



**TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN**

Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung



REFORM DER LEHRERBILDUNG AN DER TU DRESDEN

**Evaluation der Studienbedingungen
in den Lehramtsbezogenen
Bachelor-Studiengängen 2010**

Impressum

Technische Universität Dresden
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)
Seminargebäude II
Zellescher Weg 20
01217 Dresden
(Postanschrift: TU Dresden, ZLSB, 01062 Dresden)

Herausgegeben vom Vorstand des ZLSB:

Prof. Dr. Wolfgang Melzer

(Geschäftsführender Direktor, Fakultät Erziehungswissenschaften)

Prof. Dr. Maria Lieber

(Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften)

Prof. Dr. Gesche Pospiech

(Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften, Studiendekanin BA ABS und MA GY)

Prof. Dr. Martin Hartmann

(Fakultät Erziehungswissenschaften, Studiendekan BA BBS und MA BBS)

Erarbeitet von:

Rolf Puderbach, M.A.

Dipl.-Soz. Stefanie Gottschlich

wissenschaftliche Mitarbeiter im Bereich Evaluation

Telefon: 0351/463-39799

Fax: 0351/463-39761

E-Mail: zlsb@tu-dresden.de

Internet: www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb

Titelfoto: Universitätsarchiv der TU Dresden, Fotosammlung Medienzentrum

Gestaltung Umschlag: Universitätsmarketing

Finanziert durch das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst

REFORM DER LEHRERBILDUNG AN DER TU DRESDEN

**Evaluation der Studienbedingungen
in den Lehramtsbezogenen Bachelor-
Studiengängen 2010**

**Ergebnisse einer Online-Studierenden-
befragung in den Lehramtsbezogenen
Bachelor-Studiengängen Allgemeinbildende
Schulen und Berufsbildende Schulen
im Wintersemester 2010/2011**

Inhalt

Vorwort.....	2
1 Einleitung.....	2
2 Methodisches Vorgehen.....	8
3 Evaluation der Studienbedingungen	11
3.1 Allgemeine Zufriedenheit mit den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen.....	11
3.2 Information und Betreuung	15
3.2.1 Informations- und Beratungsangebote.....	15
3.2.2 Unterstützung und Betreuung im Studium	19
3.3 Inhaltlicher Aufbau der Studiengänge.....	20
3.4 Organisation des Lehrbetriebs	24
3.5 Betreuung durch die Dozenten.....	27
3.6 Ausstattung und Infrastruktur.....	29
3.7 Anforderungen und Arbeitsaufwand	31
3.8 Praktika.....	38
3.8.1 Grundpraktikum.....	40
3.8.2 Blockpraktikum A im BA ABS	46
3.8.3 Schulpraktische Übungen	51
3.8.4 Modul Ergänzungsstudien im BA ABS	55
4 Befunde zu Hochschulwahl, Studienplanung und Karriereplanung.....	60
4.1 Hochschulwahl	60
4.2 Studienverzögerung	62
4.4 Studienplanung.....	70
4.5 Abwanderungsbereitschaft nach dem MA-Studiengang	70
5 Zusammenfassung der Ergebnisse	78
6 Fazit	90
Abbildungsverzeichnis	93
Tabellenverzeichnis	94

Vorwort

Die vorliegende Veröffentlichung ist die fünfte Publikation zur Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden, die in der Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden erscheint. Sie berichtet von den Ergebnissen der zweiten Online-Studierendenbefragung zur Evaluation der Studienbedingungen in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen der TU Dresden.

Mit dem Beschluss der Sächsischen Staatsregierung vom 19.10.2010 wurde festgelegt, dass die Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge für Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) und Berufsbildende Schulen (BA BBS) ebenso wie die konsekutiven MA-Studiengänge auslaufen und durch reformierte Staatsexamensstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen, Mittelschulen, Gymnasien und Berufsbildenden Schulen ersetzt werden. Die Arbeit an der neuen Lehramtsprüfungsordnung, die den neuen Studiengängen zugrunde liegen soll, läuft derzeit.

Die hier vorgestellte Befragungsstudie, die am Ende des Jahres 2010 stattfand, ist die Neuauflage einer Studierendenbefragung aus dem Sommersemester 2009. Mit jährlichen ausführlichen Befragungen zur Zufriedenheit der Studierenden mit den Studienbedingungen sowie zum Studierverhalten in den Lehramtsstudiengängen soll eine kontinuierliche Qualitätskontrolle in der Lehrerbildung der TU Dresden etabliert werden, die auch nach der erneuten Veränderung der Studienstruktur Bestand haben soll.

Zusammen mit weiteren Befragungsreihen, wie einer Studienanfängerbefragung zur Studienplanung und einer Befragung zu Gründen des Studienabbruchs und Studiengangwechsels sowie Ad-hoc-Befragungen zu aktuellen Fragestellungen, liefert die vorgestellte Studie eine solide und stets aktuelle Informationsbasis für die noch andauernde Reform der Lehrerbildung in Sachsen.

Die vorliegenden Befragungsergebnisse geben Aufschluss darüber, wie die Studierenden in BA ABS und BA BBS mit den Strukturen und Anforderungen der modularisierten Studiengänge zurechtkommen und wo Hindernisse für eine optimale Studierbarkeit liegen. Die vorgestellten Befunde machen deutlich, dass die Studiengänge in ihrem dritten Jahr als konsolidiert gelten können. Die gestiegene Routine aller Beteiligten mit den neuen Studienstrukturen und Korrekturmaßnahmen, die zum Teil in Reaktion auf die Ergebnisse früherer Studierendenbefragungen erfolgten, haben dazu beigetragen, dass die Organisation des Lehrbetriebes, die Informationslage zu Studienablauf, Studienanforderungen und Studienperspektiven

sowie die Betreuung der Studienanfänger kontinuierlich verbessert werden konnten.

Dennoch bleiben einige Probleme bestehen, die einem reibungslosen, zügigen und erfolgreichen Studium entgegenstehen können. Manche dieser Probleme sind im Rahmen der bestehenden Studien- und Prüfungsordnungen schwer lösbar, andere sind in der knappen personellen Ausstattung vieler Bereiche der Lehrerbildung begründet.

Die starke Belastung der Studierenden durch die hohen Studienanforderungen und die hohe Prüfungsdichte, die geringe Flexibilität bei der Studiengestaltung, die beispielsweise dazu beiträgt, dass trotz etablierter Zeitfensterregelungen auftretende Überschneidungen von Lehrveranstaltungen zu Komplikationen im Studienablauf führen, aber auch die im Workload nicht berücksichtigte Zusatzbelastung durch das Nachholen des Latinums, sind Probleme, die im Rahmen der Neufassung der Studiendokumente für die reformierten Staatsexamensstudiengänge in Angriff genommen werden können.

Der hohe Betreuungsbedarf, den die Studierenden im Rahmen der Befragung äußern und der nicht durch die bloße Bereitstellung schriftlicher Informationen befriedigt werden kann, erfordert einen hohen Personalaufwand, der offenbar in einigen Bereichen der Lehrerbildung nicht geleistet werden kann.

Die Schulpraktika werden von den BA-Studierenden sehr geschätzt. Erkenntnisgewinn und Lerneffekt durch Grundpraktikum, Blockpraktikum A und Schulpraktische Übungen werden fast durchweg gut bewertet. Kritik wird an der Vorbereitung, Begleitung oder Nachbereitung der Praktika durch die Hochschule geübt. Die Teilnehmer des Grundpraktikums sind trotz der weiterentwickelten Informationsmaterialien und intensivierter Betreuung häufig der Ansicht, das Praktikum könne besser vorbereitet werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Orientierung auf das Praktikum im Rahmen einer Einführungsveranstaltung von mindestens 100 Teilnehmern erfolgt. Die Teilnehmer des Blockpraktikums A sind mit der Vorbereitung mehrheitlich zufrieden, vermissen jedoch häufig eine angeleitete Reflektion der Praktikumserfahrungen im Begleitseminar. Die Teilnehmer der Schulpraktischen Übungen (SPÜ) fühlen sich wiederum häufig durch die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen nicht gut auf die SPÜ vorbereitet. Auch der Bezug zur schulischen Praxis in fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen kommt vielen Studierenden zu kurz.

Der Themenbereich der Schulpraktischen Studien sollte im Rahmen einer fokussierten Studie im Detail untersucht werden.

Die Befragung der BA-Studierenden im Herbst 2010 bestätigt und verschärft einen alarmierenden Befund der Vorjahresbefragung. Ein erheblicher Anteil der Studierenden hat die feste Absicht oder zumindest die grundsätzliche Bereitschaft, den Vorbereitungsdienst sowie den Berufseinstieg außerhalb Sachsens zu absolvieren. Während 2009 noch jeder zehnte Befragte eine feste Abwanderungsabsicht äußerte, war es 2010 bereits fast jeder fünfte Studierende. Hinzu kommt ein konstant hoher Anteil von einem Drittel der Studierenden, die sich vorstellen können, Sachsen unter bestimmten Bedingungen zu verlassen.

Unter den Abwanderungswilligen sind viele Studierende, die für das Studium aus einem anderen Bundesland nach Dresden gekommen sind und die es nach Ende des MA-Studiums wieder in die Herkunftsregionen zieht. Viele Abwanderungsbereite machen ihre Entscheidung von Faktoren wie der Bezahlung und der Aussicht auf Verbeamtung abhängig. Andere sehen sich gezwungen, gegen ihren ursprünglichen Wunsch Sachsen zu verlassen, da sie die Chancen auf einen Platz im Vorbereitungsdienst im unmittelbaren Anschluss an das Studium als gering einschätzen. Überträgt man diese Befunde auf die Gesamtheit der Lehramtsstudierenden, muss man bei der Kalkulation der zur Deckung des künftigen sächsischen Lehrbedarfs nötigen Studienplatzzahl einen Absolventenschwund von mindestens 20 Prozent einrechnen.

Die hiermit vorgelegte Studierendenbefragung setzt die kontinuierliche und umfassenden Evaluation der Studienbedingungen in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden fort. Zusammen mit einer Lehrendenbefragung zur Bewertung der Studienreform hin zu BA/MA-Strukturen sowie den jährlichen Befragungen der Studienabbrecher und Studiengangwechsler zeichnet die Evaluationsbefragung ein detailliertes Bild von der Lage in den BA-Studiengängen kurz vor ihrem Auslaufen zugunsten neu einzuführender modularisierter Staatsexamensstudiengänge.

Die „Reform der Reform“ bietet die Chance, Defizite, die sich in der Studienpraxis gezeigt haben, bei der Neukonstruktion auszuräumen, etwa bei der Bemessung von Studieninhalten und Prüfungshäufigkeit oder bei der mangelnden Flexibilität der Studiengestaltung und der damit verbundenen Störungsanfälligkeit von Studienabläufen. Die diesbezüglichen Hinweise können ebenso für den erfolgreichen Abschluss der Akkreditierung der gestuften Lehramtsstudiengänge nützlich sein.

Seit 2009 erfolgt die wissenschaftliche Begleitung der modularisierten Lehramtsstudiengänge in Abstimmung mit dem Zentrum für Lehrerbildung (ZLS) der Universität Leipzig – wir bedanken uns bei den Projektpartnern für die konstruktive Kooperation. Unser Dank gilt weiterhin dem Sächsischen Staatsministerium für

Wissenschaft und Kunst sowie dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport für die Finanzierung der Untersuchungen.

Die Umgestaltung der sächsischen Lehrerbildung und die Einführung der neuen Studiengänge werden durch die empirischen Forschungen des ZLSB in enger Weise begleitet. Für 2011 ist, neben der Fortführung der auf Kontinuität angelegten Befragungsreihen, eine Befragung von Schülern und Studieninteressierten zu den Motiven ihrer Studien- und Fächerwahl geplant, die vor dem Hintergrund nicht bedarfsgerechter Ausbildungsquoten für die verschiedenen Schulfächer konzipiert wird.

Der Vorstand des ZLSB

Dresden, im Mai 2011

1 Einleitung

Mit einer groß angelegten Onlinebefragung aller Studierender in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge für Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) und Berufsbildende Schulen (BA BBS) wurde im Sommersemester 2009 erstmals ein umfassendes Bild von der Zufriedenheit der Studierenden mit den Studienbedingungen in den neuen Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen erhoben. Gut ein Jahr später, zu Beginn des Wintersemesters 2010/2011, wurde diese Evaluationsbefragung in leicht geänderter und gekürzter Fassung erneut durchgeführt.

Die Konstruktion des Fragebogens orientierte sich an bewährten Befragungen zur Evaluation von Studienbedingungen wie dem BMBF-Studierendensurvey¹ und der Studierendenbefragung des CHE-Hochschulranking². Dabei wurden die Besonderheiten von modularisierten BA-Studiengängen und Lehramtsstudiengängen berücksichtigt³.

Die Befragung umfasst die Evaluation der folgenden Aspekte:

- Bereitstellung von Informationen zum Studium
- Beratung und Betreuung der Studierenden
- Organisation des Studienablaufes
- Inhaltlicher Aufbau der Studiengänge
- Infrastruktur und Ausstattung
- Praktika (Grundpraktikum, Blockpraktikum A und Schulpraktische Übungen)
- Anforderungen und Arbeitsaufwand

Die Evaluation der Studienbedingungen wurde - soweit sinnvoll - für die studierten Fächer und Beruflichen Fachrichtungen sowie für Bildungswissenschaften (BA ABS) und Berufspädagogik (BA BBS) jeweils separat erhoben. Auf diese Weise ist eine differenzierte Betrachtung der Situation in den verschiedenen Bereichen des Studienganges möglich.

¹ Bargel, Tino / Ramm, Michael / Multrus, Frank (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf

² Berghoff, Sonja et.al. (2008): CHE-Hochschulranking. Vorgehensweise und Indikatoren. Arbeitspapier Nr. 106. Mai 2008. <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=66&GetName= CHE-HochschulRanking+Fragebogen&getLang=de>

³ Die verwendeten Frageformulierungen können einem Ergebnis-Tabellenband entnommen werden, der auf der Homepage des ZLSB zum Download zur Verfügung steht (www.zlsb.tu-dresden.de).

Neben der Evaluation der Studienbedingungen wurden Informationen über das Studierverhalten und den Studienfortschritt sowie über die Studien- und Karriereplanungen der Studierenden erhoben. Dabei ist besonders die Absicht oder Bereitschaft der Studierenden, Sachsen nach Abschluss eines Lehramts-MA-Studienganges zu verlassen, von Interesse. Diese Angaben ermöglichen es, einen Blick auf den sächsischen Lehrerarbeitsmarkt der Zukunft zu werfen und den Lehrerbedarfsprognosen zu erwartende Absolventenzahlen gegenüber zu stellen.

Die Studierenden der ersten Kohorte haben das Studium im Wintersemester 2007/2008 begonnen und befinden sich, sofern sie keine Urlaubssemester genommen haben, zum Befragungszeitpunkt im siebten Fachsemester und haben damit die Regelstudienzeit von sechs Semestern bereits überschritten. Die Gruppe der Befragten aus der ersten Kohorte unterscheidet sich von den anderen Kohorten dadurch, dass sie nur Studierende enthält, die das Studium nicht reibungslos gemäß dem Studienablaufplan absolvieren konnten. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass diese Befragten fast alle evaluierten Aspekte des Studiums durchschnittlich schlechter bewerten als die Befragten der zweiten und dritten Kohorte. Leichte negative Veränderungen der Evaluationsergebnisse im Vergleich zum Vorjahr könnten auf diese veränderte Zusammensetzung der Studentenschaft zurückzuführen sein. Aufgrund der vergleichsweise geringen Anzahl an Befragten der ersten Kohorte fällt dieser Effekt aber nicht sehr stark aus, so dass deutliche Veränderungen in den Evaluationsergebnissen auch auf ein verschlechtertes durchschnittliches Studierendurteil zurückzuführen sind.

2 Methodisches Vorgehen

Die Studie wurde als Onlinebefragung unter allen Studierenden der beiden Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen umgesetzt, die sich im dritten oder einem höheren Studiensemester befanden. 1107 Studierende wurden per E-Mail zur Teilnahme eingeladen. Genutzt wurden dazu die E-Mail-Adressen, die jedem Studierenden vom Rechenzentrum der TU Dresden zugewiesen werden. Mit der E-Mail erhielt jeder Studierende ein Passwort, das ihm den Zugang zur Befragung ermöglichte. Zusätzlich wurde auf der Homepage des ZLSB und in Lehrveranstaltungen der Fakultät Erziehungswissenschaften auf die Befragung hingewiesen. Die Erhebung dauerte von Mitte November bis Mitte Dezember 2010. In dieser Zeit wurden die Studierenden mit zwei weiteren E-Mails an die Befragung erinnert.

Von den 1107 eingeladenen Studierenden nahmen 434 an der Befragung teil. Das entspricht einer Teilnahmequote von 39 Prozent. 376 Studierende beantworteten die Befragung vollständig. 58 Befragte brachen die Umfrage vorzeitig ab, ihre Antworten bis zum Abbruch werden in den folgenden Auswertungen aber dennoch berücksichtigt.

Die Verteilung der Befragungsteilnehmer auf die Studienfächer und Beruflichen Fachrichtungen entspricht in etwa der realen Verteilung in der Grundgesamtheit aller in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen eingeschriebenen. Auch die Verteilung der Befragungsteilnehmer auf BA ABS und BA BBS sowie die Verteilung auf die Studierendenkohorten entspricht annähernd den Verhältnissen in der Grundgesamtheit. Nur die geschlechtliche Zusammensetzung der Stichprobe im BA ABS weicht deutlich von der Grundgesamtheit ab. Es haben mehr weibliche Studierende teilgenommen als es ihrem Anteil an der Studentenschaft entspricht. Da es jedoch keine offensichtlichen Gründe für die Annahme gibt, dass Studentinnen die Studienbedingungen anders bewerten als Studenten, muss nicht von Verzerrungen der Befragungsergebnisse ausgegangen werden und man kann die Befunde auf die Gesamtheit aller Studierenden übertragen.

Bei der Verallgemeinerung der Befragungsergebnisse ist lediglich zu bedenken, dass Studierende, die besonders unzufrieden mit den Studiengängen sind, möglicherweise eine besonders hohe Teilnahmemotivation mitbringen, weil sie die Möglichkeit sehen, ihrem Ärger Luft zu machen und mit ihrer Kritik Veränderungen anzustoßen. Unzufriedene Studierende könnten daher in der Stichprobe überrepräsentiert sein und die Ergebnisse nach unten verzerren.

Da fächerspezifische Analysen nur aussagekräftig sind, wenn eine ausreichend hohe Fallzahl vorliegt und zudem detaillierte Auswertungen auf Fächerebene den Rahmen dieses Berichtes sprengen würden, werden die Fächer für die folgenden Auswertungen in fünf Gruppen zusammengefasst: Die Gruppierung der Fächer orientiert sich an den Gruppen, die im Akkreditierungsverfahren der Studiengänge unter der Bezeichnung Fachcluster verwendet werden.

1. Fachcluster Sprachen: Deutsch sowie alle angebotenen Fremdsprachen
2. Fachcluster Philosophie, Religion und Künste: Ethik/Philosophie, Evangelische Religion, Katholische Religion, Kunst, Musik, Geschichte, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/ Wirtschaft, Wirtschafts- und Sozialkunde
3. Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik und Geographie: Mathematik, Chemie, Physik, Informatik, Geographie
4. Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen und Fächer: Bautechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung, Holztechnik, Elektrotechnik, Metall- und Maschinentechnik, Chemietechnik, Umweltschutz und Umwelttechnik
5. Personenorientierte Dienstleistungen: Gesundheit und Pflege, Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (LEH), Sozialpädagogik

Die Ergebnisse für die fünf Fachcluster enthalten unter Umständen sehr heterogene Einzelergebnisse der zugehörigen Fächer. Zudem schlagen sich die Resultate von Fächern mit vielen Studierenden stärker im Fachclusterergebnis nieder als die Ergebnisse „kleiner“ Fächer, da auf eine Gewichtung verzichtet wurde. Im Rahmen dieses Berichtes kann jedoch nur in Einzelfällen auf die Befunde für einzelne Fächer eingegangen werden. Fächerspezifische Auszählungen finden sich in einem umfangreichen Tabellenband, der auf der Homepage des ZLSB zum Download bereit steht⁴.

Die standardisierte Befragung der Studierenden mittels eines Online-Fragebogens wurde ergänzt durch vertiefende mündliche Interviews mit einigen Studierenden, die angaben, ihr BA-Studium voraussichtlich nicht in der Regelstudienzeit absolvieren zu können oder beabsichtigen, Sachsen nach Abschluss des Lehramts-MA-Studiums zu verlassen. Die Interviews sollten näheren Aufschluss

⁴ www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb

über die Umstände und Ursachen der Studienverzögerung im modularisierten Studiengang bringen und die Hintergründe, Motive und Anreize beleuchten, die dazu führen, den Vorbereitungsdienst oder den Berufseinstieg in einem anderen Bundesland anzustreben.

Im Rahmen der Online-Studierendenbefragung konnten die Teilnehmer ihre prinzipielle Bereitschaft zu einem vertiefenden Interview erklären. Mit Hilfe eines Screening-Fragebogens wurden nach Abschluss der Onlinebefragung aus allen Teilnahmebereiten diejenigen Personen herausgefiltert, die aus eigenem Erleben über Studienverzögerung und Abwanderungsabsicht berichten konnten.

Zum Thema Studienverzögerung wurden vier Interviews geführt, zum Thema Abwanderung fünf Interviews. Die Gespräche wurden in Form von Leitfadeninterviews geführt. Die Befragten sollten zunächst frei und in eigenen Worten davon berichten, wie es zur Studienverzögerung gekommen ist bzw. welche Gründe dafür sprechen, Sachsen nach dem MA-Abschluss zu verlassen. Mit Hilfe des Interviewleitfadens, der einige Schlüsselfragen zum jeweiligen Gegenstand enthielt, wurden gezielte Nachfragen gestellt, um sicherzustellen, dass das Interview alle interessierenden Aspekte behandelt.

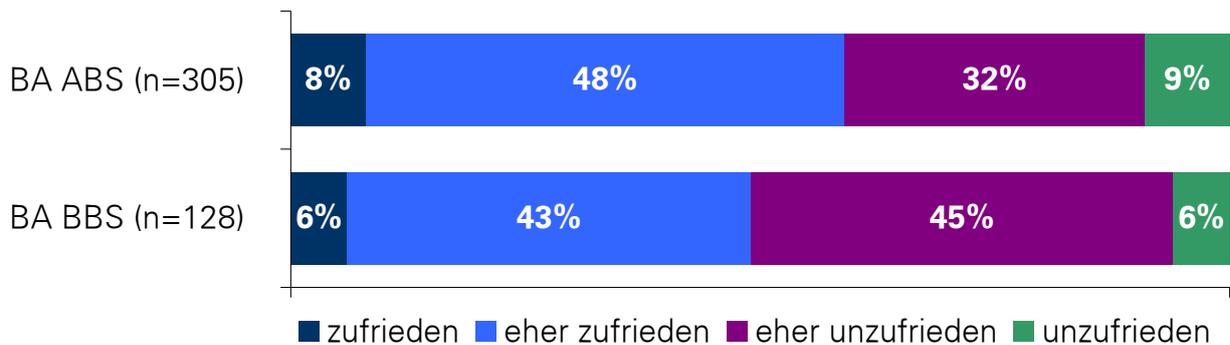
Die Interviews, die zwischen 15 und 30 Minuten dauerten, wurden mit dem Einverständnis der Probanden aufgezeichnet und transkribiert. Bei der Auswertung lag das Hauptaugenmerk darauf, die Befunde der standardisierten Onlinebefragung durch die exemplarischen Einzelfälle zu ergänzen, zu konkretisieren und zu illustrieren.

3 Evaluation der Studienbedingungen

3.1 Allgemeine Zufriedenheit mit den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen

Auf die Frage, wie zufrieden sie alles in allem mit dem belegten BA-Studiengang sind, antworten nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten mit zufrieden oder eher zufrieden (56%). Studierende des BA ABS sind dabei deutlich häufiger zumindest eher zufrieden als Studierende des BA BBS (59% vs. 49%) (siehe Abbildung 1). Auffällig ist, dass nur wenige Befragte eindeutig positive oder negative Urteile abgeben. Der überwiegende Teil der Studierenden ist eher zufrieden oder eher unzufrieden, gibt also ein ambivalentes Urteil ab.

Abbildung 1: Allgemeine Studienzufriedenheit

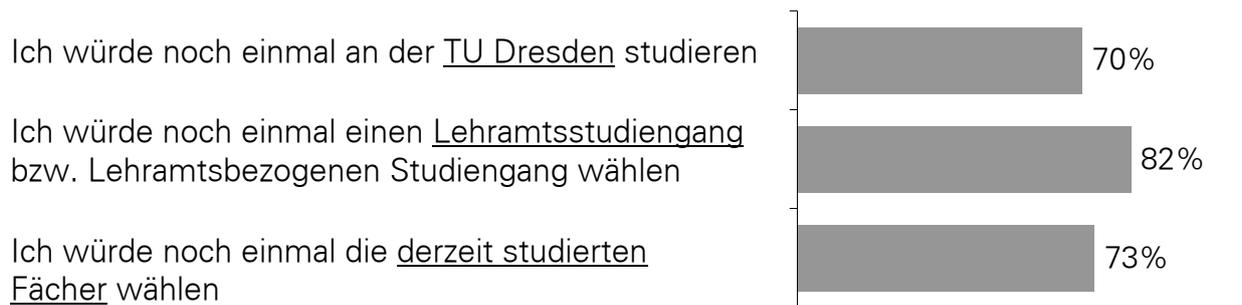


In das bilanzierende Gesamturteil fließt eine große Zahl von Einzelaspekten ein. Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studiengang kann zum einen von der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der TU Dresden und ihren Fakultäten abhängen. Zum Anderen kann aber auch einfließen, ob sich die Wahl des Lehramtsstudiums und bestimmter Fächer als den eigenen Neigungen entsprechend herausgestellt hat. Um etwas genauer abzuschätzen, auf welche Faktoren die Studienzufriedenheit bei den einzelnen Befragten zurückgeht, wurden die Studierenden gefragt, ob sie sich erneut für das gewählte Studium entscheiden würden, wenn sie noch einmal die Wahl hätten. Sie sollten erstens beantworten, ob sie erneut an der TU Dresden studieren würden, zweitens, ob sie erneut einen Lehramtsstudiengang bzw. Lehramtsbezogenen Studiengang belegen würden, und drittens, ob sie sich erneut für dieselbe Fächerkombination entscheiden würden.

Mit diesem fiktiven Szenario einer erneuten Studienentscheidung wird eine retrospektive Bewertung der eigenen Studienentscheidung erhoben. Es wird deutlich, worauf sich die eventuelle Unzufriedenheit mit dem Studiengang bezieht – auf die eigene Berufsentscheidung, die Fächerwahl oder die Ausgestaltung des Studienganges an der TU Dresden.

Abbildung 2: Bewertung der eigenen Studienentscheidung

Anteil derjenigen, die ihre Studienentscheidung wiederholen würden (n=376)



Nicht alle Studierenden hätten sich erneut für das gewählte Studium entschieden (siehe Abbildung 2). 30 Prozent der Befragten hätte nicht erneut die TU Dresden gewählt. 18 Prozent der Studierenden würden ihre Entscheidung für das Lehramtsstudium revidieren. 27 Prozent der Befragten würden andere Fächer wählen, als sie zum Befragungszeitpunkt studierten.

Eine genauere Analyse der Antworten (siehe Tabelle 1) ergibt, dass knapp die Hälfte der Befragten alle drei Entscheidungen wiederholen würde und erneut den Lehramtsbezogenen BA-Studiengang der TU Dresden mit denselben Fächern wählen würde. Weitere 10 Prozent der Befragten würden ihre Studienentscheidung einzig bei der Fächerwahl revidieren. Eine zweite, deutlich kleinere Gruppe von Befragten würde zwar an ihrer Entscheidung für ein Lehramtsstudium festhalten, sich allerdings nicht wieder für die TU Dresden entscheiden. Diese Gruppe umfasst knapp ein Viertel der Studierenden. Fast 14 Prozent der Befragten würden sich nicht noch einmal für ein Lehramtsstudium entscheiden, würden aber erneut an der TU Dresden studieren. 5 Prozent haben mit ihrer Studienwahl in doppelter Hinsicht eine Fehlentscheidung getroffen, denn sie würden weder erneut ein Lehramtsstudium, noch ein Studium an der TU Dresden wählen.

Tabelle 1: Bewertung der eigenen Studienwahl - Kombinationen

Studienwahlentscheidung			gesamt (n=376)		BA ABS (n=264)		BA BBS (n=112)		Allg. Zufriedenheit Mittelwert
TU Dresden	Lehramt	Fächer	n	in %	n	in %	n	in %	
ja	ja	ja	175	47	130	49	45	40	2,1
ja	ja	nein	39	10	25	9,5	14	12,5	2,3
ja	nein	ja	21	6	16	6	5	4,5	2,5
ja	nein	nein	28	7,5	15	6	13	12	2,9
nein	ja	ja	69	18	51	19	18	16	2,9
nein	ja	nein	24	6,5	16	6	8	7	3,0
nein	nein	ja	8	2	7	3	1	1	2,8
nein	nein	nein	12	3	4	1,5	8	7	3,1

*1=zufrieden, 4=unzufrieden

Wenig überraschend hängt die Bewertung der Studienentscheidung stark mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen. Die Studierenden, die wieder dieselbe Studienwahl treffen würden, sind deutlich zufriedener mit dem Studiengang als diejenigen, die ihre Studienentscheidung revidieren würden (siehe Tabelle 1). Besonders ausschlaggebend für die allgemeine Studienzufriedenheit ist offenbar, wie die Befragten die konkrete Studiensituation an der TU Dresden bewerten. Die Bewertung der Entscheidung für die TU Dresden hängt wesentlich stärker mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammen, als die Bewertung der Entscheidung für das Lehramtsstudium oder bestimmte Fächer⁵.

Gaben 2009 die Studierenden des BA BBS noch deutlich häufiger als die Studierenden des BA ABS an, sie würden erneut ein Studium an der TU Dresden wählen (84% vs. 74%), hat sich das 2010 grundlegend geändert. Nun bestätigen die BBS-Studierenden sogar geringfügig seltener als die ABS-Studierenden ihre Entscheidung für die TU Dresden (69% vs. 71%).

Die angehenden Lehrer für Berufsbildende Schulen haben auch etwas häufiger Zweifel an der Richtigkeit ihrer Berufswahl als die angehenden Lehrer allgemeinbildender Schulen. Fast ein Viertel würde nicht erneut einen Lehramts-

⁵ Zusammenhangsmaß Cramers V (jeweils hochsignifikant) im BA ABS:

Erneut an der TU Dresden studieren: 0,44; Erneut ein Lehramtsstudium aufnehmen: 0,2; Erneut die derzeit studierten Fächer wählen: 0,24

studiengang belegen. Im BA ABS sind es nur 16 Prozent. Auch bei der Fächerwahl würden die Studierenden des BA BBS ihre Studienentscheidung besonders oft revidieren. Nur 62 Prozent würden sich erneut für die studierte Fächerkombination entscheiden, im BA ABS sind es 77 Prozent.

Ein Vergleich der Befragten der verschiedenen Studierendenkohorten (Studienbeginn im Wintersemester 2007/2008, 2008/2009 und 2010/2011) zeigt, dass sich die Studierenden der ersten Kohorte in ihrer Bewertung der Studienentscheidung von ihren Kommilitonen unterscheiden. Die Studierenden im siebten Semester, die die Regelstudienzeit bereits überschreiten, äußern sich deutlich kritischer zu ihrer eigenen Studienentscheidung als die restlichen Befragten. Fast jeder Zweite würde die Entscheidung für die TU Dresden nicht wiederholen, ein Drittel der Studienverzögerer der ersten Kohorte stellt die Entscheidung für das Lehramt in Frage und 40 Prozent würden andere Fächer als die zum Befragungszeitpunkt studierten wählen, und das, obwohl viele von ihnen bereits Fachwechsel hinter sich haben.

Alles in allem sind weniger Studierende der ersten Kohorte zufrieden mit dem Studiengang als in den anderen Kohorten, was einerseits daran liegen könnte, dass das Studium dieser Befragten offenbar nicht so reibungslos verlief, dass sie das Studium in der Regelstudienzeit abschließen konnten. Andererseits könnte aber auch eine Rolle spielen, dass diese Befragten ihr Studium in den ersten Semestern der 2007 eingeführten BA-Studiengänge begannen, in denen noch einige organisatorische Probleme und Informationsdefizite bestanden, und sich die Eindrücke dieser Semester bis heute auf die Beurteilung der Studiengänge auswirken.

Schon frühere Studierendenbefragungen im polyvalenten BA ABS machten deutlich, dass Studierende mit dem Berufsziel Grundschullehrer wesentlich seltener mit dem Studiengang zufrieden sind als Studierende, die Mittelschul- oder Gymnasiallehrer werden wollen. Neben der Notwendigkeit, für den schulartspezifischen MA-Studiengang an eine andere Universität zu wechseln, hat zu der verbreiteten Unzufriedenheit der Eindruck beigetragen, dass die Studieninhalte im BA ABS in erster Linie auf die Erfordernisse von angehenden Gymnasiallehrern zugeschnitten sind und grundschulspezifische Inhalte nicht behandelt werden. In der Zwischenzeit hat sich die Einsicht, dass sich die Schulart-Polyvalenz des BA-Studienganges nicht bewährt hat, durchgesetzt. Die geplante Einführung neuer schulartspezifischer Staatsexamensstudiengänge trägt dieser Erkenntnis Rechnung.

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung 2010 untermauern die Erkenntnisse der früheren Studien. Grundschulatorientierte Studierende sind deutlich seltener zufrieden mit dem BA ABS als die restlichen Studierenden. 34 Prozent zufriedener Grundschulatorientierter stehen 71 Prozent zufriedener Gymnasiumsorientierter gegenüber.

3.2 Information und Betreuung

Um herauszufinden, wo die Ursachen für die nach wie vor verbreitete Unzufriedenheit mit dem Studium liegen und wo angesetzt werden kann, um die Studienzufriedenheit zu erhöhen, wurden die Studierenden gebeten, zahlreiche Einzelaspekte des Studiums zu evaluieren.

3.2.1 Informations- und Beratungsangebote

Zunächst wurden die Studierenden gefragt, welche Informations- und Beratungsangebote der TU Dresden sie im Laufe ihres Studiums bereits genutzt haben. Abbildung 3 zeigt, dass nahezu alle Studierenden die Webseiten der Fakultät Erziehungswissenschaft und der studierten Fächer sowie die Vorlesungsverzeichnisse nutzen. Nur Minderheiten nahmen dagegen die Angebote von Fachschaften, Studienfachberatern und Zentraler Studienberatung in Anspruch.

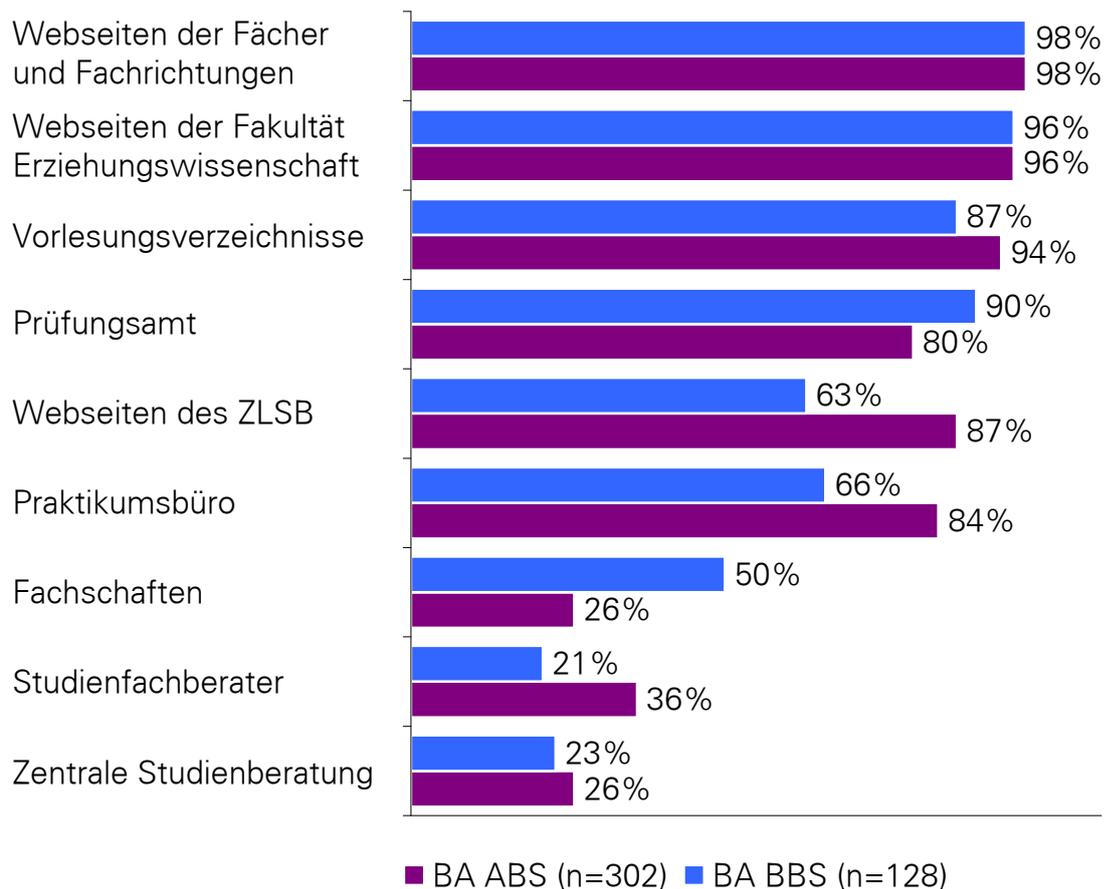
Im Informationsverhalten der Studierenden von BA ABS und BA BBS lassen sich einige Unterschiede feststellen. Die Webseite des ZLSB wird wesentlich häufiger von Studierenden des BA ABS genutzt. Die ZLSB-Homepage ist im BA ABS dem gewünschten Status einer zentralen Informationsplattform bereits sehr nahe. Im BA BBS hat die Seite noch nicht dieselbe Aufmerksamkeit erreicht. Allerdings ist der Anteil von Studierenden des BA BBS, die die Homepage bereits genutzt haben, seit 2009 stark angestiegen. Gaben im Sommersemester 2009 erst 46 Prozent der BA BBS-Studierenden an, diese Seite besucht zu haben, waren es im Wintersemester 2010/2011 bereits 63 Prozent. Es bleibt zu hoffen, dass sich die Entwicklung der ZSLB-Homepage zu einer zentralen Informationsplattform für das Lehramtsstudium fortsetzt. Sicher wird dazu auch der im Frühjahr 2011 erneuerte und verbesserte Internetauftritt des ZLSB beitragen.

Auch die Angebote des Praktikumsbüros wurden von Studierenden des BA ABS deutlich häufiger genutzt als von Studierenden des BA BBS. In beiden Studiengängen ist der Anteil der Studierenden, die das Praktikumsbüro kontaktierten, im Vergleich zum Vorjahr deutlich angestiegen (67% → 79%). Dies dürfte damit zusammenhängen, dass die Vermittlung von Praktikumsplätzen an sächsischen

Schulen nun verbindlich durch das Praktikumsbüro bzw. durch das vom Praktikumsbüro betreute Online-Portal geschieht.

Im BA BBS spielen dagegen die Fachschaften eine deutlich größere Rolle für die Information und Beratung der Studierenden als im BA ABS.

Abbildung 3: Nutzung der Informations- und Beratungsangebote

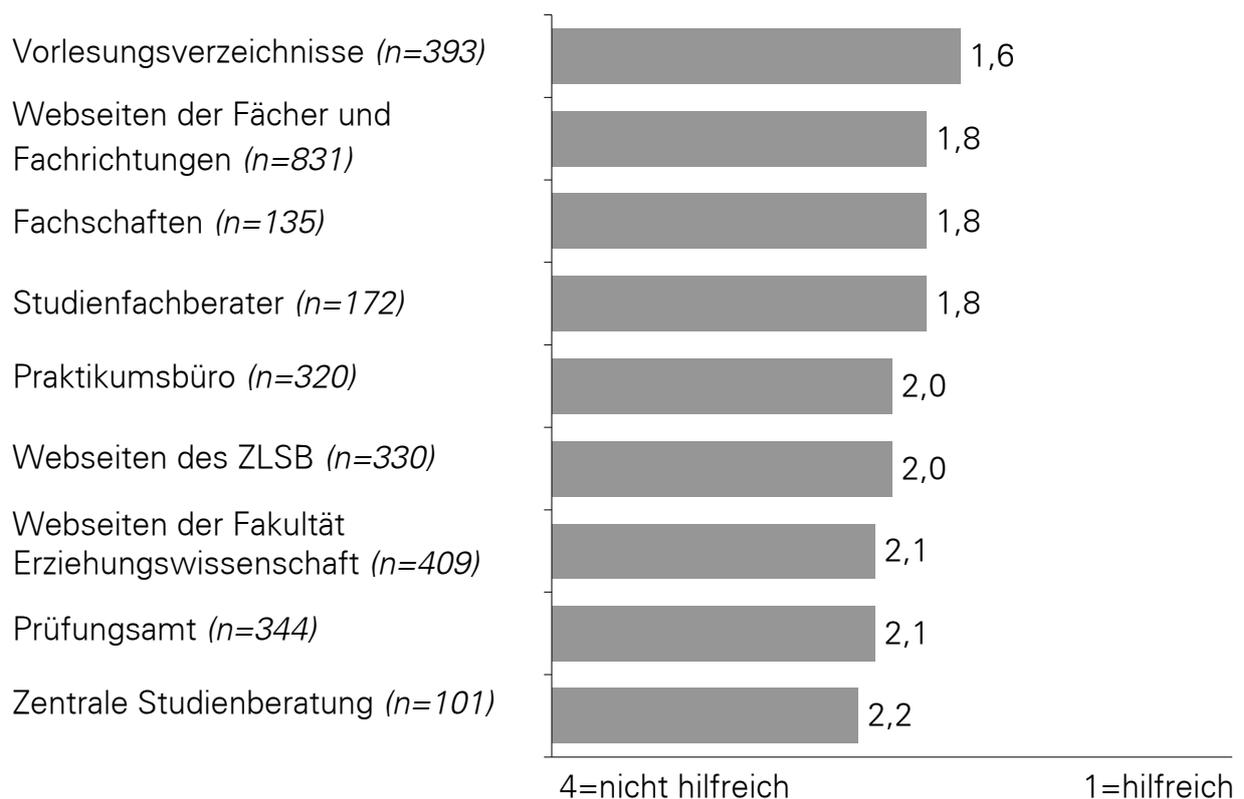


Alle Befragten, die angeben, ein bestimmtes Informations- oder Beratungsangebot bereits genutzt zu haben, wurden um eine Bewertung des Angebotes gebeten. Sie sollten angeben, wie hilfreich das genutzte Angebot war. Abbildung 4 zeigt die Mittelwerte der einzelnen Informations- und Beratungsangebote.

Das Informations- und Beratungsangebot der TU Dresden wird ähnlich gut bewertet wie in der Vorgängerbefragung im Sommersemester 2009. Fast einhellig positiv wurden die Vorlesungsverzeichnisse beurteilt. Die verschiedenen Webseiten unterschieden sich im Urteil der Studierenden graduell. Die Webseiten der Fächer und Fachrichtungen wurden überwiegend als hilfreich eingestuft. Die

für alle Lehramtsbezogenen Studierenden relevanten Webseiten der Fakultät Erziehungswissenschaft und des ZLSB wurden etwas kritischer betrachtet. Insgesamt bewerteten die Nutzer die Informations- und Beratungsangebote der TU aber überwiegend positiv. Selbst die Beratung durch die Zentrale Studienberatung, die den schwächsten Mittelwert aller bewerteten Angebote aufweist, empfanden 69 Prozent der Nutzer zumindest als eher hilfreich.

Abbildung 4: Zufriedenheit mit den Informations- und Beratungsangeboten
(Mittelwerte)

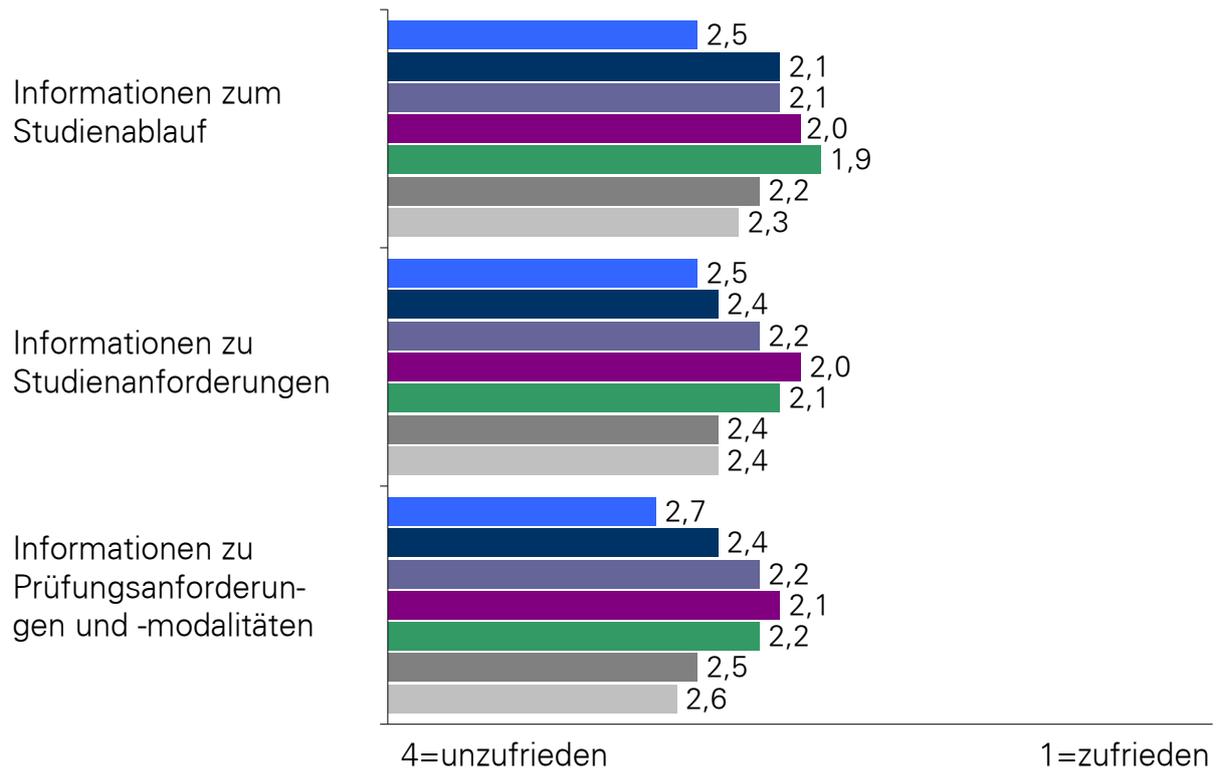


Neben der Bewertung einzelner Informationsquellen und Einrichtungen wurden die Studierenden gefragt, wie zufrieden sie mit der Informationslage zu einzelnen Aspekten ihres Studiums sind (siehe Abbildung 5).

Mit Ausnahme des Fachclusters Personenorientierte Dienstleistungen hat sich die Bewertung der Informationen zu Studienablauf, Studienanforderungen und Prüfungsanforderungen in allen Bereichen und Fachclustern des Lehramtsstudiums zum Teil deutlich verbessert. Damit setzt sich ein erfreulicher Trend fort, der sich bereits in früheren Befragungsstudien erkennen ließ. Besonders im Bereich der Bildungswissenschaften im BA ABS und in den Beruflichen Fachrichtungen scheint es aber trotz der positiven Entwicklung noch weiteren Verbesse-

rungsbedarf zu geben. Bis zu 50 Prozent der Studierenden sind hier eher unzufrieden oder unzufrieden mit der Informationslage zu Studienablauf, Studienanforderungen und Prüfungsanforderungen und -modalitäten. Auch in einzelnen Fächern der anderen Fachcluster gibt es mehr oder weniger große Informationsdefizite.

Abbildung 5: Zufriedenheit mit Informationen zu verschiedenen Bereichen des Studiums (Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=296)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=128)
- Fachcluster Sprachen (n=266)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=278)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=140)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=27)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=138)

Nach eigener Aussage nutzten fast alle Befragten die üblichen Informationsquellen (Vorlesungsverzeichnisse, Homepages der Fächer, Fachrichtungen und der Fakultät Erziehungswissenschaften), die – wie oben dargestellt – von den Nutzern auch zumeist als hilfreich eingeschätzt werden. Dennoch fühlt sich offensichtlich ein nennenswerter Teil der Studierenden zu wichtigen Aspekten des Studiums noch nicht ausreichend informiert. Möglicherweise liegt das Problem

nicht in der Verfügbarkeit von Studiendokumenten und allgemeinem Informationsmaterial, sondern in einem Defizit an persönlicher Beratung und individuellen Orientierungshilfen im Studium.

3.2.2 Unterstützung und Betreuung im Studium

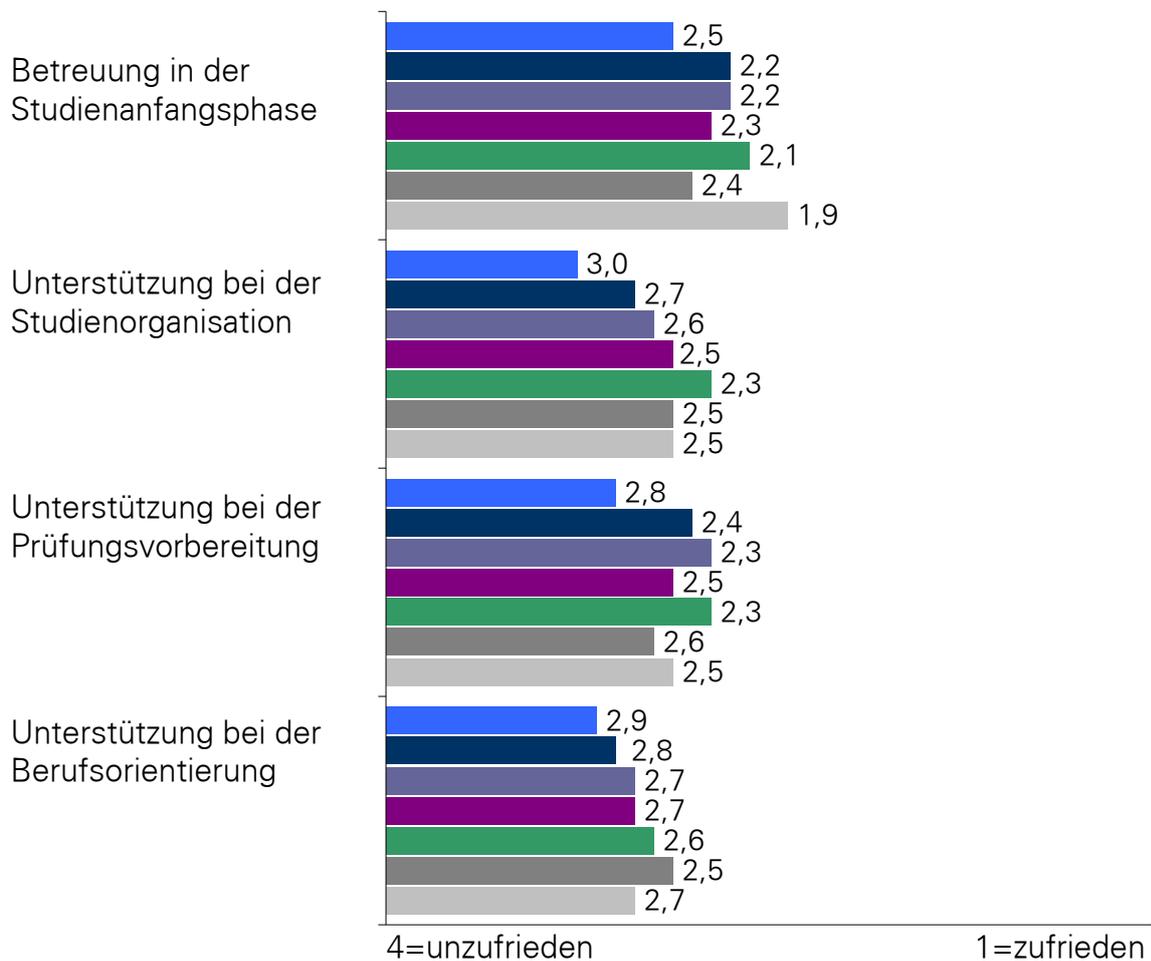
Da die BA-Studiengänge wenig Freiheit in der Studiengestaltung lassen, sind Fehlentscheidungen in der Studienorganisation schwerer zu kompensieren als in den früheren, nicht modularisierten Studiengängen. Neben der reinen Verfügbarkeit und Auffindbarkeit von Informationen spielt daher für die Studierenden besonders in den ersten Semestern eine große Rolle, ob sie in ihrem Studium von Lehrenden und anderen Ansprechpartnern unterstützt und betreut werden.

Die Studierenden wurden gefragt, wie zufrieden sie mit der Unterstützung und Betreuung in folgenden Bereichen des Studiums sind: Studienanfangsphase (Einführungsveranstaltungen etc.), Studienorganisation, Prüfungsvorbereitung und Berufsorientierung.

Die Bewertung der Unterstützung und Betreuung im Studium fällt wie im Vorjahr durchwachsen aus. Ein Trend zur Verbesserung der studentischen Urteile, wie bei der Informationslage, ist nicht erkennbar. Vor allem was die Unterstützung bei der Studienorganisation und der beruflichen Orientierung angeht, äußern sich nur wenige Studierende zufrieden. Im Bereich der Bildungswissenschaften im BA ABS scheinen die größten Defizite zu bestehen. Sicherlich bestehen hier ein größerer Bedarf und eine höhere Erwartungshaltung an die Beratung zur beruflichen Zukunft und zur organisatorischen Gestaltung des Studiums als in den studierten Fächern.

Die Betreuung in der Studienanfangsphase, die in den vergangenen Jahren durch die Einführung von Einführungsveranstaltungen und Tutorien in den Bildungswissenschaften intensiviert wurde, wird von den Studierenden vergleichsweise gut bewertet.

Abbildung 6: Zufriedenheit mit der Unterstützung und Betreuung im Studium
(Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=271)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=122)
- Fachcluster Sprachen (n=253)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=263)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=133)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=27)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=135)

3.3 Inhaltlicher Aufbau der Studiengänge

Die modularisierten BA-Studiengänge zeichnen sich durch einen verbindlichen inhaltlichen Aufbau des Studiums aus. Die Modulstruktur gibt mehr oder weniger konkret vor, welche Lehrveranstaltungen in welcher Reihenfolge belegt werden sollen.

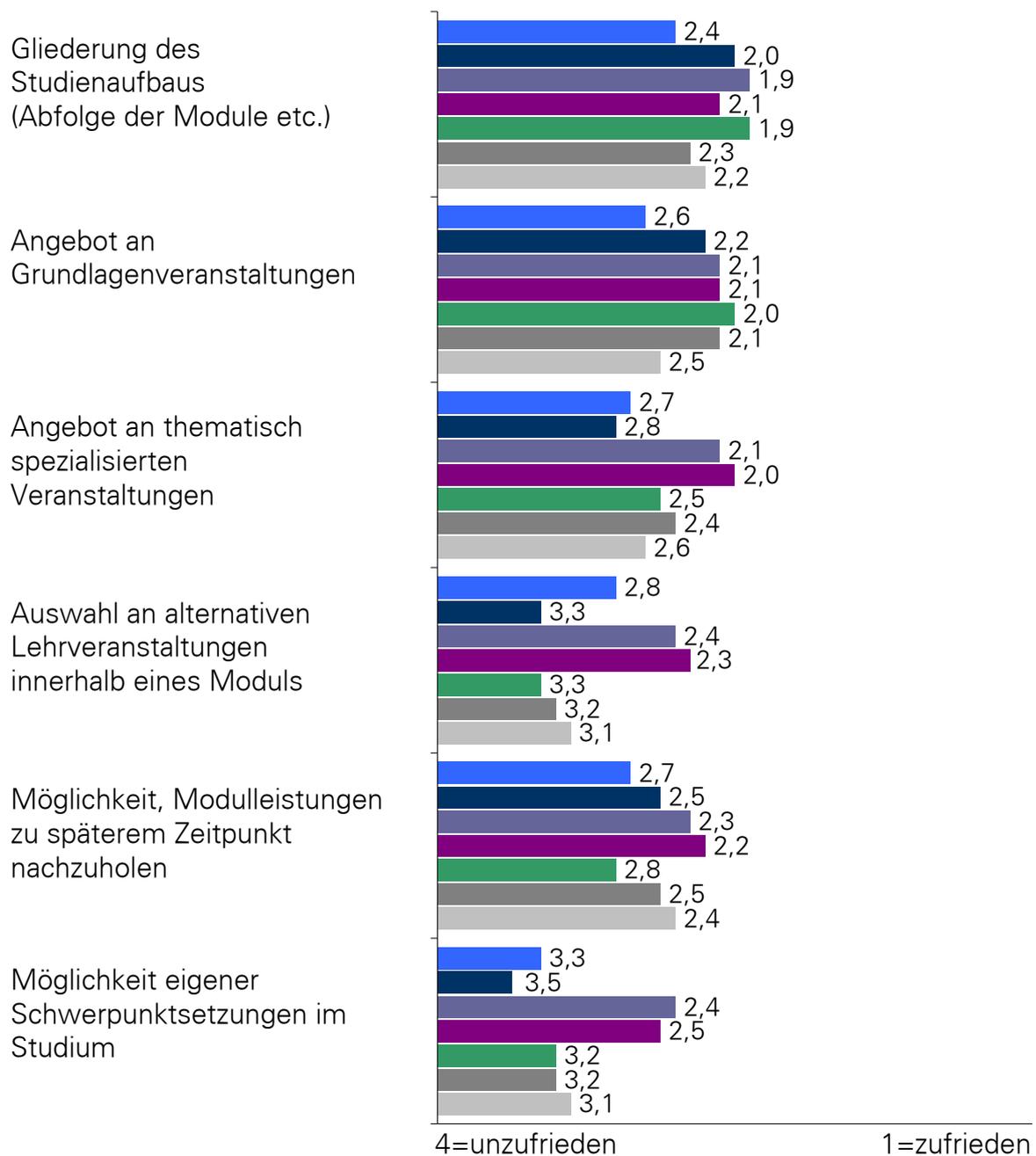
Die Teilnehmer der Studierendenbefragung sollten den inhaltlichen Aufbau und das Lehrangebot der BA-Studiengänge anhand mehrerer Kriterien beurteilen. Dabei ging es zum einen um die Breite und Qualität des Angebots an Lehrveranstaltungen und zum anderen um die Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten, die Studierende innerhalb des Studienplanes haben.

Die Urteile der Studierenden machen deutlich, dass man hinsichtlich der organisatorischen und inhaltlichen Flexibilität des Studiums mehrere Fächergruppen unterscheiden kann. Die Fächer der Fachcluster Sprachen sowie Philosophie, Religion und Künste bieten mit ihrer Vielfalt an Lehrveranstaltungen viele Wahlmöglichkeiten und damit die Freiheit, eigene inhaltliche Schwerpunkte im Studium zu setzen. Den Gegenpol bilden die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sowie die berufspädagogische Ausbildung, die nur wenig individuelle Gestaltungsmöglichkeiten lassen. Die Unterschiede zwischen den Fächern sind groß. Während beispielsweise im Fach Geschichte 45 Prozent die Möglichkeiten, individuelle Schwerpunkte zu setzen, für gut halten, ist es in Physik, Gemeinschaftskunde, Gesundheit und Pflege oder Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft kein einziger Befragter.

Die Gliederung des Studienaufbaus wird ungeachtet dieser großen Unterschiede von Studierenden aller Bereiche weitgehend für gut befunden. Die Abfolge der Module erscheint offenbar der großen Mehrheit der Studierenden plausibel.

Die Bewertungen fallen alles in allem etwas besser aus als 2009. Die Gliederung des Studienaufbaus wird mit Ausnahme der Personenorientierten Dienstleistungen gleich gut oder besser bewertet als im Vorjahr. Das Nachholen von Modulleistungen zu einem späteren Zeitpunkt wurde nach Ansicht vieler Studierender in den meisten Bereichen (außer Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften sowie Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen) einfacher (Berufspädagogik 2,8 → 2,5; Fachcluster Sprachen 2,7 → 2,3). Möglicherweise haben die Erfahrungen der ersten Studienjahre dazu geführt, größere Flexibilität bei der Erbringung von Leistungsnachweisen einzuräumen. Auch die Möglichkeiten zur individuellen inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Studium wurden von den Studierenden, trotz der nach wie vor bestehenden enormen Unterschiede zwischen den Fächern und der zum Teil sehr großen Unzufriedenheit, in allen Fachbereichen im Durchschnitt besser beurteilt als im Vorjahr.

Abbildung 7: Beurteilung des inhaltlichen Aufbaus der Studiengänge (Mittelwerte)



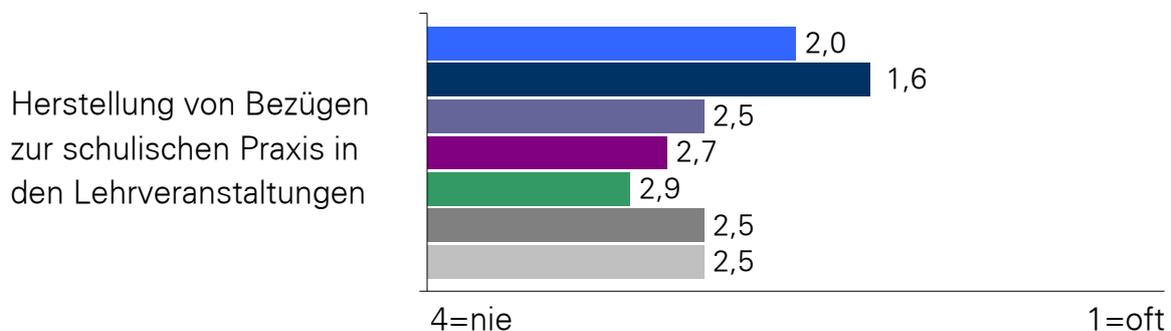
- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=269)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=119)
- Fachcluster Sprachen (n=239)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=259)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=126)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=25)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=126)

Bezüge zur schulischen Praxis

Bezüge zur schulischen Praxis werden erwartungsgemäß vor allem in den bildungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Lehrveranstaltungen hergestellt. In den Fächern ist dies offenbar deutlich seltener der Fall, vermutlich ausschließlich in den fachdidaktischen Seminaren. Im Fach Mathematik geben 85 Prozent der Befragten (45 von 53 Befragten) an, Bezüge zur schulischen Praxis kämen selten oder nie vor, in Spanisch sind es 10 von 12 Befragten, in Informatik alle 7 befragten Studierenden. In anderen Fächern spielt das Lehramt im Fachstudium offenbar häufiger eine Rolle: In Evangelischer Religion wird die schulische Praxis in den Augen von 16 von 19 Befragten manchmal oder oft thematisiert. In Latein sind 12 von 17 Befragten dieser Ansicht, in Kunst 23 von 36 Befragten.

Obwohl in den Bildungswissenschaften am häufigsten Bezüge zur schulischen Praxis hergestellt werden, scheint es doch nicht der Regelfall zu sein, dass in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen die Lehrertätigkeit thematisiert wird. Weniger als ein Drittel der BA ABS-Studierenden geben an, Bezüge zur schulischen Praxis würden oft hergestellt. 45 Prozent der Befragten sagen, dies sei manchmal der Fall. Im BA BBS gab immerhin ungefähr jeder zweite Befragte an, dass oft Bezüge zur schulischen Praxis hergestellt werden.

Abbildung 8: Bezüge zur schulischen Praxis



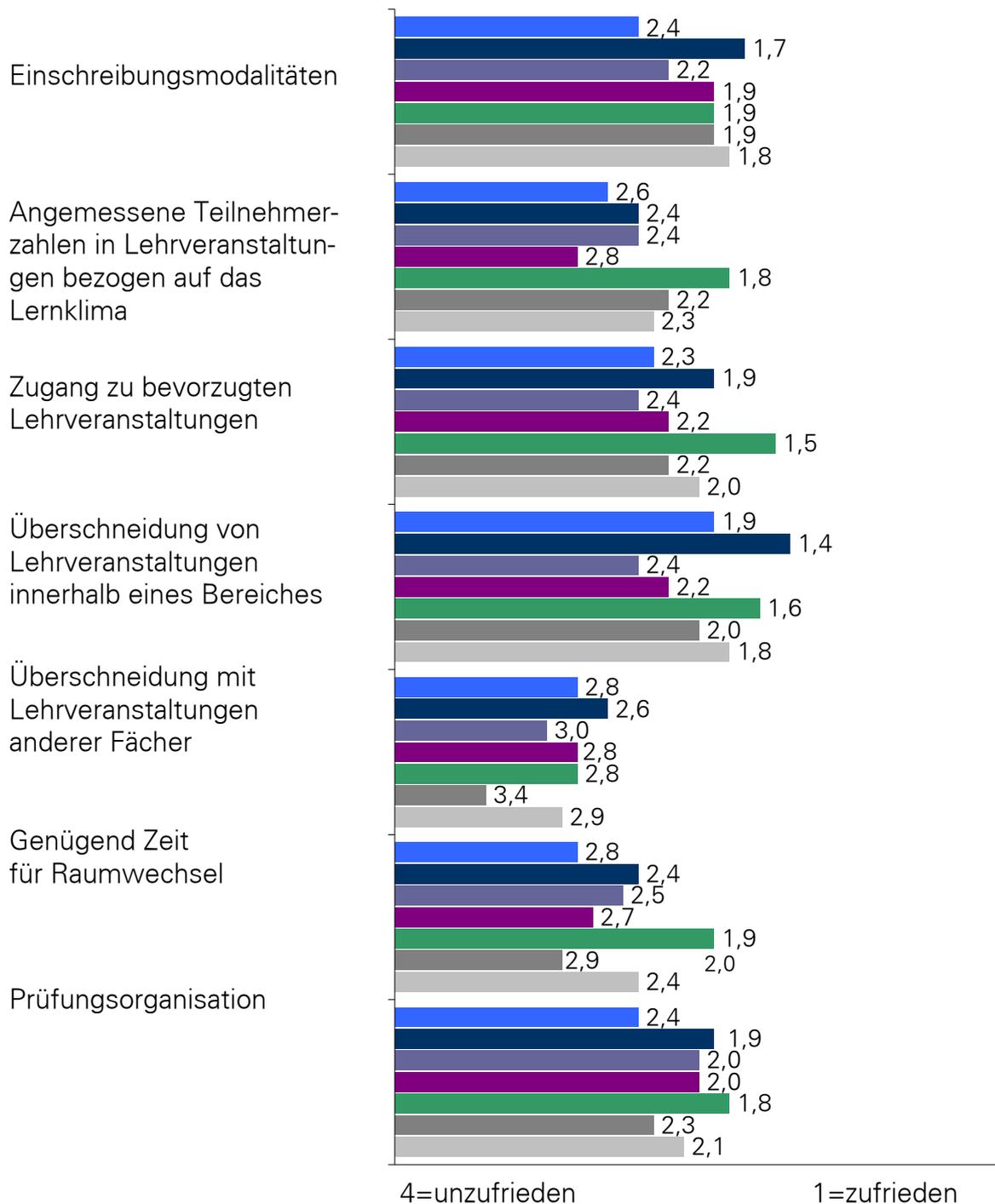
- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=271)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=116)
- Fachcluster Sprachen (n=235)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=259)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=126)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=25)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=126)

3.4 Organisation des Lehrbetriebs

Zum Befragungszeitpunkt im Herbst 2010 bestanden die Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge der TU Dresden seit gut drei Jahren. Im Laufe dieser Zeit seit der Einführung zum Wintersemester 2007/2008, hat sich das Urteil der Studierenden über die Organisation des Lehrbetriebs deutlich verbessert. Vor allem im ersten Jahr der Studiengänge bestanden noch einige Defizite: Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, Überfüllung von Veranstaltungsräumen, Komplikationen bei der Einschreibung und Prüfungsanmeldung und andere organisatorische Hürden im Studienbetrieb waren häufig genannte Probleme der Studierenden im ersten Studienjahr, in dem sich alle Beteiligten in den neuen Strukturen zurechtfinden mussten. Bei der Studierendenbefragung im Sommersemester 2009 zeigten die Anstrengungen, die zur Behebung der Anlaufschwierigkeiten unternommen wurden, bereits Wirkung, wenn auch insbesondere bei der Überschneidung von Lehrveranstaltungen noch erhebliche Probleme bestanden. Abbildung 9 zeigt die aktuellen Urteile der Studierenden zu verschiedenen Aspekten der Organisation des Lehrbetriebes in den Fächern und den Bildungswissenschaften bzw. der Berufspädagogik aus dem Wintersemester 2010/2011. Alles in allem haben sich die Urteile der Studierenden im Vergleich zum Vorjahr noch einmal etwas verbessert.

Die Einschreibung für Lehrveranstaltungen stellte bereits 2009 nur vereinzelt ein Problem dar, die große Mehrheit der Befragten beurteilte die Einschreibungsmodalitäten positiv. In der Zwischenzeit sind die Einschreibeverfahren offenbar weiter verbessert worden, denn in allen Bereichen der Lehrerbildung fallen die Studierendenurteile zum Teil deutlich besser aus. Auch in den Bildungswissenschaften und im Fachcluster Sprachen, wo 2009 noch eine Mehrheit der Befragten unzufrieden war, halten nun 59 bzw. 61 Prozent die Einschreibungsmodalitäten für gut oder eher gut. Auch bei der Prüfungsorganisation hat in den Augen der Studierenden in vielen Bereichen eine leichte Verbesserung stattgefunden. Besonders große Fortschritte gab es offenbar in den Fächern des Fachclusters Sprachen (Mittelwert 2,4 → 2,0). Für den reibungslosen Ablauf des Studiums stellt die Prüfungsorganisation offenbar in den wenigsten Fällen ein Hindernis dar.

Abbildung 9: Beurteilung der Organisation des Lehrbetriebs (Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=268)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=115)
- Fachcluster Sprachen (n=235)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=259)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=123)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=24)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=127)

Problematischer als Einschreibungsformalitäten und Prüfungsorganisation waren bereits 2009 überfüllte Lehrveranstaltungen. Mal beeinträchtigten zu hohe Teilnehmerzahlen das Lernklima, mal musste Interessenten der Zugang zur Lehrveranstaltung wegen zu hoher Nachfrage verweigert werden.

Die enormen Unterschiede, die es im Vorjahr bei der Beurteilung der Teilnehmerzahlen von Lehrveranstaltungen gab, haben sich deutlich verringert. 2009 waren vor allem die Bildungswissenschaften und die Fächer der Fachcluster Sprachen sowie Philosophie, Religion und Künste von Überfüllung der Lehrveranstaltungen betroffen. 2010 hat sich die Lage in den Sprachen und in den Bildungswissenschaften offenbar deutlich verbessert, wenngleich auch jetzt nur rund die Hälfte der Befragten mit den Teilnehmerzahlen zufrieden ist.

Was den Zugang zu den gewünschten Lehrveranstaltungen angeht, fällt das Urteil in den Fachclustern Mathematik und Naturwissenschaften, Personenorientierte Dienstleistungen sowie in der Berufspädagogik offenbar besonders gut aus. Mangel an Seminarplätzen scheint vor allem in den Bildungswissenschaften und den Fächern des Fachclusters Sprachen ein Problem zu sein. Während sich in den Bildungswissenschaften die Lage in den Augen der Befragten verbessert hat (Mittelwert 2,7 → 2,3), fällt das Urteil der Studierenden sprachlicher Fächer schlechter aus als im Vorjahr (Mittelwert 2,0 → 2,4).

Das größte studienorganisatorische Problem besteht jedoch nach wie vor in der Überschneidung von Lehrveranstaltungen. Für viele Befragte wird die Studierbarkeit des BA ABS bzw. BA BBS durch Überschneidungen beeinträchtigt. Gleichzeitige Lehrveranstaltungen desselben Faches sind dabei in der Regel kein Problem. Die meisten Fachbereiche konstruieren offensichtlich weitgehend überschneidungsfreie Veranstaltungsangebote. In den Fachclustern Sprachen sowie Philosophie, Religion und Künste kommt es noch am häufigsten zu Überschneidungen von Lehrveranstaltungen. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass in diesen Fächern die Auswahl an alternativen Lehrveranstaltungen, die die Studierenden innerhalb der Module besuchen können, sehr groß ist. Entstehende Terminüberschneidungen dürften daher jedoch auch durch das Ausweichen auf äquivalente andere Lehrveranstaltungen in den meisten Fällen kompensierbar sein.

Überschneidungen von Lehrveranstaltungen verschiedener Fächer stellen nach wie vor das weitaus größere Problem dar, besonders, wenn es sich um Pflichtveranstaltungen handelt. Wenn bei Überschneidungen kein Ausweichen auf alternative Lehrveranstaltungen möglich ist, sind Verzögerungen im Studienablauf die Folge, die letztendlich die Verlängerung der Studienzeit über die Regelstu-

dienzeit hinaus nach sich ziehen können. Es ist daher im Sinne eines effektiven Studiums sehr wichtig, ein weitgehend überschneidungsfreies Studium zu gewährleisten. Aus diesem Grund wurden 2010 Zeitfenster für die Bildungswissenschaften eingeführt, die zumindest Überschneidungen der wichtigsten bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit den Veranstaltungen der studierten Fächer vermeiden sollen. Diese Zeitfensterregelung zeigt offenbar Wirkung, obwohl die benannten Zeitfenster, Aussagen Studierender zufolge, nicht in allen Fachbereichen konsequent freigehalten werden. Mit Ausnahme des Fachclusters Gewerblich-technische Fachrichtungen fällt das durchschnittliche Urteil über das Ausmaß der Überschneidung der Studierenden in allen Bereichen besser aus als im Sommersemester 2009.

Von einer zufriedenstellenden Situation kann allerdings noch nicht die Rede sein. In allen Bereichen der Lehrerbildung schätzt immer noch deutlich über die Hälfte der Befragten die Situation als schlecht oder eher schlecht ein. Nur wenige Studierende dürften demnach in Laufe ihres Studiums keine Probleme mit terminlichen Überschneidungen von Lehrveranstaltungen haben.

Nicht nur terminliche Überschneidungen können zu Problemen für die Studierenden führen. Da je nach Fächerkombination zwischen den Veranstaltungsorten weite Wege auf dem TU-Campus zurückzulegen sind, kann es schwierig sein, Lehrveranstaltungen in aufeinanderfolgenden Doppelstunden wahrzunehmen. Zeitknappheit beim Raumwechsel wird von vielen Studierenden als Problem angesehen. Besonders problematisch ist der Raumwechsel offenbar für die Bildungswissenschaften und das Fachcluster Philosophie, Religion und Künste, deren Veranstaltungsorte sich häufig an den Rändern des Universitätscampus befinden (Weberplatz, August-Bebel-Straße, Chemnitzer Straße).

Insgesamt ist das Problem des Raumwechsels im Vergleich zur Überschneidungsproblematik aber von untergeordneter Bedeutung.

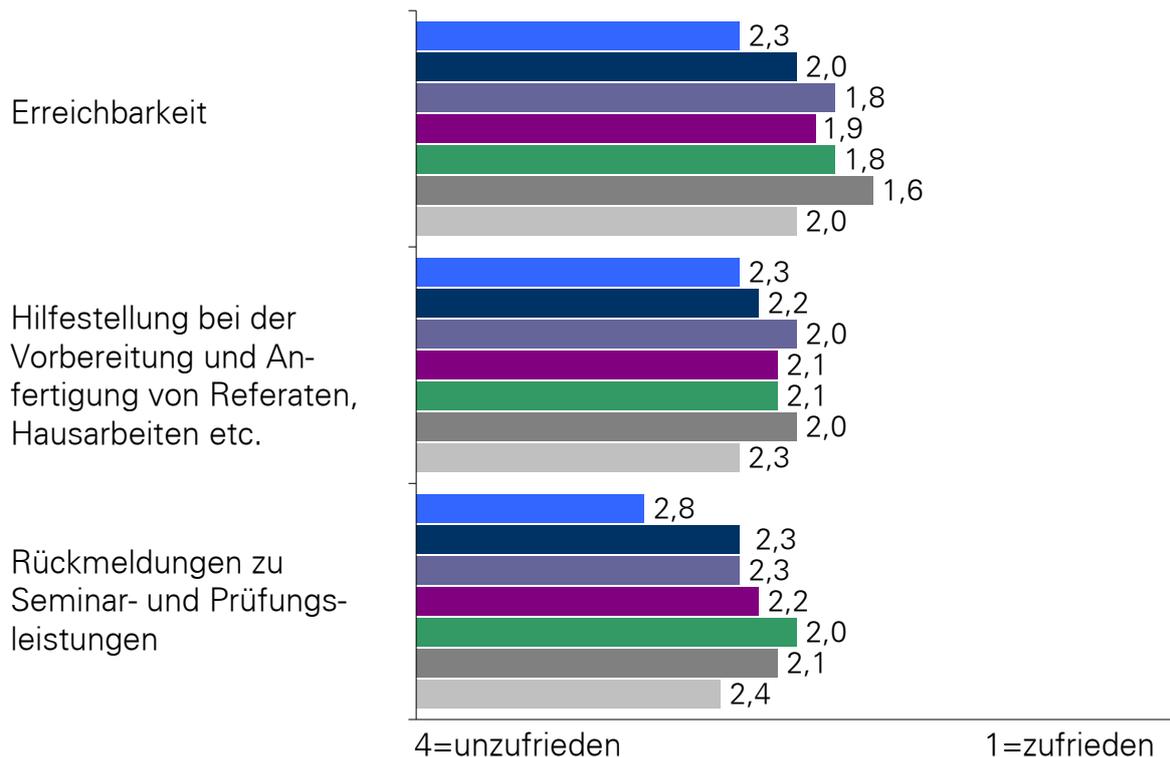
3.5 Betreuung durch die Dozenten

Modularisierte BA- und MA-Studiengänge gelten aufgrund der zahlreichen zu erbringenden Leistungsnachweise und des hohen Anteils an Selbststudium als besonders betreuungsintensiv. Die Studierenden benötigen die Unterstützung der Dozenten vor allem bei selbständig zu erarbeitenden Studienleistungen wie Referaten und Hausarbeiten. Dazu ist es für die Studierenden wichtig, dass ihnen die Dozenten auch außerhalb der reinen Seminar- und Vorlesungszeit zur

Verfügung stehen und so das Selbststudium der Studierenden begleiten und betreuen können.

Abbildung 10 zeigt, wie die Studierenden die Erreichbarkeit der Dozenten sowie die Hilfestellungen bei Seminaufgaben und die Rückmeldungen zu Seminar- und Prüfungsleistungen in den Fächern, den Bildungswissenschaften und der Berufspädagogik bewerten.

Abbildung 10: Betreuung durch die Dozenten (Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=274)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=118)
- Fachcluster Sprachen (n=243)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=266)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=127)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=26)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=130)

Die Erreichbarkeit der Dozenten per E-Mail, in Sprechzeiten oder im Anschluss an Lehrveranstaltungen wird von den Befragten fast durchweg gut bewertet. Am meisten Kritik wird diesbezüglich noch an den Dozenten der Bildungswissenschaft geübt.

Auch hier zeigt sich aber deutlich über die Hälfte der Befragten zufrieden oder eher zufrieden. Auch die Qualität der Betreuung wird häufig positiv beurteilt. Das gilt vor allem für die Hilfestellung bei der Vorbereitung von Referaten oder der Anfertigung von Hausarbeiten. In Bildungswissenschaften, Berufspädagogik und allen Fachclustern sind mindestens zwei Drittel der Studierenden zufrieden oder eher zufrieden.

3.6 Ausstattung und Infrastruktur

Zu guten Studienbedingungen gehört nicht nur eine gute personelle Versorgung der Studiengänge für Lehre und Betreuung, sondern auch eine angemessene bauliche und technische Ausstattung der für das Studium vorgesehenen Räumlichkeiten. Die Studierenden wurden daher zu den folgenden Aspekten der Ausstattung und Infrastruktur in BA ABS und BA BBS befragt:

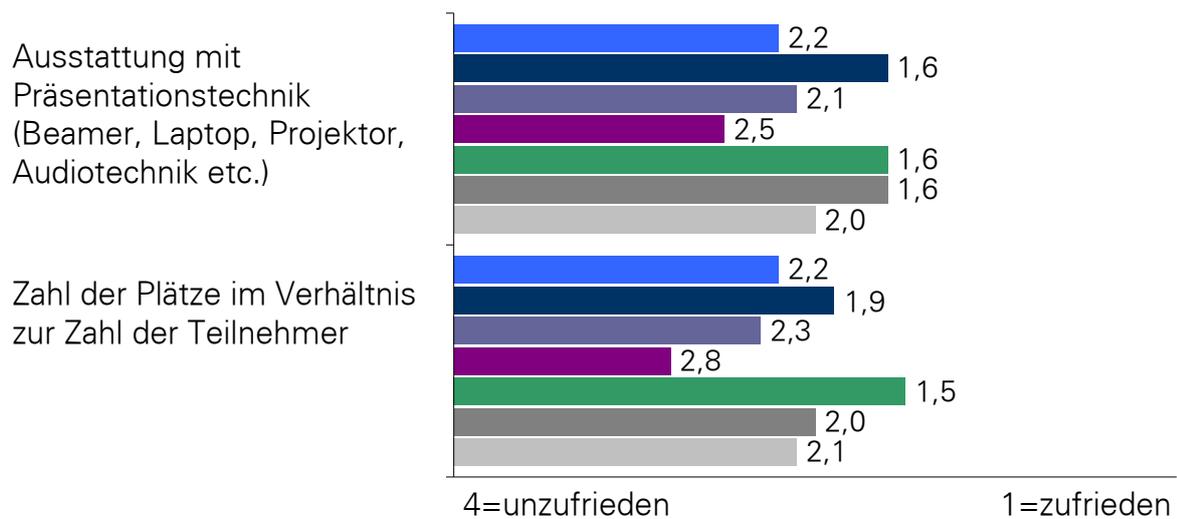
- Größe der zur Verfügung stehenden Hörsäle und Seminarräume
- Ausstattung der Hörsäle und Seminarräume mit Präsentationstechnik (Beamer, Laptop, Projektor, Audiotechnik etc.)
- Angebot an Arbeitsräumen für Selbststudium und Gruppenarbeit
- Angebot an Kopiermöglichkeiten.

Das Urteil der Studierenden zu den materiellen Lern- und Arbeitsbedingungen in den BA-Studiengängen fällt überwiegend positiv aus.

Die technische Ausstattung der Veranstaltungsräume mit Präsentationstechnik wurde in fast allen Bereichen des Studiums mehrheitlich gut oder eher gut bewertet. Einzig im Fachcluster Philosophie, Religion und Künste überwiegen die negativen Urteile. Dieses Ergebnis ist auf die Veranstaltungsräume für die Fächer Geschichte und Ethik/Philosophie zurückzuführen, die von den Studierenden mit Abstand am kritischsten bewertet werden. Besonders gut ist die technische Ausstattung dagegen in den Fachclustern Mathematik und Naturwissenschaften und Gewerblich-technische Fachrichtungen sowie in der Berufspädagogik. Im Vergleich zum Vorjahr wird die technische Ausstattung in den meisten Bereichen etwas besser beurteilt.

Bei der Beurteilung des Platzangebotes der Veranstaltungsräume im Verhältnis zur Teilnehmerzahl ist die Kluft zwischen den Fachbereichen besonders groß. Während beispielsweise im Fach Ethik/Philosophie mehr als drei Viertel der Befragten mit schlecht oder eher schlecht antworteten, urteilten die Studierenden naturwissenschaftlicher Fächer fast ausnahmslos mit gut oder eher gut.

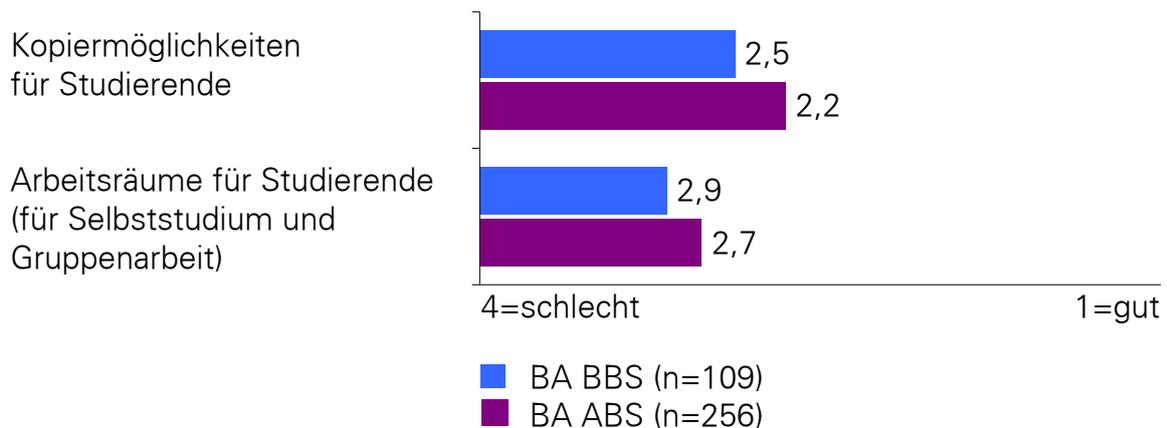
Abbildung 11: Beurteilung der Hörsäle und Seminarräume (Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=269)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=116)
- Fachcluster Sprachen (n=234)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=258)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=125)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=24)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=127)

Die Zufriedenheit der Studierenden mit den zur Verfügung stehenden Arbeitsräumen für Selbststudium und Gruppenarbeit sowie Kopiermöglichkeiten wurde nicht separat für die studierten Fächer, Fachrichtungen und die Erziehungswissenschaften erhoben. Schließlich sind studentische Arbeitsplätze und Kopiermöglichkeiten zum Beispiel in den Bibliotheken nicht einzelnen Fächern zuzuordnen. Es ging lediglich darum, festzustellen, ob die Studierenden auf dem TU-Campus insgesamt genug Arbeitsräume und Kopiermöglichkeiten vorfinden. Die Kopiermöglichkeiten werden von den Studierenden mehrheitlich positiv bewertet. Das Angebot von Arbeitsplätzen für Selbststudium und Gruppenarbeit wird dagegen deutlich kritischer bewertet. 60 Prozent der Befragten antworten mit schlecht oder eher schlecht. Beide Aspekte werden von den Studierenden des BA ABS besser bewertet als von den Studierenden des BA BBS.

Abbildung 12: Zufriedenheit mit Arbeitsräumen und Kopiermöglichkeiten für Studierende (Mittelwerte)



3.7 Anforderungen und Arbeitsaufwand

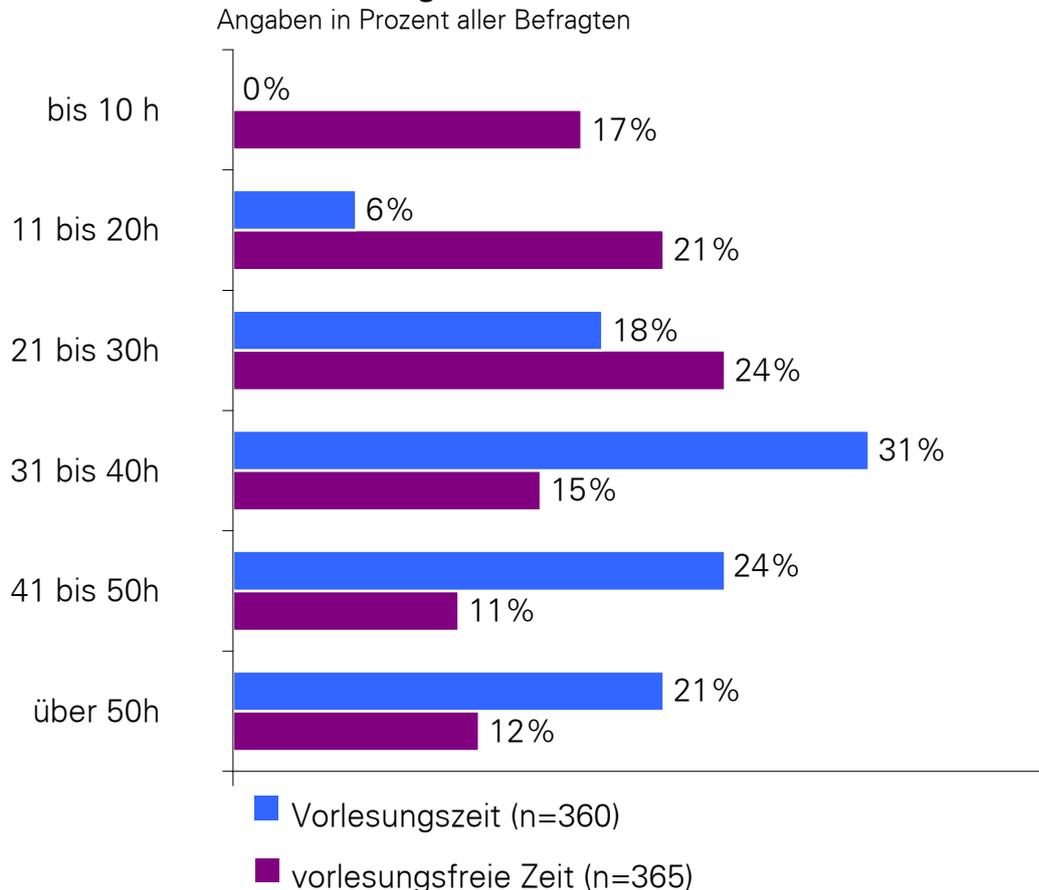
Die Evaluationsbefragung des Sommersemesters 2009 brachte zutage, dass viele Studierende den wöchentlichen Arbeitsaufwand als zu hoch empfinden, obwohl der für das Studium erbrachte durchschnittliche Zeitaufwand rein rechnerisch ziemlich genau dem vorgesehenen Workload von 30 ECTS-Leistungspunkten (Credits) entspricht. Als problematisch stellte sich allerdings heraus, dass die für das Studium erforderliche Arbeit sich nicht gleichmäßig über das Studienjahr verteilt, sondern sich in bestimmten Phasen besonders konzentriert. Hinzu kam die Tatsache, dass der geschätzte Arbeitsaufwand sich von Befragtem zu Befragtem stark unterschied. Einer kleinen Gruppe von „Teilzeitstudierenden“ standen einige Studierende gegenüber, die ihren Arbeitsaufwand auf mehr als 50 Stunden pro Woche schätzen.

Der Arbeitsaufwand der Studierenden wird durch retrospektive Fragen nach dem durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitsaufwand in der Vorlesungszeit und der vorlesungsfreien Zeit erhoben. Diese Form der retrospektiven Erhebung des wöchentlichen Arbeitsaufwandes in Form von Durchschnittswerten über den Zeitraum von mehreren Monaten hat einige Schwächen, die eine vorsichtige Interpretation der Ergebnisse ratsam machen. Da genauere und zuverlässigere Ergebnisse nur mit ungleich aufwendigeren Methoden erzielt werden könnten (zum Beispiel mit Studientagebüchern während des Semesters), stellt die gewählte Erhebungsform dennoch eine zweckmäßige Lösung dar.

Gegenüber dem Sommersemester 2009 hat sich der Arbeitsaufwand im Sommersemester 2010, auf den sich die Befragung vom Herbst 2010 bezog, nicht

wesentlich verändert⁶. Die Studierenden wendeten in der Vorlesungszeit durchschnittlich knapp 40 Stunden pro Woche für das Studium auf. Die Schätzungen des durchschnittlichen Arbeitsaufwandes der Studierenden wiesen eine große Bandbreite auf (siehe Abbildung 13).

Abbildung 13: Wöchentlicher Arbeitsaufwand für das Studium in Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit



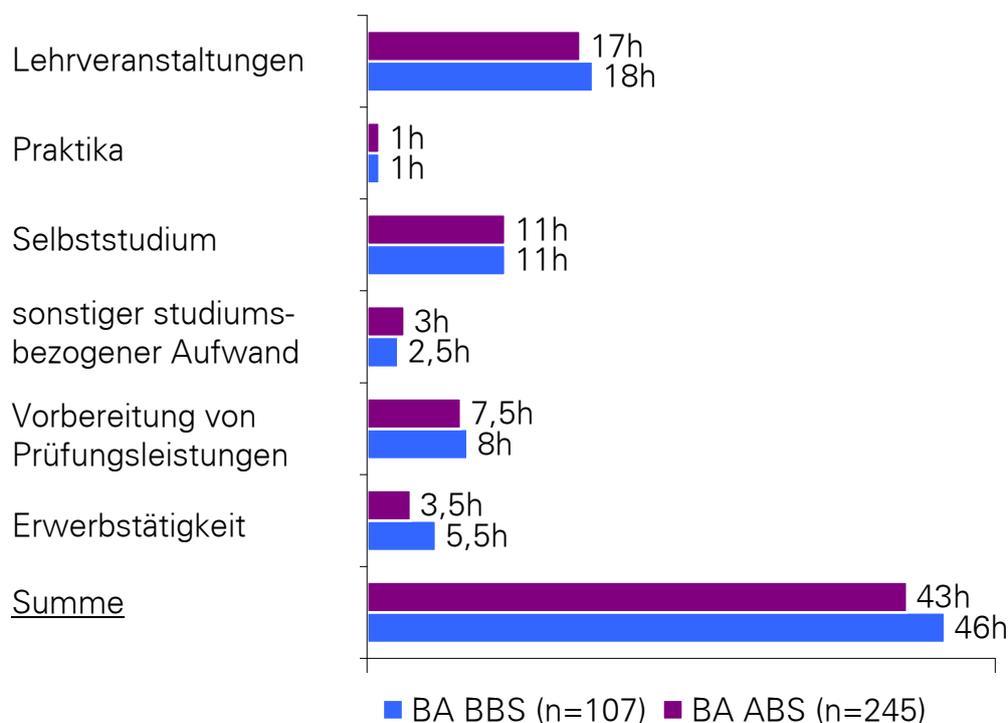
Jeder vierte Befragte wendete nur bis zu 30 Stunden für das Studium auf. Jeder Fünfte gab dagegen eine Arbeitszeit von mehr als 50 Stunden an. Zwischen diesen beiden Extremgruppen lag eine Mittelgruppe, die gut die Hälfte der Befragten umfasste, und die zwischen 31 und 50 Stunden für das Studium aufwendeten. Abbildung 13 zeigt zum Vergleich zusätzlich das wesentlich geringere Arbeitspensum in der vorlesungsfreien Zeit.

⁶ Die Fragestellung wurde gegenüber der Vorjahresbefragung etwas verändert: Fahrzeiten wurden nicht mehr erhoben. Der Arbeitsaufwand für eventuelle Erwerbstätigkeit der Studierenden wurde in die Abfrage aufgenommen.

Auch hinsichtlich der Anteile der verschiedenen Tätigkeiten an der gesamten Arbeitsbelastung hat es kaum Änderungen gegenüber dem Vorjahr gegeben. Etwas weniger als die Hälfte ihres wöchentlichen Zeitpensums verwendeten die Studierenden auf den Besuch von Lehrveranstaltungen (siehe Abbildung 14). Das entspricht in etwa zwölf Lehrveranstaltungen mit je 2 SWS pro Woche. Hinzu kamen in ungefähr gleichem zeitlichen Umfang Selbststudium und Vorbereitung von Prüfungsleistungen. Sonstige Tätigkeiten wie Buchausleihe, Kopieren, Sprechstundenbesuche und Erledigung von Studiumsbürokratie summierten sich auf gut zwei Stunden. Praktika spielten während der Vorlesungszeit kaum eine Rolle.

Abbildung 14: Durchschnittlicher wöchentlicher Arbeitsaufwand in der Vorlesungszeit (inkl. Erwerbstätigkeit) (Mittelwerte)

Angaben in Stunden



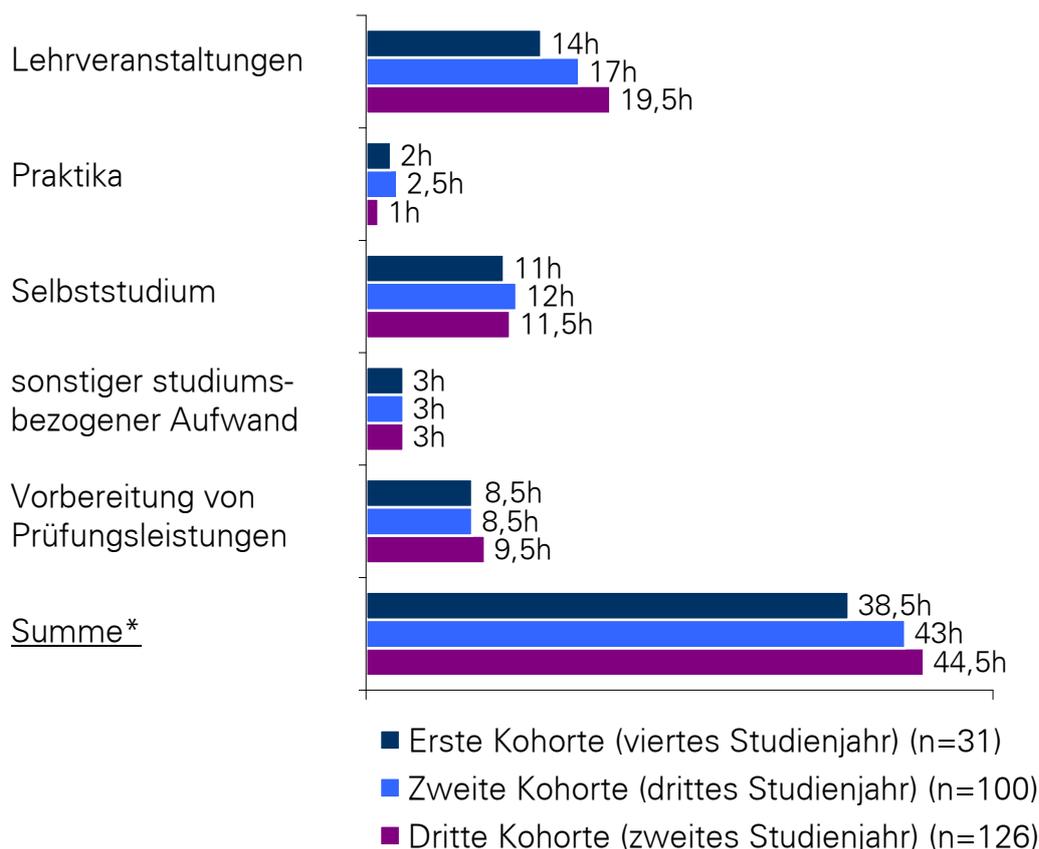
Jeder zweite Studierende ging während der Vorlesungszeit einer Erwerbstätigkeit nach. Diese Studierenden verwendeten im Durchschnitt einen Arbeitstag pro Woche für ihre Jobs (8,5 Stunden)⁷.

⁷ Abbildung 14 bezieht den zeitlichen Aufwand für Erwerbsarbeit auf alle Befragten, nicht nur auf die Erwerbstätigen.

Studierende des BA BBS wendeten durchschnittlich geringfügig mehr Zeit für das Studium auf und gingen zusätzlich in größerem Umfang einer Erwerbstätigkeit nach, so dass ihre Arbeitsbelastung in der Vorlesungszeit um durchschnittlich drei Stunden höher lag als bei den Studierenden des BA ABS.

Ein Vergleich der drei an der Befragung beteiligten Studierendekohorten zeigt, dass die Studierenden offenbar zu Beginn des Studiums besonders viel Zeit aufwenden (siehe Abbildung 15). Dies ist in erster Linie auf ein höheres Pensum an Lehrveranstaltungen zurückzuführen. Studierende, die die Regelstudienzeit bereits überschritten hatten, waren offenbar zeitlich nicht mehr im selben Maße in Anspruch genommen. Ihr Arbeitsaufwand für das Studium lag deutlich unter dem der Studierenden im zweiten oder dritten Studienjahr.

Abbildung 15: Durchschnittlicher wöchentlicher Arbeitsaufwand für das Studium in der Vorlesungszeit, getrennt nach Kohorten (Mittelwerte),
Angaben in Stunden

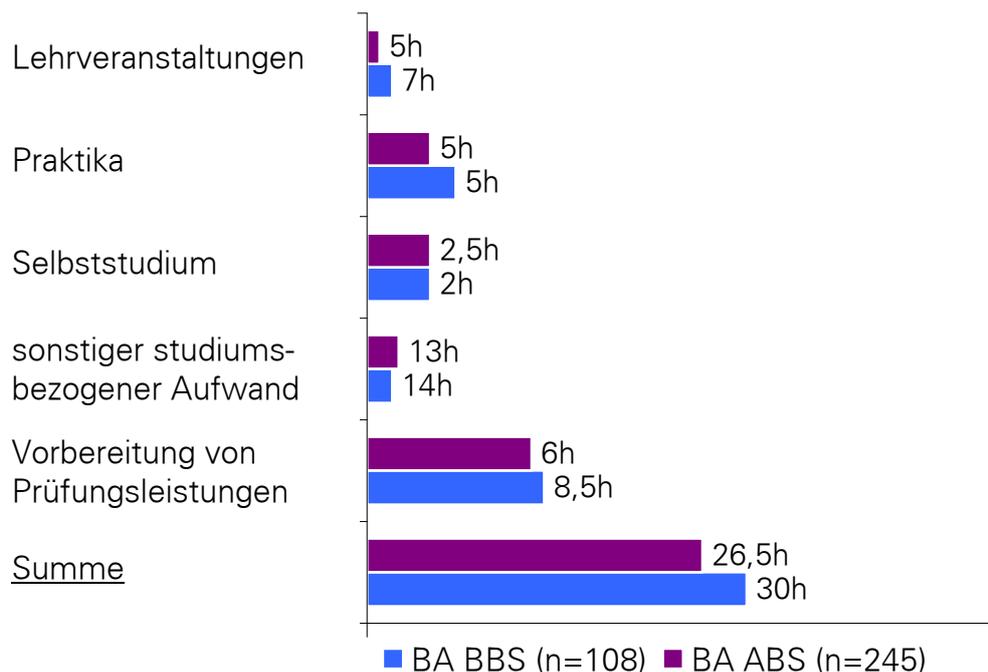


Die Arbeitsbelastung in der vorlesungsfreien Zeit war deutlich geringer. Die Studierenden verbrachten durchschnittlich 18 Stunden mit Selbststudium und Prüfungsvorbereitung. Das ist ungefähr genauso viel wie in der Vorlesungszeit. Die

in der vorlesungsfreien Zeit entfallende Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen wurde teilweise durch das Absolvieren von Praktika ausgeglichen. Insgesamt war der zeitliche Aufwand für das Studium in der vorlesungsfreien Zeit aber mit 26,5 Stunden im BA ABS und 30 Stunden in BA BBS um durchschnittlich ungefähr 10 Stunden geringer.

Abbildung 16: Durchschnittlicher wöchentlicher Arbeitsaufwand für das Studium in der vorlesungsfreien Zeit (Mittelwerte)

Angaben in Stunden



Im Vergleich zu 2009 ist der durchschnittliche Arbeitsaufwand in der vorlesungsfreien Zeit im BA ABS um gut 2 Stunden gesunken, im BA BBS sogar um gut sechs Stunden, während das Arbeitspensum in der Vorlesungszeit auf dem Niveau von 2009 geblieben ist. Das Arbeitspensum der BBS-Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit fiel deutlich größer aus als bei den ABS-Studierenden, was vor allem an umfangreicherer Erwerbstätigkeit⁸ und größerem Praktikumpensum liegt. Möglicherweise macht sich hier bemerkbar, dass viele Studierende im BA BBS noch Tätigkeitszeiten in ihrem Berufsfeld nachholen müssen, um die MA-Zulassungsbedingungen zu erfüllen.

⁸ BA ABS-Studierende: 6 Stunden Erwerbsarbeit pro Woche in der vorlesungsfreien Zeit, BA BBS: 8,5 Stunden Erwerbsarbeit pro Woche in der vorlesungsfreien Zeit

Die Studienpläne der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge sind so konzipiert, dass in jedem Semester 30 ECTS-Leistungspunkte (Credits) zu erwerben sind, wobei ein Leistungspunkt einer Arbeitsbelastung von 30 Stunden entspricht. In der Regel werden pro Semester 30 Leistungspunkte vergeben. Die darin enthaltene Arbeitsbelastung setzt sich aus Lehrveranstaltungen, Studien- und Prüfungsleistungen und Selbststudium zusammen.

Errechnet man aus diesem sogenannten Workload eines Semesters die durchschnittliche wöchentliche Arbeitsbelastung, so ergeben sich 35 Stunden pro Woche. Der von den Studierenden angegebene Zeitaufwand beträgt – wenn man einen Durchschnittswert aus Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit berechnet⁹ – knapp 37 Stunden. Berücksichtigt man, dass darin mit dem „sonstigen studiumsbezogenen Aufwand“ auch Tätigkeiten enthalten sind, die nicht in den Workload einfließen, so deckt sich der tatsächliche Zeitaufwand ziemlich genau mit dem veranschlagten Workload.

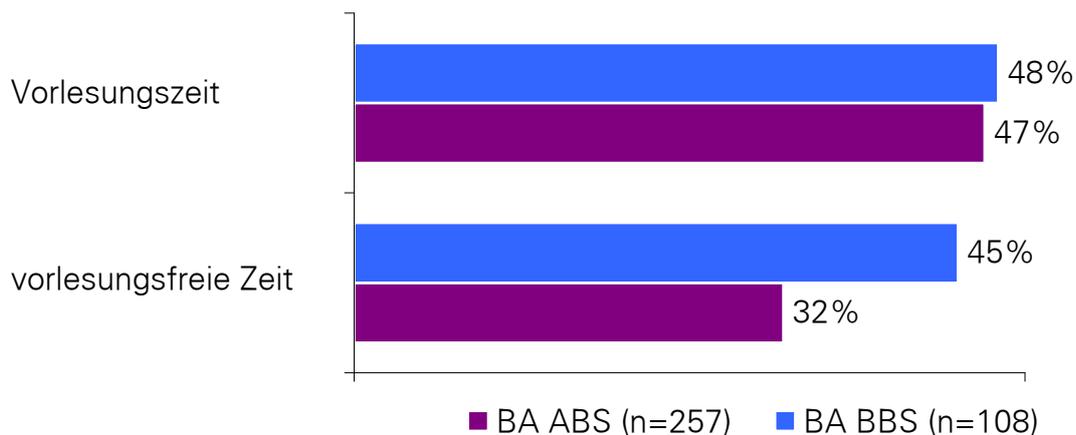
Obwohl das Arbeitspensum im Studium im Durchschnitt aller Befragten den in den Studienordnungen festgelegten Workload nicht überschreitet, überlastet es viele Studierende. Besonders in der Vorlesungszeit fühlen sich viele Befragte mit den an sie gestellten Anforderungen quantitativ überfordert. Fast die Hälfte aller Befragten gab an, ihr wöchentliches Arbeitspensum als zu hoch zu empfinden. In der Bewertung ihres Arbeitspensums in der vorlesungsfreien Zeit unterscheiden sich Studierende des BA ABS und des BA BBS stark. Im BA BBS liegt der Anteil der Überlasteten fast ebenso hoch wie in der Vorlesungszeit. Im BA ABS, wo der Arbeitsaufwand in der vorlesungsfreien Zeit deutlich geringer eingeschätzt wird als im BA BBS, halten deutlich weniger Befragte den Arbeitsaufwand für zu hoch (siehe Abbildung 17).

Der Anteil derjenigen, die das Arbeitspensum in der Vorlesungszeit für zu hoch halten, ist gegenüber 2009 leicht angestiegen. Der Anteil der Überlasteten in der vorlesungsfreien Zeit ist sogar etwas deutlicher gestiegen, obwohl – wie oben berichtet – das Arbeitspensum in der vorlesungsfreien Zeit niedriger eingeschätzt wird als 2009.

⁹ Dabei wird die unterschiedlich lange Dauer von Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit berücksichtigt.

Abbildung 17: Bewertung des wöchentlichen Arbeitspensums

Anteil der Befragten, die Pensum als zu hoch bewerten



Die Befragten, die das Arbeitspensum in der Vorlesungszeit als zu hoch empfanden, wendeten im Schnitt 49 Stunden für das Studium auf, diejenigen die das Arbeitspensum für angemessen oder gar für zu niedrig hielten, dagegen nur durchschnittlich 36 Stunden.

In den bundesweiten Diskussionen über notwendige Korrekturen an den Studiengängen des Bologna-Prozesses gehörte die Reduzierung der Anzahl von Prüfungsleistungen zu den Maßnahmen, über die weitgehend Einigkeit bestand. Auch im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens der BA/MA-Lehramtsstudiengänge der TU Dresden wurde von den Gutachtern eine Verringerung der Prüfungsbelastung angeregt.

Zu den Leistungsnachweisen gehören neben Klausuren auch Hausarbeiten, bewertete Referate und andere vergleichbare semesterbegleitende Leistungen. Bis zum Sommersemester 2010, auf das sich die Teilnehmer der hier vorgestellten Studierendenbefragung vom Herbst 2010 bei ihren Angaben bezogen, konnte allerdings noch keine wesentliche Reduzierung der Prüfungsbelastung erreicht werden. Immerhin sinkt die durchschnittliche Anzahl der zu erbringenden Leistungsnachweise pro Semester geringfügig von 10 auf 9, was allerdings auch auf die erstmals teilnehmenden Studierenden mit Regelstudienzeitüberschreitung liegen könnte, die nicht das volle im Studienablaufplan für ein Semester vorgesehene Veranstaltungpensum absolvieren.

Studierende von BA ABS und BA BBS unterschieden sich hinsichtlich der Anzahl zu erbringender Leistungsnachweise kaum voneinander. Weit über die Hälfte der Befragten gab an, zwischen sechs und zehn Leistungsnachweise erbringen zu müssen. 30 Prozent der Befragten absolvierten mehr als 10 Leistungsnach-

weise. Nur wenige Befragte hatten weniger als 6 Leistungsnachweise zu erbringen.

Etwas mehr als jeder zweite Studierende hielt die Anzahl der von ihm geforderten Leistungsnachweise für zu hoch.

Eine nennenswerte Reduzierung der Prüfungsbelastung hatte in den Augen der Studierenden bislang nicht stattgefunden. Da Reduzierungen der Prüfungsanzahl in der Regel Änderungen der Studiendokumente erfordern, wären sie wohl erst mit der Einführung der reformierten Staatsexamensstudiengänge umzusetzen.

3.8 Praktika

Das Studium von BA ABS und BA BBS sieht eine Reihe von schulischen Praktika vor, den sogenannten Schulpraktischen Studien. Die Studierenden im BA ABS absolvieren bereits im ersten Semester das Grundpraktikum, das eine erste Orientierung im angestrebten Berufsfeld ermöglichen soll. Im dritten Semester ist im BA ABS und BA BBS das Blockpraktikum A mit ersten Unterrichtsversuchen der Studierenden vorgesehen. Die Schulpraktischen Übungen sollen in beiden studierten Fächern bzw. Fachrichtungen im vierten bis sechsten Semester stattfinden.

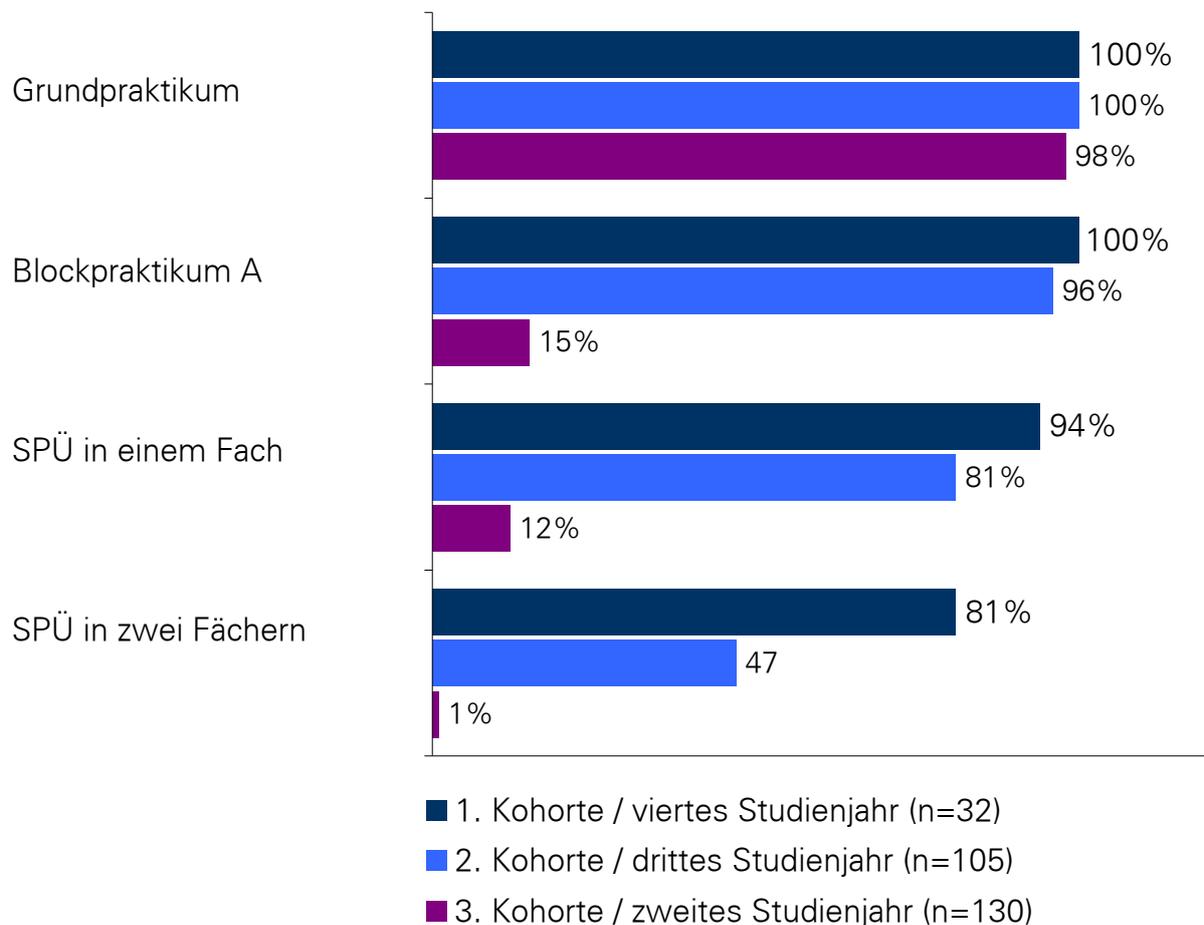
Abbildung 18 und 19 zeigen, wie viele Studierende der drei Studierendekohorten die jeweiligen Schulpraktischen Studien bereits absolviert haben.

Zum Befragungszeitpunkt im November 2010 haben nahezu alle Studierenden des BA ABS das Grundpraktikum bereits hinter sich. Die Studierenden, die sich zum Befragungszeitpunkt am Anfang des dritten oder vierten Studienjahres befinden, sollten der Studienordnung zufolge auch das Blockpraktikum A bereits absolviert haben. Dies ist, von wenigen Ausnahmen abgesehen, der Fall. 20 Studierende der dritten Kohorte des BA ABS haben das Blockpraktikum bereits ein Semester früher absolviert als es im Studienablaufplan vorgesehen ist. Auch im BA BBS haben 4 Studierende vorzeitig das Blockpraktikum A absolviert. Obwohl sie daher nicht alle fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen besucht haben können, die zur Vorbereitung des Blockpraktikums vorgesehen sind, zeigten sich die betreffenden Studierenden überdurchschnittlich zufrieden mit dem Verlauf des Blockpraktikums A.

Die Schulpraktischen Übungen (SPÜ) sind je nach Fach bzw. Fachrichtung im vierten, fünften oder sechsten Semester vorgesehen. Die meisten Studierenden der ersten und zweiten Kohorte, die sich zum Befragungszeitpunkt in ihrem siebten bzw. fünften Semester befinden, haben daher auch schon Schulpraktische

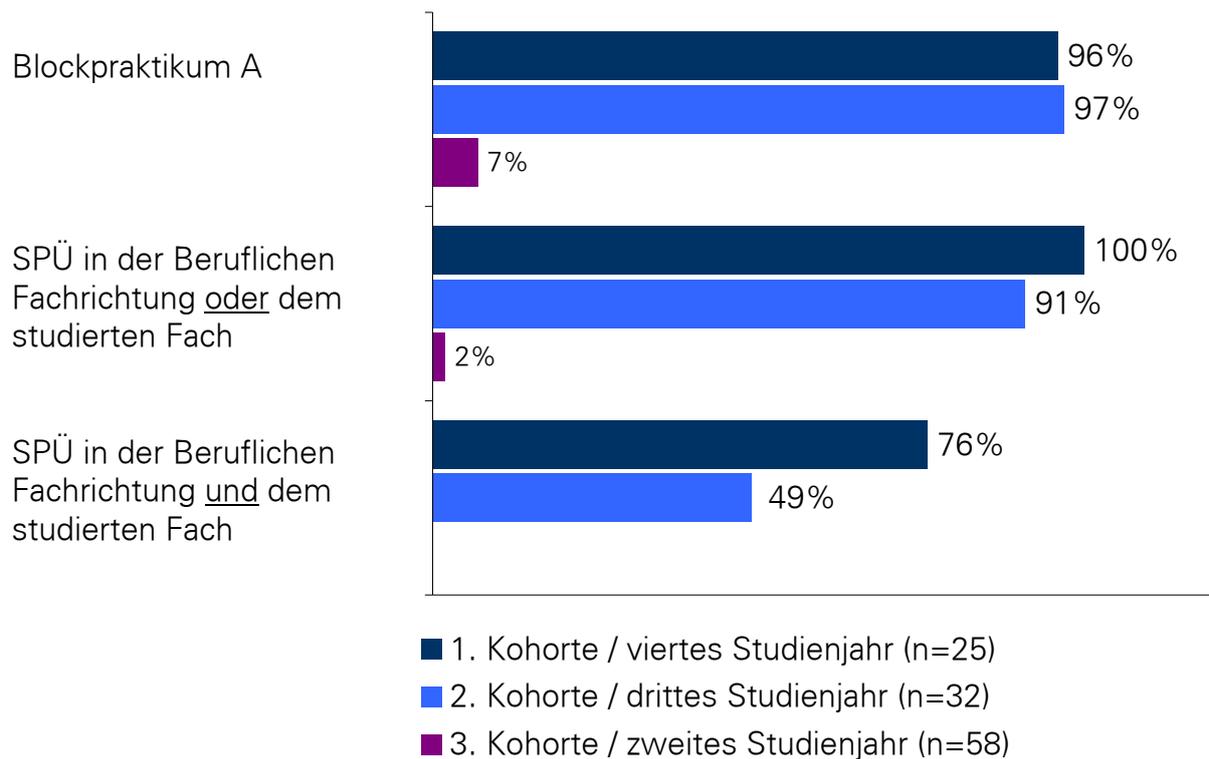
Übungen in mindestens einem Fach belegt. 16 Studierende der dritten Studierendekohorte des BA ABS und ein Studierender der dritten Kohorte des BA BBS, die sich zum Befragungszeitpunkt am Anfang des zweiten Studienjahres befanden, geben an, bereits schulpraktische Übungen absolviert zu haben¹⁰. Die Abbildung 18 und 19 machen zudem deutlich, dass bei etwa jedem fünften Studierenden der ersten Kohorte fehlende schulpraktische Übungen in mindestens einem der Fächer bzw. Fachrichtungen zur Regelstudienzeitüberschreitung beigetragen haben.

Abbildung 18: Absolvierte Praktika der Studierenden im BA ABS



¹⁰ Fünf Befragte dieser Kohorte haben sogar bereits Blockpraktikum A und SPÜ absolviert. Bei diesen Befragten liegt die Vermutung nahe, dass sie nach einem Studiengangwechsel durch Anerkennung von bereits erbrachten Studienleistungen in ein höheres Fachsemester des BA ABS bzw. BA BBS einsteigen konnten.

Abbildung 19: Absolvierte Praktika der Studierenden im BA BBS



3.8.1 Grundpraktikum

Diejenigen Befragten der dritten Studierendenkohorte, die bereits das Grundpraktikum, aber noch kein Blockpraktikum A und noch keine Schulpraktischen Übungen absolviert haben, wurden um Auskünfte und Bewertungen des Grundpraktikums gebeten.

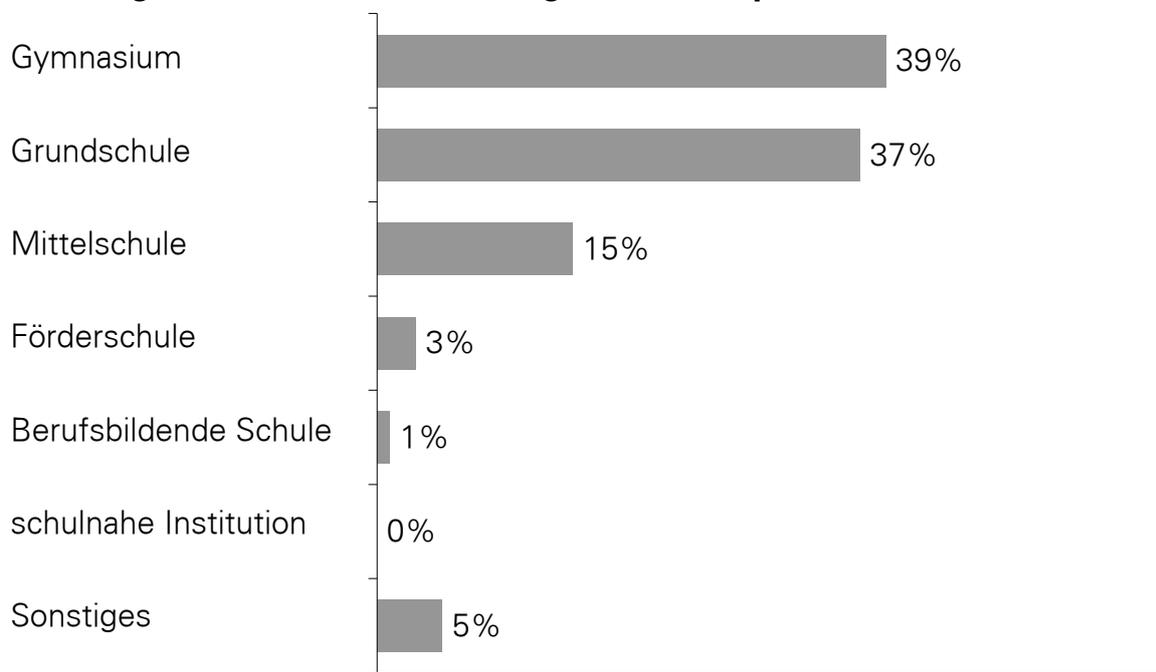
Das Grundpraktikum im Umfang von 30 Stunden dient einer ersten Orientierung im Berufsfeld und muss nicht mit der später im MA-Studiengang gewählten Schulart in Beziehung stehen. Neben Schulen sind auch schulnahe Institutionen (Bildungsverwaltung, Schulbuchverlage u. ä.) als Praktikumseinrichtung zugelassen. Abbildung 20 zeigt, welche Praktikumseinrichtungen von den Befragten gewählt wurden.

Obwohl weit mehr als die Hälfte der Studierenden des BA ABS das Gymnasiallehramt anstreben, verbrachten nur 39 Prozent der Befragten ihr Grundpraktikum an einem Gymnasium. Viele Praktikanten folgten der Empfehlung, im Rahmen des Grundpraktikums eine andere als die angestrebte Schulart kennenzulernen. Von den Praktikanten an Grundschulen strebt nur jeder Dritte einem MA-Studiengang für das Grundschullehramt an. Von den 14 Befragten, die das Grund-

praktikum an Mittelschulen absolvierten, streben nur zwei den MA-Studiengang für das Lehramt an Mittelschulen an. Die anderen streben das Gymnasiallehramt an (10 Befragte) oder haben noch keine Schulartpräferenz (2 Befragte). Von den Praktikanten in Gymnasien strebt hingegen nur ein einziger nicht den MA-Studiengang für das Gymnasiallehramt an.

Es sind offenbar in erster Linie die Gymnasiumsorientierten, die das Grundpraktikum an anderen Schulen verbringen. Das ist sicherlich in vielen Fällen nicht ausschließlich auf das Interesse an den anderen Schularten zurückzuführen, sondern auch auf das begrenzte Angebot an Praktikumsplätzen in Dresden und Umgebung, das ein Ausweichen auf weniger nachgefragte Schularten Grundschule und Mittelschule nahelegt. Praktikumsplätze an sächsischen Schulen werden seit dem vergangenen Jahr verbindlich durch das Praktikumsbüro der Fakultät Erziehungswissenschaften vermittelt. Eine eigenständige Praktikumsplatzakquise ist nur noch für Schulen außerhalb Sachsens und nichtschulische Praktikumeinrichtungen zulässig. In der Folge ist die Zahl der Grundpraktika an Grundschulen im Vergleich zum Vorjahr stark angestiegen (23% → 37%), die Zahl der Grundpraktika an Gymnasien dagegen deutlich zurückgegangen (52% → 39%).

Abbildung 20: Praktikumeinrichtungen im Grundpraktikum (n=102)



Obwohl das Grundpraktikum als vorlesungsbegleitendes Praktikum konzipiert und ein Absolvieren in Blockform nur in Ausnahmefällen vorgesehen ist, wählt eine große Mehrheit der Befragten (70%) die Blockform. Nur jeder Dritte absolviert das Grundpraktikum parallel zum Vorlesungsbetrieb. Das ist allerdings immer noch erheblich mehr als im Vorjahr, als nur 12 Prozent das Praktikum vorlesungsbegleitend absolvierten. Es sind verständlicherweise vor allem die Praktikanten an Schulen in den Städten des Großraums Dresden, für die ein vorlesungsbegleitendes Grundpraktikum möglich ist.

Die geographische Verteilung der Grundpraktikanten unterscheidet sich nicht wesentlich von der des Vorjahres. 37 Prozent der Befragten absolvierten das Grundpraktikum in den Städten des Großraums Dresden¹¹. 31 Prozent waren in anderen Teilen Sachsens, 28 Prozent in anderen Bundesländern, 4 Prozent im Ausland.

Viele der Studierenden, die das Grundpraktikum in größerer Entfernung von Dresden absolvierten, kehrten an eigene frühere Schulen zurück (68%). Vor allem Gymnasien sind das Ziel von Rückkehrern. Drei von vier Grundpraktikanten an Gymnasien waren früher Schüler der Praktikums Einrichtung. Bei den Praktikanten an Grundschulen ist das nur für jeden vierten Befragten der Fall. Bei den Mittelschulen, die typische Lehramtsstudierende in ihrer Schullaufbahn nicht besucht haben, sind Rückkehrer noch seltener.

Insgesamt ist der Anteil der Studierenden, die das Grundpraktikum an einer eigenen früheren Schule absolvieren, deutlich geringer als im Vorjahr (53% → 41%). Auch dies dürfte auf die Einschränkung der freien Praktikumsplatzakquise und die stärkere Steuerungsfunktion des Praktikumsbüros zurückzuführen sein. In ihrer Zufriedenheit mit dem Grundpraktikum unterscheiden sich die Grundpraktikanten an der eigenen früheren Schule nicht wesentlich von den anderen Grundpraktikanten.

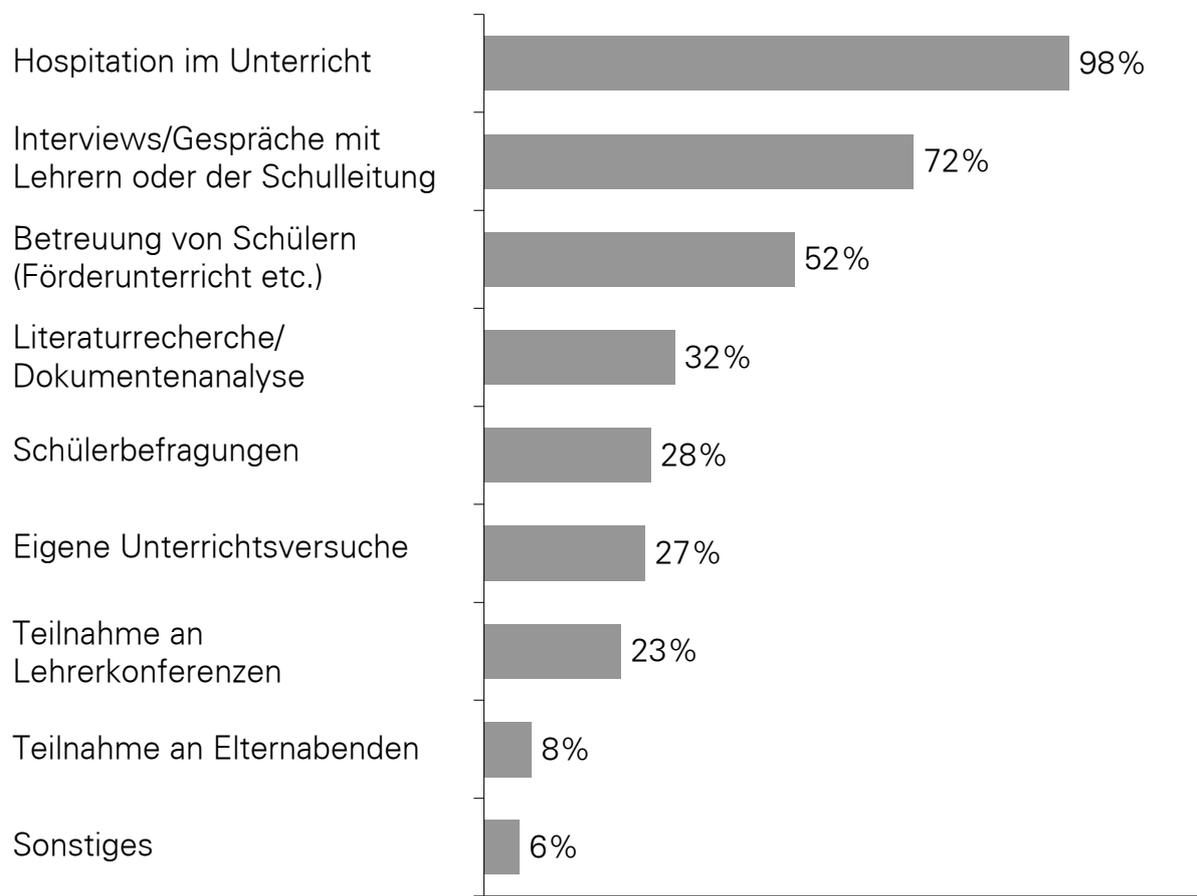
Der hohe Anteil von Studierenden, die das Grundpraktikum in Blockform außerhalb Dresdens verbringen, lässt erwarten, dass sich viele Studierende für die Dauer des Grundpraktikums eine Unterkunft am Praktikumsort suchen mussten. Drei von vier Befragten wohnten während des Praktikums nicht in ihrer eigenen Wohnung. Die meisten von ihnen (94%) kamen bei Eltern, Verwandten, Freunden oder Bekannten unter. Dadurch wurde offenbar ein langes Pendeln zwischen Wohnort und Praktikumsort vermieden. Die durchschnittliche Anfahrt zur

¹¹ Dresden, Radebeul, Coswig, Meißen, Großhain, Freital oder Pirna

Praktikumsschule dauerte 22 Minuten. Nur knapp ein Viertel der Befragten war länger als eine halbe Stunde unterwegs (einfache Fahrt). Die Kosten, die den Praktikanten für Fahrtkosten und/oder Unterkunft entstanden, wurden – wenn überhaupt zusätzliche Kosten entstanden – von den meisten Befragten als gering eingeschätzt. Nur 12 Prozent halten die entstandenen Kosten für hoch oder eher hoch.

Unterrichtshospitation steht im Grundpraktikum im Vordergrund. Aber auch Gespräche mit Lehrern und die Teilnahme an Lehrerkonferenzen sowie die Betreuung von Schülern gehörten zu den üblichen Aufgaben der Grundpraktikanten. In Abbildung 21 wird dargestellt, von welchen Tätigkeiten im Grundpraktikum die Studierenden berichteten.

Abbildung 21: Tätigkeiten im Grundpraktikum (n=102)

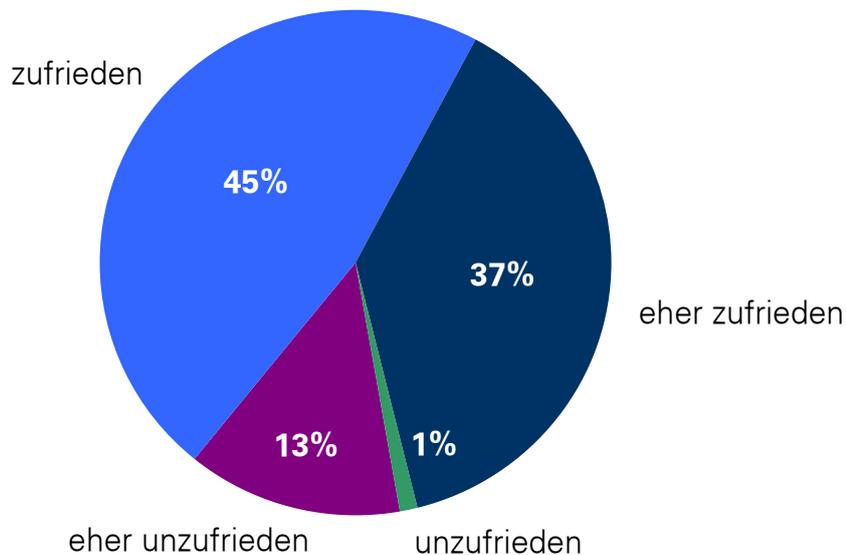


Es fällt auf, dass deutlich seltener als im Vorjahr Schülerbefragungen durchgeführt wurden (38% → 28%). Obwohl eigene Unterrichtsversuche der Praktikanten

ten nicht vorgesehen sind, berichtet jeder vierte davon, selbst unterrichtet zu haben.

Die Zufriedenheit mit dem Grundpraktikum ist alles in allem sehr groß. Fast die Hälfte der Praktikanten ist zufrieden, ein weiteres gutes Drittel eher zufrieden. Wie im Vorjahr ist die Zufriedenheit unter den Praktikanten an Grundschulen am größten. Im Vergleich zum Sommersemester 2009 ist die Zufriedenheit allerdings an allen Schularten leicht zurückgegangen.

Abbildung 22: Allgemeine Zufriedenheit mit dem Grundpraktikum (n=102)



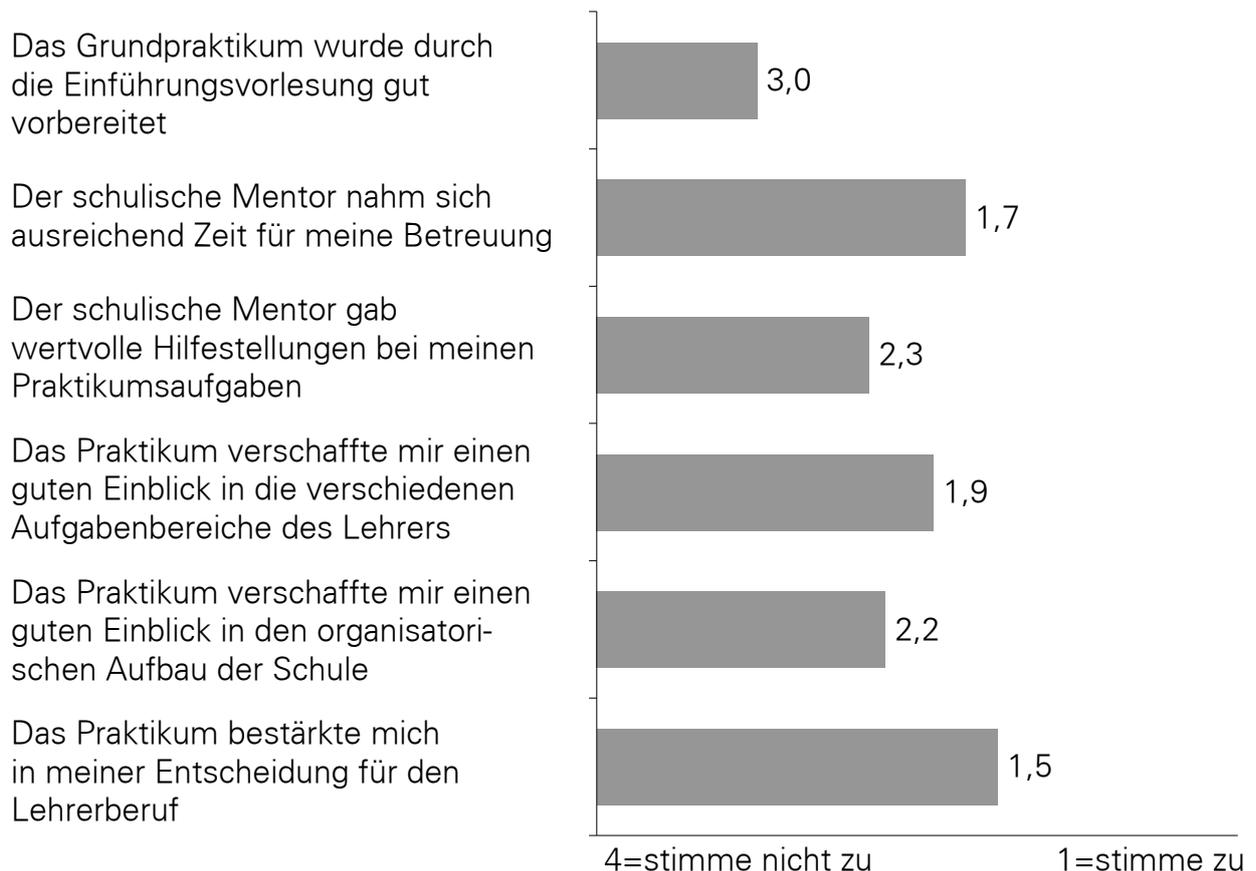
Dasselbe Bild zeigt sich, wenn man auf die Zufriedenheit mit den einzelnen bewerteten Aspekten des Grundpraktikums blickt (siehe Abbildung 23). Obwohl die durchschnittliche Beurteilung durchweg schlechter ausgefallen ist als im Vorjahr, überwiegen immer noch deutlich die positiven Stimmen.

Eine Ausnahme von der verbreiteten Zufriedenheit stellt, wie schon im Vorjahr, die Vorbereitung des Grundpraktikums durch die bildungswissenschaftliche Einführungsvorlesung und den dazugehörigen Tutorien dar. Nur jeder Vierte fühlte sich gut auf das Grundpraktikum vorbereitet. Abgesehen davon, dass das Grundpraktikum als erstes Orientierungspraktikum immer ein Sprung ins kalte Wasser sein wird, sollte überlegt werden, ob man die zentralen, zur Vorbereitung auf das Grundpraktikum notwendigen Informationen in der begrenzten Zeit innerhalb der Einführungsvorlesung noch besser vermitteln kann.

Die schulischen Mentoren wurden mehrheitlich gut bewertet. Sie nahmen sich ausreichend Zeit für die Praktikanten und boten den Studierenden in der Mehrheit der Fälle gute Hilfestellungen.

Ein Großteil der Befragten war der Ansicht, durch das Grundpraktikum einen guten Einblick in den Berufsalltag des Lehrers und den organisatorischen Aufbau der Schule gewonnen zu haben. Fast alle Studierenden fühlten sich durch die erste Praxiserfahrung im Rahmen des Studiums in ihrer Berufswahl bestärkt. Aber auch wenn die Praxiseindrücke – wie in sechs Prozent der Fälle – die getroffene Studien- und Berufsentscheidung nicht bestätigen, spricht das nicht gegen den Erfolg des Grundpraktikums. Schließlich ist auch die frühe Aufdeckung möglicher Fehlentscheidungen ein wichtiges Ziel des frühen Orientierungspraktikums.

Abbildung 23: Beurteilung des Grundpraktikums im BA ABS (Mittelwerte, n=102)

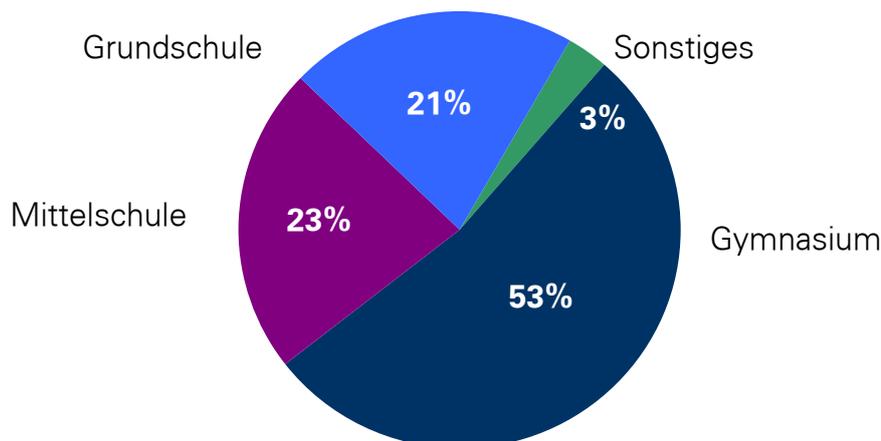


3.8.2 Blockpraktikum A im BA ABS

Zur Evaluierung des Blockpraktikums A wurden nur jene Befragungsteilnehmer gebeten, die noch keine Schulpraktischen Übungen absolviert haben. Jeder Befragte sollte nur die zuletzt absolvierten Schulpraktischen Studien bewerten, um die Dauer der Befragung auf ein erträgliches Maß zu begrenzen. Diese Filterführung führte dazu, dass viele Studierende Schulpraktische Übungen bewerteten, aber nur wenige das Blockpraktikum A. Im BA BBS fiel die Fallzahl zu gering aus, als das man berichtenswerte Ergebnisse erhalten hätte. Im Folgenden wird daher nur von der Beurteilung des Blockpraktikums A im BA ABS berichtet.

Das Blockpraktikum A findet in der Regel im dritten Semester als vierwöchiges Blockpraktikum statt. Die Studierenden sollen lernen, die erworbenen didaktischen Kenntnisse in die praktische Planung und Gestaltung von Unterricht umzusetzen. Das Praktikum findet meist an der Schulart statt, die der Studierende im MA-Studiengang anstrebt.

Abbildung 24: Praktikumseinrichtungen im Blockpraktikum A im BA ABS (n=34)



Gut die Hälfte der befragten Studierenden absolvierte das Blockpraktikum A an einem Gymnasium, jeweils etwas mehr als jeder Fünfte an einer Grundschule oder einer Mittelschule. Die vergleichsweise hohe Zahl von Praktikanten an Mittelschulen fällt auf, da nur wenige Studierende im BA ABS das Mittelschullehramt als Berufsziel angaben. Von den acht Praktikanten an Mittelschulen können sich sechs vorstellen, später an einer Mittelschule zu unterrichten. Nur zwei von ihnen streben allerdings einen MA-Studiengang für das Mittelschullehramt an, die anderen wollen einen MA-Studiengang für das Höhere Lehramt an Gymnasien belegen. Diese Beobachtung weist auf eine Gruppe von Studierenden hin, die Gymnasiallehramt studieren, aber zumindest mit dem Gedanken spielen, in

Mittelschulen zu unterrichten. Dem könnte die Überlegung zugrunde liegen, dass eine Beschäftigung als Mittelschullehrer mit einer Ausbildung zum Gymnasiallehrer aufgrund des Lehrermangels an Mittelschulen möglich sein wird. Man hält sich jedoch mit dem Gymnasiallehramtsstudium mehrere Optionen offen und beschränkt sich nicht frühzeitig auf die Mittelschule, die erstens nicht wie das Gymnasium in allen Bundesländern existiert, zweitens mit geringerer Bezahlung verbunden ist, drittens bislang kein kürzeres oder wesentlich leichteres Studium erfordert und viertens für den MA-Studiengang einen Wechsel an die Universität Leipzig nötig macht.

Zu der relativ hohen Zahl an Studierenden, die das Blockpraktikum A an Mittelschulen absolviert haben, könnte jedoch auch das neue Vergabeverfahren von Praktikumsplätzen beigetragen haben, das keine Blockpraktika A im Raum Dresden mehr vorsieht. Plätze für das Blockpraktikum A an Mittelschulen dürften, aufgrund der insgesamt schwachen Nachfrage nach Praktika an dieser Schulart, allerdings auch im Raum Dresden zur Verfügung gestanden haben, so dass wohl einige Studierende, die das Gymnasiallehramt anstreben, zugunsten von Wohnortnähe auf die ihnen am nächsten liegende Schulart verzichtet haben.

Nur ein Drittel der Befragten absolvierte das Blockpraktikum A in Dresden oder einer der umliegenden Städte. Die anderen Praktikanten waren an anderen Orten des Freistaats (41%) oder in anderen Bundesländern (27%) untergebracht. Der Anteil derjenigen, die sich für das Blockpraktikum A weiter von Dresden entfernen mussten, war damit höher als im Vorjahr¹². Jeder dritte Studierende im BA ABS absolvierte das Blockpraktikum A an einer Schule, an der er früher Schüler war. Das ist deutlich mehr als bei der Vorjahresbefragung, als nur jeder sechste an eine eigene frühere Schule zurückkehrte.

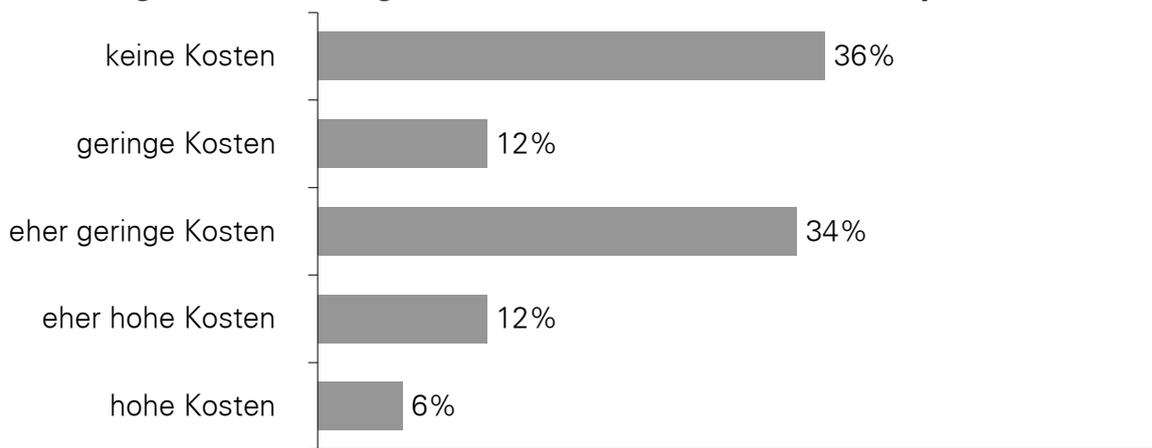
Auch diese Veränderungen sind möglicherweise auf die neue Vergabepaxis von Praktikumsplätzen zurückzuführen, die Schulen in Dresden und den umliegenden Städten weitgehend für vorlesungsbegleitende Praktika freihalten soll. Wenn das Blockpraktikum in größerer Entfernung von Studienort absolviert werden musste, lag es nahe, eine Praktikumschule in der Nähe der elterlichen Wohnung oder der Wohnung von Freunden und Bekannten zu suchen, sofern man dort für die Dauer des Praktikums wohnen und damit Unterkunftskosten sparen konnte. Mit

¹² Mit Sicherheit lässt sich nur der Anstieg der Blockpraktika außerhalb Sachsens feststellen. Die Angaben zum Großraum Dresden und dem restlichem Sachsen lassen sich nicht mit den Ergebnissen von 2009 vergleichen, da sich die Definition des Großraums Dresden im Fragebogen geändert hat. Das Kriterium Gültigkeitsbereich des Semestertickets konnte nach Ausweitung der Gültigkeit auf ganz Sachsen nicht erneut verwendet werden.

einer Ausnahme haben alle Befragten, die das Blockpraktikum A außerhalb Dresdens und der umliegenden Städte absolviert haben, eine auswärtige Unterkunft gehabt. Fast alle wohnten bei Eltern, Verwandten, Freunden oder Bekannten. Lange Anfahrtswege zur Praktikumschule waren die Ausnahme unter den befragten Studierenden. Nur 15 Prozent der Befragten benötigten mehr als 30 Minuten für die tägliche Anfahrt. Die durchschnittliche Anfahrtsdauer der Studierenden, die während des Praktikums bei Verwandten oder Bekannten wohnten, betrug 18 Minuten. Die Studierenden, die von ihrer eigenen Wohnung zur Praktikumschule pendelten, benötigten durchschnittlich 34 Minuten.

Die Befürchtung, dass durch das Blockpraktikum A an entfernten Orten hohe Kosten für die Studierenden entstehen könnten, hat sich nicht bestätigt. Für ein Drittel der Befragten sind durch das Blockpraktikum A keinerlei zusätzliche Kosten durch Anfahrt oder Unterkunft entstanden. Nur zwei von 33 Befragten beklagten hohe Kosten.

Abbildung 25: Beurteilung der Zusatzkosten durch das Blockpraktikum A (n=33)



Im Mittelpunkt des Blockpraktikums A stehen erste eigene Unterrichtsversuche der Studierenden. Um zu erfahren, in welchem Umfang die Studierenden im Blockpraktikum A tatsächlich eigenen Unterricht umsetzten, wurden die Teilnehmer nach der Anzahl selbst gehaltener Unterrichtsstunden gefragt. Doppelstunden sollten dabei nur als ein Unterrichtsversuch gezählt werden. Fünf Befragte haben ihren eigenen Angaben zufolge die Mindestanzahl von zwei Unterrichtsversuchen nicht erreicht. Neun Befragte haben genau zwei Stunden gehalten. Die anderen 18 Befragten haben mehr Stunden gehalten als zum Bestehen des Moduls nötig sind. Die meisten Befragten sind der Ansicht, im Laufe des Blockpraktikums ausreichend Möglichkeit zu eigener Unterrichtsgestaltung gehabt zu haben. Nur zwei Befragte stimmen dem nicht zu (siehe Abbildung 26).

Den Erkenntnisgewinn und Lernerfolg des Blockpraktikums A schätzen die Studierenden, wie schon im Vorjahr, überwiegend als gut ein. Durch das Praktikum haben die Studierenden sich ein genaueres Bild von der Berufstätigkeit des Lehrers sowie vom organisatorischen Aufbau der Praktikumsschule machen können.

Abbildung 26: Beurteilung des Blockpraktikums A (BA ABS): Lernerfolg
(Mittelwerte, n=32)

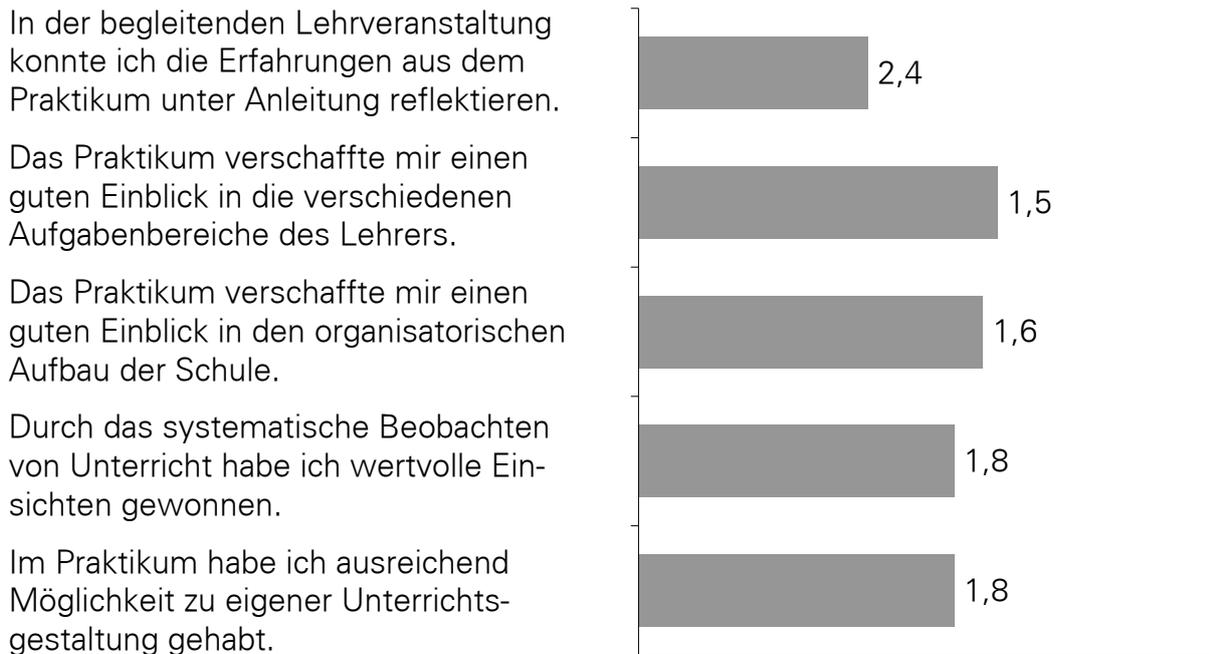
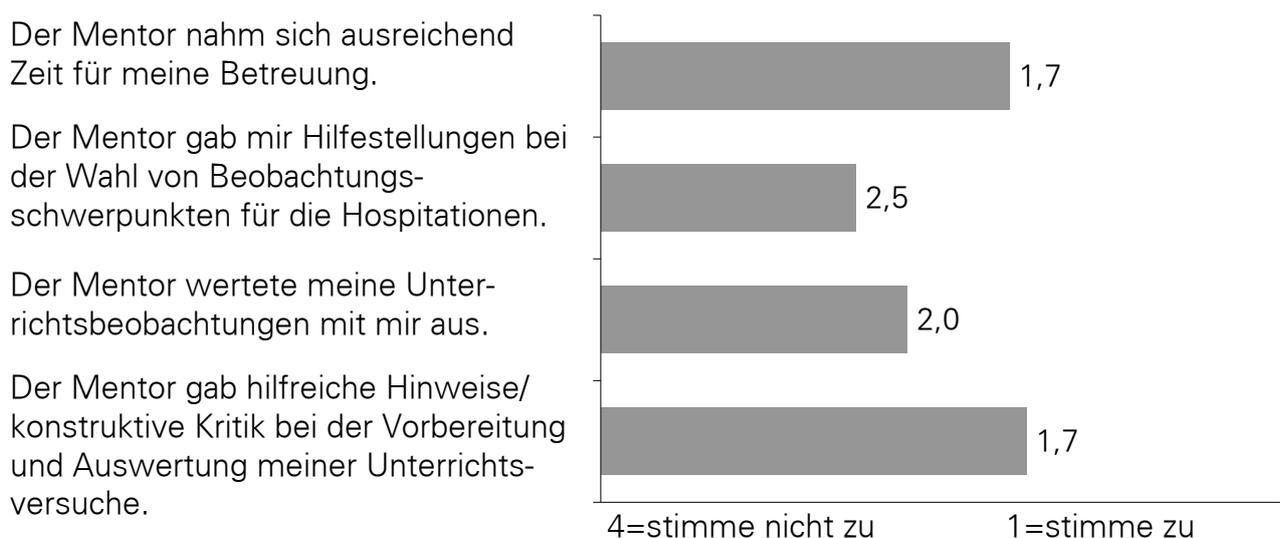


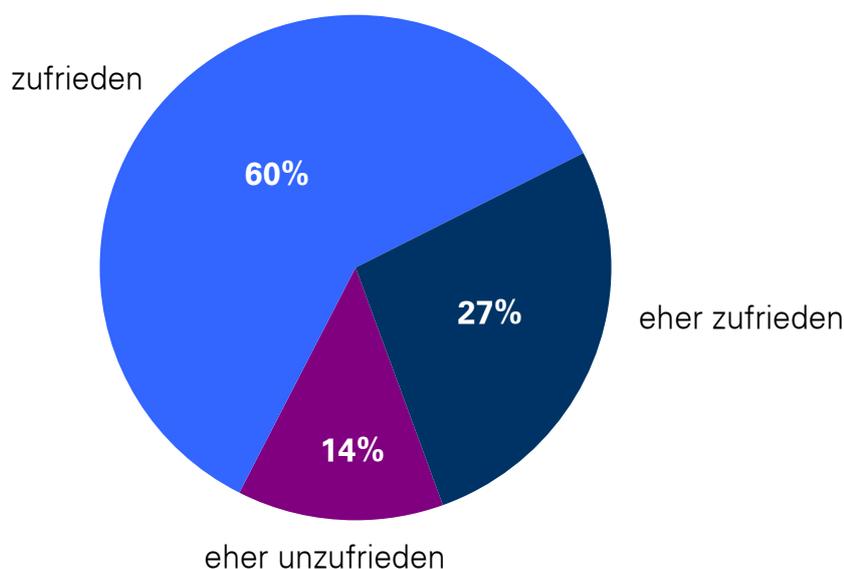
Abbildung 27: Beurteilung des Blockpraktikums A (BA ABS): Mentoren
(Mittelwerte, n=33)



Auch bei der Vorbereitung des Blockpraktikums A (siehe Abbildung 28) wurden offenbar seit der Vorjahresbefragung Verbesserungen umgesetzt. Die Vorbereitung des Blockpraktikums sowohl durch die Lehrveranstaltungen der allgemeinen Didaktik, als auch durch das Begleitseminar und die online verfügbaren schriftlichen Handreichungen zum Praktikumsablauf, wurden mehrheitlich positiv bewertet.

Das Gesamturteil der Studierenden über das Blockpraktikum A fällt sehr erfreulich aus. 60 Prozent äußern sich zufrieden, weitere 27 Prozent eher zufrieden. Nur wenige Befragte sind eher unzufrieden, kein einziger unzufrieden (siehe Abbildung 29). Die Studierenden halten das Praktikum zudem überwiegend für hilfreich oder eher hilfreich (92%) für die Vorbereitung auf den Lehrerberuf. Die nach wie vor bestehende Unzufriedenheit einiger Studierender mit der universitären Begleitung des Praktikums schlägt sich offenbar nicht darin nieder, dass die Studierenden mit dem Blockpraktikum A insgesamt unzufrieden sind.

Abbildung 29: Allgemeine Zufriedenheit mit dem Blockpraktikum A im BA ABS
(n=37)



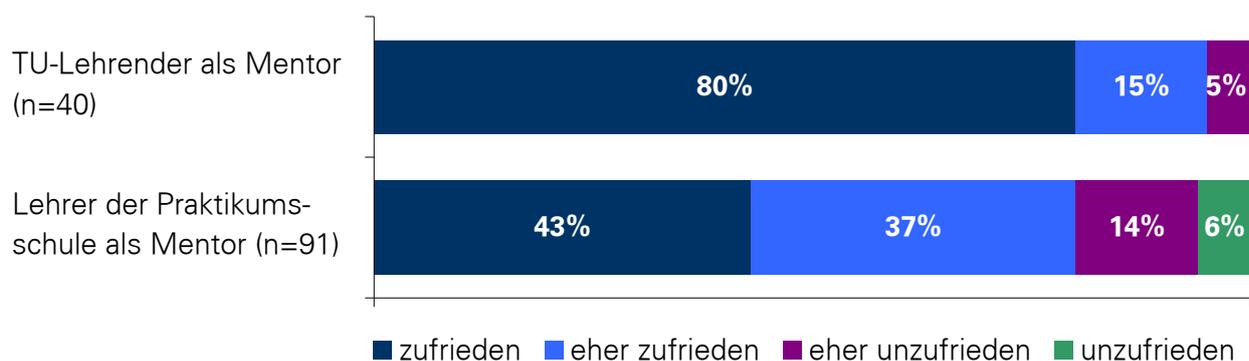
3.8.3 Schulpraktische Übungen

In der zweiten Hälfte der BA-Studiengänge stehen Schulpraktischen Übungen (SPÜ) in beiden studierten Fächern bzw. Fachrichtungen an. Die SPÜ liegen in der Verantwortung der Fachdidaktik der verschiedenen Fächer. Im Regelfall sollen die Studierenden von Lehrenden der TU Dresden betreut werden. Nur in

Ausnahmefällen ist die Betreuung durch ausgewählte Mentoren an den Praktikumsschulen vorgesehen. Unter den Studierenden, die bereits SPÜ absolviert haben, überwogen jedoch die Fälle, in denen die Betreuung durch schulische Mentoren geleistet wurde¹³. Dabei ist die Lage von Fach zu Fach sehr unterschiedlich. Zum Beispiel wurden alle 13 SPÜ im Fach Englisch, von denen Befragte berichteten, von Lehrenden der TU betreut. Im Fach Mathematik waren es sieben von neun Fällen. Im Gegensatz dazu füllten in 23 von 26 SPÜ im Fach Geschichte Lehrer der Praktikumsschule die Mentorenrolle aus. Im Fach Deutsch waren es gar 36 von 37 Fällen, in Gemeinschaftskunde 11 von 14 Fällen.

Im Unterschied zur Vorjahresbefragung lassen sich in den aktuellen Beurteilungen der Studierenden Hinweise für Unterschiede in der Betreuungsqualität finden.

Abbildung 30: Allgemeine Zufriedenheit mit den Schulpraktischen Übungen



Studierende, die von Lehrenden der TU betreut werden, äußern sich in allen beurteilten Aspekten der SPÜ-Gestaltung zufriedener als ihre Kommilitonen. So sind 80 Prozent der von TU-Lehrenden betreuten Studierenden alles in allem zufrieden mit den SPÜ. Von den Studierenden, deren Mentoren Lehrer der Praktikumsschule waren, waren es nur 43 Prozent (siehe Abbildung 30).

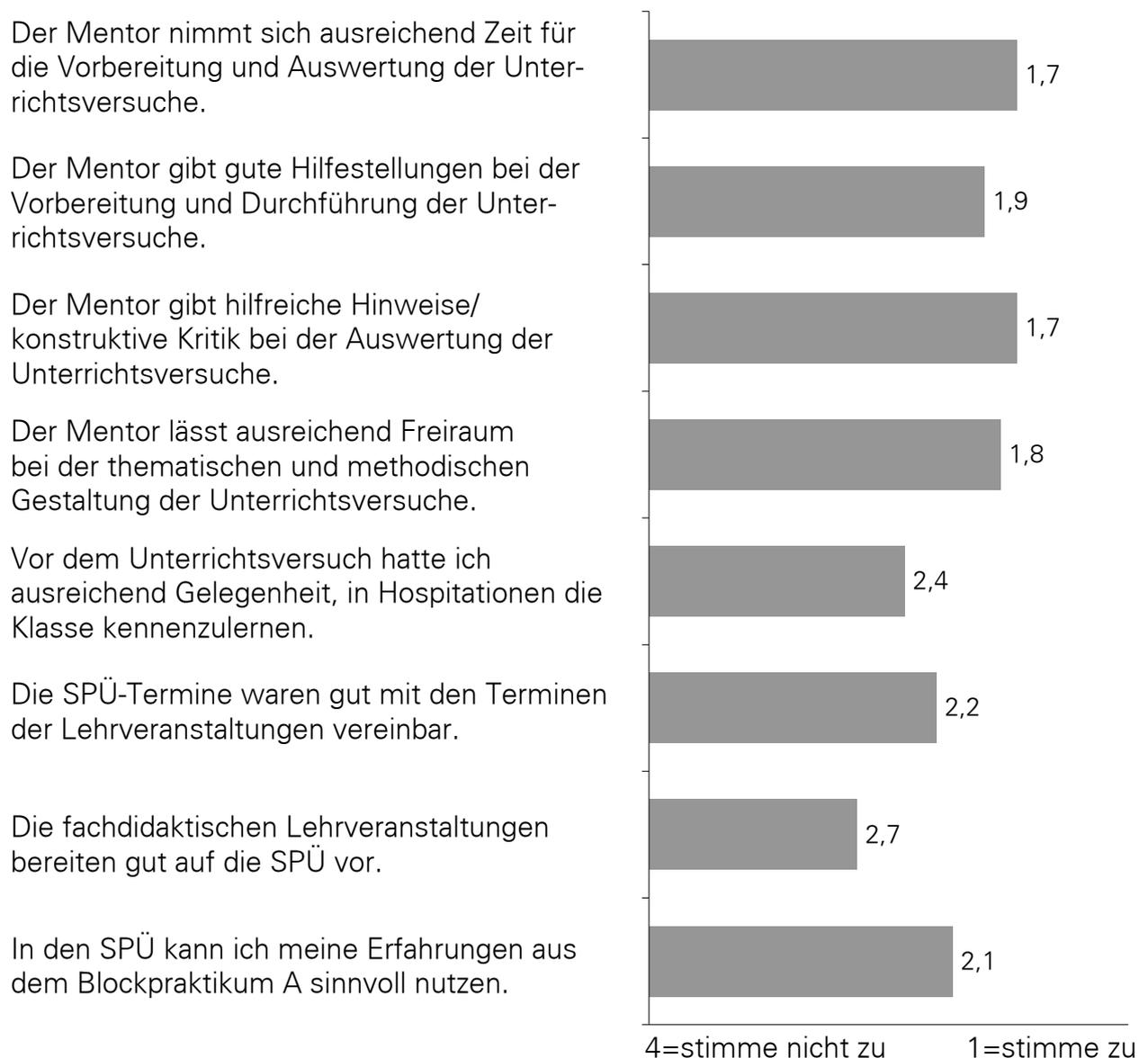
Im Rahmen der SPÜ sollen die Studierenden in der Regel zwei Unterrichtsversuche durchführen, die sie möglichst nicht als Doppelstunde absolvieren sollten, da auf diese Weise die Erfahrungen des ersten Versuches nicht gewinnbringend für den zweiten Versuch genutzt werden können. Nach Angaben der Befragten

¹³ Betreuung durch Lehrende der TU Dresden: 38%; Betreuung durch Lehrer der Praktikumsschule: 62%

halten viele Studierende (36%) im BA ABS jedoch nur eine Unterrichtsstunde (zumindest wenn man Doppelstunden als eine Unterrichtsstunde betrachtet). Die Hälfte der Studierenden macht exakt die empfohlenen 2 Unterrichtsversuche. 16 Prozent halten mehr als zwei Unterrichtsstunden.

Ähnlich wie für Grundpraktikum und Blockpraktikum A wurden detaillierte Bewertungen der Mentorentätigkeit, der Organisation der SPÜ und der Einbindung der SPÜ in das Studium erhoben (siehe Abbildung 31).

Abbildung 31: Beurteilung der Schulpraktischen Übungen (Mittelwerte, n=186)



Die Bewertungen der SPÜ durch die Studierenden fielen weitgehend positiv aus. Besonders die Mentoren wurden gut beurteilt. Das gilt trotz der oben berichteten Vorteile der TU-Lehrenden auch für Lehrer an Praktikumsschulen, die sich bereit erklären, die Mentorenrolle zu übernehmen. Die Mentoren nahmen sich in den meisten Fällen ausreichend Zeit für die Studierenden, gaben wertvolle Hinweise bei der Vorbereitung und Auswertung der Unterrichtsversuche und ließen den Studierenden den nötigen Freiraum bei der Unterrichtsgestaltung.

Zur Organisation der SPÜ äußerten sich einige Studierende weniger zufrieden. 42 Prozent der Befragten sind der Ansicht, vor dem Unterrichtsversuch nicht genügend Zeit gehabt zu haben, um die Klasse in Hospitationen kennen zu lernen. Besonders kritisch urteilten diesbezüglich die Studierenden des Faches Deutsch und der beruflichen Fachrichtung Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (LEH). Im Fach Englisch gab es nur wenige kritische Stimmen (3 von 12). Das ist besonders bemerkenswert, da im Vorjahr noch fast alle Befragten mit dem Fach Englisch bemängelten, die Klasse vor dem Unterrichtsversuch nicht ausreichend kennengelernt zu haben. Die Zeitknappheit bei der Vorbereitung des Unterrichtsversuches ist möglicherweise auf zu große Gruppen von Studierenden zurückzuführen, die dieselbe Schulklasse besuchen. Hierzu liegen allerdings keine Befragungsergebnisse vor.

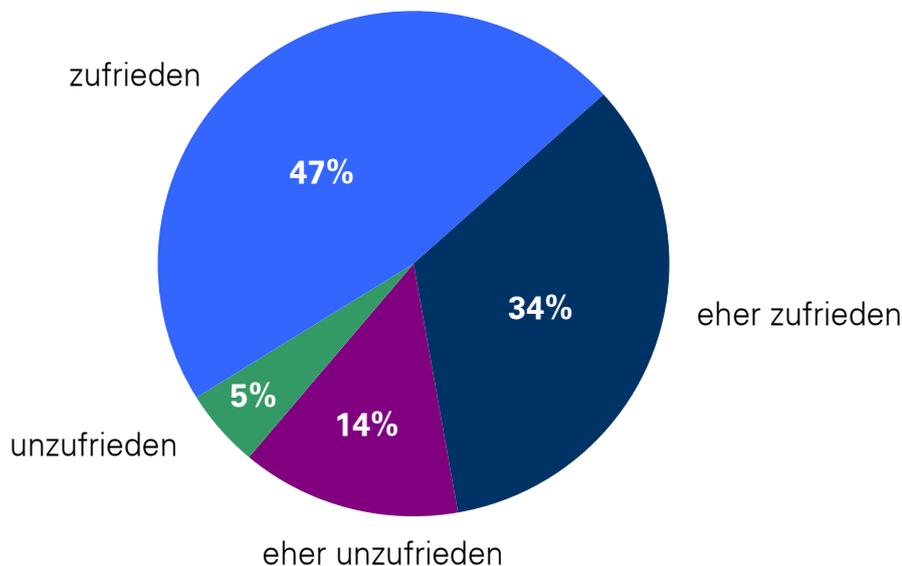
Für die Mehrheit der Studierenden waren die SPÜ-Termine an den Schulen mit den Lehrveranstaltungen des Studiums gut vereinbar. Immerhin ein Drittel der Befragten hatte aber offenbar Probleme mit der zeitlichen Vereinbarkeit von Lehrveranstaltungen und SPÜ, darunter besonders viele Praktikanten in Beruflichen Fachrichtungen.

Die Schulpraktischen Übungen sind nach Grundpraktikum und Blockpraktikum A das dritte schulpraktische Element des Studiums. Idealerweise können die Studierenden dabei auf den im bisherigen Studienverlauf gemachten Erfahrungen aufbauen. Die Mehrheit der Befragten (61 %) war der Ansicht, dass sie in den SPÜ ihre Erfahrungen aus dem Blockpraktikum A sinnvoll nutzen können. Das spricht für einen gelungenen Aufbau des BA-Studiums. Weniger oft wurde die Vorbereitung der SPÜ durch die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen gelobt. Nur 42 Prozent der Befragten fühlten sich fachlich gut auf die SPÜ vorbereitet. Besonders in den Fächern Deutsch und Geschichte sowie den Beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege und Sozialpädagogik fielen die Urteile häufig negativ aus.

Die geschilderten Kritikpunkte an den SPÜ führen in den meisten Fällen jedoch nicht zu einem negativen Gesamturteil. Abbildung 32 zeigt, wie zufrieden die Befragten alles in allem mit den Schulpraktischen Übungen waren.

Die Bewertung der Schulpraktischen Übungen durch die Studierenden fällt insgesamt gut aus. Im Vergleich zum Vorjahr hat jedoch eine leichte Verschlechterung stattgefunden, die sowohl die Gesamtzufriedenheit mit den SPÜ als auch fast alle bewerteten Einzelaspekte betrifft. Ob das an den erstmals beteiligten, grundsätzlich unzufriedeneren Studierenden mit Regelstudienzeitüberschreitung liegt oder daran, dass 2010 SPÜ in Fächern bewertet wurden, in denen im Sommersemester 2009 noch kein BA-Studierender SPÜ absolviert hatte, kann aufgrund der Datenlage nicht beantwortet werden.

Abbildung 32: Allgemeine Zufriedenheit mit den Schulpraktischen Übungen
(n=186)



3.8.4 Modul Ergänzungsstudien im BA ABS

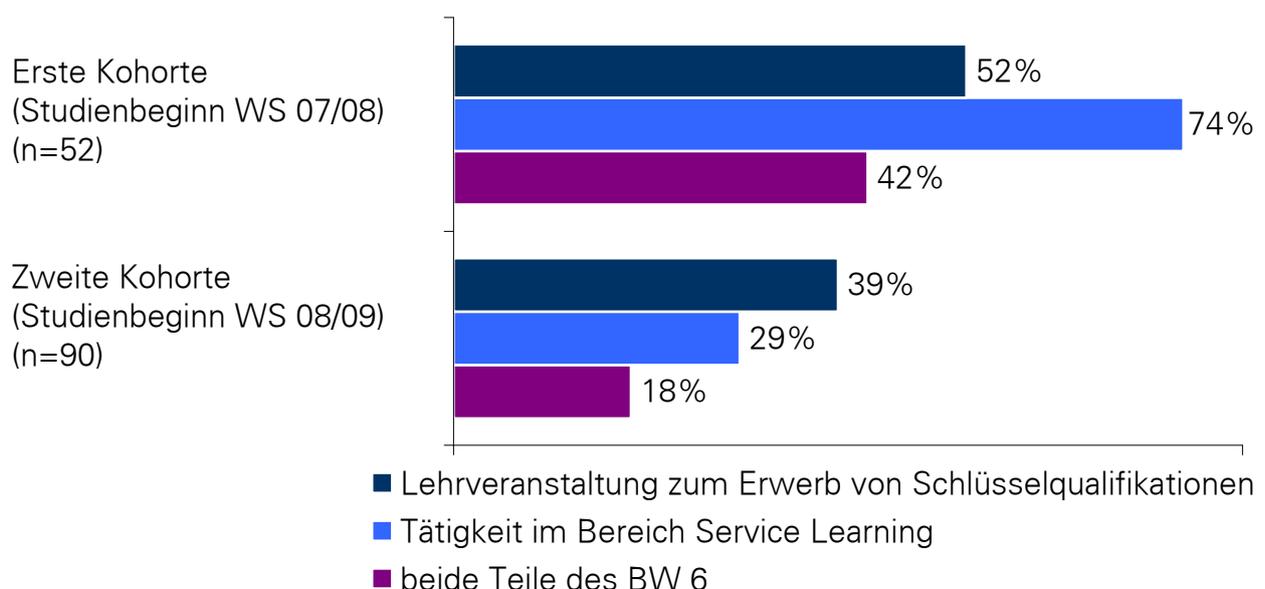
Das Modul BW 6 Ergänzungsstudien im bildungswissenschaftlichen Teil des BA ABS, das der Studienablaufplan für das fünfte und sechste Studiensemester vorsieht, stellt einen Rahmen für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und praktischen pädagogischen Erfahrungen innerhalb des Workloads des BA-Studien-ganges dar.

Bestandteil sind zum einen Lehrveranstaltungen im Studium generale, Fremdspracherwerb, Seminare zu empirischen Forschungsmethoden oder Kommunikations-, Präsentations- und Moderationstechniken. Zum anderen sind pädagogische Tätigkeiten zusätzlich zu den Schulpraktischen Studien Inhalt des Moduls. Dabei kann es sich beispielsweise um Förderprogramme zur Unterstützung von bestimmten pädagogischen Zielgruppen oder um Tutorentätigkeiten an der Hochschule handeln.

In der Online-Studierendenbefragung 2010 wurden die Studierenden des BA ABS erstmals zur Ausgestaltung des Moduls befragt. Sowohl Studierende der ersten Kohorte, die sich bereits im siebten Semester befinden, als auch Studierende der zweiten Kohorte, die im fünften Studiensemester sind, haben bereits Teile des Moduls absolviert (siehe Abbildung 33).

Abbildung 33: Absolvierte Teile des Moduls Ergänzungsstudien

Anteil der Befragten, die Modulbereich bereits absolviert haben



Erst 42 Prozent der Studienverzögerer haben bereits beide Teile des Moduls absolviert, insofern tragen auch die Ergänzungsstudien einen Teil zur Studienverzögerung bei. Von den Studierenden, die zum Befragungszeitpunkt gerade das fünfte Semester begonnen hatten, hatte schon fast jeder Fünfte das Modul bereits komplett absolviert, obwohl es auf dem Studienablaufplan erst für das

fünfte und sechste Semester vorgesehen ist¹⁴. Die Zeitpunkte im Studium, zu dem die Ergänzungsstudien stattfinden, unterscheiden sich offenbar sehr stark. Abbildung 34 zeigt, wie die Befragten den Modulbereich Schlüsselqualifikationen ausgefüllt haben. Bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen, die nicht Teil der anderen bildungswissenschaftlichen Module sind, und Sprachkurse werden besonders häufig gewählt.

Abbildung 34: Besuchte Lehrveranstaltungen im Modul Ergänzungsstudien

Anteil an allen Befragten, die bereits Lehrveranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen im BW 6 besucht haben (n=52)

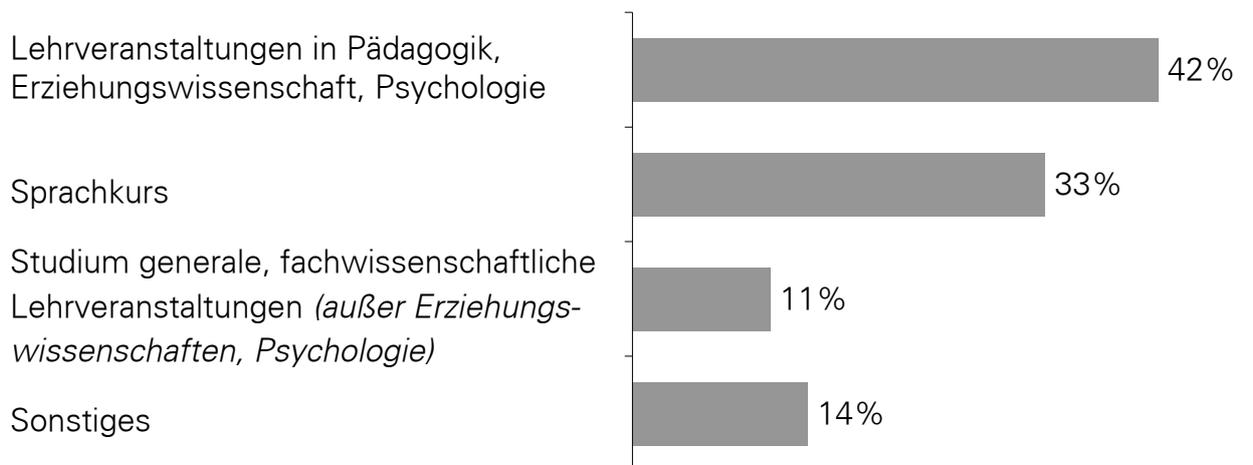


Abbildung 35 zeigt die große Bandbreite der gewählten Service Learning-Tätigkeiten. Besonders häufig wird Nachhilfe als Service Learning-Tätigkeit gewählt. Etwa jeder zweite Befragte machte eine Beschäftigung als Service Learning-Tätigkeit geltend, der er schon zuvor nachgegangen war. Die anderen Befragten nahmen die angegebene Tätigkeit eigens für das Modul BW 6 auf – nur bei ihnen hat das Modul also den Impuls zur praktischen pädagogischen Betätigung gegeben.

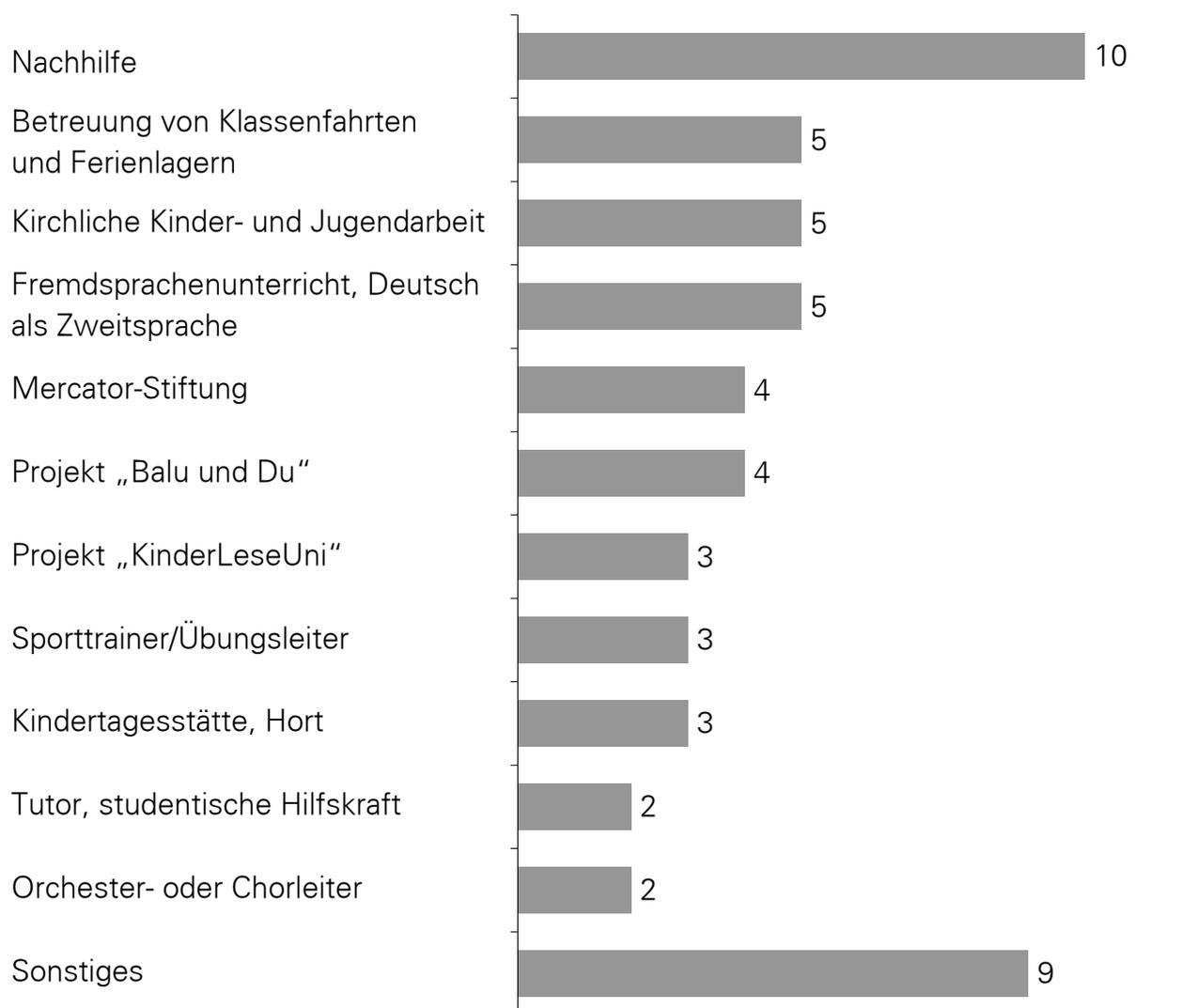
Etwas mehr als die Hälfte der Befragten führte die Tätigkeit auch nach Erreichen der für das Studium erforderlichen Stundenzahl fort. Dabei handelte es sich zum großen Teil um jene, die der Beschäftigung bereits vor der Anerkennung als Service Learning-Tätigkeit nachgegangen waren. Wer die Tätigkeit eigens für das Modul BW 6 aufgenommen hatte, führte sie meist auch nur für die erforderliche Dauer aus. Immerhin jeder Vierte, der die Tätigkeit für das BW 6 aufgenommen

¹⁴ Bei diesen frühen BW 6-Absolventen handelt es sich nicht, wie man vermuten könnte, besonders häufig um Studierende, die ohnehin ausgeführte ehrenamtliche Tätigkeiten als Service Learning-Tätigkeit anerkennen ließen.

hat, führte sie auch über das Erreichen der erforderlichen Stundenzahl hinaus weiter. Wer ein Engagement in einer Kirche oder einem Sportverein als Service Learning-Tätigkeit angab, führte diese bereits länger aus. Auch die Beschäftigungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts wurden in der Regel nicht eigens für das Modul BW 6 aufgenommen. Unter den Teilnehmern an Mentoring-Projekten wie „Balu und du“ oder dem Förderprogramm der Mercator-Stiftung waren dagegen besonders viele Studierende, die eine pädagogische Tätigkeit eigens für das Modul BW 6 begonnen haben.

Abbildung 35: Service Learning-Tätigkeiten im Modul Ergänzungsstudien

Anzahl Befragter, die die jeweilige Service Learning-Tätigkeit gewählt haben (n=52)



Den größten Lerneffekt dürften die praktischen Erfahrungen der Service Learning-Tätigkeiten dann haben, wenn sie unter Anleitung eines erfahrenen Pädagogen

gogen oder Praktikers reflektiert und in den Kontext des Studiums eingeordnet werden.

Das war allerdings nur bei jedem zweiten Befragten der Fall. Die Hälfte der Befragten gab an, während der Service Learning-Tätigkeit von Lehrenden der TU oder Mitarbeitern der Einrichtung bzw. des Projektes, bei dem sie beschäftigt waren, betreut worden zu sein. Ebenfalls die Hälfte der Befragten bestätigt, dass eine angeleitete Reflexion der praktischen Erfahrungen Teil des Service Learning war. In den meisten Fällen erfuhren diejenigen, bei denen eine angeleitete Reflexion stattfand, auch eine begleitende Betreuung. Am häufigsten waren dies Auswertungsgespräche mit dem Betreuer (54%). Aber auch schriftliche Formen, wie Tätigkeitsberichte (36%) oder Praktikumstagebücher (21%), waren üblich. Unter denjenigen, die die Service Learning-Tätigkeit eigens für das Studium aufnahmen, erhalten wesentlich mehr Personen eine begleitende Betreuung als unter denen, die sich ohnehin ausgeführte Tätigkeiten anrechnen ließen.

Drei Viertel der Studierenden sind zufrieden oder eher zufrieden mit dem Service Learning im Modul BW 6. Das ist ein gutes Ergebnis. Allerdings zeigt sich nur gut ein Viertel vollauf zufrieden, während fast jeder zweite Befragte einschränkend mit eher zufrieden antwortet.

Auffällig ist, dass die Studierenden, die sich bereits vorher ausgeführte Tätigkeiten als Service Learning-Tätigkeiten anrechnen ließen, deutlich zufriedener sind, als diejenigen, die sich eigens für das Modul BW 6 eine Tätigkeit suchten (Mittelwert 1,8 vs. 2,4). Das kann zum einen daran liegen, dass diesen Studierenden die Tätigkeit und Umgebung vertraut ist und sie die Tätigkeit unabhängig von Studienerfordernissen gewählt haben, weil sie ihnen zusagt. Zum anderen könnte aber auch eine Rolle spielen, dass den Studierenden, die die Tätigkeit bereits unabhängig vom Modul BW 6 ausführten, die zeitliche Belastung durch die Tätigkeit in den meisten Fällen als angemessen empfinden. Nur zwei von diesen Studierenden (7%) halten die Belastung für zu hoch. Von den Studierenden, die die Service Learning-Tätigkeit eigens für das Modul BW 6 aufgenommen haben, hält dagegen mehr als jeder Zweite die zeitliche Belastung für zu hoch.

Allgemeine Zufriedenheit mit dem Service Learning und die Einschätzung der zeitlichen Belastung hängen eng zusammen. Keinem Zufriedenen erschien die Belastung zu hoch, aber sechs von sieben Unzufriedenen klagten über den erforderlichen Zeitaufwand.

Stark vereinfacht lassen sich im Modul BW 6 zwei Gruppen unterscheiden. Die Studierenden der ersten Gruppe sehen das Service Learning als willkommene Möglichkeit, ehrenamtliche Tätigkeiten im Rahmen des Workloads des Studien-

ganges anerkennen zu lassen. Sie haben durch das Service Learning keine zusätzlichen Belastungen, erhalten aber auch keine ausgiebige Betreuung. Die Zufriedenheit mit dem Modul ist bei diesen Studierenden besonders hoch. Die Studierenden der zweiten Gruppe nehmen eigens für das Modul BW 6 praktische pädagogische Tätigkeiten auf. Dort werden sie betreut und reflektieren ihre Erfahrungen unter Anleitung. Die zeitliche Belastung durch das Service Learning empfinden sie allerdings als hoch. Viele dieser Studierenden äußern sich unzufrieden mit dem Modul BW 6.

4 Befunde zu Hochschulwahl, Studienplanung und Karriereplanung

4.1 Hochschulwahl

In BA ABS und BA BBS studieren Personen aus dem gesamten Bundesgebiet sowie einige wenige ausländische Studierende. Die Mehrheit stellen allerdings die Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Sachsen erworben haben (69%). Im BA ABS kommt ein Drittel der Studierenden aus anderen Bundesländern oder dem Ausland, im BA BBS ist es fast die Hälfte.

Die Nähe Dresdens zum Heimatort der Studierenden war einer der meistgenannten Gründe für ein Studium an der TU Dresden. Noch etwas häufiger wurden die Attraktivität der Stadt Dresden und ihres Umlandes sowie persönliche Gründe, darunter familiäre Gründe, genannt (siehe Abbildung 36). Gründe, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Studienangebot der TU Dresden stehen, waren demnach weitaus wichtiger als universitäts- oder studienbezogene Gründe.

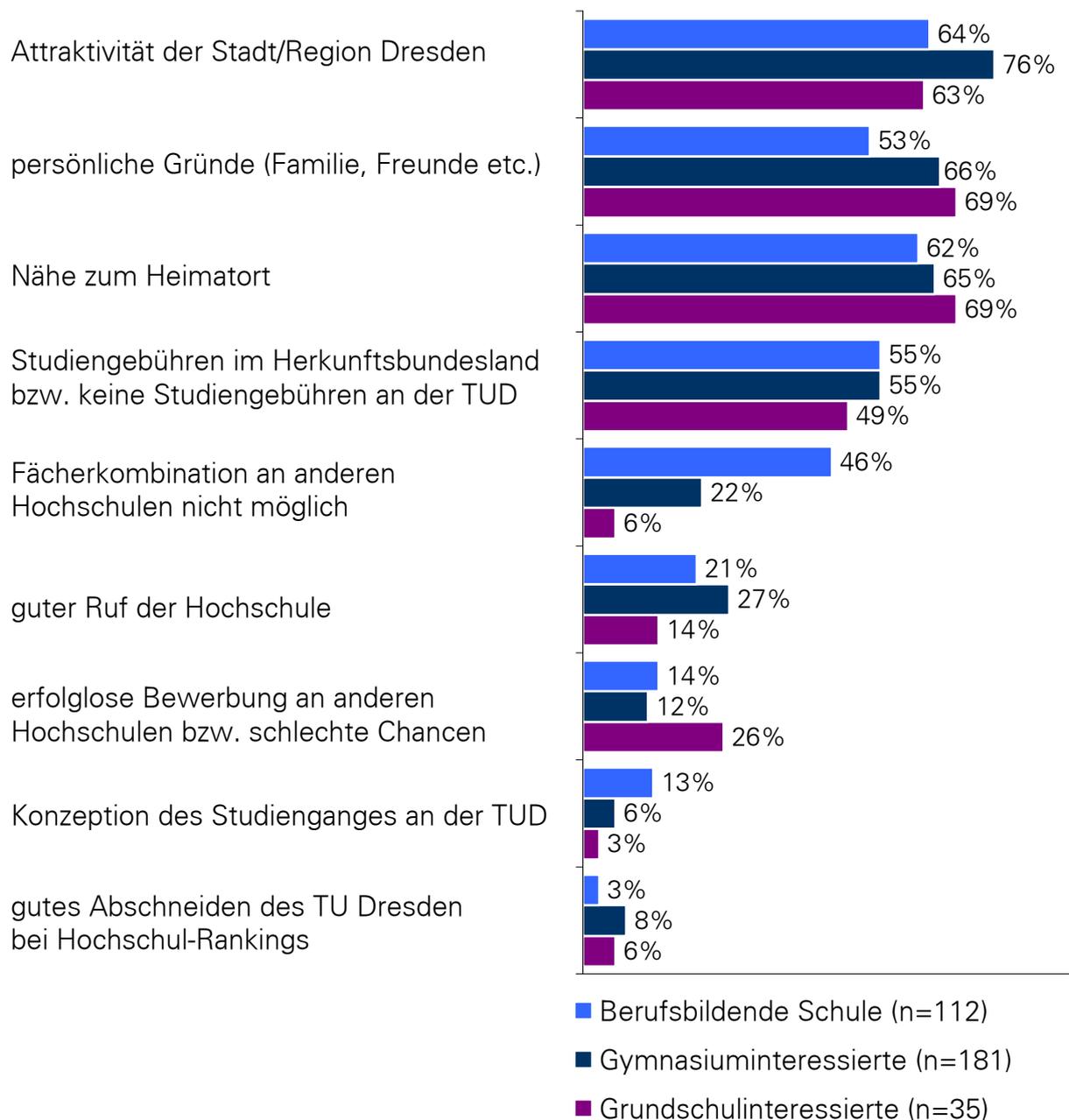
Dieser geringe Stellenwert von Merkmalen der Hochschule und des Studienganges bei der Hochschulwahl sind nicht neu. Die Absolventenstudie des Sächsischen Kompetenzzentrums für Bildungs- und Hochschulplanung für das Lehramt aus dem Jahr 2009¹⁵, für die Lehramtsabsolventen der Jahre 2000 bis 2006 befragt wurden, zeigen ähnliche Befunde zu den Motiven der Hochschulwahl. Der meistgenannte studienbezogene Grund war die Gebührenfreiheit des Studiums an der TU Dresden, der von jedem zweiten Befragten genannt wurde. So

¹⁵ Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung (KfBH) (2009): Lehramt 2007. Abschlussbericht. Dresdner Absolventenstudie Nr. 31. Dresden: TU Dresden.

wohl sächsische Studierende als auch Studierende aus anderen Bundesländern führten die Gebührenfreiheit als Argument für ein Studium in Dresden an (48 bzw. 58%). Die Konzeption des Studienganges, der Ruf der Hochschule oder das Abschneiden in Rankings spielten nur für wenige Studierende eine Rolle.

Abbildung 36: Gründe, für das Studium nach Dresden zu kommen

getrennt nach angestrebter Schulart (Mehrfachnennungen möglich)



Vergleicht man die Gründe für den Studienort Dresden von grundschulorientierten und gymnasiumsorientierten Studierenden des BA ABS sowie Studierenden des BA BBS, so zeigen sich einige Unterschiede.

Bestimmte, andernorts nicht mögliche Fächerkombinationen waren für Gymnasiumsorientierte häufiger ein Grund, an der TU Dresden zu studieren, als für Grundschulorientierte (22% vs. 6%). Zu diesem Ergebnis dürfte die Tatsache beigetragen haben, dass das Fach Geographie innerhalb Sachsens nur an der TU Dresden studiert werden kann. Dieser Umstand, der bei der Wahl zwischen den Universitäten in Leipzig und Dresden relevant wird, betrifft nur die Lehrämter an Mittelschulen und Gymnasien, nicht aber das Lehramt an Grundschulen.

Besonders häufig haben allerdings die Studierenden des BA BBS angegeben, dass die Tatsache, dass die gewünschte Fächerkombination an anderen Hochschulen nicht angeboten wird, zur Entscheidung pro Dresden beigetragen hätte (46%). Die Vermutung liegt nahe, dass viele Befragte mit dieser Antwort deutlich machen wollten, dass das Studium des Lehramts für Berufsbildende Schulen generell an relativ wenigen Hochschulen in Deutschland möglich ist.

Der gute Ruf der TU war für gymnasiumsorientierte Studierende sehr viel häufiger ein Grund, nach Dresden zu kommen, als für grundschulorientierte Studierende. Auch die Konzeption des Studienganges war eher für Gymnasiumsorientierte ein Entscheidungsgrund. Dagegen geben vor allem Grundschulorientierte an, an der TU zu studieren, weil sie an anderen Hochschulen keinen Studienplatz erhalten haben oder sich wenig Chancen auf eine Zusage ausrechneten. Diese Befunde weisen darauf hin, dass für einige grundschulorientierte Studierende die TU Dresden bei der Studienplatzsuche nicht erste Wahl war. Dazu hat mit Sicherheit beigetragen, dass das Studium mit dem Ziel des Grundschullehramtes in einem schulartunspezifischen BA-Studiengang vielen unattraktiv erscheint.

4.2 Studienverzögerung

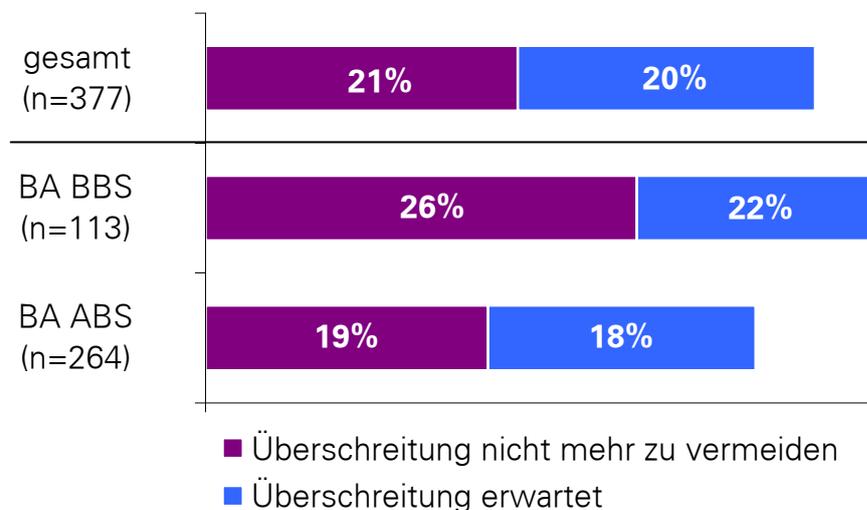
An der Online-Studierendenbefragung des Wintersemesters 2010/2011 nahmen erstmals Studierende teil, die das BA-Studium nicht in der Regelstudienzeit von sechs Semestern abschließen konnten, sondern gerade das siebte Semester begannen.

Studienverzögerung kann verschiedene Ursachen haben: mangelnde Studierbarkeit wegen organisatorischer Probleme im Studienablauf, Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen des Studiums aber auch persönliche Gründe.

Um einschätzen zu können, welchen Gründen die größte Bedeutung für die Studienverzögerung zukommt, wurden die Studierenden, die eine Überschreitung der Regelstudienzeit erwarteten und diejenigen, für die eine Überschreitung bereits nicht mehr zu vermeiden war, zu den Ursachen der Studienverzögerung befragt.

In der Befragung wurden alle Studierenden gebeten, aufgrund ihres aktuellen Studienfortschritts einzuschätzen, ob sie das Studium in der Regelstudienzeit absolvieren werden oder nicht. 60 Prozent der Befragten geben an, das Studium voraussichtlich in der Regelstudienzeit abzuschließen. Die restlichen Befragten gehen von einer Überschreitung der Regelstudienzeit aus. Sie untergliedern sich in zwei etwas gleich große Gruppen: für die einen ist eine Überschreitung der Regelstudienzeit aufgrund des aktuellen Studienfortschritts nicht mehr zu vermeiden. Die anderen äußern die Erwartung, die Regelstudienzeit zu überschreiten, obwohl eine Einhaltung theoretisch noch möglich wäre. Der überwiegende Teil dieser Befragten geht von einer Überschreitung der Regelstudienzeit von ein oder zwei Semestern aus¹⁶.

Abbildung 37: Erwartete Studienverzögerung



¹⁶ Überraschend ist, dass 20 Prozent der Studierenden der ersten Kohorte angeben, sie würden einen Studienabschluss innerhalb der Regelstudienzeit erwarten, obwohl sie sich rein rechnerisch bereits im siebten Semester befinden. Bei der Erhebung wurde nur der Zeitpunkt des Studienbeginns, nicht aber das aktuelle Fachsemester erhoben, so dass nicht bekannt ist, wie viele Personen der ersten Kohorte sich durch Urlaubssemester noch nicht im siebten Semester befinden.

Der Anteil der Studierenden, die mit einer Überschreitung der Regelstudienzeit rechnen, fällt höher aus als im Vorjahr. Das ist allerdings weitgehend auf die Studierenden der ersten Kohorte zurückzuführen, die sich bereits im siebten Semester befinden und daher, sofern sie keine Urlaubssemester eingelegt haben, die Regelstudienzeit bereits überschritten haben.

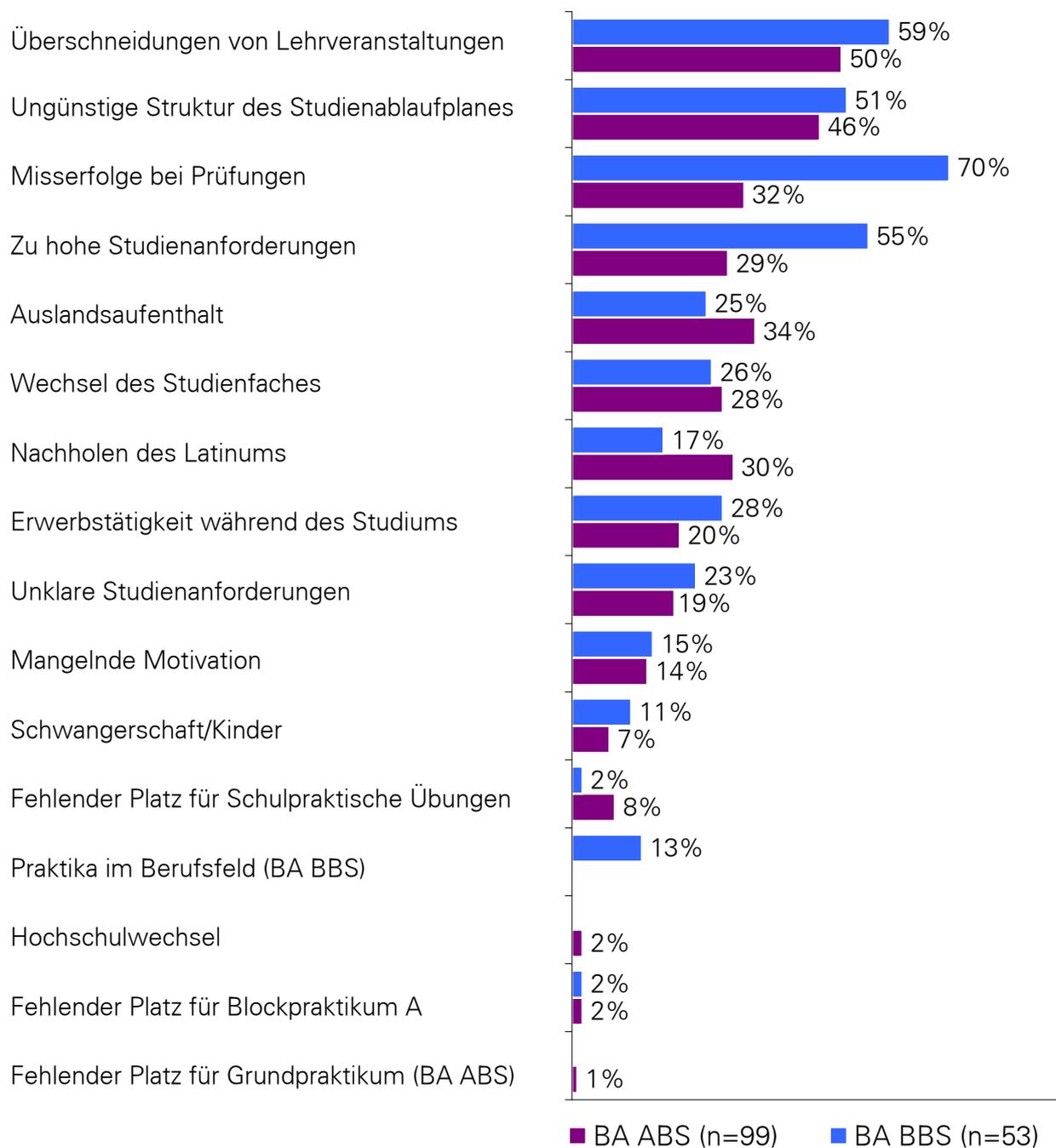
Im BA BBS ist für einen größeren Teil der Studierenden eine Überschreitung der Regelstudienzeit bereits jetzt unvermeidlich (26% vs. 19% im BA ABS). Auch die Erwartung von noch nicht feststehenden Überschreitungen ist unter BBS-Studierenden weiter verbreitet als unter ABS-Studierenden (22% vs. 18%).

Die häufigsten Gründe für Studienverzögerungen liegen in der Organisation der Studiengänge. Überschneidungen von Lehrveranstaltungen sind, trotz der merklichen Verbesserungen der Situation durch Einführung von Zeitfenstern für bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen, das größte Problem für einen reibungslosen Studienverlauf, wobei natürlich auch Überschneidungen aus Semestern vor der Einführung der Zeitfenster zu den 2010 berichteten Studienverzögerungen geführt haben können. Eine ungünstige Struktur des Studienablaufplanes ist in den Augen der Studierenden der zweithäufigste Verzögerungsgrund. Dahinter können sich verschiedene konkrete Probleme verbergen. Zum Beispiel kann es Schwierigkeiten bereiten, wenn die Schulpraktischen Übungen beider studierter Fächer für dasselbe Semester vorgesehen sind. Verzögerungen können auch entstehen, wenn Module nachgeholt oder wiederholt werden müssen und aufbauende Module noch nicht besucht werden dürfen. Auch unklare Studienanforderungen, die von jedem fünften Befragten als Verzögerungsgrund genannt werden, können zur Gruppe der studienorganisatorischen Verzögerungsgründe gezählt werden.

Eine zweite Gruppe von Verzögerungsgründen hängt mit den Studienleistungen zusammen. Nicht bestandene Prüfungen verlängern das Studium fast zwangsläufig. Eine Überforderung durch zu hohe Studienanforderungen kann solche Misserfolge bei Prüfungen herbeiführen oder Studierende dazu bringen, das Arbeitspensum in Eigenregie zu verringern und Lehrveranstaltungen auf spätere Studiensemester zu verschieben.

Für fast ein Drittel der Studierenden tragen Auslandsaufenthalte zur Studienverzögerung bei, da sie offenbar nicht reibungslos in das modularisierte Studium integrierbar sind. Ein Viertel der Befragten mit Studienverzögerung führt diese auf die zusätzliche Belastung durch das nachzuholende Latinum zurück.

Abbildung 38: Gründe, für die Überschreitung der Regelstudienzeit, getrennt für BA ABS und BA BBS
(Mehrfachnennungen möglich)



Obwohl etwa die Hälfte der Studierenden neben dem Studium erwerbstätig ist, führt nur knapp ein Viertel der Studienverzögerer die Erwerbstätigkeit als Grund an. Auch fehlende SPÜ-Plätze haben erst bei wenigen Studierenden zu Verzögerungen geführt. Ergebnisse der Vorjahresbefragung, die auf Probleme bei der

Versorgung mit SPÜ-Plätzen hindeuteten, hatten eine höhere Zahl erwarten lassen.

Die Ursachen für Verzögerungen im BA ABS und BA BBS unterscheiden sich voneinander. Im BA BBS spielen Leistungsgründe eine deutlich wichtigere Rolle. Misserfolge bei Prüfungen sind der häufigste Verzögerungsgrund: 70 Prozent nennen nicht bestandene Prüfungen als Ursache. Auch zu hohe Studienanforderungen werden im BA BBS deutlich häufiger genannt als von ABS-Studierenden. Zudem spielt Erwerbstätigkeit eine größere Rolle. Auslandsaufenthalte und das Nachholen des Latinums als Verzögerungsgründe sind dagegen eher bei Studierenden des BA ABS üblich, was auf die höheren Anteile sprachlicher und geisteswissenschaftlicher Fächer im BA ABS zurückzuführen ist.

Einige Verzögerungsgründe treten besonders oft bei Studierenden bestimmter Fächer auf. Wenig überraschend nennen vor allem Studierende von Fremdsprachen Auslandsaufenthalte als Ursache der Studienverzögerung: Englisch (13 von 23 befragten Studienverzögerern), Spanisch (4 von 6), Französisch (11 von 14). Misserfolge bei Prüfungen führen besonders häufig bei Studierenden folgender Fächer und Fachrichtungen zu Verzögerungen: Physik (5 von 6 befragten Studienverzögerern), LEH (17 von 18), Wirtschafts- und Sozialkunde (15 von 19) und gewerblich-technische Fachrichtungen (11 von 14). Das Nachholen des Latinums hindert vor allem Studierende der Fächer Geschichte (17 von 36 befragten Studienverzögerern), Evangelische Religion (4 von 7) und Französisch (7 von 14) an einem Studienabschluss in Regelstudienzeit.

Das Sächsische Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung (KfbH) der TU Dresden hat in seiner Befragung unter Lehramtsabsolventen der Jahre 2000 bis 2006 nach den Gründen für etwaige Studienverzögerungen gefragt¹⁷. Auch in den Staatsexamensstudiengängen waren studienorganisatorische Probleme, wie die Überschneidung von Lehrveranstaltungen, das häufigste Hindernis für ein verzögerungsfreies Studium. Nicht bestandene Prüfungen und Erwerbstätigkeit während des Studiums tragen dagegen in den modularisierten BA-Studiengängen offenbar häufiger zu einer Überschreitung der Regelstudienzeit bei als in den alten Studiengängen.

¹⁷ Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung (KfbH) (2009): Lehramt 2007. Abschlussbericht. Dresdner Absolventenstudie Nr. 31. Dresden: TU Dresden.

Vertiefende mündliche Interviews

Die vertiefenden mündlichen Interviews, die zur Ergänzung der Onlinebefragung mit einigen Studierenden geführt wurden, erlauben einen Blick auf die Umstände und Ursachen für die Studienverzögerung in exemplarischen Einzelfällen und konkretisieren und veranschaulichen so die quantitativen Ergebnisse. Alle vier Befragten, die sich zu einem Leitfadenterview zum Thema Studienverzögerung bereit erklärten, studieren im BA-Studiengang für Berufsbildende Schulen. In allen vier Fällen spielten nichtbestandene Prüfungen eine wesentliche Rolle für das Überschreiten der Regelstudienzeit. Zwei Studierende der Beruflichen Fachrichtung Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (LEH) beklagten die aus ihrer Sicht zu umfangreichen inhaltlichen Anforderungen, den damit verbundenen Lernaufwand und die hohe Prüfungsdichte¹⁸. Nachdem es zu Prüfungsmisserfolgen gekommen war, war die Überschreitung der Regelstudienzeit durch die Studienablaufpläne des Studienganges unvermeidbar. Da die Lehrveranstaltungen für die einzelnen Module in der Regel nur jedes zweite Semester angeboten werden, kann das Modul erst ein Jahr später wieder in Angriff genommen werden¹⁹. Das Nachholen von Prüfungsleistungen kann zudem mit besonderen terminlichen Problemen verbunden sein, wenn sich die Lehrveranstaltungen im nachzuholenden Modul mit Pflichtveranstaltungen im aktuellen Studiensemester überschneiden. Eine Studierende berichtete da-

¹⁸ „In meinem Hauptfach, durch die Umstellung in den Bachelor- und Mastermodellen, ist extrem viel Inhalt gepackt. Wahnsinnig viele Prüfungen wie Lebensmittelchemie, Biochemie, die unglaublich schwer sind und viel Zeit brauchen.“

„Ich finde es zu voll, ja. Also auch im Gespräch mit Kommilitonen. Es geht allen so, die finden das alle zu voll.“

„Das Zeitmanagement war ausschlaggebend, um sich ordentlich auf eine Prüfung vorzubereiten. Da braucht man enorm viel Zeit, dafür zu lernen. In Lebensmittelchemie stehen noch viele Praktika an [...] und mehrere Prüfungen im Verlauf des Semesters, so dass andere Fächer hinten ab fallen und man nicht so richtig Zeit hat, sich darauf zu konzentrieren. Deshalb war es gut, das noch zu schieben und erst ein Jahr später manche Kurse zu besuchen.“

¹⁹ „Studienverzögernd war, dass die Lehrveranstaltungen immer nur im Wintersemester angeboten werden und nie im Sommersemester. Da verliert man automatisch ein Jahr.“

„Ich darf die Prüfung aber erst nach "Mikrosoziologie und Biographie II" machen, d.h. ich muss im Wintersemester und im Sommersemester die Veranstaltungen besuchen und dann erst die Prüfung ablegen. [...] Das sind dann auch solche Sachen, wenn man da dann durchfällt, dann verzögert sich das auch. Jetzt habe ich natürlich auch Bammel, dass ich durchfalle [...] und das belastet einen auch.“

„Lehrveranstaltungen überschneiden sich dadurch natürlich. Wenn es erst ein Jahr später wieder angeboten wird, hat man da natürlich auch andere Kurse, da gibt es auch Doppelbelegungen. Das kommt bei mir durchaus ein bis zweimal vor. Aber da ich eine gute Mitbewohnerin habe, die mit mir auch zusammen studiert, besuchen wir das im Wechsel. Sie geht zu der einen und ich zu der anderen Lehrveranstaltung und dann schreiben wir das voneinander ab. So haben wir das ganz gut gemanagt.“

von, dass sie zwei gleichzeitig stattfindende Lehrveranstaltungen im Wechsel mit einer Kommilitonin besuchte, mit der sie anschließend Sitzungsprotokolle austauschte.

Zwei Interviewpartner schilderten, dass das durch das Nichtbestehen von Prüfungen notwendig gewordene Nachholen von Lehrveranstaltungen zu einer Mehrbelastung führt, die nur noch schwer mit der notwendigen Erwerbsarbeit und der studienbegleitend nachzuholenden praktischen Tätigkeit im Berufsfeld zu vereinbaren ist²⁰. Beide Befragten gehen sowohl einer unbezahlten Tätigkeit im Berufsfeld als auch einem Nebenjob nach. Die zeitliche Belastung durch diese Tätigkeiten trägt nicht erst dann zur Studienverzögerung bei, wenn durch zu wiederholende Prüfungen Zusatzbelastungen und studienorganisatorische Schwierigkeiten auftreten, sondern bereits dadurch, dass das Zeitbudget für das Studium durch diese Tätigkeiten begrenzt wird. Wenn dann, wie bei einem der Interviewten, durch eine weite Anfahrt zur Schule, an der die Schulpraktischen Übungen (SPÜ) absolviert werden, terminliche Probleme und verpasste Lehrveranstaltungen hinzukommen, ist die Einhaltung der Regelstudienzeit unmöglich geworden²¹.

Ein Interviewpartner betonte, dass die Studienverzögerung durchaus zu einer gewissen Erleichterung geführt hat. Die hohe Belastung durch Studium und Berufspraktikum wird gemildert, da die Tätigkeit im Berufsfeld nun in dem Semester absolviert werden kann, das durch die Verzögerung von einem Semester bis zum Beginn des MA-Studienganges, überbrückt werden muss. Auch für den beim Studium einer Fremdsprache nötigen Auslandsaufenthalt bietet ein Wartesemester bis zum MA-Beginn möglicherweise ein geeignetes Zeitfenster²². Aus finanzieller Hinsicht stellt die Verlängerung der Studiendauer für die Studierenden häufig ein Problem dar. Die Tatsache, dass eine Studienverzögerung in

²⁰ „Und dann überlegt man "Gehe ich heute ins Praktikum oder kann ich das Praktikum vielleicht dahin legen, ist die Veranstaltung wichtig?" Dann fängt man an zu kalkulieren. Dann brauch man sich nicht zu wundern, wenn man hinterher durchfällt.“

„Was auch studienverzögernd ist, ist dass ich nebenjobmäßig immer noch tätig sein muss, weil ich kein BAföG bekomme. [...] Also jobbe ich nebenbei und da bin ich auch mindestens drei Tage die Woche nicht an der Uni. Zwei Tage gehe ich an die Uni und Samstag und Sonntag mache ich noch Praktikum.“

²¹ „Und für das Lehramt BBS gibt es ja gar nicht genügend Stellen hier in Dresden. Sozialpädagogikmäßig, da gibt es ja glaube ich nur eine Schule. Da musste ich nach Chemnitz fahren, da konnte ich viele Sachen gar nicht machen. In Geschichte bspw. konnte ich ein Seminar komplett streichen, weil ich da nie da war.“

²² „Man muss ja während des Englischstudiums auch mindestens 12 Wochen im Ausland gewesen sein. Und das ist auch so ein Punkt, der meiner Meinung nach, innerhalb des Bachelorssystems schwer zu bewerkstelligen ist. [...] Und man denkt ja, in der vorlesungsfreien Zeit geht das. Aber wir haben genau in der vorlesungsfreien Zeit eine Prüfung. [...] Das ist halt schwierig, wenn man wirklich nur diese Chance hat, ins Ausland zu gehen und das auf die vorlesungsfreie Zeit baut.“

jedem Fall eine Verspätung des MA-Studienbeginns von mindestens einem Jahr nach sich zieht, da eine Einschreibung nur zum Wintersemester möglich ist, verschärft das Problem der Studienfinanzierung. Das gilt besonders, wenn durch die Studienverzögerung finanzielle Förderungen, wie das BAföG, Stipendien oder Studienkredite wegfallen²³.

Die Befragten berichteten von Selbstzweifeln, Unzufriedenheit und Frustration sowie einem sozialen Rechtfertigungsdruck, der mit dem Prüfungsmisserfolg und der Studienverzögerung einherging²⁴. Dennoch ist der Abbruch des Studiums für keinen der Befragten eine Option. Der Wunsch, Lehrer zu werden, ist trotz der Probleme im Studium nach wie vor vorhanden²⁵. Alle vier Interviewten hegen allerdings mehr oder weniger konkret den Gedanken, die Hochschule oder den Studiengang zu wechseln²⁶.

Die Gespräche mit vier Studierenden des BA BBS, die das Studium nicht in der Regelstudienzeit absolvieren werden, illustrieren die Ergebnisse der Onlinebefragung. Probleme mit den Studienanforderungen gehen zum Teil mit der zusätzlichen Belastung durch Erwerbstätigkeit und Praktika neben dem Studium einher. Die fehlende Möglichkeit, Studienleistungen nachzuholen, ohne dass es

²³ „Aber ich weiß, dass es Probleme mit dem BAFöG geben wird und ich bin darauf angewiesen. Ich glaube, wenn ich das überziehe, wollen die kein BAFöG zahlen und dann muss ich wieder mehr arbeiten, damit ich die Miete halten kann. Und da will ich gar nicht darüber nachdenken in der Beziehung.“

²⁴ „Es war furchtbar deprimierend für mich, mir einzugestehen, dass ich nicht „gut genug“ war, um in der Regelstudienzeit zu bleiben.“

„Aber ich denke, das Hauptproblem ist, dass ich selbst unzufrieden mit mir bin.“

„Oder viele glauben auch, ich würde es nicht schaffen, weil ich länger brauche, ich wäre schlecht. Und dann muss ich immer erklären das liegt daran und daran.“

²⁵ „Also ich bin nach wie vor motiviert. Ich möchte ja mein Studium schaffen. Ich habe jetzt nicht bemerkt, dass dadurch meine Motivation sinkt. Gerade jetzt im letzten Jahr will man halt... man will es halt jetzt einfach schaffen und man möchte gerne seinen Bachelor in der Tasche haben.“

„Abzubrechen war für mich nie eine Option, da ich Lehrer werden will.“

„Das sind so Sachen wo ich gesagt habe, ich habe eigentlich keine Lust mehr dieses Theater hier weiterzuführen. Aber im Endeffekt habe ich jetzt vier bis fünf Semester um und da jetzt mittendrin aufzuhören, ist auch blöd. Ich würde schon den Bachelor irgendwie durchkriegen.“

²⁶ „Ich persönlich empfinde die Lehramtsausbildung in Dresden als nicht so gut. Ich würde gerne zum Master die Universität wechseln wollen. [...] Ich würde mich im Nachhinein nicht noch mal für das Studium entscheiden, nicht weil ich nicht Lehrer werden möchte, sondern weil ich einfach sehe... ich habe es am Anfang unterschätzt. Aber während des Studiums habe ich nie gedacht, ich breche es ab.“

„Das Studium macht mir keinen Spaß mit diesen Strukturen. Der Lehrer an sich ist nicht das Problem. Lehrer möchte ich immer noch werden, das ist es nicht.“

„Kann aber auch sein, man geht rüber und stellt fest, hier ist es noch schlimmer, wäre ich lieber dort geblieben. Es ist so schwierig. Aber eigentlich bin ich bereit, offen. Wenn es am Finanziellen nicht hapert, dann glaube ich, dass ich es machen werde und den Studienort wechseln werde.“

aufgrund der unflexiblen Studienstruktur zu Verzögerungen kommt, macht deutlich, wo angesetzt werden könnte, um das Ausmaß der Studienverzögerung gering zu halten.

4.4 Studienplanung

Die Online-Studierendenbefragung 2010 bestätigt, was die jährlichen Studienanfängerbefragungen des ZLSB seit Einführung der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge zeigen: fast alle Studierenden haben von Studienbeginn an das Ziel, einen MA-Studiengang für eine bestimmte Schulart anzuschließen. Diesen MA-Studiengang möchten sie nach Möglichkeit an der TU Dresden belegen. Nur vereinzelte Befragte äußern die Absicht, für den MA-Studiengang an eine andere Hochschule zu wechseln. Selbst die Studierenden, die das Lehramt an Grundschulen oder Mittelschulen anstreben, und nach derzeitigem Stand für den MA-Studiengang an die Universität Leipzig oder an eine andere Hochschule wechseln müssen, äußern in der Befragung ausdrücklich den Wunsch, an der TU Dresden zu bleiben.

4.5 Abwanderungsbereitschaft nach dem MA-Studiengang

Die aktuellen Studierendenzahlen der Lehramtsstudiengänge an der Universität Leipzig und der TU Dresden reichen nicht aus, um den absehbaren hohen Bedarf an Neueinstellungen, der in wenigen Jahren eintreten und vermutlich über Jahrzehnte lang anhalten wird, zu decken. Bei der Ermittlung der Studienanfängerzahlen, die für die Deckung des Lehrerbedarfs des sächsischen Schulwesens erforderlich sind, muss neben der Bezifferung dieses Bedarfes und einer Schwundquote während des Studiums (Studienabbrecher etc.) auch die Abwanderung von Absolventen der MA-Studiengänge in andere Bundesländer berücksichtigt werden.

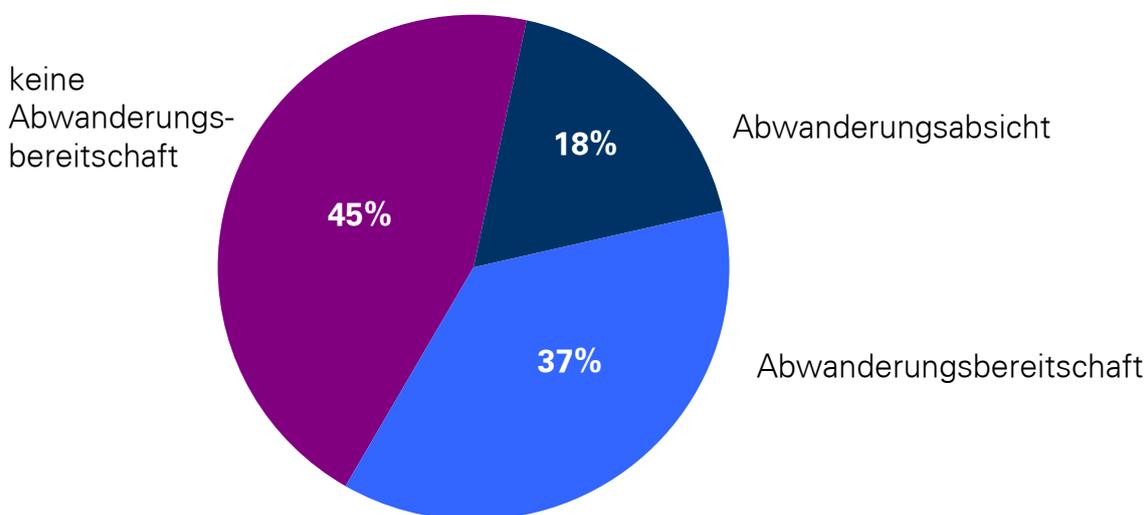
Es ist – besonders angesichts des beträchtlichen Anteils Studierender aus anderen Bundesländern – nicht davon auszugehen, dass alle erfolgreichen Lehramtsabsolventen dem sächsischen Schulwesen zur Verfügung stehen werden.

Zwar werden die Umstände zum Zeitpunkt des Studienabschlusses eine wesentliche Rolle für die Entscheidung spielen, Sachsen in Richtung eines anderen Bundeslandes zu verlassen. Allerdings kann bereits frühzeitig erhoben werden, inwieweit bei den Studierenden der feste Vorsatz oder die grundsätzliche Bereit-

schaft für den Wegzug oder den Verbleib in Sachsen besteht und welche Faktoren aus heutiger Sicht für diese Entscheidung relevant sein werden. Die erste Befragung zur Neigung der BA-Studierenden, für den Vorbereitungsdienst oder die Berufsausübung in ein anderes Bundesland zu gehen, hatte 2009 Befunde geliefert, die es nahelegten, mit beträchtlichen Abwanderungsbewegungen zu rechnen.

Abbildung 39: Absicht oder Bereitschaft zur Abwanderung aus Sachsen nach dem Lehramts-MA-Studiengang

Anteil der Befragten, die einen Lehramts-MA-Studiengang anstreben und die feste Absicht haben oder sich vorstellen können, für den Vorbereitungsdienst oder zur Berufsausübung in ein anderes Bundesland zu gehen (n=318)

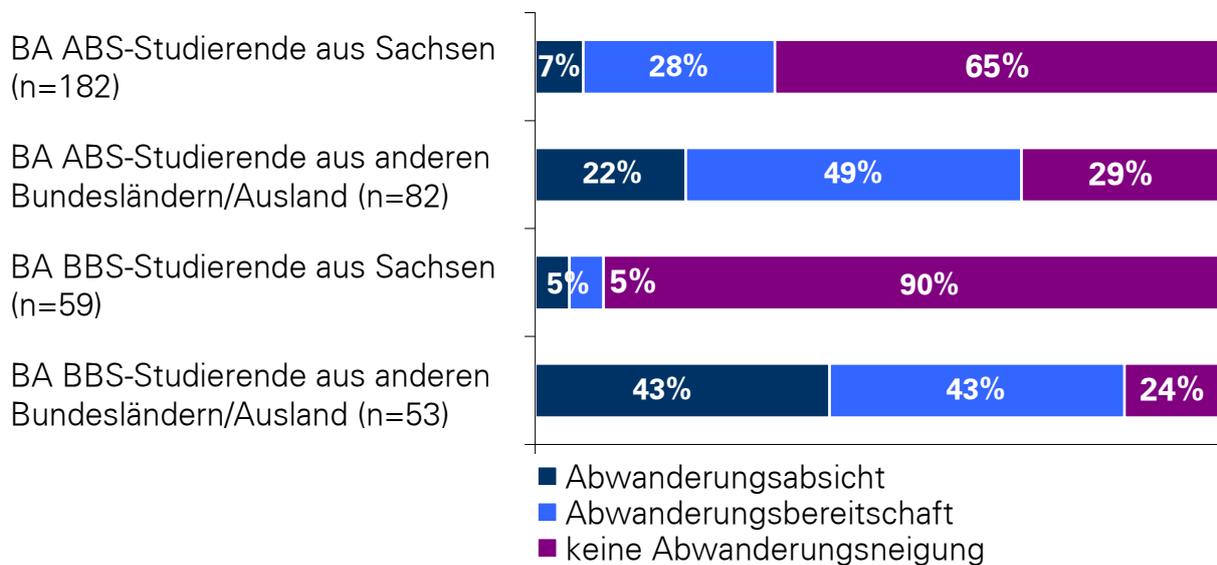


2010 ist die Abwanderungsneigung noch etwas verbreiteter als 2009. Der Anteil derjenigen, die grundsätzlich bereit sind, Sachsen für das Referendariat oder die Berufsausübung zu verlassen, beträgt wie im Vorjahr 37 Prozent der Befragten. Der Anteil derjenigen, die bereits im BA-Studium die feste Absicht haben, nach dem MA-Studium oder spätestens nach dem Vorbereitungsdienst in ein anderes Bundesland zu gehen, ist deutlich gewachsen. Hatte 2009 erst jeder zehnte Studierende die Absicht, Sachsen zu verlassen, war es 2010 schon fast jeder Fünfte (18%) (siehe Abbildung 39).

Dieser starke Anstieg geht vor allem auf die Studierenden des BA BBS zurück. Mehr als ein Viertel der Studierenden plant, nicht in Sachsen zu bleiben (29% vs. 15% im Jahr 2009). Aber auch unter den Studierenden des BA ABS ist der Anteil der Studierenden mit Abwanderungsabsicht von 9 auf 13 Prozent gestiegen.

Der Anstieg der Abwanderungsneigung ist möglicherweise zum Teil auf den gestiegenen Anteil Studierender zurückzuführen, die für das Studium aus einem anderen Bundesland nach Dresden gekommen sind (2009: 31 %, 2010: 36%). Die Studierenden aus anderen Bundesländern beabsichtigen deutlich häufiger als die aus Sachsen stammenden Studierenden, nach Abschluss des Studiums Sachsen wieder zu verlassen. Besonders groß ist der Unterschied zwischen sächsischen und zugewanderten Studierenden im BA BBS.

Abbildung 40: Abwanderungsneigung von sächsischen und zugewanderten Studierenden



Die Vorjahresbefragung hatte ergeben, dass bei Studierenden, die für das Studium aus anderen Bundesländern nach Sachsen gekommen sind, häufig der Wunsch nach einer Rückkehr in die Herkunftsregion besteht. Bei den abwanderungsbereiten sächsischen Studierenden sind es dagegen vor allem attraktive Arbeits- und Einstellungsbedingungen, die in andere Bundesländer locken.

In der Befragung wurde zwischen der Absicht bzw. Bereitschaft, den Vorbereitungsdienst außerhalb Sachsens zu absolvieren und der Absicht bzw. Bereitschaft, zur Berufsausübung Sachsen zu verlassen, unterschieden. Die Unterschiede waren nur gering. Nur wenige Studierende gaben an, den Vorbereitungsdienst in Sachsen absolvieren, dann aber in ein anderes Bundesland wechseln zu wollen. Es ist aufgrund dieser Befunde nicht damit zu rechnen, dass in der zweiten Phase der Lehrerbildung in gleichem Maße Lehrkräfte für andere Bundesländer ausgebildet werden, wie in der universitären Phase. Eine Erhö-

hung der Anzahl an Referendariatsplätzen käme daher vermutlich in vollem Umfang dem sächsischen Schulwesen zugute.

Vertiefende Interviews zur Abwanderungsneigung

Um ein genaueres Bild davon zu erhalten, wie bei den Studierenden die Absicht oder Bereitschaft, Sachsen nach dem Studium zu verlassen, entsteht, wurden fünf Studierende in vertiefenden mündlichen Interviews zu ihren Karriereplannungen befragt. Die folgenden fünf Fallbeispiele veranschaulichen und ergänzen die quantitativen Ergebnisse der Onlinebefragung.

Fall 1:

Die erste abwanderungsbereite Interviewpartnerin stammt aus Sachsen und ging zu Studienbeginn davon aus, auch nach dem Studium für Vorbereitungsdienst und Berufsausübung im Heimatbundesland zu bleiben. Erst Informationen über den Mangel an Referendariatsplätzen in Sachsen und zu erwartende lange Wartezeiten veranlassten die Befragte, über den Wechsel in ein anderes Bundesland nachzudenken²⁷. Der nahtlose Übergang vom Studium in die Referendariatszeit ist das wichtigste Kriterium bei der Entscheidung, sich auch in anderen Bundesländern für Referendariatsstellen zu bewerben. Die Aussicht auf Verbeamtung und höhere Verdienstmöglichkeiten spielt eine untergeordnete Rolle²⁸. Die Befragte empfinde die Abwanderung aus Sachsen als eine unfreiwillige Entscheidung. Nur um ohne Wartezeiten einen Platz im Vorbereitungsdienst zu erhalten, nähme sie es auf sich, ihre Heimatregion mit der vertrauten Mentalität und den als gut empfundenen Lebensbedingungen zu verlassen und auf die Nähe zur ihrer Familie zu verzichten²⁹.

²⁷ „Also eigentlich wollte ich immer in Sachsen das Referendariat und auch hier als Lehrer tätig sein. Aber da ich gehört habe, dass nicht viele Referendare übernommen wurden, also viele eine Absage bekommen haben und auch lange Zeit warten mussten, bis sie einen Referendariatsplatz bekommen haben, habe ich eben auch in Erwägung gezogen, auch in ein anderes Bundesland zu gehen.“

„Das war nach dem zweiten Semester, weil wir da eine Statistik bekommen haben vom Studentenrat, die eben besagt hat, dass 80 Prozent aller Referendariatsbewerbungen abgelehnt wurden in Sachsen. Und da war ich sehr geschockt. Und ich habe es auch gesehen bei einer Freundin, die drei Jahre warten musste, bis sie ihren Referendariatsplatz hier in Dresden bekommen hat. [...] Und das sollte mir nicht passieren. Ich würde gerne gleich nach dem Studium das Referendariat machen können.“

²⁸ „Aber ich denke, dass dann auch die Gehälter sicherlich auch unterschiedlich sind und man das daran festmacht. Das ist aber bei mir nicht der wichtigste Punkt. Mir geht es wirklich darum, dass ich nach Studienabschluss gleich eine Referendariatsstelle bekomme.“

²⁹ „Also wenn ich wirklich wüsste, dass sie mir einen Platz garantieren können, dann würde ich auf jeden Fall hier bleiben.“

Fall 2:

Die zweite abwanderungsbereite Interviewpartnerin tendiert dazu, für den Vorbereitungsdienst in ihr Heimatbundesland Sachsen-Anhalt zurückzukehren. Die Befragte nahm das Studium bereits mit der Absicht auf, Sachsen für die Berufsausübung wieder zu verlassen. Neben der Rückkehr zur Familie und dem am Herkunftsort nach wie vor bestehenden sozialen Netzwerk spricht auch die gute Aussicht auf einen Referendariatsplatz für eine Abwanderung nach Sachsen-Anhalt. Ursprünglich plante die Befragte, beide Ausbildungsphasen – universitäres Studium und Vorbereitungsdienst – in Sachsen zu absolvieren und erst zur Berufsausübung nach Sachsen-Anhalt zurückzukehren. Doch die Knappheit von Referendariatsplätzen in Sachsen und die – aufgrund bestehender Kontakte zur früheren eigenen Schule – guten Aussichten auf einen Referendariatsplatz und anschließenden Berufseinstieg in der Heimat, führten zu der Vorentscheidung, Sachsen bereits nach dem MA-Abschluss zu verlassen³⁰. Eine gewisse Verunsicherung durch die erneuten Reformdiskussionen um das Lehramtsstudium in Sachsen haben sie in dieser Entscheidung bekräftigt³¹. Gute Verdienstmöglichkeiten und die Aussicht auf Verbeamtung stehen auch bei dieser Befragten nicht im Mittelpunkt des Interesses³².

Fall 3:

Für die dritte Interviewpartnerin stehen, im Gegensatz zu den ersten beiden Fällen, Verdienstmöglichkeiten und Aussicht auf Verbeamtung im Mittelpunkt. Die Befragte stammt aus einem westdeutschen Bundesland und strebte zu Studienbeginn an, wegen der höheren Einkommen in den alten Bundesländern nach dem Studium wieder in das Herkunftsbundesland zurückzukehren³³.

³⁰ „Von vornherein halte ich mir die Option offen in Sachsen-Anhalt das [Referendariat] zu machen oder in Sachsen. Ein Grund wäre z.B. hier in Sachsen, dass hier die Universität ist und dementsprechend viele Bewerber sind da, die hier ihr Referendariat machen wollen.[...] Der andere Grund wäre natürlich, dass ich eigentlich nach Sachsen-Anhalt zurück wollte [...] und eben das Referendariat an meiner Schule, wo ich gelernt habe, zu machen und dann vielleicht den Berufseinstieg gleich zu bekommen [...].“

„Und einfach weil es momentan so aussieht, dass hier in Sachsen die Schulen überfüllt sind und in Sachsen-Anhalt eben nicht und damit die Chancen besser stehen.“

³¹ „Das steht jetzt eigentlich erst fast fest für mich seitdem diese Diskussion ist ob der Master akkreditiert wird oder ob das noch mal zum Wechsel kommt zum Staatsexamen oder hin und her. [...] Von vornherein bin ich erstmal nicht so rangegangen. Das war für mich erstmal so festgelegt "Wenn du in Sachsen studierst, wirst du da auch dein Referendariat machen". Aber über diese Umstände eben könnte man da noch mal nachdenken, ob man das woanders macht.“

³² „Man sagt ja, dass es nicht all zu viel wäre, was man hier in Sachsen als Lehrer verdient. Ich weiß natürlich nicht, was das in Sachsen-Anhalt ist. Das kann genauso sein oder schlechter. [...] Ich weiß es nicht. Geldmäßig müsste man dann sehen.“

³³ „Zum einen komme ich nicht von hier, sondern aus [...]. Deshalb war meine erste Überlegung auch schon als

Diese Vorfestlegung auf ein Bundesland ist im Laufe des Studiums einer prinzipiellen geographischen Mobilität gewichen, die auch einen Verbleib in der als lebenswert kennengelernten Region Dresden nicht ausschließt³⁴. Entscheidend für die Entscheidung für ein Bundesland seien aber neben der beruflichen Zukunft des Lebenspartners die finanziellen Aspekte der Berufstätigkeit³⁵.

Die Aussichten auf einen Platz im Vorbereitungsdienst in Sachsen und anderen Bundesländern haben nicht zum Entstehen der Abwanderungsneigung beigetragen. Für die Entscheidung für ein bestimmtes Bundesland dürfte aber eine Rolle spielen, wo die breit gestreuten Bewerbungen um einen Referendariatsplatz erfolgreich sein werden³⁶.

Fall 4:

Auch für den vierten abwanderungsbereiten Interviewpartner stehen Verbeamtung und Verdienstmöglichkeiten im Vordergrund. Für den Befragten hat die mit dem Beamtenstatus verbundene Arbeitsplatzsicherheit einen hohen Stellenwert. Er geht zudem davon aus, dass mit der Verbeamtung auch stets eine bessere Bezahlung einhergeht³⁷.

Der Befragte stammt aus Sachsen, beabsichtigt aber, nach dem MA-Abschluss in ein westdeutsches Bundesland abzuwandern. Er sieht die Möglichkeit zur Verbeamtung ausschließlich in westdeutschen Bundesländern gegeben und hat zudem die Vorstellung, dass die Arbeitsbedingungen und –anforderungen in diesen Bundesländern günstiger sind als in Sachsen³⁸.

ich angefangen habe, eventuell nach dem Studium wieder dahin zurück zu gehen. Dann ist es natürlich auch so, dass es in Sachsen die Verbeamtung nicht gibt. Das spielt eindeutig auch eine Rolle. [...] Und dann die Bezahlung, ganz klar auch. Das Einkommen, das ist ja doch deutlich höher in Westdeutschland, als es im Osten immer noch ist.“

³⁴ „Für mich stand eigentlich fest, dass ich wieder weggehe. Also ich wollte hier studieren und die Option zu bleiben die ist mir erst später, wo ich gedacht habe, also ich mag Dresden wirklich gerne und die Gegend ist wirklich schön [...]“

³⁵ „Letztendlich weiß ich gar nicht, ob es [...] sein muss. Inzwischen würde ich auch sagen – mein Freund kommt aus dem Informatik-/Elektrotechnikbereich und da muss man dann auch gucken, wo er dann eine Arbeit findet. [...] Also wo es genau hingeht, die Entscheidung ist da noch nicht getroffen.“

³⁶ „Also gehört hat man das [Referendariatsplatzmangel] alles schon. Es sagen viele, dass man da schlechte Karten hat [...]. Ich denke, dass ich das anders handhaben werde und sagen werde, ok, ich bewerbe mich und gucke wo es dann klappt [...]. Und wenn es da in Sachsen sowieso so eng aussieht, ist die Wahrscheinlichkeit, dass es klappt, sowieso nicht so hoch.“

³⁷ „Der erste Punkt ist der Beamtenstatus, der in den anderen Bundesländern angeboten wird und der natürlich einen gewissen Rückhalt gibt für die Berufssicherheit und die Arbeitsplatzsicherheit. Und darüber hinaus, was damit verbunden ist, der höhere Lohn aufgrund des Beamtenstatus. Also das sind die zwei Hauptaspekte, die ich hier mit nennen will.“

³⁸ „Das Zweite ist, ich stelle mir vor, dass die Arbeitsbedingungen in den alten Bundesländern günstiger sind als

Neben den finanziellen Anreizen spricht in den Augen des Befragten auch der Wunsch nach einem Beginn des Vorbereitungsdienstes im direkten Anschluss an das Studium gegen Sachsen³⁹.

Der Befragte sieht sich durch die herrschenden Umstände zur Abwanderung aus Sachsen gezwungen und bedauert den damit verbundenen Verlust seines lokalen sozialen Netzwerkes sowie den Abschied von der Heimat und der vertrauten sächsischen Mentalität⁴⁰. Eine Rückkehr nach Sachsen zur späteren Berufsausübung kann sich der Befragte sehr gut vorstellen, sofern sie zu einem Zeitpunkt möglich wird, an dem sich der Befragte noch nicht an einem anderen Ort eingelebt hat⁴¹.

Fall 5:

Die Verbeamtung und die damit verbundenen Vorteile wie Unkündbarkeit und sichere Altersvorsorge ist auch für die fünfte Interviewte ein wesentlicher Faktor bei der Entscheidung, Sachsen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes zu verlassen⁴².

Da die Fächerkombination der Befragten mit dem Fach Spanisch in Sachsen vergleichsweise wenig benötigt wird, schätzt die Befragte die Aussicht auf einen Referendariatsplatz und eine Anstellung in Sachsen als gering ein. Dasselbe gilt für das Herkunftsbundesland der Befragten, Brandenburg. Auch hier sind Einstellungschancen und Verdienstmöglichkeiten in den Augen der Interviewten gering. Die Absicht, nach dem MA-Abschluss in eines der alten Bundesländer zu

hier in Sachsen, obwohl ich das jetzt nur von meinen Einschätzungen wiedergeben kann. Ich habe ja selbst noch nicht die Erfahrung gehabt. Aber ich denke, dass hier die Lehrer für ihr Geld mehr tun müssen und mehr zusätzliche Leistungen erbringen müssen als in den alten Bundesländern.“

³⁹ „Man will ja, wenn man fertig ist, dann gleich loslegen und nicht noch ein Jahr warten. Weil so ein Jahr warten ist erstmal wieder schlecht für den Lebenslauf, man kommt wieder raus. Und so ist eben eine Kontinuität drin. Und deshalb muss man sich das immer überlegen, Alternativen zu haben und flexibel zu bleiben. Also auch woanders hinzugehen, wenn es auch unfreiwillig ist.“

⁴⁰ „Fest ist es nicht. Weil es natürlich auch Gründe gibt, weshalb ich hier in Sachsen bleiben möchte.“

„Das ist auf jeden Fall das soziale Netzwerk, das steht an erster Stelle. Und die Gebundenheit zur Heimat, das ist der zweite Faktor. Und die Mentalität ist ja hier sowieso anders als in einem anderen Bundesland.“

⁴¹ „Jederzeit, sobald die Stellen entsprechend frei werden, würde ich sagen ‚Ich kehre zurück‘. Das muss natürlich in einem zeitlichen Rahmen sein, wo man sagt, okay, es sind jetzt fünf Jahre vergangen, da kann ich mir noch vorstellen zurückzugehen. [...] Wenn man dann dort schon fest Fuß gefasst hat, dann würde ich sagen, bleibe ich lieber in den alten Bundesländern.“

⁴² „Das sind drei verschiedene Gründe. Der erste ist halt die Sache mit der Verbeamtung, was in Sachsen ja zurzeit nicht angeboten wird und in anderen Bundesländern eben schon. [...] Und die Vorteile sind halt da und ich habe halt erlebt, dass es wirklich eine gute Sache ist.“

„Es hat einfach mit der Kündigung und dass man halt auf die Hälfte der Zeit runtergesetzt werden kann, wenn man Angestellter ist und als Beamter halt nicht. Und gerade mit der Altersversorgung ist es etwas anderes. [...] Ich würde schon sicherer in die Zukunft gucken, wenn das irgendwie gehen würde und das ist ein Faktor, den ich schon gerne hätte.“

gehen, bestand für die Befragte bereits zu Studienbeginn, da sie sich frühzeitig zur Angebotssituation im Vorbereitungsdienst und zu Einstellungsbedingungen informiert hatte.

Auch die Ausrichtung des Studiums an der TU Dresden auf das sächsische Schulwesen⁴³ und die verkürzte Referendariatsdauer, die in den Augen der Befragten für einen Verbleib in Sachsen sprechen, können die Abwanderungsabsicht nicht schmälern.

Die dargestellten Einzelfälle machen deutlich, dass unterschiedliche Überlegungen und Motive zur Abwanderungsneigung aus Sachsen führen können. Es gibt geographisch mobile Studierende, für die mit der Entscheidung für den Studienort Sachsen keine Entscheidung für einen längerfristigen Verbleib in Sachsen verbunden war. Diese Studierenden richteten sich bei ihren Karriereentscheidungen nach dem MA-Abschluss am Referendariatsplatzangebot, an Einstellungschancen, Verdienstmöglichkeiten und Verbeamtungsaussichten. Es gibt aber auch heimatverbundene Sachsen, für die Verdienstunterschiede zwischen den Bundesländern keine Rolle spielen und die sich entgegen ihren eigentlichen Wünschen mit einer Abwanderung beschäftigen, weil sie befürchten, keinen Referendariatsplatz zu erhalten.

Die Abwanderungsbereitschaft der Studierenden wurde vom ZLSB 2009 erstmals in der vorgestellten Form erhoben. Die Ergebnisse der Absolventenstudie der TU Dresden für das Lehramt von 2007 zeigen allerdings, dass das hohe Ausmaß der Abwanderung von Lehramtsabsolventen aus Sachsen in andere Bundesländer keine neues Phänomen ist⁴⁴. Von den Absolventen des Ersten Staatsexamens der Jahre 2000 bis 2006 arbeiteten zum Befragungszeitpunkt nur knapp zwei Drittel in Sachsen, ein Drittel dagegen in anderen Bundesländern oder im Ausland. Der gleiche Anteil hat bereits den Vorbereitungsdienst außerhalb Sachsens absolviert. Auch für diese Absolventen dürfte die lange Wartezeit auf das Referendariat für die Abwanderung mitverantwortlich sein. Die Absolventen warteten häufig mehr als ein halbes Jahr auf einen Platz im Vorbereitungsdienst. Viele bewarben sich daher neben Sachsen auch in anderen Bundes-

⁴³ „Und vielleicht auch, was wieder dafür sprechen würde, in Sachsen zu bleiben, dass hier auch vieles bei der Didaktik und Fachdidaktik auf sächsische Schulbedingungen ausgelegt ist. Wir erfahren ja jetzt nichts darüber, wie das in NRW oder in Mecklenburg-Vorpommern läuft. [...] Insofern wäre das ein Faktor eher hier zu bleiben und nicht einer, der einen weg treibt.“

⁴⁴ Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung (KfBH) (2009): Lehramt 2007. Abschlussbericht. Dresdner Absolventenstudie Nr. 31. Dresden: TU Dresden.

ländern. 81 Prozent der Absolventen meldeten sich für den Vorbereitungsdienst in Sachsen an, nur 63 Prozent treten das Referendariat tatsächlich an. Diese Differenz macht deutlich, dass einige Absolventen, die durchaus gerne in Sachsen geblieben wären, durch den Mangel an Referendariatsplätzen zur Abwanderung verleitet wurden.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Nur gut die Hälfte aller Studierenden ist alles in allem zufrieden oder eher zufrieden mit dem Lehramtsbezogenen BA-Studium. Dabei überwiegen die ambivalenten Urteile: die meisten Studierenden sind eher zufrieden oder eher unzufrieden.

Fast 60 Prozent der Befragten würden erneut an der TU Dresden einen Lehramtsstudiengang belegen, wenn sie sich noch einmal entscheiden müssten. 14 Prozent würden sich nicht wieder für ein Lehramtsstudium entscheiden, aber sich erneut an der TU Dresden einschreiben. Ein Viertel der Studierenden würde sich für ein Lehramtsstudium an einer anderen Hochschule entscheiden. Fünf Prozent würden ihre Studienentscheidung komplett revidieren und weder an der TU Dresden studieren, noch ein Lehramtsstudium belegen.

Informationsangebote

Die ZLSB-Homepage entwickelt sich weiter in Richtung einer zentralen Informationsplattform für das Lehramtsstudium. Im BA ABS wird sie bereits von den meisten Studierenden genutzt. Im BA BBS sind es erst zwei Drittel der Studierenden, damit aber bereits deutlich mehr als im Vorjahr, als nicht einmal jeder zweite BBS-Studierende die ZLSB-Homepage bereits genutzt hatte. Das ZLSB hat das Informationsangebot mit der Neugestaltung der Website im Frühjahr 2011 weiter verbessert und übersichtlicher gestaltet.

Die Informations- und Beratungsangebote rund um das Studium werden von den Studierenden überwiegend positiv bewertet. Fragt man allerdings, wie gut sich die Studierenden zu einzelnen Aspekten ihres Studiums informiert fühlen, äußern sich überraschend viele Befragte unzufrieden mit den Informationen zu Studienablauf, Studienanforderungen und Prüfungsmodalitäten. Besonders von der Fakultät Erziehungswissenschaft, die vermutlich von vielen als der zentrale Bereich des Lehramtsstudiums wahrgenommen wird, erwarten die Studierenden offenbar eine intensivere Anleitung. Bildungswissenschaften, Berufspäda-

gogik und die Beruflichen Fachrichtungen erhalten die meisten negativen Bewertungen.

Erfreulich ist allerdings, dass sich die Informationslage zum Studium in den Augen der Studierenden in allen Bereichen des Lehramtstudiums – mit Ausnahme der Personenorientierten Dienstleistungen – verbessert haben.

Die Unzufriedenheit mit der Informationslage besteht, obwohl die Studierenden die vorhandenen Informationsquellen nutzen und diese auch meist gut bewerten. Es liegt daher nahe, zu vermuten, dass das Problem in einem Defizit an persönlicher Beratung und individueller Orientierungshilfe im Studium besteht.

Unterstützung und Betreuung

Diese Vermutung wird bestätigt, wenn man die Antworten der Studierenden auf die Frage nach der Zufriedenheit mit der Unterstützung und Betreuung in verschiedenen Phasen des Studiums betrachtet. Vor allem was die Unterstützung bei der Studienorganisation und der beruflichen Orientierung angeht, äußern sich nur wenige Befragte zufrieden. Ein Trend zur Verbesserung, wie bei der Bereitstellung von Informationen lässt sich für die Studierendenbetreuung nicht feststellen. Einzig die Studienanfangsphase, die durch zusätzliche Einführungsveranstaltungen und Tutorien intensiviert wurde, wird vergleichsweise gut bewertet.

Inhaltlicher Aufbau des Studiums

Die Gliederung des Studienaufbaus wird in allen Bereichen des Lehramtsstudiums weitgehend gut beurteilt. Auch das Angebot an Lehrveranstaltungen zu den fachlichen Grundlagen wird meist gut beurteilt. Was den Gestaltungsspielraum der Studierenden angeht, lassen sich in der Einschätzung der Studierenden zwei Fächergruppen gegenüberstellen. Die Fächer der Fachcluster Sprachen sowie Philosophie, Religion und Künste bieten den Studierenden viele Wahlmöglichkeiten zwischen alternativen Lehrveranstaltungen und ermöglichen den Studierenden somit ein gewisses Maß an individueller inhaltlicher Schwerpunktsetzung. Die Fächer des Fachclusters Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie und Informatik bieten dagegen in den Augen der Befragten kaum Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Insgesamt ist bei den Urteilen zum inhaltlichen Aufbau des Studiums ein leichter Trend zur Verbesserung festzustellen.

Organisation des Lehrbetriebs

Bei den Urteilen zur Organisation des Lehrbetriebes setzt sich der positive Trend, der sich bereits in der Vorjahresbefragung zeigte, weiter fort. Die erheblichen organisatorischen Schwierigkeiten des Einführungsjahres sind größtenteils überwunden. Einschreibungsmodalitäten und Prüfungsorganisation stellen mittlerweile kein Problem mehr dar. Auch die Teilnehmerzahlen in den Lehrveranstaltungen und die Verfügbarkeit von ausreichend Seminarplätzen haben sich im Vergleich zu 2009 verbessert, wenngleich sie noch nicht in den Augen aller Studierenden völlig zufriedenstellend sind.

Ein großes Hindernis für die Studierbarkeit der BA-Studiengänge sind nach wie vor die Überschneidungen von Lehrveranstaltungen verschiedener Fächer. Das durchschnittliche Urteil der Studierenden hat sich allerdings im Vergleich zum Vorjahr verbessert. Grund dafür dürfte eine Zeitfensterregelung sein, die die terminliche Überschneidung wichtiger bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen und fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen durch Reservierung bestimmter Doppelstunden für die Bildungswissenschaften verhindern soll.

Abgesehen davon, dass Studierende vom Ignorieren dieser Zeitfenster in einigen Fächern berichten, kann ein reibungsloser Studienablauf weiterhin von terminlichen Kollisionen von Lehrveranstaltungen der beiden studierten Fächer herrühren. In allen Bereichen der Lehrerbildung schätzen immer noch deutlich über die Hälfte der Befragten die Lage als schlecht oder eher schlecht ein. Da eine erweiterte Zeitfensterregelung aufgrund der Vielzahl von beteiligten Fakultäten und Instituten kaum umsetzbar ist, kann das Problem der Lehrveranstaltungsüberschneidungen am ehesten durch größere Flexibilität in der Studiengestaltung entschärft werden.

Beratung und Betreuung durch die Dozenten

Während die Betreuung der Studierenden im Studienverlauf von vielen Befragten als unzureichend empfunden wird, erhalten die Dozenten für ihre Betreuungsleistung im Rahmen der Lehrveranstaltungen meist gute Noten. Die Dozenten sind auch außerhalb der Lehrveranstaltungen erreichbar und bieten sowohl gute Hilfestellungen bei der Vorbereitung von Studienleistungen als auch hilfreiche Rückmeldungen zu Seminar- und Prüfungsleistungen.

Ausstattung und Infrastruktur

Die räumliche und technische Ausstattung der an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten und Institute wurde bereits 2009 überwiegend positiv bewertet. 2010 fallen die Urteile in den meisten Fachbereichen noch etwas besser aus. Defizite bestehen allerdings den Aussagen der Befragten zufolge vor allem im Fachcluster Philosophie, Religion und Künste, und da vor allem in den Fächern Geschichte und Ethik/Philosophie. Am besten ist die Ausstattung mit angemessenen Veranstaltungsräumen und Präsentationstechnik etc. offenbar nach wie vor im Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Geographie, Informatik.

Unterschiede zwischen den Fächern

Die Evaluationsergebnisse des Fachclusters Sprachen haben sich in allen Aspekten der Studienbedingungen zum Teil deutlich verbessert. Dieser positive Trend geht vor allem auf die Verbesserungen in den Fächern Deutsch und Englisch zurück. Auch die Bewertungen der Studienbedingungen in den Bildungswissenschaften des BA ABS haben sich in vielen Bereichen verbessert. Dennoch erhalten die Bildungswissenschaften auch 2010 noch bezüglich vieler evaluierter Aspekte die meisten negativen Urteile. Das Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Geographie, Informatik, das in vielen Bereichen schon 2009 am besten bewertet wurde, kann die Urteile in vielen Aspekten des Studiums weiter verbessern. Im Fachcluster Philosophie, Religion und Künste, im Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen und im Bereich Berufspädagogik im BA BBS zeigen sich hingegen keine klaren Trends. Das Fachcluster Personenorientierte Dienstleitungen fällt durch im Vergleich zu 2009 zum Teil deutlich kritischere Urteile auf.

Unterschiede zwischen BA ABS und BA BBS

BBS-Studierende sind offenbar seltener zufrieden mit dem Studiengang. Ihre Zufriedenheit mit den Bedingungen an der TU hat sich deutlich verringert. Nur 69 Prozent der BBS-Studierenden würden erneut an der TU studieren. Im Vorjahr waren es noch 84 Prozent.

Die Studierenden des BA BBS honorieren die offenbar guten Studienbedingungen in den Beruflichen Fachrichtungen und der Berufspädagogik. Die räumliche und technische Ausstattung sowie die Betreuungsrelation und Studierendenzahl werden etwas besser bewertet als in den Bildungswissenschaften und den studierten Fächern. Auch Bezüge zur Praxis werden in den Lehrveranstaltungen der Beruflichen Fachrichtungen und der Berufspädagogik besonders häufig her-

gestellt. Die Unzufriedenheit vieler BBS-Studierender dürfte demnach nicht in der materiellen und personellen Ausstattung der Fachbereiche oder der Praxisferne der Ausbildung begründet sein.

Vielmehr scheinen viele Studierende mit den Studienanforderungen und dem erforderlichen Arbeitspensum nicht zurechtzukommen. Das Arbeitspensum wird besonders häufig als zu hoch eingeschätzt und es kommt im BA BBS häufiger zu Studienverzögerungen aus Leistungsgründen (nichtbestandene Prüfungen etc.). Hinzu kommt, dass die Studierenden des BA BBS in etwas höherem Maße als die Studierenden des BA ABS auf eigene Erwerbstätigkeit angewiesen sind, um das Studium zu finanzieren. Auch die Praktika im Berufsfeld, die einige BBS-Studierende parallel zum Studium absolvieren müssen, um unmittelbar nach dem BA-Abschluss den MA-Studiengang für Höheres Lehramt an Berufsbildenden Schulen beginnen zu können, stellen eine zusätzliche Belastung dar.

Anforderungen und Arbeitsaufwand

Bereits in der Evaluationsbefragung vom Sommersemester 2009 war die Überlastung durch die Studienanforderungen und das erforderliche Arbeitspensum ein zentraler Kritikpunkt der Studierenden. Daran hat sich eineinhalb Jahre später nichts geändert. Der Anteil derjenigen, die das Arbeitspensum für zu hoch halten, ist sogar noch etwas höher ausgefallen, obwohl sich die durchschnittliche Einschätzung des Arbeitsaufwands nicht wesentlich verändert hat.

Die Studierenden wenden in der Vorlesungszeit durchschnittlich knapp 40 Stunden pro Woche für das Studium auf – ohne Wegezeiten auf dem Campus. In der vorlesungsfreien Zeit ist der Arbeitsaufwand rund 10 Stunden pro Woche geringer.

Zwar entspricht das von den Befragten geschätzte Arbeitspensum im Durchschnitt in etwa dem in den Studiendokumenten festgelegten Workload des Studiums. Die ungleiche Verteilung auf Vorlesungszeit und vorlesungsfreie Zeit führt jedoch zu hohen Belastungen in bestimmten Phasen des Studienjahres. Hinzu kommt, dass sich die Studierenden sehr stark in ihrem wöchentlichen Arbeitsaufwand unterscheiden. Einige wenden selbst in der Vorlesungszeit weniger als 30 Stunden auf, viele hingegen geben ein Arbeitspensum von über 50 Stunden an. Bei jedem zweiten Studierenden kommt zu dem Arbeitsaufwand für das Studium eine Erwerbstätigkeit hinzu, die im Durchschnitt einen Wochenarbeits-tag von 8,5 Stunden in Anspruch nimmt. In der Vorlesungszeit hält fast jeder zweite Studierenden sein Arbeitspensum für zu hoch.

Auch hinsichtlich der hohen Prüfungsdichte hat sich den Erfahrungen der Studierenden zufolge die Lage noch nicht wesentlich entspannt. Die Studierenden erbringen durchschnittlich neun Leistungsnachweise (Klausuren, Hausarbeiten, Referate) pro Semester. Jeder Zweite hält die Prüfungszahl für zu hoch.

Praktika

Die schulpraktischen Studien stellen für die Studierenden besonders wichtige Bestandteile des Studiums dar. Trotz kleinerer kritizierter Defizite in der Gestaltung der Praktika äußert sich die große Mehrheit der Studierenden zufrieden. Sowohl mit dem Grundpraktikum als auch mit dem Blockpraktikum A und den Schulpraktischen Übungen sind über 80 Prozent zumindest eher zufrieden. Der Erkenntnisgewinn und Lernerfolg durch die Praktika wird meist als hoch eingeschätzt. Die Mentoren erhalten mehrheitlich gute Noten für ihre Betreuungsleistung. Defizite sehen die Studierenden vor allem bei der Verknüpfung der schulischen Praktika mit dem universitären Studium – sei es die organisatorische und inhaltliche Vorbereitung der Praktika oder die reflektierende Nachbereitung in begleitenden Lehrveranstaltungen.

Das Grundpraktikum wird für die Studierenden im ersten Semester immer ein Sprung ins kalte Wasser sein, insofern ist eine intensive fachliche Vorbereitung auf dieses frühe Orientierungspraktikum nur begrenzt möglich. Die Vorbereitung in der bildungswissenschaftlichen Einführungsvorlesung kann daher nur eine klare Aufgabenstellung sowie Organisation und Formalitäten des Grundpraktikums vermitteln.

Von den Absolventen des Blockpraktikums A wird, wie im Vorjahr, häufig die begleitende Lehrveranstaltung kritisiert, die der Reflektion der Praktikumserfahrungen und der Einordnung in den Studienkontext dienen sollte. Die Einschätzungen der Befragten deuten aber immerhin auf eine Verbesserung gegenüber 2009 hin.

Auch die Vorbereitung des Blockpraktikums A wurde seit der Vorjahresbefragung in den Augen der Studierenden verbessert und wird nun von einer Mehrheit der Befragten positiv bewertet. Bei der Beurteilung der Vorbereitung der SPÜ durch fachdidaktische Lehrveranstaltungen sind die Studierenden ähnlich kritisch wie bei den anderen Praktika. Die Zufriedenheit der Studierenden mit den SPÜ hängt offenbar von der Betreuungsform ab. Die Studierenden, die von TU-Lehrenden betreut werden, sind viel häufiger zufrieden mit den SPÜ als ihre Kommilitonen, bei denen Lehrer der Praktikumsschule die Mentorenrolle ausfüllen. Ein Grund könnte sein, dass in SPÜ-Gruppen, die von TU-Dozenten geleitet

werden, der Bezug der praktischen Erfahrungen zu den Inhalten des universitären Studiums klarer sein könnte.

Modul BW 6 Ergänzungsstudien

Erstmals evaluiert wurde das bildungswissenschaftliche Modul Ergänzungsstudien des BA ABS, das ein Leistungspunktebudget für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und praktische pädagogische Erfahrungen - das sogenannte Service Learning – bietet. Die bisherigen Absolventen des Modulbestandteils Service Learning lassen sich in zwei Gruppen einteilen.

Die Einen lassen sich eine Beschäftigung als Service Learning-Tätigkeit anerkennen, der sie ohnehin bereits neben dem Studium nachgehen, sei es als Erwerbstätigkeit oder im Ehrenamt (häufig in Kirchen oder Sportvereinen). Die Anderen nehmen eigens für das Modul BW 6 eine Tätigkeit auf, häufig in Mentoring-Projekten für Schüler. Nur wenige dieser Studierenden führen die Tätigkeit dauerhaft fort, nachdem das Stundenpensum zum Bestehen des Moduls erreicht ist. Die beiden Gruppen unterscheiden sich auch im Ausmaß der Betreuung während des Service Learning. Studierende, die die Tätigkeit eigens für das Studium aufgenommen haben, werden häufiger während der Tätigkeit betreut als diejenigen, die sich ohnehin ausgeführte Beschäftigungen anrechnen lassen. Für Letztere ist das Modul Ergänzungsstudien eine Anerkennung ihres Engagements außerhalb der Universität und eine willkommene Erleichterung des Workloads. Für die andere Hälfte der Studierenden hat das Service Learning den Charakter eines zusätzlichen obligatorischen Praktikums.

Einflussfaktoren der allgemeinen Studienzufriedenheit

In die Zufriedenheit eines Studierenden mit seinem Studiengang fließt die individuelle Bewertung vieler verschiedener Einzelaspekte ein, wie sie auf den vorhergehenden Seiten beschrieben wurden. Die verschiedenen evaluierten Aspekte sind dabei nicht alle von gleicher Relevanz für die allgemeine Zufriedenheit. Die statistische Analyse zeigt, dass die Bewertungen mancher Aspekte der Studienbedingungen besonders stark mit der allgemeinen Studienzufriedenheit zusammenhängen. Es ist daher anzunehmen, dass die Zufriedenheit mit diesen Aspekten einen besonders großen Einfluss auf die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studiengang hat und dass Verbesserungen dieser Aspekte sich besonders stark in einer erhöhten Studienzufriedenheit niederschlagen würden.

Tabelle 2: Einflussfaktoren der allgemeinen Studienzufriedenheit im BA ABS

	Korrelationskoeffizient**	n
Zufriedenheit mit der Unterstützung bei der Berufsorientierung	,34*	215
Zufriedenheit mit dem Angebot an Grundlagenveranstaltungen	,33*	252
Zufriedenheit mit der Gliederung des Studienaufbaus	,32*	262
Zufriedenheit mit Möglichkeit eigener inhaltlicher Schwerpunktsetzungen	,30*	225
Zufriedenheit mit dem Zugang zu Lehrveranstaltungen	,28*	244
Zufriedenheit mit der Betreuung in der Studienanfangsphase	,27*	279
Zufriedenheit mit der Auswahl an alternativen Lehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls	,25*	251
Zufriedenheit mit der Hilfestellung bei der Vorbereitung und Anfertigung von Referaten, Hausarbeiten etc	,25*	249
Zufriedenheit mit der Unterstützung bei der Studienorganisation	,25*	256
Zufriedenheit mit Informationen zu Studienanforderungen	,24*	292
Zufriedenheit mit Informationen zum Studienablauf	,22*	295
Zufriedenheit mit den Bezügen zur schulischen Praxis	,22*	268
Zufriedenheit mit den Teilnehmerzahlen (bezogen auf das Lernklima)	,21*	264
Zufriedenheit mit der Erreichbarkeit der Dozenten	,21*	246
Zufriedenheit mit der Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung	,20*	263
Zufriedenheit mit den Rückmeldungen zu Seminar- und Prüfungsleistungen	,20*	256
Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen (Kopiermöglichkeiten, Arbeitsräume)	,19*	228
Zufriedenheit mit dem Überschneidungsausmaß	,16*	204
Zufriedenheit mit den Einschreibungsmodalitäten	,16*	261
Zufriedenheit mit dem Angebot an thematisch spezialisierten Veranstaltungen	,16*	218
Zufriedenheit mit den SPÜ	,16	131
Zufriedenheit mit Informationen zu Prüfungsanforderungen und –modalitäten	,15*	292
Zufriedenheit mit der Möglichkeit, Modulleistungen zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen	,14	183
Zufriedenheit mit der Zahl der Sitzplätze im Verhältnis zur Zahl der Teilnehmer	,13*	267
Zufriedenheit mit dem Arbeitsaufwand in der Vorlesungszeit	,12*	265
Zufriedenheit mit dem Service Learning im Modul BW 6	,11	53
Zufriedenheit mit der Prüfungsorganisation	,08	252
Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Präsentationstechnik	,08	262
Zufriedenheit mit der Anzahl der Leistungsnachweise	,05	264
Zufriedenheit mit dem Arbeitsaufwand in der vorlesungsfreien Zeit	,02	265

*signifikant auf 5%-Niveau

**Spearman-Rho

Die Gesamtzufriedenheit der Studierenden im BA ABS wird stark von ihrer Zufriedenheit mit den Studieninhalten geprägt. Wie gut die Befragten die Modulabfolge, das Angebot an Lehrveranstaltungen und die eigenen Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen bewerten, ist besonders wichtig für ihre Studienzufriedenheit. Die Zufriedenheit der Studierenden hängt zudem maßgeblich damit zusammen, wie leicht ihnen durch betreuende Maßnahmen und Bereitstellung relevanter Informationen die Orientierung im Studium und die Organisation des eigenen Studiums gemacht werden.

Die Zufriedenheit mit der Arbeitsbelastung durch das Studium trägt nicht nennenswert zur allgemeinen Studienzufriedenheit bei. Auch die Ausstattung der Fachbereiche sowie organisatorische Schwächen, wie die Überschneidung von Lehrveranstaltungen oder Probleme mit den Einschreibungsverfahren und der Prüfungsorganisation, haben offenbar keinen starken Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Abbildung 41 zeigt die Zusammenhangsmaße von Studienzufriedenheit und den einzelnen beurteilten Aspekten der Studienbedingungen⁴⁵.

Die Ergebnisse lassen sich, stark vereinfacht, wie folgt deuten: Wenn die ABS-Studierenden mit den Inhalten ihres Studiums zufrieden sind und sich durch gute Betreuung und umfassende Informationen sicher und gut aufgehoben fühlen, nehmen sie auch ein sehr hohes Arbeitspensum, gewisse Organisationsdefizite und Mängel bei der materiellen Ausstattung und Infrastruktur der Fachbereiche hin, ohne dass sich diese Defizite in einer allgemeinen Unzufriedenheit mit dem Studiengang niederschlagen.

Im BA BBS fällt die Relevanz der einzelnen Aspekte der Studienbedingungen für die allgemeine Studienzufriedenheit etwas anders aus (siehe Tabelle 3). Im Unterschied zum BA ABS spielen die Studieninhalte keine herausragende Rolle bei der Erklärung der Gesamtzufriedenheit mit dem Studiengang. Besonders wichtig sind dagegen die Zufriedenheit der Studierenden mit der Beratung und Betreuung im Studium und die Versorgung mit relevanten Informationen (siehe Abbildung 42).

Beim Vergleich der Studierenden der beiden BA-Studiengänge fällt besonders auf, dass die Prüfungen für die Studierenden des BA BBS eine besonders große Rolle spielen. Die Bewertung der Bereitstellung von Informationen zu Prüfungsanforderungen, der Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung, der Prüfungsorganisation und der Rückmeldung zu Seminar- und Prüfungsleistungen durch

⁴⁵ Für die Analyse wurden die separaten Bewertungen der jeweiligen Aspekte für Bildungswissenschaften und Studienfächer zu Indices zusammengefasst.

die Dozenten schlagen sich bei den BBS-Studierenden sehr viel stärker auf die Gesamtzufriedenheit nieder, als bei den ABS-Studierenden.

Tabelle 3: Einflussfaktoren der allgemeinen Studienzufriedenheit im BA BBS

	Korrelationskoeffizient**	n
Zufriedenheit mit der Unterstützung bei der Studienorganisation	,39*	120
Zufriedenheit mit den Rückmeldungen zu Seminar- und Prüfungsleistungen	,38*	111
Zufriedenheit mit der Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung	,36*	115
Zufriedenheit mit Informationen zu Studienanforderungen	,34*	126
Zufriedenheit mit Informationen zu Prüfungsanforderungen und –modalitäten	,34*	127
Zufriedenheit mit der Unterstützung bei der Berufsorientierung	,33*	92
Zufriedenheit mit der Zahl der Sitzplätze im Verhältnis zur Zahl der Teilnehmer	,32*	116
Zufriedenheit mit der Betreuung in der Studienanfangsphase	,31*	124
Zufriedenheit mit der Hilfestellung bei der Vorbereitung und Anfertigung von Referaten, Hausarbeiten etc.	,31*	96
Zufriedenheit mit den Bezügen zur schulischen Praxis	,30*	115
Zufriedenheit mit dem Angebot an Grundlagenveranstaltungen	,29*	112
Zufriedenheit mit den Teilnehmerzahlen (bezogen auf das Lernklima)	,28*	114
Zufriedenheit mit der Prüfungsorganisation	,27*	113
Zufriedenheit mit Informationen zum Studienablauf	,26*	128
Zufriedenheit mit der Gliederung des Studienaufbaus	,26*	116
Zufriedenheit mit dem Überschneidungsausmaß	,25*	108
Zufriedenheit mit der Möglichkeit, Modulleistungen zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen	,25*	87
Zufriedenheit mit dem Zugang zu Lehrveranstaltungen	,24*	103
Zufriedenheit mit der Erreichbarkeit der Dozenten	,23*	106
Zufriedenheit mit den Einschreibungsmodalitäten	,19*	114
Zufriedenheit mit der Ausstattung mit Präsentationstechnik	,17	114
Zufriedenheit mit dem Angebot an thematisch spezialisierten Veranstaltungen	,16	95
Zufriedenheit mit den SPÜ	,14	55
Zufriedenheit mit dem Arbeitsaufwand in der vorlesungsfreien Zeit	,11	113
Zufriedenheit mit der Auswahl an alternativen Lehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls	,11	108
Zufriedenheit mit Möglichkeit eigener inhaltlicher Schwerpunktsetzungen	,09	99
Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen (Kopiermöglichkeiten, Arbeitsräume)	,08	102
Zufriedenheit mit dem Arbeitsaufwand in der Vorlesungszeit	,07	114
Zufriedenheit mit der Anzahl der Leistungsnachweise	,03	113

*signifikant auf 5%-Niveau **Spearman-Rho

Die geschilderten Befunde zum Zustandekommen der allgemeinen Studienzufriedenheit machen deutlich, dass viele Studierende zwar Probleme mit dem für das Studium erforderlichen Arbeitsaufwand haben, diese Überlastung aber nicht zwangsläufig zur Unzufriedenheit mit ihrem Studium führt. Die Leistungsbereitschaft unter den BA-Studierenden ist offenbar groß. Auch die Bereitschaft, sich mit auftretenden organisatorischen Problemen, wie der Überschneidung von Lehrveranstaltungen, oder mit Defiziten bei der materiellen Ausstattung der Fachbereiche zu arrangieren, ist offenbar vorhanden.

Zur Unzufriedenheit mit dem Studium trägt vor allem der Eindruck bei, sich mit den hohen Leistungsanforderungen und den wahrgenommenen organisatorischen Problemen allein gelassen zu fühlen. Die Studierenden erwarten offenbar in erster Linie umfassende, verständliche und transparente Informationen zu allen Angelegenheiten des Studiums und eine intensive Betreuung sowohl bei der Organisation des Studiums als auch im Rahmen der einzelnen Lehrveranstaltungen.

Studienverzögerung

Für etwa jeden fünften Studierenden steht fest, dass er das BA-Studium nicht in der Regelstudienzeit absolvieren wird. Ein weiteres Fünftel der Studierenden rechnet mit einer Verzögerung, obwohl sie noch zu vermeiden wäre. Es gehen also ca. 60 Prozent der Studierenden davon aus, das Studium in Regelstudienzeit abzuschließen.

Die Gründe für die Studienverzögerung liegen meist in der Organisation der Studiengänge. Überschneidungen von Lehrveranstaltungen sind trotz der Zeitfensterregelung für bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen das häufigste Hindernis für einen reibungslosen Studienverlauf. Auch in den Augen der Studierenden ungünstig konstruierte Studienablaufpläne oder unklare Studienanforderungen führten zu Studienverzögerungen. Die Schwierigkeit, Auslandsaufenthalte in das modularisierte Studium zu integrieren, kann ebenfalls als studienorganisatorischer Verzögerungsgrund gelten. In vielen Fällen könnte ein größeres Maß an Flexibilität bei der Studiengestaltung helfen, Verzögerungen zu vermeiden. Aber auch Leistungsprobleme sind in den Angaben der Befragten für Verzögerung verantwortlich. Bei vielen Befragten, vor allem des BA BBS, führen Misserfolge bei Prüfungen zu Studienverzögerungen. Auch zu hohe Studienanforderungen werden von mehr als jedem dritten Studienverzögerer zur Begründung angeführt. Ein Sonderfall ist dabei das Nachholen des Latinums, das noch einmal 26 Prozent der Verzögerer betrifft.

Abwanderungsbereitschaft

Neben der Evaluierung der Studienbedingungen und dem Erforschen des Studienfortschritts umfasste die Studie auch die Frage nach der Abwanderungsneigung der angehenden Lehrer nach Abschluss des MA-Studiums. Hintergrund dieser Erhebung ist der sich schon für die nächsten Jahre abzeichnende Lehrermangel in Sachsen und die Tatsache, dass andere Bundesländer massiv um Lehramtsabsolventen aus Sachsen werben, um eigene Engpässe zu kompensieren.

Will man die Zahl der künftigen Studienplätze am prognostizierten Lehrerbedarf ausrichten, so muss man dabei nicht nur eine bestimmte Schwundquote von Studienabbrechern und Studiengangwechslern einkalkulieren, sondern auch die Abwanderung von MA-Absolventen nach Abschluss des Studiums. Die Studierendenbefragung 2009 machte erstmals deutlich, dass ein beträchtlicher Teil derjenigen, die in Sachsen ihr Lehramtstudium absolvieren, nicht beabsichtigen, an einer sächsischen Schule zu unterrichten oder zumindest nicht ausschließen, je nach Rahmenbedingungen Sachsen in Richtung eines anderen Bundeslandes zu verlassen. Die Studierendenbefragung 2010 bestätigt und verschärft diesen ersten Befund sogar noch.

Fast jeder fünfte Studierende in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen hat die feste Absicht, den Vorbereitungsdienst in einem anderen Bundesland zu absolvieren oder spätestens nach dem zweiten Staatsexamen abzuwandern. Weitere 37 Prozent können sich den Wechsel in ein anderes Bundesland zumindest vorstellen. Nicht einmal die Hälfte der Befragten hat sich folglich bereits auf Sachsen festgelegt.

Besonders groß ist die Abwanderungsneigung bei Studierenden, die für das Studium aus anderen Bundesländern nach Dresden gekommen sind, zum Beispiel wegen der Gebührenfreiheit des Studiums. Sie beabsichtigen häufig, in ihre Heimatregion zurückzukehren. Bei den abwanderungsbereiten Studierenden, die aus Sachsen stammen, werden besonders häufig die Aussicht auf hohes Gehalt und Verbeamtung als Motive für eine etwaige Abwanderung genannt.

Auch der Mangel an Referendariatsplätzen an sächsischen Schulen zieht Abwanderungen von Absolventen nach sich. Studierende, die gerne in Sachsen bleiben würden, jedoch die Chancen auf einen Platz im Vorbereitungsdienst ohne lange Wartezeiten im Freistaat als gering einschätzen, beschäftigen sich mit dem Wechsel in ein anderes Bundesland.

Wenn Sachsen nicht in einen Überbietungswettbewerb mit anderen Bundesländern eintreten will oder kann, um Junglehrer mit guter Bezahlung oder Verbeamtung zu gewinnen, muss man einerseits Absolventen durch einen nahtlosen Übergang in den Vorbereitungsdienst binden und andererseits bei der Bemessung von Studienkapazitäten einen Schwund durch die Abwanderung von Absolventen von mindestens 20 Prozent einplanen.

6 Fazit

Mit der zweiten Online-Studierendenbefragung zur Evaluation der Studienbedingungen in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen der TU Dresden hat das ZLSB ein Instrumentarium zur kontinuierlichen Beobachtung der Studienzufriedenheit etabliert. Durch die jährliche Erhebung können Veränderungen der Studienbedingungen schnell erkannt werden. Maßnahmen zur Lösung bestimmter Probleme können in Jahresfrist auf ihre Wirkung geprüft werden.

Die hier vorgestellten Ergebnisse der Evaluationsbefragung werden zu einem Zeitpunkt vorgelegt, an dem in den Hochschulen und Ministerien an der erneuten Umgestaltung der Lehramtsstudiengänge durch die Einführung reformierter schulartspezifischer Staatsexamensstudiengänge gearbeitet wird.

Die studentische Bewertung der Studienbedingungen in den BA-Studiengängen ist trotz des absehbaren Auslaufens dieser Studiengänge nicht bedeutungslos. Vielmehr bietet sie die Möglichkeit, Probleme und Defizite der BA-Studiengänge in den neuen Staatsexamensstudiengängen zu vermeiden oder zu reduzieren, zumal die modularisierte Studienstruktur mit ihrem Leistungspunktesystem und ihren studienbegleitenden Prüfungen auch in den Staatsexamensstudiengängen Bestand haben wird.

Seit Einführung der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge zum Wintersemester 2007/2008 konnten die Studienbedingungen in einigen Aspekten kontinuierlich verbessert werden. Trotzdem ist weiterhin ein erheblicher Teil der Studierenden nicht zufrieden mit BA ABS oder BA BBS.

Die einzelnen Bestandteile des Studiums werden häufig gut bewertet. Eine überwiegende Mehrheit ist mit den verschiedenen schulpraktischen Studien zufrieden. Die Lehrtätigkeit der Dozenten in den bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen wird meist gut beurteilt. Bei der Integration der einzelnen Studienbestandteile, insbesondere bei der Verknüpfung von universitärem Studium und schulischen Praktika, scheint es jedoch Defizite

zu geben. Die Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen und das Ausmaß von Bezügen zur schulischen Praxis in den Lehrveranstaltungen lassen in den Augen der Studierenden zum Teil nach wie vor zu wünschen übrig.

Das Arbeits- und Prüfungspensum des Studiums überfordert weiterhin einen großen Teil der Studierenden. Vor allem in der Vorlesungszeit ist die Belastung für die Studierenden sehr hoch. Bei einigen Studierenden führen die hohen Studienanforderungen zu Studienverzögerungen, zum Beispiel durch das Nichtbestehen von Prüfungen. Diese Studierenden verringern einerseits durch das Strecken der Studieninhalte auf mehr als sechs Semester die Arbeitsbelastung, die Studienverzögerungen führen jedoch zu zusätzlichen studienorganisatorischen Problemen. In anderen Fällen sind es solche Probleme mit der Studienorganisation, die zur Studienverzögerung führen. Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, ungünstige Studienablaufpläne und Probleme mit der Integration von Auslandsaufenthalten ins Studium werden als Verzögerungsgründe genannt.

Zwar haben viele Studierende Probleme mit dem für das Studium erforderlichen Arbeitsaufwand, diese Überlastung führt aber nicht zwangsläufig zur Unzufriedenheit mit ihrem Studium. Auch die Bereitschaft, sich mit auftretenden organisatorischen Problemen, wie der Überschneidung von Lehrveranstaltungen, oder mit Defiziten bei der materiellen Ausstattung der Fachbereiche zu arrangieren, ist verbreitet. Zur Unzufriedenheit mit dem Studium führt vor allem der Eindruck, sich mit den hohen Leistungsanforderungen und den bestehenden organisatorischen Problemen allein gelassen zu fühlen. Die Studienzufriedenheit hängt stark von der Intensität der Betreuung im Studienverlauf ab. Nach wie vor wird von den Studierenden eine intensivere Betreuung im Studienverlauf gewünscht, sei es zur Unterstützung bei der Studienorganisation oder bei der beruflichen Orientierung.

Von den Studierenden, die derzeit in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen studieren, beabsichtigt fast jeder Fünfte, den Vorbereitungsdienst in einem anderen Bundesland zu absolvieren oder spätestens nach dem zweiten Staatsexamen abzuwandern. Weitere 37 Prozent können sich den Wechsel in ein anderes Bundesland zumindest vorstellen.

Bei den Abwanderungswilligen handelt es sich zum Teil um Studierende, die zum Studium aus anderen Bundesländern nach Dresden gekommen sind und bereits zu Studienbeginn beabsichtigten, in die Herkunftsregion zurückzukehren. Eine zweite Gruppe Abwanderungsbereiter ist grundsätzlich geographisch mobil und macht die Entscheidung für ein Bundesland von der zu erwartenden Bezahl-

lung, der Aussicht auf Verbeamtung oder auch der beruflichen Zukunft des Lebenspartners abhängig. Eine dritte Gruppe abwanderungsbereiter Studierender betont, gerne in Sachsen bleiben zu wollen, sich aber angesichts eines Mangels an Referendariatsplätzen zur Abwanderung gezwungen zu sehen. Wartezeiten auf einen Platz im sächsischen Vorbereitungsdienst sind viele Studierende nicht bereit, zu überbrücken.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Allgemeine Studienzufriedenheit	11
Abbildung 2: Bewertung der eigenen Studienentscheidung.....	12
Abbildung 3: Nutzung der Informations- und Beratungsangebote	16
Abbildung 4: Zufriedenheit mit den Informations- und Beratungsangeboten	17
Abbildung 5: Zufriedenheit mit Informationen zu verschiedenen Bereichen des Studiums	17
Abbildung 6: Zufriedenheit mit der Unterstützung und Betreuung im Studium.....	20
Abbildung 7: Beurteilung des inhaltlichen Aufbaus der Studiengänge.....	22
Abbildung 8: Bezüge zur schulischen Praxis.....	23
Abbildung 9: Beurteilung der Organisation des Lehrbetriebs	25
Abbildung 10: Betreuung durch die Dozenten	28
Abbildung 11: Beurteilung der Hörsäle und Seminarräume	30
Abbildung 12: Zufriedenheit mit Arbeitsräumen und Kopiermöglichkeiten.....	31
Abbildung 13: Wöchentlicher Arbeitsaufwand für das Studium in Vorlesungszeit	32
Abbildung 14: Durchschnittlicher wöchentlicher Arbeitsaufwand in der Vorlesungszeit	32
Abbildung 15: Durchschnittlicher wöchentlicher Arbeitsaufwand in der Vorlesungszeit, getrennt nach Kohorten.....	33
Abbildung 16: Durchschnittlicher wöchentlicher Arbeitsaufwand in der vorlesungsfreien Zeit	34
Abbildung 17: Bewertung des wöchentlichen Arbeitspensums	37
Abbildung 18: Absolvierte Praktika der Studierenden im BA ABS	39
Abbildung 19: Absolvierte Praktika der Studierenden im BA BBS	40
Abbildung 20: Praktikumseinrichtungen im Grundpraktikum	41
Abbildung 21: Tätigkeiten im Grundpraktikum.....	43
Abbildung 22: Allgemeine Zufriedenheit mit dem Grundpraktikum	44
Abbildung 23: Beurteilung des Grundpraktikums im BA ABS.....	45
Abbildung 24: Praktikumseinrichtungen im Blockpraktikum A im BA ABS	46
Abbildung 25: Beurteilung der Zusatzkosten durch das Blockpraktikum A.....	48
Abbildung 26: Beurteilung des Blockpraktikums A (BA ABS): Lernerfolg	49
Abbildung 27: Beurteilung des Blockpraktikums A (BA ABS): Mentoren.....	49
Abbildung 28: Beurteilung der Vorbereitung des Blockpraktikums A im BA ABS.....	50
Abbildung 29: Allgemeine Zufriedenheit mit dem Blockpraktikum A im BA ABS	51
Abbildung 30: Allgemeine Zufriedenheit mit den Schulpraktischen Übungen je nach Mentor	52
Abbildung 31: Beurteilung der Schulpraktischen Übungen.....	53
Abbildung 32: Allgemeine Zufriedenheit mit den Schulpraktischen Übungen	55
Abbildung 33: Absolvierte Teile des Moduls Ergänzungsstudien	56
Abbildung 34: Besuchte Lehrveranstaltungen im Modul Ergänzungsstudien.....	57

Abbildung 35: Service Learning-Tätigkeiten im Modul Ergänzungsstudien	57
Abbildung 36: Gründe, für das Studium nach Dresden zu kommen	60
Abbildung 37: Erwartete Studienverzögerung	63
Abbildung 38: Gründe, für die Überschreitung der Regelstudienzeit.....	65
Abbildung 39: Absicht oder Bereitschaft zur Abwanderung aus Sachsen	71
Abbildung 40: Abwanderungsneigung von sächsischen und zugewanderten Studierenden	72

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bewertung der eigenen Studienwahl - Kombinationen	13
Tabelle 2: Einflussfaktoren der allgemeinen Studienzufriedenheit im BA ABS.....	85
Tabelle 2: Einflussfaktoren der allgemeinen Studienzufriedenheit im BA BBS.....	87