



**TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN**

Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung



REFORM DER LEHRERBILDUNG AN DER TU DRESDEN

Die Lehramtsbezogenen Bachelor-
Studiengänge in der Bewährung

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.

ZLSB, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Evaluation

Telefon: 0351/463-39799

Fax: 0351/463-39761

E-Mail: zlsb@tu-dresden.de

Internet: www.zlsb.tu-dresden.de

Titelfoto: ZLSB

Gestaltung Umschlag: Universitätsmarketing

Finanziert durch das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst

REFORM DER LEHRERBILDUNG AN DER TU DRESDEN

**Die Lehramtsbezogenen Bachelor-
Studiengänge in der Bewährung**

**Ergebnisse einer Online-Studierenden-
befragung in den Lehramtsbezogenen
Bachelor-Studiengängen Allgemeinbildende
Schulen und Berufsbildende Schulen
im Sommersemester 2009**

Inhalt

Vorwort.....	2
1. Einleitung.....	6
2. Methodisches Vorgehen	8
3. Evaluation der Studienbedingungen.....	10
3.1 Allgemeine Zufriedenheit mit den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen.....	10
3.2 Information und Betreuung	12
3.2.1 Informations- und Beratungsangebote.....	12
3.2.2 Unterstützung und Betreuung im Studium	16
3.3 Inhaltlicher Aufbau der Studiengänge.....	18
3.4 Organisation des Lehrbetriebs	21
3.5 Qualität der Lehre.....	25
3.5.1 Lehrveranstaltungen.....	25
3.5.2 Betreuung durch die Dozenten	28
3.6 Ausstattung und Infrastruktur.....	30
3.7 Anforderungen und Arbeitsaufwand	33
3.8 Kompetenzerwerb im Studium.....	39
3.8.1 Kompetenzerwerb für die Berufstätigkeit	39
3.8.2 Entwicklung persönlicher Eigenschaften	42
3.9 Praktika	46
3.9.1 Grundpraktikum	49
3.9.2 Blockpraktikum A.....	54
3.9.3 Schulpraktische Übungen.....	60
4. Befunde zu Studierverhalten, Studienplanung und Karriereplanung	63
4.1 Hochschulwahl und Studienwahl	63
4.2 Studienverzögerung.....	66
4.3 Studienfinanzierung	67
4.4 Studienplanung für den MA-Studiengang.....	70
4.5 Abwanderungsbereitschaft der Studierenden nach dem MA-Studiengang.....	72
5. Fazit	75
Abbildungsverzeichnis	87
Tabellenverzeichnis.....	88

Vorwort

Die hier vorliegende Veröffentlichung setzt die Reihe der Publikationen des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden fort. Es ist die dritte Publikation, in der über Ergebnisse der Begleitforschung zu den im Wintersemester 2007/08 gestarteten Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen berichtet wird. Nachdem die ersten Veröffentlichungen in erster Linie Berufswahlmotive und Studienplanung der Studierenden sowie Ausmaß und Ursachen des Studiengangabbruchs zum Gegenstand hatten, wird in der vorliegenden Broschüre von den Ergebnissen einer Online-Studierendenbefragung aus dem Sommersemester 2009 zur Evaluation der Studienbedingungen in den beiden Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen für Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) und Berufsbildende Schulen (BA BBS) berichtet. Die vorgestellte Studie ist die bislang umfangreichste in einer Reihe von Befragungen, die vom ZLSB seit Einführung der neuen Studiengänge im Bereich der Lehrerbildung durchgeführt wurden. Seit 2009 erfolgt die wissenschaftliche Begleitung der modularisierten Lehramtsstudiengänge in enger Abstimmung mit dem Zentrum für Lehrerbildung (ZLS) der Universität Leipzig. Wir danken dem Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst für die Finanzierung der Untersuchungen, die für die Konsolidierung der Lehramtsausbildung im Freistaat Sachsen von großer Bedeutung sind.

Zum Befragungszeitpunkt im Sommer 2009 näherten sich die Studierenden des zweiten Jahrganges der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge dem Ende des ersten Studienjahres. Die fortgeschrittenen Studierenden standen vor dem Ende ihres vierten Studiensemesters. Im Sommer 2010 werden die ersten Absolventen ihr Studium mit dem „Bachelor of Education“ abschließen. Die meisten von ihnen beabsichtigen, wie wir aus mehreren Befragungen wissen, anschließend das Studium in einem schulartspezifischen MA-Studiengang für die Höheren Lehrämter an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen an der TU Dresden bzw. für die Lehrämter an Grundschulen und Mittelschulen an der Universität Leipzig fortzusetzen. Die BA-Studiengänge haben die Einführungsphase durchlaufen und befinden sich nun in der Phase der Bewährung.

Die Erhebung im Sommer 2009 fiel zeitlich mit einer Welle von Studierendenprotesten in ganz Deutschland zusammen, die sich unter anderem gegen die Art und Weise der Umsetzung der Bologna-Reform an deutschen Hochschulen richtete. Die nun vorliegenden Befragungsergebnisse geben Aufschluss darüber, wie die Studierenden in BA ABS und BA BBS mit den Strukturen und Anforderungen der

modularisierten Studiengänge zurecht kommen und wo Hindernisse für eine optimale Studierbarkeit liegen. Dabei konzentriert sich die Befragung nicht auf die Bewertung der Spezifika des Bologna-Prozesses, sondern erfasst die Studienbedingungen in den Lehramtsbezogenen Studiengängen anhand einer breiten Palette von Kriterien, wie sie in Studienevaluationen üblicherweise verwendet werden.

Die vorgestellten Befunde machen deutlich, dass die Studiengänge in ihrem zweiten Jahr die größten Anlaufschwierigkeiten überwunden haben. Dennoch gibt es in einigen Bereichen organisatorischen Nachbesserungsbedarf und personelle Engpässe, die einem reibungslosen, zügigen und erfolgreichen Studium entgegen stehen. Um eine gezielte Problemdiagnose zu ermöglichen, wurden die Studierenden um separate Bewertungen der studierten Fächer sowie des bildungswissenschaftlichen bzw. berufspädagogischen Teil ihres Studiums gebeten. In der Tat unterscheiden sich die Studienbedingungen nach Aussage der Befragten in den verschiedenen Fächern deutlich. Während die MINT-Fächer¹ besonders gut bewertet werden, berichten vor allem die Studierenden der Bildungswissenschaften und der stark frequentierten Fächer Deutsch, Englisch, Geschichte, Gemeinschaftskunde von Problemen, etwa mit überfüllten Lehrveranstaltungen und unzureichender technischer und räumlicher Ausstattung der Fachbereiche.

Schon in früheren Befragungen des ZLSB wurde deutlich, dass Überschneidungen von Lehrveranstaltungen verschiedener Fächer ein zentrales Problem darstellen. Die vorliegende Befragung hat dies bestätigt. Mehr als zwei Drittel der Befragten berichten von Problemen mit Terminüberschneidungen. Mit Einrichtung von Zeitfensterregelungen für die Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Berufspädagogik), deren Module von allen Studierenden obligatorisch zu durchlaufen sind, wurde in der Zwischenzeit eine wichtige Entscheidung getroffen, um Überschneidungen im Lehrangebot zu vermeiden und ein verzögerungsfreies Studium grundsätzlich zu ermöglichen.

Ein anderer Kritikpunkt dieser und früherer Befragungen bezieht sich auf die inhaltliche Überfrachtung der Module und die zu hohe Prüfungsdichte. Dies hat zur Folge, dass viele Studierende sich von dem für das Studium erforderlichen Arbeitspensum überfordert fühlen. Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, in der Vorlesungszeit zum Teil weit über 40 Stunden pro Woche für das Studium aufzuwenden. Etwa ein Drittel der Befragten ist zudem darauf angewiesen, zusätzlich zur Beanspruchung durch das Studium einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, was die

¹ MINT- Fächer: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik

Arbeitsbelastung zusätzlich um einige Stunden erhöht. Zudem hält ein großer Teil der Befragten die Anzahl an Prüfungsleistungen für zu hoch. Eine Reduzierung der Prüfungsbelastung, wie sie von der Hochschulrektorenkonferenz, dem Akkreditierungsrat und von ACQUIN im laufenden Akkreditierungsverfahren an der TU Dresden eingefordert wird, erscheint vor diesem Hintergrund als richtiger Schritt.

Überschneidungen von Lehrveranstaltungen und Arbeitsüberlastung führen bei vielen Studierenden zu einer Verzögerung des Studiums. 30 Prozent der Studierenden erwarten, die Regelstudienzeit von sechs Semestern zu überschreiten. Viele davon geben an, eine Verzögerung sei jetzt schon nicht mehr zu vermeiden. Diese Angaben sind, zusammen mit den vom ZLSB regelmäßig erhobenen Angaben zur Schulartpräferenz der Studierenden im polyvalenten BA ABS, hilfreich, um die benötigte Anzahl von Studienplätzen in den schulartspezifischen MA-Studiengängen in Dresden und Leipzig realistisch abschätzen zu können.

Die Schulpraktika, deren Qualität im neuen Modell sukzessive verbessert wird, werden von den BA-Studierenden sehr geschätzt. Erkenntnisgewinn und Lerneffekt durch Grundpraktikum, Blockpraktikum A und Schulpraktische Übungen werden durchweg gut bis sehr gut bewertet. Kritik wird allerdings an der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praktika durch die Hochschule geübt. Die Ursache hierfür liegt nicht zuletzt in einer äußerst knappen Personalausstattung der verantwortlichen Fakultäten.

Im polyvalenten BA ABS werden neben künftigen Gymnasiallehrern Studierende mit dem Berufsziel des Grundschul- und Mittelschullehrers ausgebildet, obwohl an der TU Dresden (zumindest für die nächsten beiden Studienjahre) keine MA-Studiengänge für diese Schularten eingerichtet werden sollen. Bereits in früheren Befragungen wurde die Unzufriedenheit der Grundschulinteressierten mit der schulartunspezifischen Ausbildung im BA ABS und der Perspektive des Hochschulwechsels nach dem BA-Studium deutlich. Die vorgelegten Befunde der Online-Studierendenbefragung bestätigen, dass sich die Studierenden im BA ABS, die anschließend einen Grundschul-MA-Studiengang absolvieren möchten, im Studium weniger gut aufgehoben fühlen als die Studierenden, die das Gymnasiallehramt anstreben. Die Grundschulinteressierten beurteilen das Lehrangebot und die Lehrveranstaltungen weniger gut und zeigen sich weniger zufrieden mit der Unterstützung bei der Berufsorientierung in den Fächern.

Zusätzlich zur Evaluation der Studienbedingungen wurde in der vorgestellten Onlinebefragung erhoben, welche Pläne die Studierenden für die Zeit nach Abschluss eines Lehramts-MA-Studienganges hegen. Zehn Prozent der Befragten BA-

Studierenden, die anschließend einen Lehramts-MA-Studiengang absolvieren möchten, haben die feste Absicht, Sachsen für den Vorbereitungsdienst oder die Berufsausübung zu verlassen. Weitere 32 Prozent können es sich vorstellen, in ein anderes Bundesland zu gehen. Darunter sind viele Studierende, die für das Studium aus einem anderen Bundesland nach Dresden gekommen sind, etwa um Studiengebühren zu vermeiden oder aus anderen Gründen. Aber auch viele Studierende, die aus Sachsen stammen, erwägen, in ein anderes Bundesland zu wechseln, wenn gute Arbeitsbedingungen, hohe Vergütung oder Verbeamtung dafür sprechen. Bei der Ermittlung der Anzahl von Studienplätzen, die zur Deckung des Lehrbedarfs in Sachsen nötig sind, muss daher diese erhebliche Abwanderungstendenz der Absolventen mit in Rechnung gestellt werden.

Die hiermit vorgelegte Studierendenbefragung bildet den Auftakt zu einer kontinuierlichen und umfassenden Evaluation der Studienbedingungen in den konsekutiven Lehramtsstudiengängen der TU Dresden. So wie bereits kleinere Befragungen im ersten Jahr der BA-Studiengänge wertvolle Hinweise für die Bewältigung gewisser Anlaufschwierigkeiten lieferten, werden die noch detaillierteren Befunde dieser Studie den Akteuren der Lehrerbildung auf allen Ebenen Informationen an die Hand geben, die für die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung von Strukturen, Abläufen und Inhalten der sächsischen Lehrerbildung unverzichtbar sind. Die Befragung der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen wird durch weitere Studien ergänzt. So wurde die Ermittlung der Motive für einen Studiengangswechsel bzw. den Abbruch des BA-Studiums durch eine Befragung der Studiengangabbrecher des Studienjahres 2008/2009 fortgeführt. Damit verfügen wir über aktualisierte und vertiefte Erkenntnisse zu den Ursachen und Hintergründen, z.B. einer vorzeitigen Exmatrikulation aus dem BA ABS oder BA BBS. Um die ausführlich erhobene Meinung der Studierenden zu den Stärken und Schwächen der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge durch die Sichtweise der Lehrenden zu ergänzen, ist eine Dozentenbefragung im Feld, in deren Rahmen Lehrende aus Bildungswissenschaften, Berufspädagogik und den studierten Fächern ihre Sicht der laufenden Reform der Lehrerbildung schildern und Anregungen zur Weiterentwicklung geben. Ergebnisse dieser beiden Studien können, die Klärung offener Finanzfragen vorausgesetzt, noch in diesem Jahr vorgelegt und im Rahmen eines weiteren Kolloquiums zur Lehrerbildung zur Diskussion gestellt werden.

Der Vorstand des ZLSB

Dresden, im Mai 2010

1. Einleitung

Die ersten Studierenden der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge der TU Dresden, die zusammen mit den konsekutiven schulartspezifischen MA-Studiengängen die bisherigen Staatsexamensstudiengänge abgelöst haben, nähern sich ihrem Studienabschluss und der Akkreditierungsprozess der Studiengänge schreitet voran. Die Umstellungs- und Einführungsphase kann als abgeschlossen betrachtet werden, auch wenn zur Zeit parallel zu den Studierenden in den neuen modularisierten Studiengängen auch noch fortgeschrittene Studierende der alten Staatsexamensstudiengänge betreut werden. Der Lehramtsbezogene BA-Studiengang Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) und der Lehramtsbezogene BA-Studiengang Berufsbildende Schulen (BA BBS) befinden sich in der Phase der Bewährung.

Mit einer groß angelegten Onlinebefragung aller Studierender in BA ABS und BA BBS wurde von Ende Juni bis Ende August 2009 erstmals ein umfassendes Bild von der Zufriedenheit der Studierenden mit den Studienbedingungen in den neuen Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen erhoben. Leider war angesichts weiterer im Rahmen der Begleitforschung zur Reform der Lehrerbildung laufender Studien und begrenzter personeller Kapazitäten keine schnellere Auswertung und Aufbereitung der Befragungsergebnisse möglich. Die Monate, die seit der Erhebung der studentischen Urteile vergangen sind, dürften jedoch die Gültigkeit und Relevanz der Aussagen nur unwesentlich geschmälert haben.

Die Konstruktion des Fragebogens orientierte sich an bewährten Befragungen zur Evaluation von Studienbedingungen wie dem BMBF-Studierendensurvey² und der Studierendenbefragung des CHE-Hochschulranking³. Dabei wurden die Besonderheiten von modularisierten BA-Studiengängen und Lehramtsstudiengängen berücksichtigt⁴.

² 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_orientung_zehn.pdf

³ 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+Frageboegen&getLang=de>

⁴ 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)

Die Befragung umfasst die Evaluation der folgenden Aspekte:

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

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.

Neben der Evaluation der Studienbedingungen wurden mit der Befragung Informationen über das Studierverhalten und den Studienfortschritt erhoben. Diese Informationen helfen dabei, bereits vor dem Studienabschluss der ersten Kohorte einzuschätzen, ob die Vorgaben der Studienordnungen eingehalten werden können oder ob etwa mit größeren Verzögerungen im Studienverlauf gerechnet werden muss. Die Befunde sind nicht zuletzt für die Schätzung der zu erwartenden Absolventenzahlen der nächsten Jahre von Bedeutung, die für die Planung der konsekutiven MA-Studiengänge maßgeblich sind.

Die Befragten wurden zudem gebeten, über ihre Studien- und Karriereplanungen Auskunft zu geben. Dabei ist vor allem 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.

2. Methodisches Vorgehen

Die Studie wurde als Onlinebefragung unter allen Studierenden in den beiden Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen umgesetzt. Alle 1039 zum Befragungszeitpunkt immatrikulierten Studierenden 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 einmaligen Zugang zur Befragung ermöglichte. Da davon auszugehen war, dass nicht alle Studierenden ihre E-Mail-Konten regelmäßig kontrollieren, wurde in Lehrveranstaltungen der Fakultät Erziehungswissenschaften zusätzlich auf die Befragung hingewiesen. Nach zwei Wochen sowie nach weiteren drei Wochen erhielten die Studierenden Erinnerungs-E-Mails, in denen die Bitte um Teilnahme an der Befragung wiederholt wurde. Die Befragung begann am 30. Juni 2009. Da die Studierenden in den Wochen am Ende der Vorlesungszeit mit Prüfungen bzw. Prüfungsvorbereitung sehr beschäftigt waren, wurde der Erhebungszeitraum bis Ende August ausgedehnt.

Von den 1039 Studierenden in BA ABS und BA BBS nahmen 502 an der Befragung teil. Das entspricht einer Teilnahmequote von 48 Prozent. 442 Studierende beantworteten die Befragung vollständig. 60 Befragte brachen das Interview vorzeitig ab, ihre Antworten bis zum Befragungsabbruch 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 zum Befragungszeitpunkt in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen eingeschriebenen. Im BA ABS weichen die prozentualen Anteile der einzelnen Fächer unter den Befragten nur geringfügig von der realen Verteilung ab. Im BA BBS sind die Fächer Ethik/Philosophie und Wirtschafts- und Sozialkunde und die Berufliche Fachrichtung Gesundheit und Pflege etwas unterrepräsentiert, während Umweltschutz und Umwelttechnik, Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie Sozialpädagogik etwas überrepräsentiert sind. Auf eine Gewichtung der Fälle wird dennoch verzichtet.

Die Verteilung der Befragungsteilnehmer auf BA ABS und BA BBS entspricht exakt den Verhältnissen in der Grundgesamtheit aller Studierenden. Unter den Studierenden der zweiten Kohorte, die ihr Studium im Wintersemester 2008/2009 begannen, ist die Teilnahmequote etwas höher als unter den fortge-

schrittenen Studierenden der ersten Kohorte mit Studienbeginn im Wintersemester 2007/2008.

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 neuen 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, 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 für alle in der Studie enthaltenen Fragen finden Sie in einem umfangreichen Tabellenband, der auf der Homepage des ZLSB zum Download bereit steht⁵.

⁵ www.zlsb.tu-dresden.de

3. Evaluation der Studienbedingungen

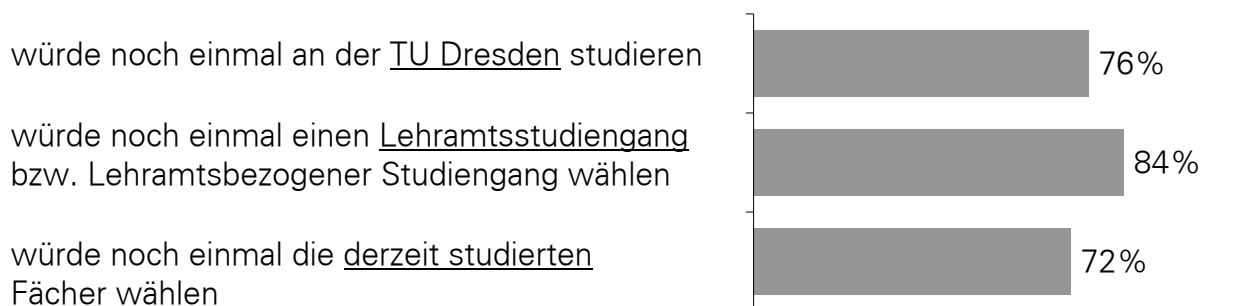
3.1 Allgemeine Zufriedenheit mit den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen

Als Maß für die allgemeine Zufriedenheit von Studierenden mit ihrem Studium wird häufig die Frage verwendet, ob die Studierenden sich erneut für dieses Studium entscheiden würden, wenn sie noch einmal die Wahl hätten. Mit diesem Szenario einer erneuten Studienentscheidung wird eine retrospektive Bewertung der eigenen Studienentscheidung erhoben, nicht aber, ob ein Studierender einen Hochschul-, Studiengang oder Fachwechsel erwägt.

Auch den Studierenden in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen der TU Dresden wurde diese Frage gestellt. Sie sollten erstens angeben, 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. Auf diese Weise wird deutlich, worauf sich eventuelle Unzufriedenheit bezieht – auf die eigene Berufsentscheidung, die Fächerwahl oder die Ausgestaltung der Studiengänge an der TU Dresden.

Abbildung 1: Bewertung der eigenen Studienentscheidung

Anteil derjenigen, die ihre Studienentscheidung wiederholen würden (n=442)



Nicht alle Studierenden hätten sich erneut für das gewählte Lehramtsbezogene Studium an der TU Dresden entschieden. Fast ein Viertel der Befragten hätte nicht erneut die TU Dresden gewählt. 16 Prozent der Studierenden würden ihre Entscheidung für das Lehramtsstudium revidieren. 28 Prozent der Befragten würden andere Fächer wählen als sie zum Befragungszeitpunkt studieren.

Eine genauere Analyse der Antworten ergibt, dass die Hälfte der Befragten alle drei Entscheidungen wiederholen würde und erneut den Lehramtsbezogenen BA-Studiengang der TU Dresden mit denselben Fächern wählen würde. Weitere 15 Prozent der Befragten geben an, sie würden erneut ein Lehramtsstudium an der TU Dresden wählen, sich allerdings für andere Fächer entscheiden. Von diesen Befragten kann man vermuten, dass sie weitgehend zufrieden mit ihrem Studium in BA ABS oder BA BBS sind und höchstens mit den gewählten Fächern Probleme haben⁶.

Größere Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen in BA ABS und BA BBS spricht aus den Angaben derjenigen Befragten, die zwar an ihrer Entscheidung für ein Lehramtsstudium festhalten, sich allerdings nicht wieder für die TU Dresden entscheiden würden. Diese Gruppe umfasst 19 Prozent der Studierenden. Die meisten von ihnen würden sich für die zum Befragungszeitpunkt studierten Fächer entscheiden. Elf Prozent der Befragten würden sich nicht noch einmal für ein Lehramtsstudium entscheiden, würden aber erneut an der TU Dresden studieren. Fünf Prozent haben mit ihrer Studienwahl offensichtlich eine totale Fehlentscheidung getroffen, denn sie würden weder erneut dieselben Fächer, noch ein Lehramtsstudium, noch ein Studium an der TU Dresden wählen.

Die Studierenden des BA BBS geben häufiger als die Studierenden des BA ABS an, sie würden erneut ein Studium an der TU Dresden wählen (84% vs. 74%). Das könnte ein Hinweis auf größere Zufriedenheit mit den Studienbedingungen sein. Möglicherweise ist der Unterschied aber auch dadurch bedingt, dass die Alternativen zur TU Dresden im Falle des Lehramts an berufsbildenden Schulen vergleichsweise rar sind, während viele Hochschulen Studiengänge für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen anbieten. Bei der Fächerwahl würden die Studierenden des BA BBS dagegen ihre Studienentscheidung besonders oft revidieren. Nur 64 Prozent würden sich erneut für die studierte Fächerkombination entscheiden, im BA ABS sind es immerhin 74 Prozent.

Auch zwischen den Studierenden der ersten und zweiten Kohorte gibt es Unterschiede. Die fortgeschrittenen Studierenden der ersten Kohorte sind unzufriedener mit ihrer Entscheidung für die TU Dresden und für ein Lehramtsstudium als die Studierenden der zweiten Kohorte (70% vs. 84%, die sich erneut für die TU entscheiden würden; 80% vs. 88%, die erneut ein Lehramtsstudium aufnehmen

⁶ Allerdings ist nicht ausgeschlossen, dass auch Befragte, die angeben, sie würden erneut dieselbe Studienentscheidung treffen, mit dem Studium unzufrieden sind. Diese Studierenden würden sich beispielsweise aus Mangel an Alternativen erneut für dasselbe Studium entscheiden oder weil sie im Studium ohnehin ein notwendiges Übel auf dem Weg zum angestrebten Beruf sehen.

würden). Es ist allerdings unklar, ob es sich bei diesen Unterschieden um Alterseffekte handelt, die Zufriedenheit also im Studienverlauf abnimmt, oder ob ein Kohorteneffekt vorliegt, bei dem die Bedingungen im Einführungsjahr der Studiengänge die Zufriedenheit der Studierenden dieser Kohorte dauerhaft beeinträchtigt hat. Demgegenüber ist die Überzeugung, die richtige Fächerkombination zu studieren, bei den Studierenden der ersten Kohorte weiter verbreitet (74% vs. 70%). Das überrascht nicht, da 14 Prozent der fortgeschrittenen Studierenden bereits mit einem Fachwechsel ihre anfängliche Fächerwahl korrigiert haben, während es unter den Studierenden der zweiten Kohorte erst acht Prozent sind.

Zwischen den Interessierten an den verschiedenen allgemeinbildenden Schularten gibt es keine signifikanten Unterschiede.

3.2 Information und Betreuung

In einer Studierendenbefragung des ZLSB im Einführungsjahr der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge (im Sommersemester 2008) kritisierten viele Befragte die Bereitstellung und Vermittlung von Informationen zu Studienablauf und Studienanforderungen sowie die Betreuung der Studierenden durch die Hochschulmitarbeiter. Seither sind einige Anstrengungen unternommen worden, um die Informations- und Beratungsangebote und die Betreuung der Studierenden zu verbessern. Nicht zuletzt dürfte die hinzugewonnene Routine aller Beteiligten im Umgang mit der neuen Studienorganisation fast zwei Jahre nach Einführung der neuen Studiengänge zur Verbesserung der Informations- und Betreuungslage beigetragen haben.

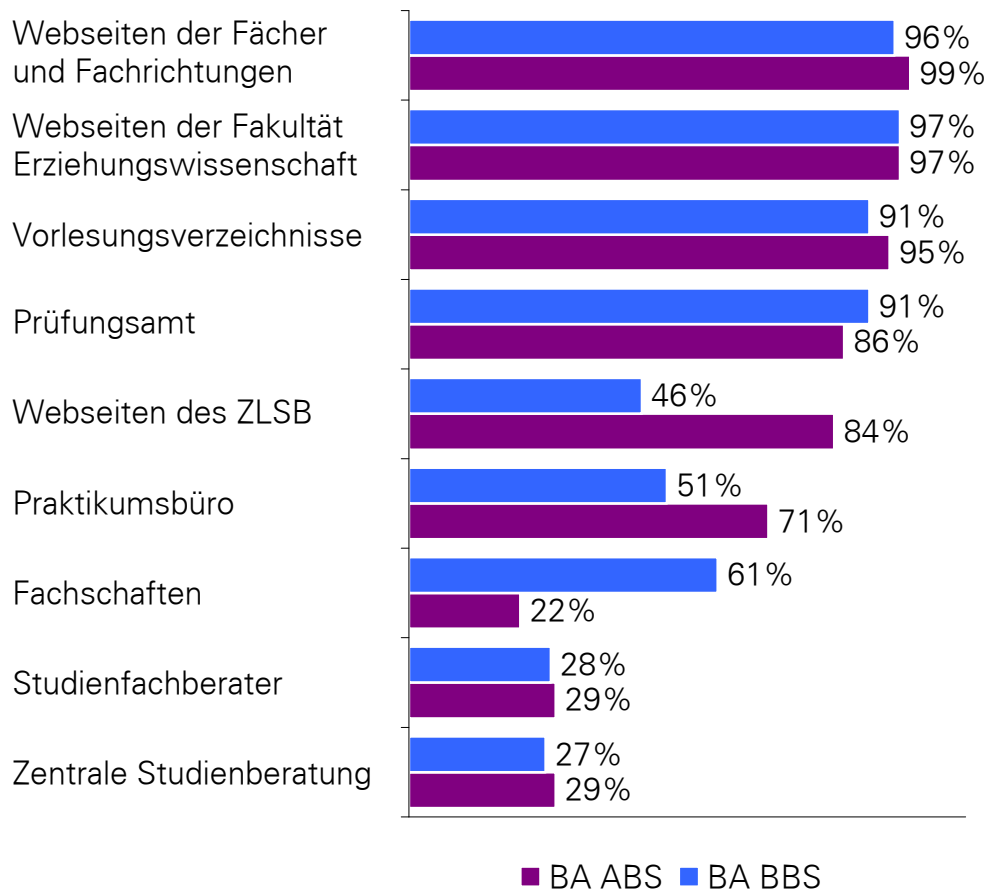
Mit der vorliegenden Evaluationsbefragung wurden detaillierte Bewertungen der Informations- und Betreuungslage in den BA-Studiengängen erhoben. Die Befunde deuten darauf hin, dass sich die Lage seit dem Einführungsjahr der Studiengänge verbessert hat. Die detaillierte Erhebung ermöglicht zudem, zu erkennen, wo Schwachstellen im Informations- und Beratungsangebot liegen.

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 2 zeigt, dass nahezu alle Studierenden die Webseiten der Fakultät Erziehungswissenschaft und der studierten Fächer sowie die Vorlesungsver-

zeichnungen nutzen. Nur Minderheiten nehmen dagegen die Angebote von Fachschaften, Studienfachberatern und Zentraler Studienberatung in Anspruch.

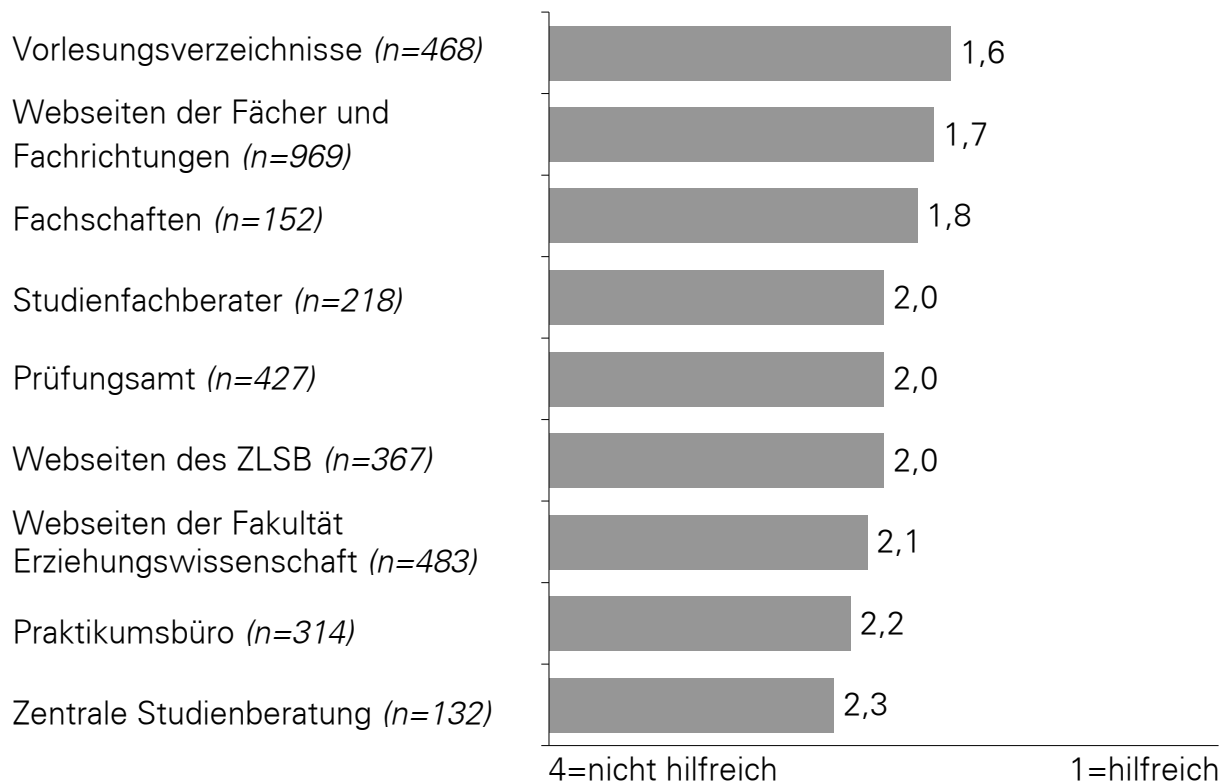
Abbildung 2: Nutzung der Informations- und Beratungsangebote (n=501)



Vergleicht man die Studierenden des BA ABS hinsichtlich der genutzten Informationsquellen mit den Studierenden des BA BBS, so lassen sich drei wesentliche Unterschiede feststellen: Die Webseite des ZLSB wird wesentlich häufiger von Studierenden des BA ABS genutzt. Die ZLSB-Homepage ist demnach im BA ABS dem gewünschten Status einer zentralen Informationsplattform bereits wesentlich näher als im BA BBS, wo man aufgrund dieser Ergebnisse nicht davon ausgehen kann, dass eine auf der ZLSB-Homepage veröffentlichte Information den Großteil der Studierenden erreicht. Auch die Angebote des Praktikumsbüros werden von Studierenden des BA ABS deutlich häufiger genutzt als von Studierenden des BA BBS. Im BA BBS spielen dagegen die Fachschaften eine deutlich größere Rolle für die Information und Beratung der Studierenden als im BA ABS.

Alle Befragten, die angeben ein bestimmtes Informations- oder Beratungsangebot bereits genutzt zu haben, wurden um eine Bewertung des Angebotes gebeten. Sie sollten auf einer vierstufigen Skala⁷ angeben, wie hilfreich das genutzte Angebot war. Abbildung 3 zeigt die Mittelwerte der einzelnen Informations- und Beratungsangebote.

Abbildung 3: Zufriedenheit mit den Informations- und Beratungsangeboten
(Mittelwerte)



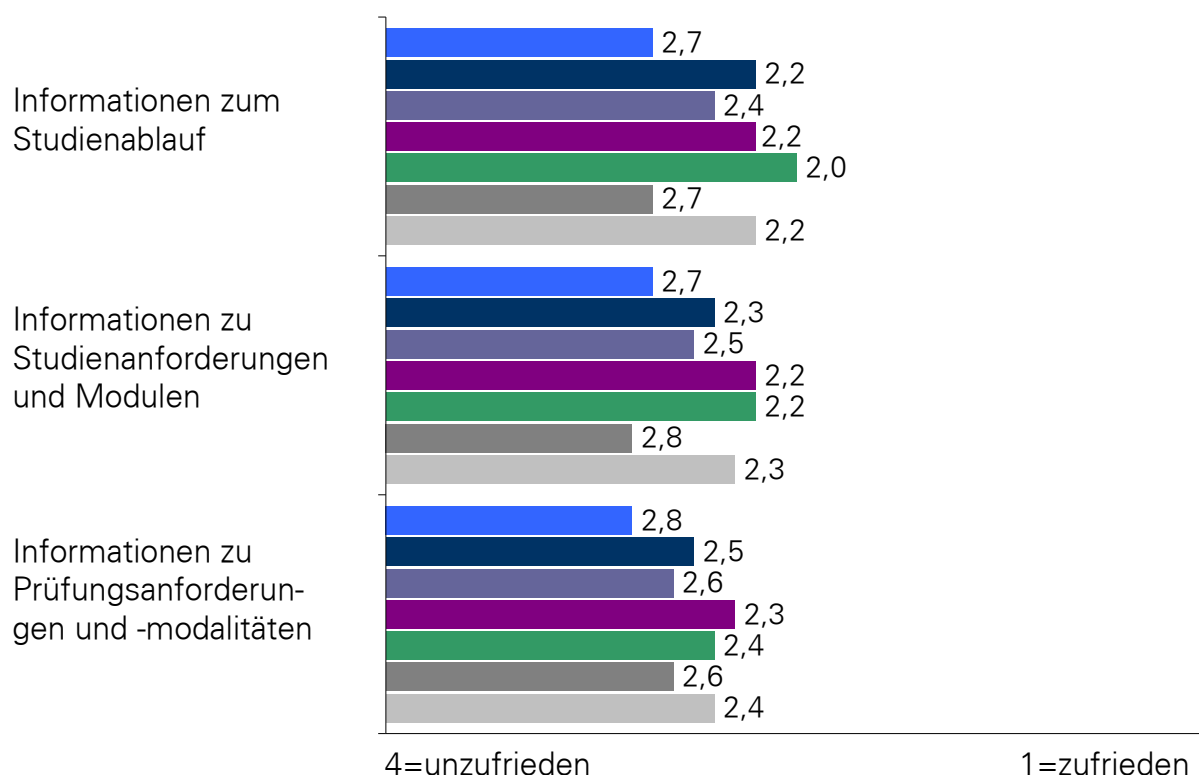
Fast einhellig positiv werden die Vorlesungsverzeichnisse bewertet. Die verschiedenen Webseiten unterscheiden sich im Urteil der Studierenden. Die Webseiten der Fächer und Fachrichtungen wurden überwiegend als hilfreich eingestuft. Besonders gut bewerteten die Nutzer die Angebote der Fächer Gemeinschaftskunde (Mittelwert 1,5), Französisch (1,5), Chemie (1,5) und Katholische Religion (1,4). Vergleichsweise schlecht kamen die Studierenden dagegen mit dem Webangebot des Faches Physik (2,5) zurecht. Die für alle Lehramtsbezogenen Studierenden relevanten Webseiten der Fakultät Erziehungswissenschaft

⁷ 1=hilfreich, 2=eher hilfreich, 3=eher nicht hilfreich, 4=nicht hilfreich

(2,1) und des ZLSB (2,0) wurden vergleichsweise kritisch betrachtet. Insgesamt bewerten die Nutzer die Informations- und Beratungsangebote der TU aber überwiegend positiv. Selbst die Beratung durch die Zentrale Studienberatung, die den schlechtesten Mittelwert aller berücksichtigten Angebote erhielt, empfanden 69 Prozent der Nutzer zumindest als „eher hilfreich“.

Neben der Bewertung einzelner Informationsquellen und Einrichtungen wurden die Studierenden gefragt, wie zufrieden sie mit der Informationslage zu einzelnen Bereichen ihres Studiums sind (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Zufriedenheit mit Informationen zu verschiedenen Bereichen des Studiums (Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=383)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=115)
- Fachcluster Sprachen (n=362)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=340)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=152)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=20)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=103)

Besonders im Bereich der Bildungswissenschaften im BA ABS und im Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer scheint es trotz gut bewerteter Informationsangebote Informationsdefizite zu geben. Jeweils deut-

lich über die Hälfte der Studierenden ist hier unzufrieden oder eher 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. Zwar werden - wie oben dargestellt - die einzelnen Informationsquellen und Beratungsangebote zum Studium von den Nutzern überwiegend als hilfreich eingeschätzt. Dennoch fühlt sich offensichtlich ein nennenswerter Teil der Studierenden zu wichtigen Aspekten des Studiums nicht ausreichend informiert.

Die Unzufriedenheit der Studierenden mit der Informationslage ist offenbar nicht maßgeblich darauf zurückzuführen, dass sich die Studierenden nicht um Informationen bemühen. Nach eigener Aussage nutzen fast alle Befragten die üblichen Informationsquellen (Vorlesungsverzeichnisse, Homepages der Fächer, Fachrichtungen und der Fakultät Erziehungswissenschaften).

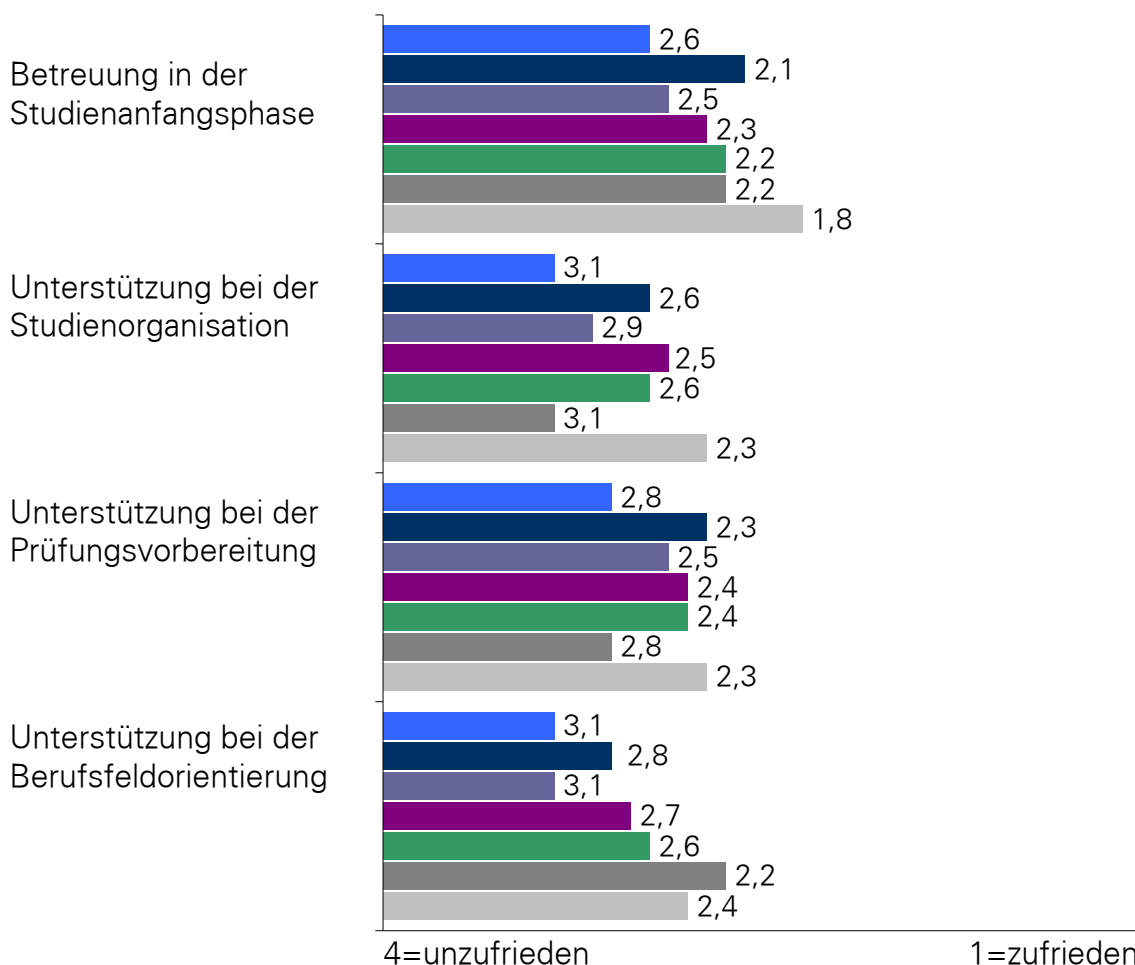
Obwohl die Bewertung der Informationslage in BA ABS und BA BBS durch die Studierenden durchwachsen ausfällt, sind die Befragungsergebnisse eine Bestätigung der seit Einführung des Studienganges unternommenen Anstrengungen zur Verbesserung der Informationslage. Vergleicht man die Befragten, die ihr Studium im Wintersemester 2008/2009 aufgenommen haben, mit den Befragten, die bereits seit dem Einführungsjahr 2007/2008 immatrikuliert sind, so zeigt sich ein deutlicher Unterschied in der Bewertung der Verfügbarkeit von Informationen zum Studium. Die Studierenden der zweiten Kohorte schätzen die Informationslage deutlich besser ein als die Studierenden der ersten Kohorte. Da vor allem Studienanfänger auf Informationen zum Studienablauf etc. angewiesen sind, dürfte das Urteil der Studierenden der ersten Kohorte stark von den Eindrücken der Anfangsphase des Studiums geprägt sein. Die Verbesserungen, die seither unter anderem durch eine intensivierete Studienanfängerbetreuung erreicht wurden, schlagen sich im Urteil der Studierenden der zweiten Kohorte nieder. Dies gilt sowohl für Bildungswissenschaften und Berufspädagogik, als auch für die studierten Fächer. Einzig für die Beruflichen Fachrichtungen lässt sich diese positive Entwicklung nicht nachweisen.

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 alten 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 An-

sprechpartnern unterstützt und betreut werden, oder ob sie sich - wie in der ZLSB-Studierendenbefragung im Einführungsjahr der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge zu lesen war - allein gelassen und auf sich gestellt fühlen. Die Studierenden wurden gefragt, wie zufrieden sie mit der Unterstützung und Betreuung in folgenden Bereichen des Studiums sind: Studienanfangsphase (Einführungsveranstaltungen etc.), Studienorganisation, Prüfungsvorbereitung und Berufsfeldorientierung.

Abbildung 5: Zufriedenheit mit der Unterstützung und Betreuung im Studium (Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=370)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=113)
- Fachcluster Sprachen (n=352)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=336)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=142)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=20)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=103)

Die Bewertung der Unterstützung und Betreuung im Studium durch die Studierenden von BA ABS und BA BBS fällt durchwachsen aus. Die errechneten Mittelwerte deuten darauf hin, dass die Studierenden mit der Betreuung im Studium noch etwas weniger zufrieden sind als mit der Verfügbarkeit von Informationen zum Studium. 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 sowie im Fachcluster Sprachen scheinen die größten Defizite zu bestehen.

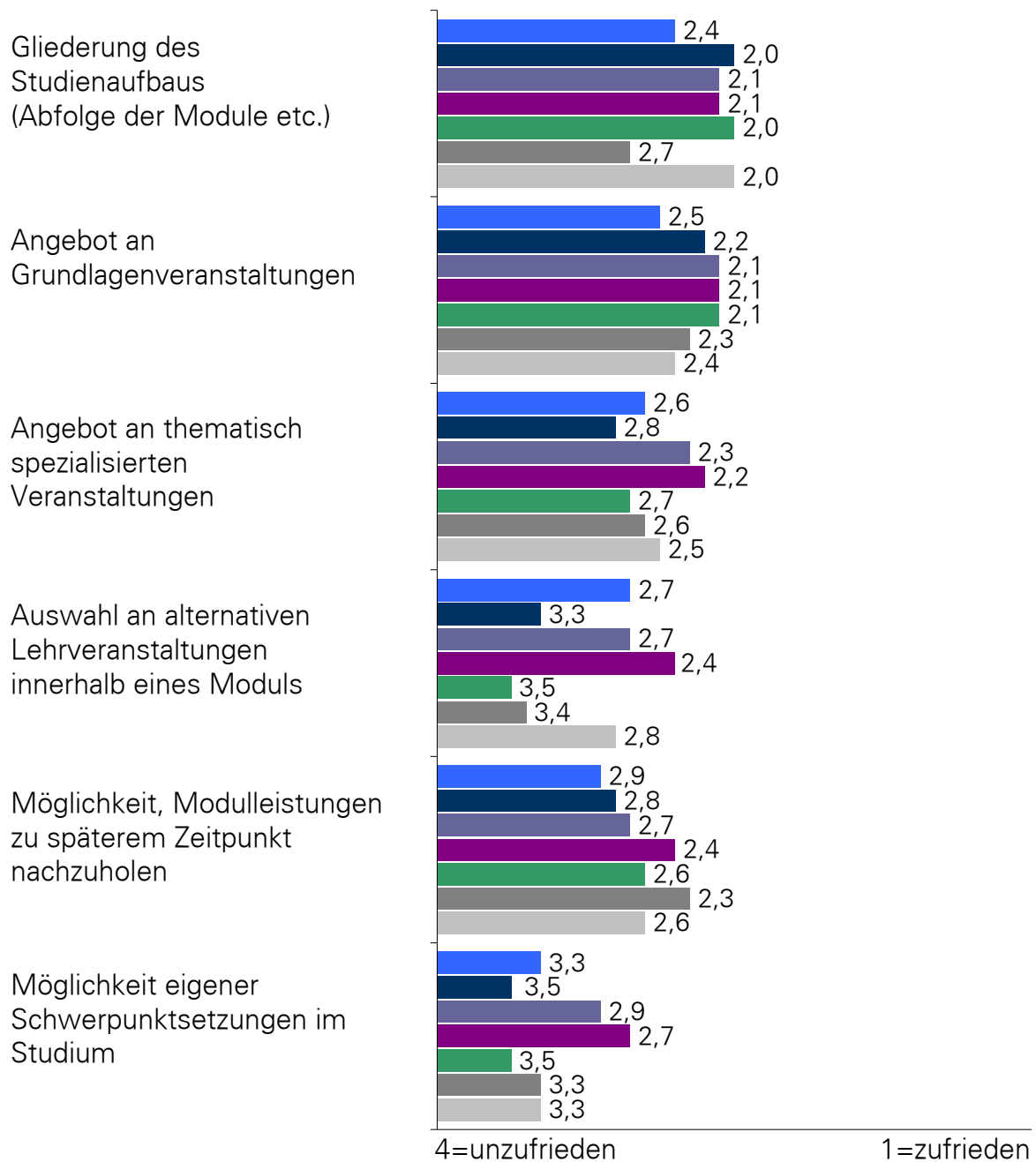
Die Betreuung in der Studienanfangsphase, die nach negativen Befragungsergebnissen im ersten Jahr der neuen Studiengänge durch zusätzliche Einführungsveranstaltungen und Tutorien intensiviert wurde, wird von den Studierenden vergleichsweise gut bewertet – ein Zeichen dafür, dass ein erhöhter Personalaufwand für die Betreuung der Studierenden sich in erhöhter Studienzufriedenheit niederschlagen kann. Besonders gut zu gelingen scheint die Studienanfängerbetreuung in der Beruflichen Fachrichtung (bzw. im Fach) Sozialpädagogik. 75 Prozent der Befragten äußern sich zufrieden, kein einziger unzufrieden. Das ist der beste Wert aller Fächer und Fachrichtungen. Auch was die Unterstützung bei Studienorganisation, Prüfungsvorbereitung und beruflicher Orientierung angeht, erhält Sozialpädagogik besonders gute Bewertungen. Ähnlich gut wird die Betreuung im Studium nur noch von den fünf befragten Musik-Studierenden bewertet.

3.3 Inhaltlicher Aufbau der Studiengänge

Die modularisierten Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge zeichnen sich durch einen verbindlichen inhaltlichen Aufbau des Studiums aus. Die Modulstruktur gibt vor, welche Lehrveranstaltungen in welcher Reihenfolge belegt werden sollen. In diesem Zusammenhang fällt in der öffentlichen Debatte um die Einführung von BA- und MA-Studiengängen häufig der Begriff der Verschulung des Studiums, der sich auf die fehlenden Freiräume der Studierenden bei ihrer Studiengestaltung bezieht.

Die Befragten der ZLSB-Studierendenbefragung sollten den inhaltlichen Aufbau des Lehramtsbezogenen BA-Studiums 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 die Studierenden innerhalb des Lehrveranstaltungsangebotes haben.

Abbildung 6: Beurteilung des inhaltlichen Aufbaus der Studiengänge
(Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=359)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=110)
- Fachcluster Sprachen (n=344)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=331)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=140)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=20)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=101)

Mit dem in den Studienordnungen beschriebenen inhaltlichen Aufbau des Studiums sind die Studierenden überwiegend zufrieden, sowohl in der bildungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Ausbildung als auch in den meisten Fächern und Beruflichen Fachrichtungen. Die Modulabfolge der Studienordnungen wird offenbar von den meisten Studierenden als schlüssig angesehen. Eine Ausnahme stellen lediglich die gewerblich-technischen Fachrichtungen bzw. Fächer dar, denen nur eine Minderheit der Befragten eine gute oder eher gute Gliederung des Studienaufbaus bescheinigen.

Die Bewertung des Lehrveranstaltungsangebots in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen fällt dagegen differenziert aus. Das Angebot an Grundlagenveranstaltungen wird überwiegend positiv bewertet. Jeweils deutlich mehr als die Hälfte der Befragten beurteilte das Veranstaltungsangebot mit „gut“ oder „eher gut“. Im Vergleich dazu fällt das Urteil zum Angebot thematisch spezialisierter Lehrveranstaltungen im BA-Studium eher negativ aus. Nur für die Fächer der Fachcluster Sprachen und Philosophie, Religion und Künste fallen die Urteile überwiegend gut aus.

Neben dem inhaltlichen Aufbau und Lehrangebot in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen wurden die Befragten gebeten, die Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten im Studium zu beurteilen. Dies betrifft zum einen die Frage, inwiefern die Studierenden die Möglichkeit sehen, auf die Inhalte ihres Studiums Einfluss zu nehmen. Zum anderen ist für die Studierbarkeit des Studiums relevant, ob die Möglichkeit besteht, bestimmte Leistungsnachweise bei Bedarf auch zu einem späteren Zeitpunkt im Studium zu erbringen, etwa wenn obligatorische Lehrveranstaltungen wegen Überschneidungen nicht besucht werden oder wenn Prüfungsleistungen im ersten Anlauf nicht erbracht werden konnten. Die Urteile zu den inhaltlichen und studienorganisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten im BA-Studium fallen überwiegend negativ aus. Sowohl was die Auswahlmöglichkeiten alternativer Lehrveranstaltungen angeht, als auch was die individuelle Schwerpunktsetzung im Studium betrifft, urteilt die deutliche Mehrheit der Befragten mit „schlecht“ oder „eher schlecht“. Vor allem die Möglichkeit eigene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, schätzen die Befragten äußerst gering ein. Besonders in der Berufspädagogik und den Fächern des Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie sowie des Fachclusters Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer werden die Spielräume eigener Studiengestaltung sehr gering eingeschätzt: Ein schmales Angebot thematisch spezialisierter Lehrveranstaltungen und die fehlende Möglichkeit, innerhalb der Module zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen zu wählen,

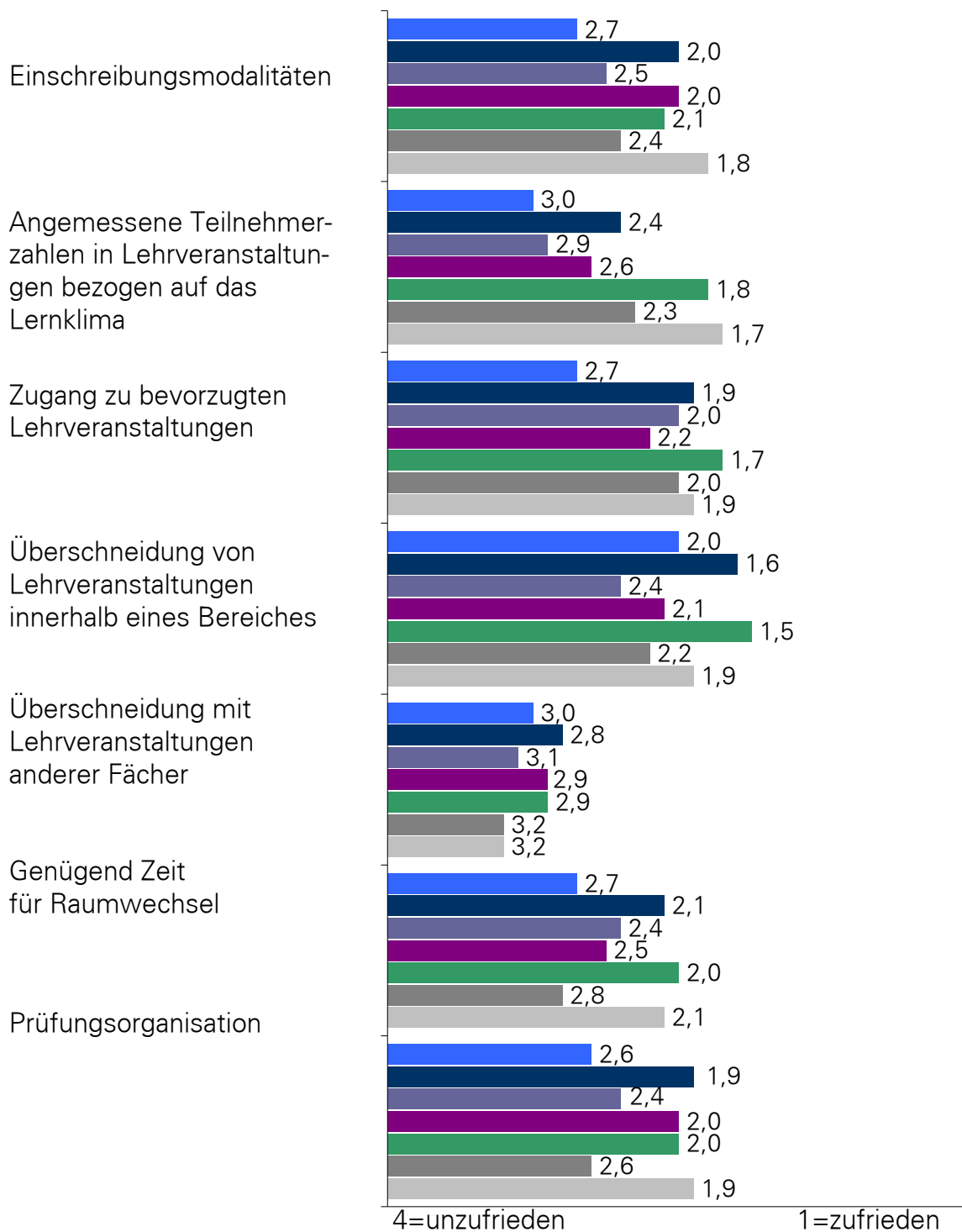
führen dazu, dass die Möglichkeiten inhaltlicher Schwerpunktsetzungen im BA-Studium überwiegend als „schlecht“ oder „eher schlecht“ bewertet werden. Die Verschulung des Studiums ist offenbar in diesen Fachbereichen besonders stark ausgeprägt. In den Fächern der Fachcluster Sprachen sowie Philosophie, Religion und Künste halten dagegen viele Studierende das Lehrveranstaltungsangebot und die Wahlmöglichkeiten innerhalb der Module für gut. Daher sehen in diesen Fächern besonders viele Befragte gute Möglichkeiten zur eigenen inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Studium.

Die Möglichkeiten, verpasste Modulleistungen zu einem späteren Zeitpunkt im Studium nachzuholen, werden von vielen Befragten als schlecht beurteilt. Einzig im Fachcluster Philosophie, Religion und Künste sowie dem Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer schätzen die Befragten die Flexibilität bei der Erbringung von Modulleistungen recht hoch ein.

3.4 Organisation des Lehrbetriebs

Im Jahr der Einführung der beiden Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge brachte die Befragung der Studierenden deutliche Defizite bei der Organisation der Studiengänge zum Vorschein. Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, Überfüllung von Veranstaltungsräumen, Komplikationen bei der Einschreibung und Prüfungsanmeldung und andere organisatorische Probleme im Studienbetrieb waren häufig genannte Probleme der Studierenden im ersten Studienjahr der ersten Kohorte. Seither wurden einige Anstrengungen unternommen, um die Anlaufschwierigkeiten der neuen Studiengänge zu beheben. Zudem haben alle Beteiligten an den Studiengängen an Erfahrung mit den neuen Strukturen gewonnen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studierendenbefragung aus dem Sommersemester 2009 machen jedoch deutlich, dass insbesondere bei der Überschneidung von Lehrveranstaltungen weitere Verbesserungen erforderlich sind. Abbildung 7 zeigt die Urteile der Studierenden zu verschiedenen Aspekten der Organisation des Lehrbetriebes in den Fächern und den Bildungswissenschaften bzw. der Berufspädagogik.

Abbildung 7: Beurteilung der Organisation des Lehrbetriebs (Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=364)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=112)
- Fachcluster Sprachen (n=341)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=326)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=139)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=19)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=101)

Die Einschreibung für Lehrveranstaltungen stellt offenbar nur vereinzelt ein Problem dar. Die große Mehrheit der Befragten beurteilt die Einschreibungsmodalitäten positiv. Nur in der bildungswissenschaftlichen Ausbildung im BA ABS sind 61 Prozent der Studierenden unzufrieden mit den Einschreibemodalitäten („schlecht“ oder „eher schlecht“).

Ein weitaus schwerwiegenderes Problem stellt das Platzangebot in Lehrveranstaltungen dar. Die Studierenden wurden zum einen gefragt, ob sie die Teilnehmerzahl in den Lehrveranstaltungen für angemessen halten oder ob eine zu hohe Teilnehmerzahl das Lernklima beeinträchtigt. Zum anderen wurde gefragt, ob die Studierenden in der Regel die Lehrveranstaltungen besuchen können, die sie gerne besuchen möchten, oder ob sie aufgrund zu hoher Nachfrage und zu geringen Platzangebotes keinen Seminarplatz erhalten. Beides – Überfüllung und zu geringes Platzangebot – deutet darauf hin, dass zu wenig Lehrkapazitäten für die immatrikulierten Studierenden zur Verfügung steht. Die Bewertungen der Situation in den verschiedenen Fächern des Lehramtsbezogenen BA-Studiums unterscheiden sich deutlich. Während die Situation in den Fachclustern Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie sowie Personenorientierte Dienstleistungen den Urteilen der Studierenden zufolge offenbar gut ist, scheint Überfüllung und Mangel an Seminarplätzen in den Bildungswissenschaften und den Fächern des Fachclusters Sprachen (v. a. Deutsch und Englisch) sowie des Fachclusters Philosophie, Religion und Künste (v. a. Geschichte und Gemeinschaftskunde) ein gravierendes Problem zu sein. Die Schwierigkeit scheint für die meisten Studierenden weniger darin zu bestehen, dass sie keinen Zugang zu den gewünschten Lehrveranstaltungen erhalten, sondern darin, dass die hohe Teilnehmerzahl der Lehrveranstaltungen sich negativ auf das Lernklima auswirkt.

Für viele Befragte wird die Studierbarkeit von BA ABS und BA BBS durch Überschneidungen von Lehrveranstaltungen beeinträchtigt. Dabei sind Überschneidungen von Lehrveranstaltungen desselben Faches in der Regel kein Problem. Die meisten Fachbereiche konstruieren offensichtlich weitgehend überschneidungsfreie Veranstaltungsangebote. In den Fachclustern Sprachen sowie Philosophie, Religion und Künste stellt die Überschneidung von Lehrveranstaltungen desselben Faches noch am ehesten ein Problem dar. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Studierenden in diesen Fachclustern nach eigener Auskunft innerhalb der Module die größten Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen haben. Entstehende Terminüberschneidungen dürf-

ten durch das Ausweichen auf äquivalente andere Lehrveranstaltungen in den meisten Fällen kompensierbar sein.

Besonders problematisch sind Überschneidungen von Lehrangeboten verschiedener Fächer. In den Bildungswissenschaften, der Berufspädagogik und allen Fachclustern geben jeweils mehr als zwei Drittel der Befragten ein negatives Urteil ab. Nur eine Minderheit der Befragten hat demnach keine Probleme mit Überschneidungen von Lehrveranstaltungen.

Wenn bei Überschneidungen kein Ausweichen auf alternative Lehrveranstaltungen möglich ist, sind Verzögerungen im Studienablauf die Folge, die letztendlich die Verlängerung der Studienzeit über die Regelstudienzeit hinaus zur Folge haben. Es ist daher im Sinne eines effektiven Studiums von größter Wichtigkeit, ein weitgehend überschneidungsfreies Studium zu gewährleisten. Aus diesem Grund wurden Zeitfenster für die Bildungswissenschaften eingeführt, die zumindest Überschneidungen der bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit den Veranstaltungen der studierten Fächer vermeiden.

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. Vor allem in den Bildungswissenschaften des BA ABS belastet viele Befragte die Zeitknappheit beim Raumwechsel. Insgesamt ist das Problem des Raumwechsels im Vergleich zur Überschneidungsproblematik aber von untergeordneter Bedeutung.

Auch die Organisation der Prüfungen scheint insgesamt keine großen Schwierigkeiten zu bereiten. Das weitaus größere Problem besteht in den Prüfungsterminen. Da ein großer Teil der Modulprüfungen in Form von Klausuren absolviert wird, haben die Studierenden kaum Einfluss auf die Ansetzung der Prüfungstermine. Fast alle Befragten geben an, ihre Prüfungstermine nicht flexibel einteilen zu können⁸. Das führt bei vielen Studierenden zu einer Ballung von Prüfungen am Ende der Vorlesungszeit mit einer hohen Dichte von Klausuren innerhalb weniger Wochen oder Tage, was eine enorme Belastung für die Studierenden darstellt. Viele Studierende wünschen sich daher eine geringere Anzahl von Prüfungsleistungen, zumindest aber eine günstigere terminliche Verteilung der Prüfungen.

⁸ 89 Prozent antworten auf die Frage, wie flexibel sie sich ihre Prüfungstermine einteilen können, mit „eher unflexibel“ oder „unflexibel“.

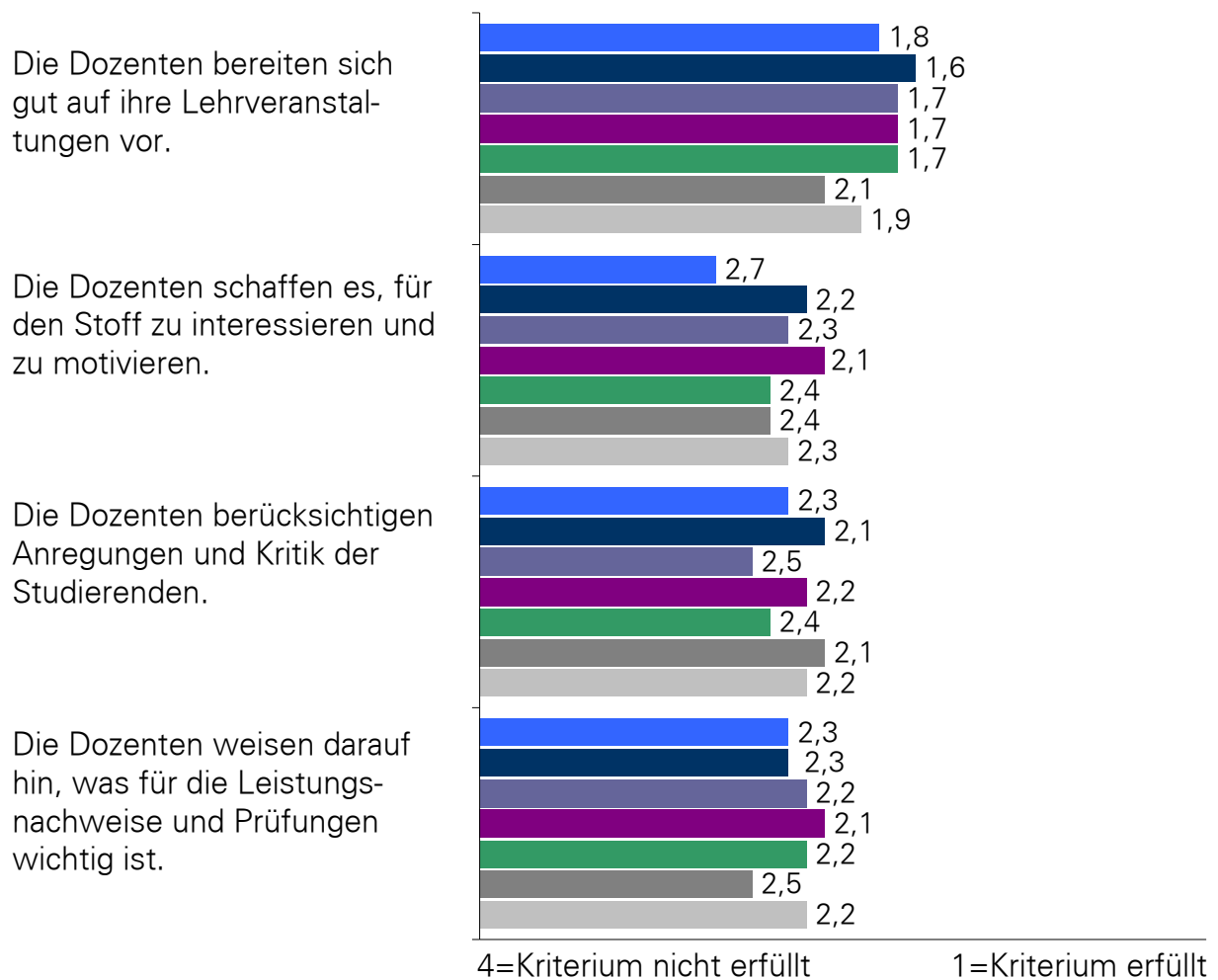
3.5 Qualität der Lehre

3.5.1 Lehrveranstaltungen

Um die Qualität universitärer Lehre zu bewerten, reicht es nicht aus, die Studierenden mittels einiger einfacher Fragen nach ihrer Meinung zu befragen. Es ist daher auch nicht das Ziel der vorliegenden Studie, zu beurteilen, wie gut die Lehre in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen ist. Dennoch ist es wichtig zu wissen, wie die Studierenden die Lehrveranstaltungen in den BA-Studiengängen empfinden. Im Mittelpunkt der Befragung stand daher nicht die Einschätzung des Lernerfolgs, sondern die Einschätzung einiger anderer Aspekte, die für die Studierenden unmittelbar wichtig und gut einschätzbar sind. Dazu gehört erstens das Engagement der Dozenten (Vorbereitung der Lehrveranstaltungen, Motivierung der Studierenden für den Lernstoff), zweitens die Orientierung der Lehre an den Bedürfnissen der Studierenden (Berücksichtigen von Anregungen und Kritik, Hinweise auf prüfungsrelevante Inhalte), drittens die Einhaltung grundlegender didaktischer Prinzipien (Definition der Lernziele, Vergewisserung über den Lernerfolg) und viertens die Verknüpfung des Stoffes mit anderen für die Studierenden relevanten Bereichen (Zusammenhang mit anderen Fächern, Zusammenhang mit schulischer Praxis).

Da im Rahmen der Befragung keine Bewertungen der Lehre einzelner Dozenten eingeholt werden konnten und sollten - dazu gibt es an der TU Dresden das Instrument der lehrveranstaltungsspezifischen Evaluationsbefragungen -, wurden pauschale Bewertungen der Lehre eines Faches erbeten. Die Befragten sollten ein bilanzierendes Urteil über die verschiedenen in einem Fach absolvierten Lehrveranstaltungen bilden, was bei stark differierenden Bewertungen der einzelnen Lehrveranstaltungen die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken kann. Die Resultate können daher nur einen groben Gesamteindruck von der Zufriedenheit der Studierenden mit der Lehre in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen vermitteln. Defizite bei einzelnen der abgefragten Aspekte oder in einzelnen Fächern können mit Hilfe der Befragung aber erkannt und in der Folge genauer untersucht werden.

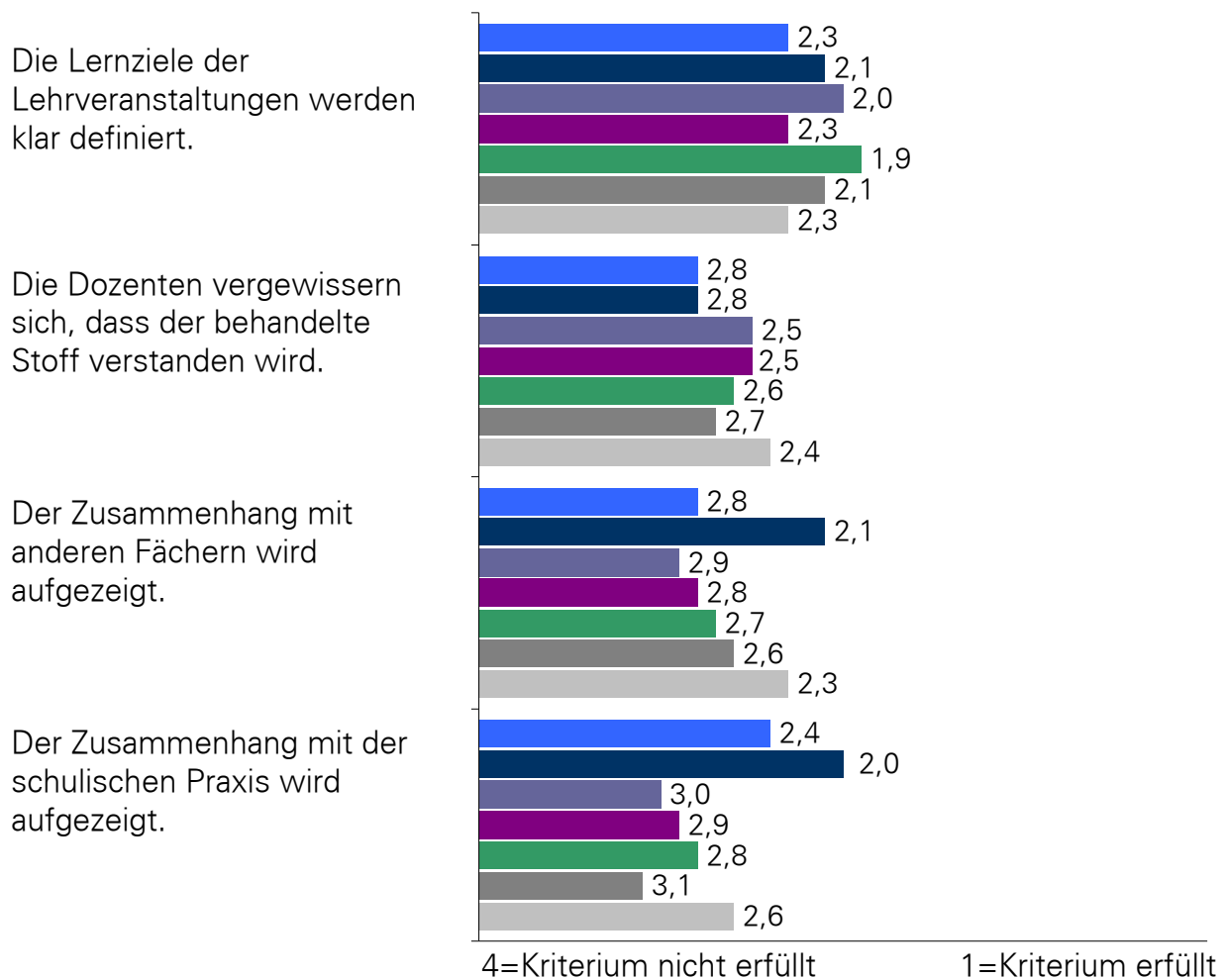
Abbildung 8: Qualität der Lehre - Teil 1 (Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=347)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=107)
- Fachcluster Sprachen (n=325)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=312)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=132)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=17)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=96)

Mit dem Engagement ihrer Dozenten ist die überwiegende Mehrheit der Studierenden zufrieden. Nur sehr wenige Befragte sprechen den Dozenten ab, sich gut auf ihre Lehrveranstaltungen vorzubereiten. Was die Motivationsfähigkeit der Lehrenden angeht, fällt das Urteil weniger gut aus. Auch für die Berücksichtigung von Kritik und Anregungen und das Hinweisen auf prüfungsrelevante Inhalte geben die Befragten den Lehrenden nur mittelmäßige Noten.

Abbildung 9: Qualität der Lehre - Teil 2 (Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=347)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=107)
- Fachcluster Sprachen (n=325)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=312)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=132)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=17)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=96)

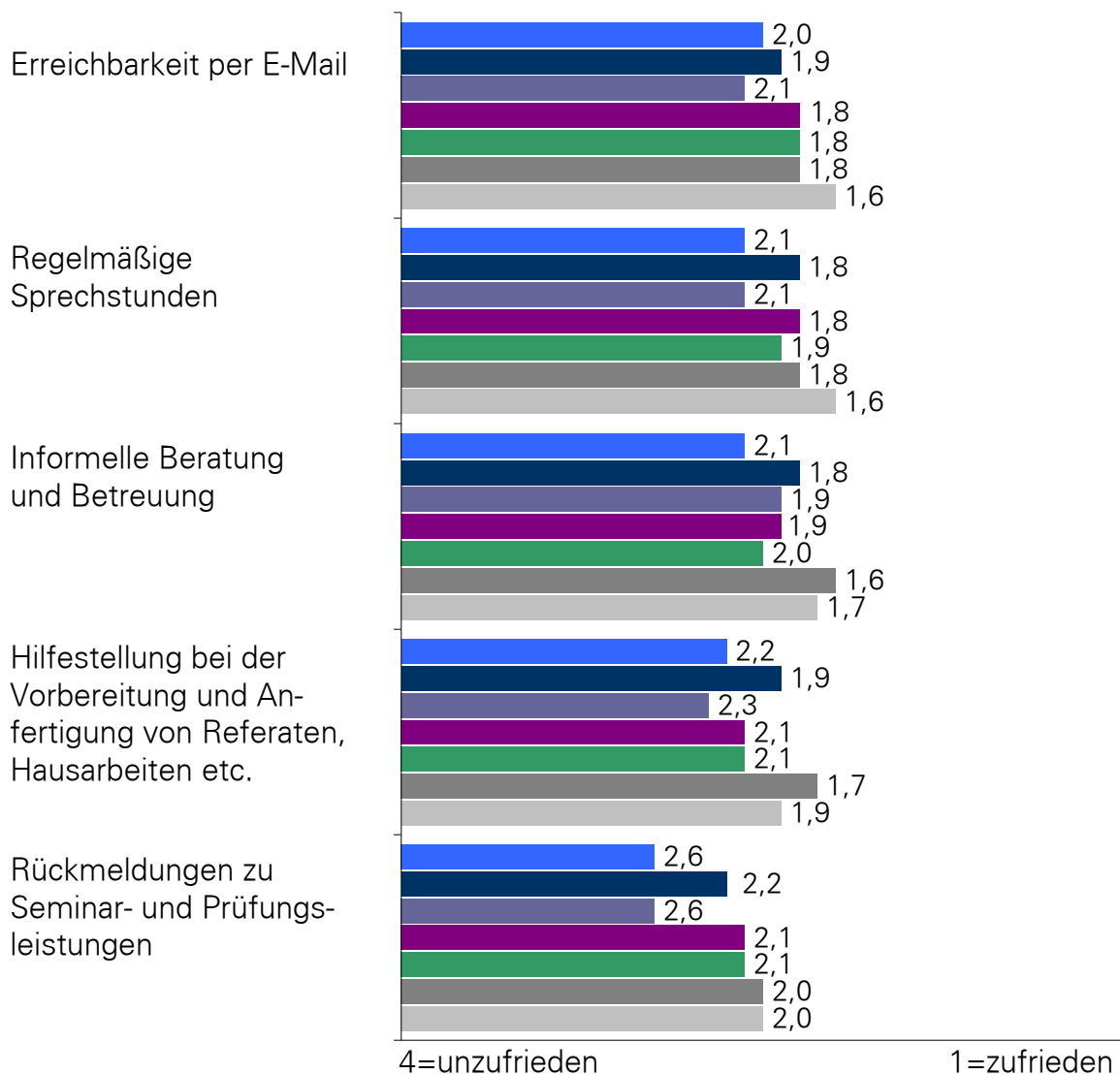
Die Lernziele der Lehrveranstaltungen werden in der Regel klar definiert. Allerdings wird das Erreichen der Lernziele dem Eindruck der Studierenden zufolge nicht immer kontrolliert: In den Bildungswissenschaften, der Berufspädagogik und fast allen Fachclustern berichten mehr als die Hälfte der Befragten, dass sich die Dozenten nicht vergewissern, ob der behandelte Stoff von den Studierenden verstanden wurde.

Die Einordnung des im jeweiligen Fach gelernten Stoffes in einen weiteren Zusammenhang findet in den Augen der Studierenden nur in sehr eingeschränktem Maße statt. Im BA BBS werden von Dozenten der Berufspädagogik, aber auch der Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer sowie Personenorientierte Dienstleistungen häufiger Bezüge zu anderen Fächern hergestellt als im BA ABS. Zusammenhänge zwischen den gelehrteten Inhalten und der schulischen Praxis werden vor allem in den Bildungswissenschaften und der Berufspädagogik hergestellt. In der fachwissenschaftlichen Ausbildung kommen Bezüge zur Berufstätigkeit des Lehrers dagegen nur selten vor.

3.5.2 Betreuung durch die Dozenten

Neben der Performanz der Lehrenden in den Lehrveranstaltungen ist für die Studierenden von Interesse, ob ihnen die Dozenten auch außerhalb der reinen Seminar- und Vorlesungszeit zur Verfügung stehen und so das Selbststudium der Studierenden, das in den BA-Studiengängen großen Raum einnimmt, begleiten und betreuen. Die Studierenden sollten daher die Erreichbarkeit der Dozenten für Konsultationen bewerten. Abbildung 10 zeigt, wie gut die Studierenden die Erreichbarkeit der Dozenten per E-Mail, das Angebot regelmäßiger Sprechstunden, die Möglichkeiten informeller Beratung und Betreuung (etwa im Anschluss an Lehrveranstaltungen) sowie Hilfestellungen bei Seminaraufgaben und Rückmeldungen zu Seminar- und Prüfungsleistungen in den Fächern und Fachwissenschaften, den Bildungswissenschaften und der Berufspädagogik bewerten.

Abbildung 10: Betreuung durch die Dozenten (Mittelwerte)



- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=327)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=97)
- Fachcluster Sprachen (n=311)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=306)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=125)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=17)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=93)

Die Erreichbarkeit der Dozenten außerhalb der Lehrveranstaltungen wird von den meisten Befragten als „gut“ oder „eher gut“ bezeichnet. Die Erreichbarkeit per E-Mail und die Konsultationsmöglichkeiten in Sprechstunden oder im Anschluss an Lehrveranstaltungen werden dabei fast gleichermaßen gut bewertet. Auch die Qualität der Betreuung wird überwiegend positiv beurteilt. Das gilt vor allem für die Hilfestellung bei der Vorbereitung von Referaten oder der Anfertigung von Hausarbeiten. Mit den Rückmeldungen zu Seminar- und Prüfungsleistungen sind die Befragten weniger zufrieden.

Insgesamt bewerten die Studierenden des BA BBS (Berufspädagogik, Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen und Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer) die Betreuung durch die Dozenten etwas besser als die Studierenden der anderen Fachcluster und der Bildungswissenschaften. Vor allem die Bildungswissenschaften und das Fachcluster Sprachen bleiben im Urteil der Studierenden hinter den anderen Fächern zurück.

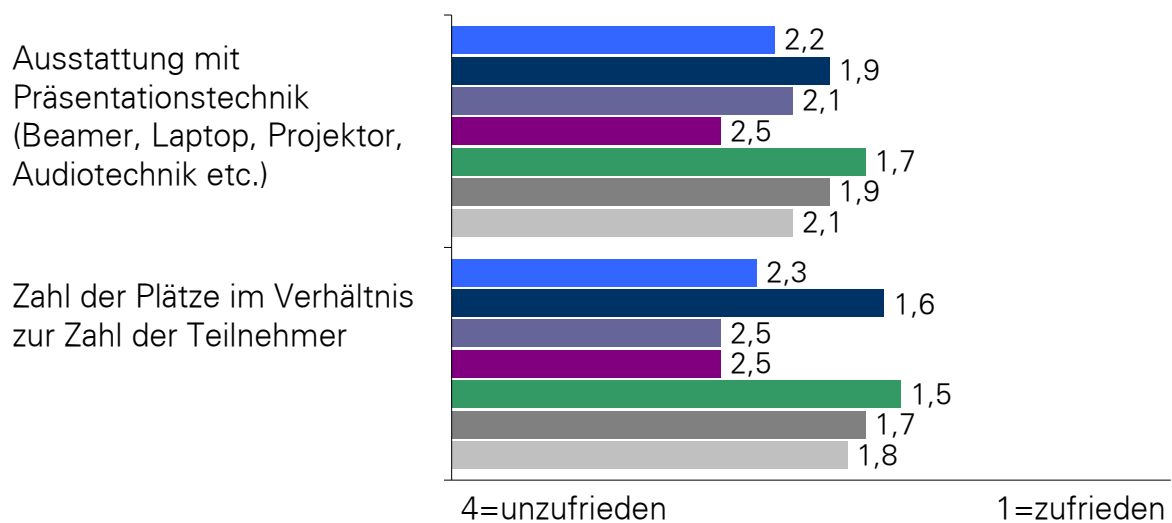
3.6 Ausstattung und Infrastruktur

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 Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen fällt überwiegend positiv aus.

Abbildung 11: Beurteilung der Hörsäle und Seminarräume (Mittelwerte)



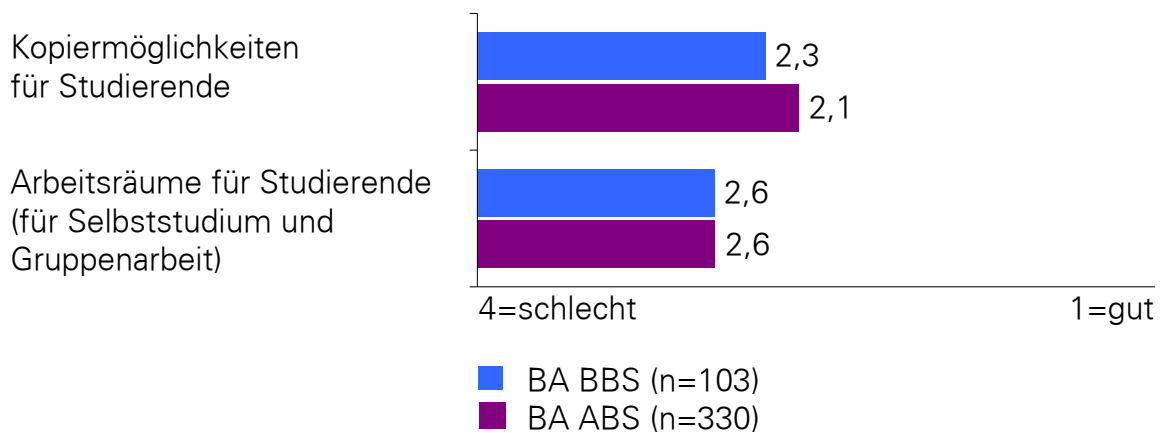
- Bildungswissenschaften (BA ABS) (n=357)
- Berufspädagogik (BA BBS) (n=108)
- Fachcluster Sprachen (n=340)
- Fachcluster Philosophie, Religion und Künste (n=324)
- Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie (n=137)
- Fachcluster Gewerblich-technische Fachrichtungen bzw. Fächer (n=17)
- Fachcluster Personenorientierte Dienstleistungen (n=98)

Die technische Ausstattung der Veranstaltungsräume mit Präsentationstechnik wurde in fast allen Bereichen des Studiums mehrheitlich als „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 im Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie. Besonders die Studierenden der Fächer Informatik, Physik und Geographie halten die Ausstattung ihrer Veranstaltungsräume fast ausnahmslos für gut.

Was Größe bzw. Platzangebot der Veranstaltungsräume im Verhältnis zur Teilnehmerzahl angeht, fallen die Urteile der Befragten noch differenzierter aus. Am besten werden auch hinsichtlich des Platzangebotes die Räumlichkeiten des Fachclusters Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik und Geographie bewertet. Fast ebenso gut stehen im Urteil der Studierenden die Räume der Fachcluster Gewerblich-technischen Fachrichtungen bzw. Fächer und Personenorientierte Dienstleistungen sowie der Berufspädagogik da. Für die Studierenden

des BA BBS stellen demnach überfüllte Veranstaltungsräume höchstens im studierten Fach ein Problem dar. In den besonders stark frequentierten Fachbereichen des BA ABS einschließlich der Bildungswissenschaften ist die Raumsituation weniger gut. Die Veranstaltungsräume der Fachcluster Sprachen sowie Philosophie, Religion und Künste werden von rund der Hälfte der Befragten als „schlecht“ oder „eher schlecht“ eingestuft. Besonders in den häufig gewählten Fächern Deutsch, Geschichte, Englisch, Ethik/Philosophie und Gemeinschaftskunde scheinen überfüllte Veranstaltungsräume ein Problem zu sein. 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 ausreichend Arbeitsräume und Kopiermöglichkeiten vorfinden.

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



Die Kopiermöglichkeiten werden von den Studierenden mehrheitlich positiv bewertet. Im BA ABS geben 71 Prozent der Befragten positive Urteile ab („gut“ oder „eher gut“), im BA BBS sind es immerhin 62 Prozent. Das Angebot von Arbeitsplätzen für Selbststudium und Gruppenarbeit wird dagegen kritischer bewertet, wobei sich die Studierenden von BA ABS und BA BBS nicht nennenswert voneinander unterscheiden. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten antwortet mit „schlecht“ oder „eher schlecht“.

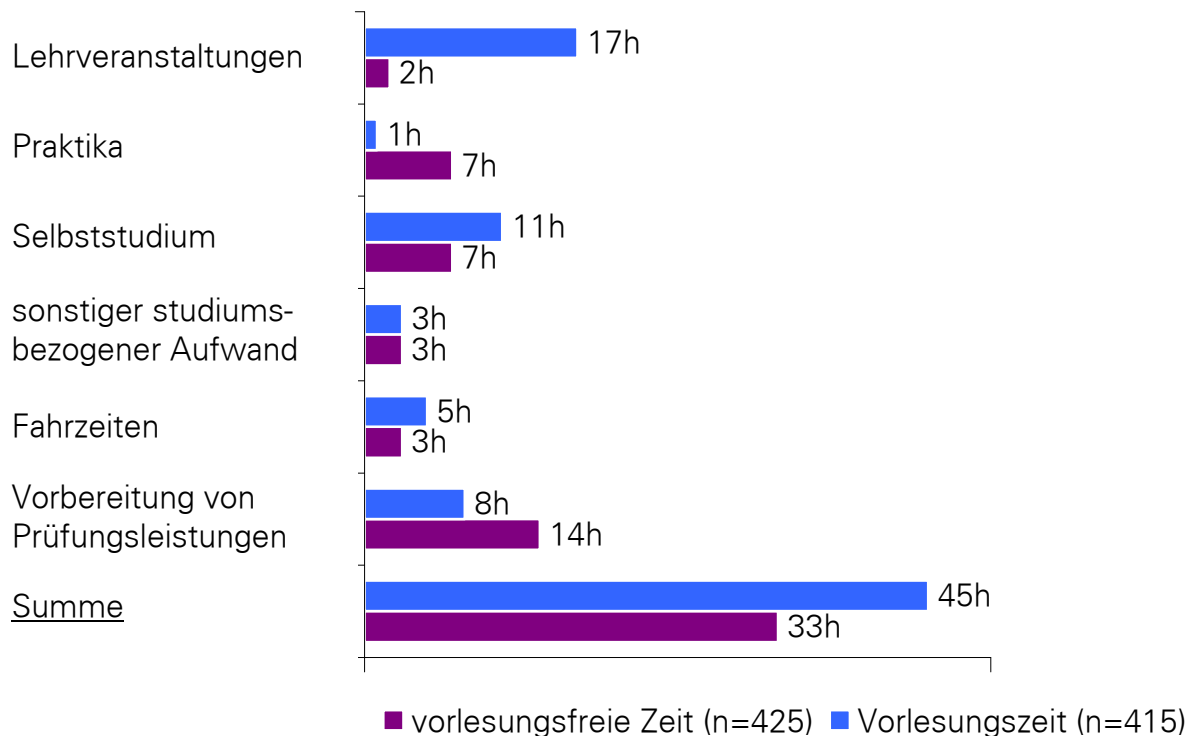
3.7 Anforderungen und Arbeitsaufwand

Die Klage von Studierenden, mit der Menge an Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen überfordert zu sein, kennt man aus der aktuellen öffentlichen Diskussion um die Schwächen der Bologna-Reform. Auch die bisherigen Befragungen der Studierenden in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen der TU Dresden deuteten darauf hin, dass viele Studierende den Arbeitsaufwand als zu hoch empfinden. Um ein genaueres Bild davon zu gewinnen, wie viel Zeit die Studierenden für ihr Studium aufbringen, wurden die Befragten gebeten, den durchschnittlichen wöchentlichen Zeitaufwand für verschiedene Tätigkeiten zu schätzen. Da sich Vorlesungszeit und vorlesungsfreie Zeit erheblich unterscheiden, wurden diese beiden Zeiträume getrennt erfasst.

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 Studenttagebüchern während des Semesters), stellt die gewählte Erhebungsform dennoch eine zweckmäßige Lösung dar.

Abbildung 13 zeigt die Stundenzahl, die die Befragten durchschnittlich für die jeweiligen Tätigkeitsgruppen verwenden. Es wird deutlich, dass sich die Arbeitsbelastung der Vorlesungszeit deutlich von der Arbeitsbelastung der vorlesungsfreien Zeit unterscheidet. Während der Vorlesungszeit verbringen die Studierenden nach eigener Auskunft durchschnittlich 17 Zeitstunden in Lehrveranstaltungen. Das entspricht in etwa elf Lehrveranstaltungen mit je zwei SWS pro Woche. Für das Selbststudium veranschlagen die Befragten durchschnittlich elf Stunden pro Woche, für die Vorbereitung von Prüfungsleistungen weitere acht Stunden. Damit halten sich Präsenzzeiten und Selbststudium inklusive Prüfungsvorbereitung während der Vorlesungszeit in etwa die Waage. In der vorlesungsfreien Zeit verbringen die Studierenden durchschnittlich 21 Stunden mit Selbststudium und Prüfungsvorbereitung. Das sind zwei Stunden mehr als in der Vorlesungszeit. Die in der vorlesungsfreien Zeit entfallende Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen wird teilweise durch das Absolvieren von Praktika ausgeglichen. Insgesamt ist der zeitliche Aufwand für das Studium in der vorlesungsfreien Zeit aber um durchschnittlich gut zehn Stunden geringer.

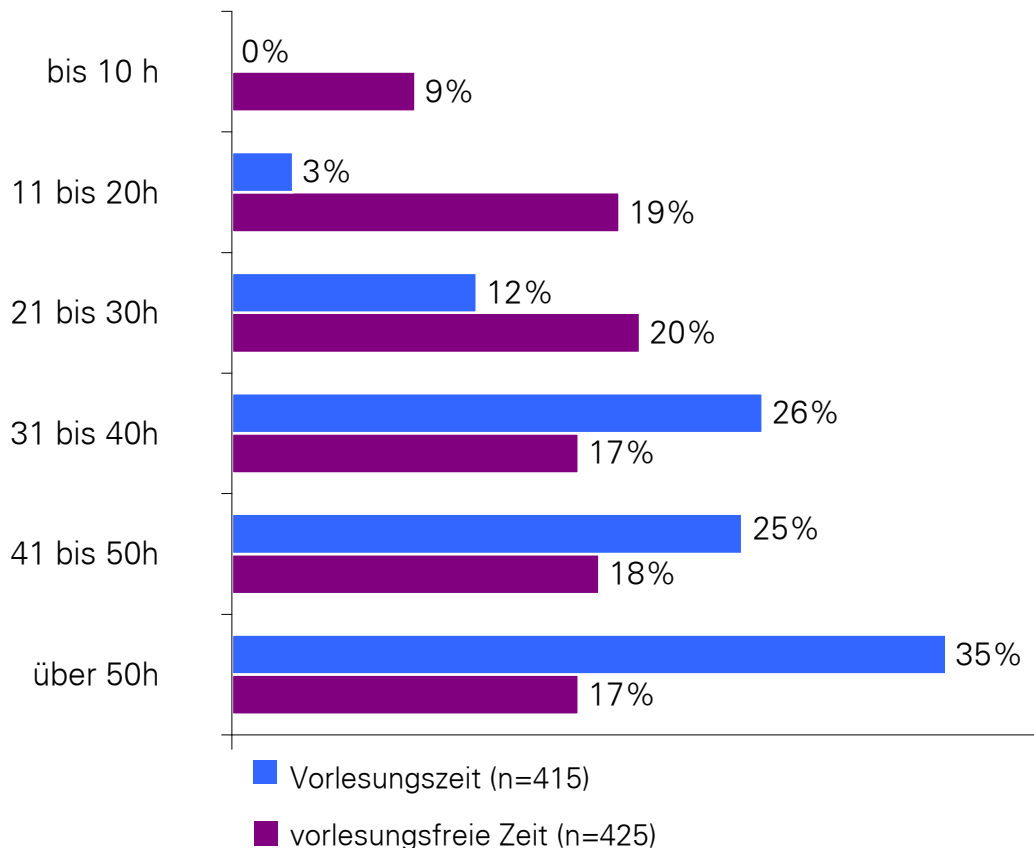
Abbildung 13: Durchschnittlicher wöchentlicher Arbeitsaufwand der Studierenden (Mittelwerte), Angaben in Stunden



Hinter den angegebenen Durchschnittswerten verbergen sich trotz der für alle Studierenden geltenden konkreten Angaben in den Studienablaufplänen sehr unterschiedliche Stundenzahlen der einzelnen Studierenden. 15 Prozent der Befragten geben an, in der Vorlesungszeit bis zu 30 Stunden pro Woche für das Studium aufzubringen. Der Anteil von „Teilzeitstudierenden“ ist in den BA-Studiengängen damit recht gering. Jeweils ein Viertel der Studierenden gibt eine Wochenarbeitszeit von 31 bis 40 bzw. 41 bis 50 Stunden an und bewegt sich damit in etwa im Rahmen einer Vollzeitberufstätigkeit. Über ein Drittel der Befragten errechnet sogar einen wöchentlichen Zeitaufwand für das Studium von über 50 Stunden.

In der vorlesungsfreien Zeit unterscheiden sich die Studierenden noch stärker in ihrem Zeitaufwand für das Studium. Während ein Drittel der Befragten auch in der vorlesungsfreien Zeit über 40 Stunden pro Woche in das Studium investieren, fahren über ein Viertel der Befragten (28%) den zeitlichen Aufwand auf maximal 20 Stunden herunter. Es ist anzunehmen, dass viele Studierende den zeitlichen Spielraum in der vorlesungsfreien Zeit für Erwerbstätigkeit nutzen. Immerhin 38 Prozent der Befragten bestreiten ihren Lebensunterhalt zumindest teilweise mit eigener Erwerbstätigkeit.

Abbildung 14: Wöchentlicher Arbeitsaufwand in Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit, Angaben in Prozent aller Befragten



Während sich die beiden Studiengänge BA ABS und BA BBS in der Vorlesungszeit hinsichtlich des durchschnittlichen Arbeitsaufwandes nicht merklich unterscheiden, ist in der vorlesungsfreien Zeit der Arbeitsaufwand bei den Studierenden des BA BBS (38 Stunden) deutlich höher als bei den Studierenden des BA ABS (32 Stunden), was vor allem auf den höheren Zeitbedarf für Prüfungsvorbereitungen zurückzuführen ist.

Die Arbeitsbelastung im ersten Studienjahr ist den Angaben der Befragten zufolge merklich höher als im zweiten Studienjahr. Während die Studierenden der ersten Kohorte in ihrem zweiten Studienjahr durchschnittlich 46 Stunden für das Studium aufwenden, sind es bei den Studierenden der zweiten Kohorten im ersten Studienjahr 49 Stunden. Dieser Unterschied ist nicht etwa auf den besonderen Eifer der Studienanfänger beim Selbststudium zurückzuführen, sondern auf mehr Präsenzzeit. Studierende der zweiten Kohorte berichten im Durchschnitt von 19 Stunden Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen gegenüber 16 Stunden in der ersten Kohorte.

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 – 40 Stunden. Berücksichtigt man, dass darin mit Fahrzeiten und sonstigem studiumsbezogenen Aufwand auch Tätigkeiten enthalten sind, die nicht in den Workload einfließen, so ergibt sich eine gute Deckung von veranschlagtem Workload und tatsächlichem Zeitaufwand.

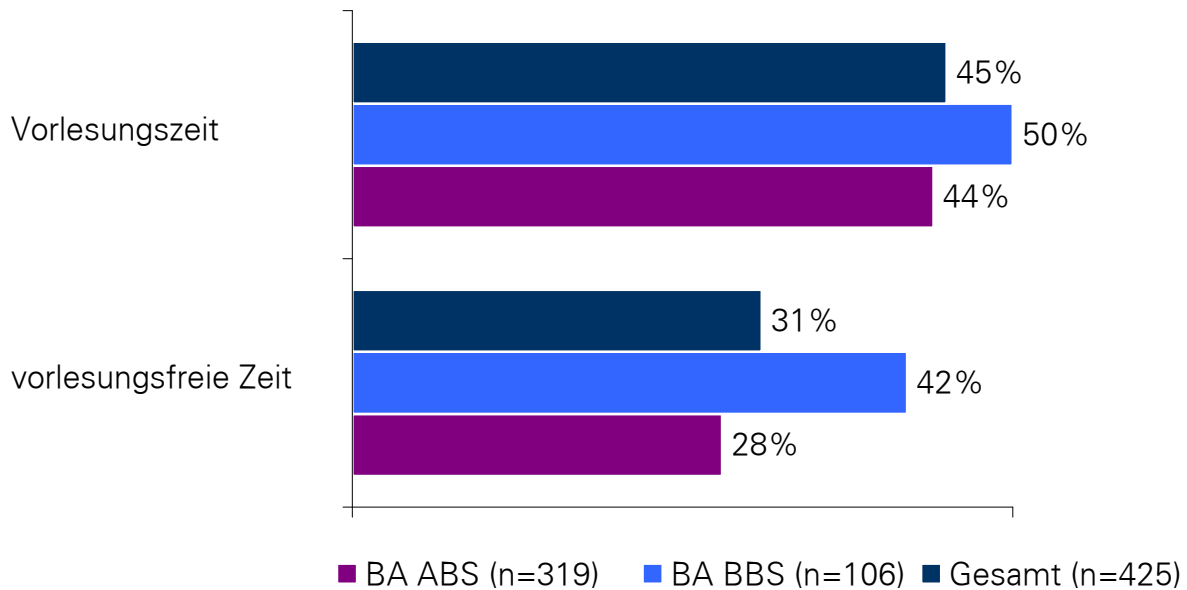
Obwohl das Arbeitspensum im Studium im Durchschnitt aller Befragten in etwa mit dem in den Studienordnungen festgelegten Workload übereinstimmt, überlastet es viele Studierende. Besonders in der Vorlesungszeit fühlen sich viele Befragte mit den an sie gestellten Anforderungen quantitativ überfordert. Fast die Hälfte aller Befragten gibt an, ihr wöchentliches Arbeitspensum als zu hoch zu empfinden. In der vorlesungsfreien Zeit sind es immerhin 31 Prozent. Überraschenderweise gibt es auch eine nennenswerte Anzahl Studierender, die das Arbeitspensum als zu niedrig einstufen (12% in der Vorlesungszeit, 8% in der vorlesungsfreien Zeit).

Abbildung 15 zeigt außerdem, dass der Anteil derjenigen, die das Arbeitspensum für zu hoch erachten, im BA BBS jeweils deutlich höher ist.

Die Befragten, die das Arbeitspensum in der Vorlesungszeit als zu hoch empfinden, wenden im Schnitt 53 Stunden für das Studium auf, diejenigen die das Arbeitspensum für angemessen halten, dagegen nur 42 Stunden. Auch die wenigen Befragten, die das Arbeitspensum für zu niedrig halten, widmen sich nach eigenen Angaben durchschnittlich 42 Stunden pro Woche dem Studium!

⁹ Dabei wird die unterschiedlich lange Dauer von Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit berücksichtigt. Die vier vorlesungsfreien Wochen um Ostern, Pfingsten und den Jahreswechsel werden nicht als Arbeitswochen behandelt.

Abbildung 15: Bewertung des wöchentlichen Arbeitspensums,
Anteil der Befragten, die Pensum als zu hoch bewerten



In der Berechnung des wöchentlichen Arbeitspensums ist die Erwerbstätigkeit noch nicht berücksichtigt, der immerhin ein Drittel der Studierenden nachgehen¹⁰. Überraschenderweise schlägt sich die Erwerbstätigkeit der Studierenden nicht in einem geringen Arbeitsaufwand für das Studium nieder. Weder für die Vorlesungszeit noch für die vorlesungsfreie Zeit lassen sich signifikante Unterschiede zwischen dem Arbeitspensum der erwerbstätigen und dem der nicht erwerbstätigen Studierenden feststellen. Obwohl die gesamte wöchentliche Arbeitsbelastung der erwerbstätigen Studierenden besonders hoch ist, schätzen diese Studierenden den Aufwand für das Studium nicht häufiger als zu hoch ein als die restlichen Studierenden.

Neben dem zeitlichen Aufwand, den die Studierenden für ihr Studium betreiben, ist für das Gefühl der Überlastung auch entscheidend, welcher Termin- und Leistungsdruck dabei auf den Studierenden lastet. Frühere Befragungen des ZLSB¹¹ hatten bereits die Klage der Studierenden über eine zu hohe Anzahl von Leistungsnachweisen zu Tage gefördert. Dieser Befund wird durch die aktuelle Befragung bestätigt. Zu den Leistungsnachweisen gehören neben Klausuren auch Hausarbeiten, bewertete Referate und andere vergleichbare semesterbegleitende

¹⁰ Zur Erwerbstätigkeit der Studierenden siehe auch Abschnitt: 4.3 Studienfinanzierung

¹¹ ZLSB (Hg.) (2008): Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden. Berufswahlmotive, Studienplanung und Studienzufriedenheit.

de Leistungen. Die Studierenden hatten nach eigener Auskunft im Sommersemester 2009 durchschnittlich zehn Leistungsnachweise zu erbringen. Studierende des BA ABS und des BA BBS unterscheiden sich dabei kaum voneinander. Über die Hälfte der Befragten gibt an, zwischen sechs und zehn Leistungsnachweise erbringen zu müssen, ein weiteres Viertel muss zwischen elf und 15 Leistungsnachweise bewältigen. Nur wenige Befragte haben weniger als sechs oder mehr als 15 Leistungsnachweise zu absolvieren.

Obwohl die Studierenden der beiden Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge im Durchschnitt die gleiche Anzahl an Leistungsnachweisen erbringen müssen, ist der Anteil derjenigen, die diese Anzahl als angemessen empfinden, bei den Studierenden des BA BBS deutlich geringer. 70 Prozent der BBS-Studierenden empfindet die Anzahl der Leistungsnachweise als zu hoch. Im BA ABS ist der Anteil an Studierenden, die sich mit Prüfungen überlastet fühlen wesentlich kleiner. Aber auch in diesem Studiengang bewertet die Hälfte der Studierenden die Prüfungslast als zu hoch.

Nicht nur die reine Anzahl der Prüfungen belastet die Studierenden. Vor allem die Ballung von Prüfungen gegen Ende der Vorlesungszeit stellt ein Problem dar. Einige Befragte beschreiben im Kommentarfeld am Ende des Fragebogens eine enorme Prüfungsdichte in den letzten Wochen der Vorlesungszeit. Neben einer Reduzierung der Anzahl der Prüfungsleistungen könnte die Belastung der Studierenden auch durch eine terminliche Entzerrung der Prüfungen verringert werden¹².

¹² Kommentare der Studierenden:

„Im ersten Semester hatte ich 10 Klausuren zu schreiben, 8 davon in einer Woche und 7 verteilt an 2 Tagen. Diese beiden Tage lagen hintereinander (Montag, Dienstag). Am ersten musste ich 3 Klausuren, am nächsten 4 Klausuren schreiben. Das war eine enorme Belastung.“

„Ich hätte mir noch eine Frage zur Belastung der Studenten in der Prüfungszeit gewünscht, welche ich als eindeutig zu hoch ansehe, da alle Prüfungen in der letzten Vorlesungswoche geschrieben werden und am Ende unseres Studiums ja nur die Noten zählen.“

„Der größte Nachteil am Lehramtsstudium in den Fächern Englisch und Spanisch besteht darin, dass ALLE Prüfungstermine innerhalb der Vorlesungszeit liegen. Im ersten Semester hatte ich 10 Prüfungen innerhalb von zwei Wochen. Das ist unmöglich zu schaffen. Auch jetzt im zweiten Semester sieht es ähnlich aus.“

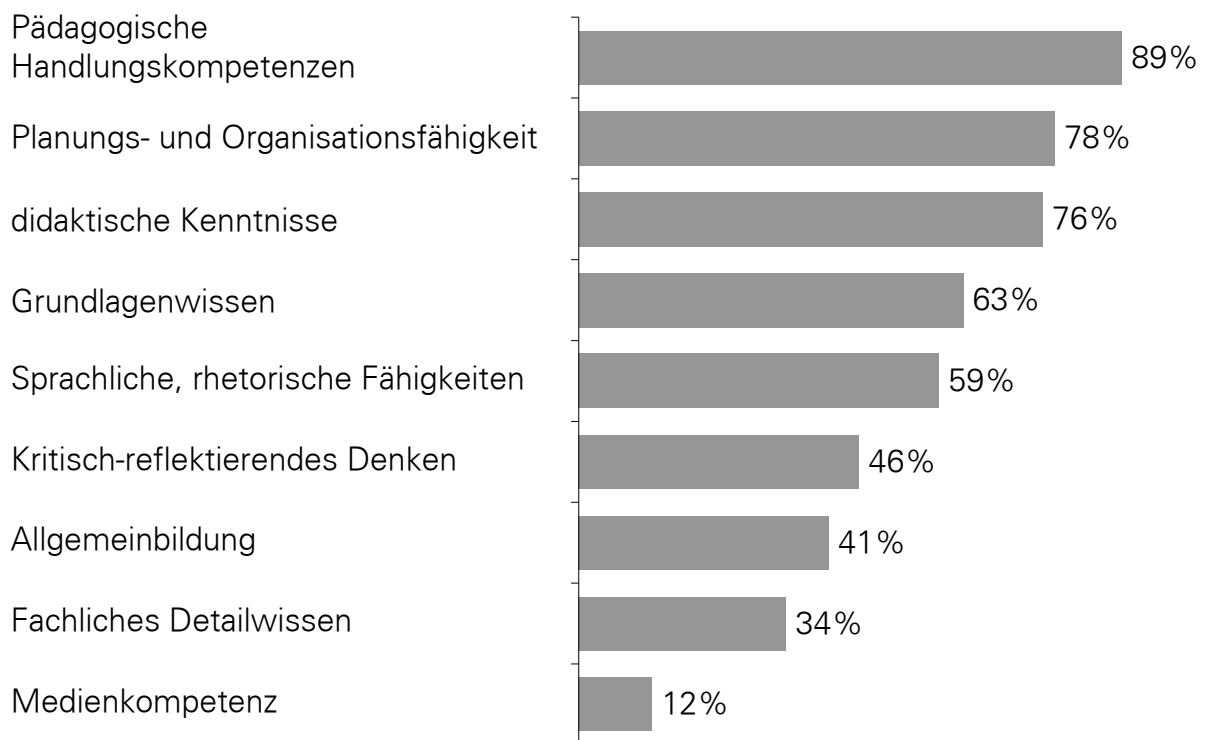
3.8 Kompetenzerwerb im Studium

3.8.1 Kompetenzerwerb für die Berufstätigkeit

Die große Mehrheit der Studierenden betrachtet BA ABS und BA BBS als Lehramtsstudiengänge. Nur einige wenige Befragte streben nicht an, Lehrer zu werden. Dementsprechend erwarten die Studierenden, bereits während des Hochschulstudiums gezielt auf den Lehrerberuf vorbereitet zu werden. Dies spiegelt sich auch in den Antworten auf die Frage nieder, welches die fünf wichtigsten Kompetenzen für die angestrebte Berufstätigkeit sind. Pädagogische und praktische Kompetenzen rangieren weit vor wissenschaftlichen Kompetenzen.

Abbildung 16 gibt an, wie häufig die neun vorgegebenen Kompetenzen als eine der fünf wichtigsten Kompetenzen ausgewählt wurden.

Abbildung 16: Wichtigste Kompetenzen für die Berufstätigkeit (n=445)



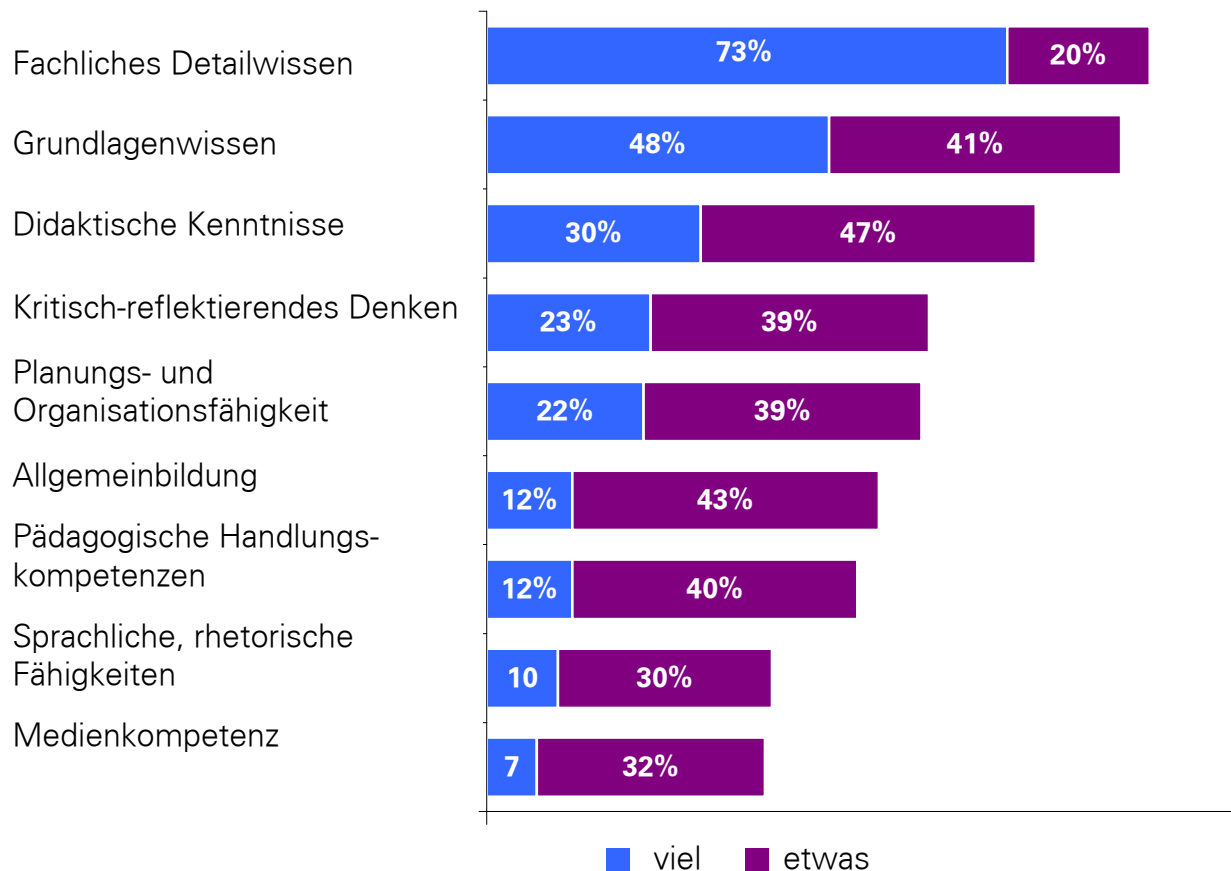
Die Studierenden mit unterschiedlicher Schulartpräferenz unterscheiden sich nicht grundsätzlich in ihren Einschätzungen wichtiger Kompetenzen. Bei einzelnen Kompetenzen zeigen sich jedoch bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Schularten. Vor allem der Anteil der Befragten, die fachliches Detailwissen für eine der fünf wichtigsten Kompetenzen halten, fällt sehr unterschiedlich aus:

BBS-Studierende (43%) und ABS-Studierende, die das Gymnasiallehramt anstreben (38%) halten fachliche Detailkenntnisse wesentlich häufiger für wichtig als Mittelschulinteressierte (25%) und Grundschulinteressierte (15%). Bei den didaktischen Kenntnissen zeigt sich hingegen ein umgekehrtes Bild: Von Grundschulinteressierten (89%) wird diese Kompetenz häufiger genannt als von denen, die andere Schularten anstreben (Mittelschule 81%, Gymnasium 76%, BBS 71%). Auch Planungs- und Organisationsfähigkeit betonen vor allem Grundschulinteressierte (92%, im Vergleich: Mittelschule 75%, Gymnasium 79%, BBS: 69%). Allgemeinbildung wird dagegen von den Gymnasiuminteressierten am häufigsten als wichtig eingeschätzt (50%, im Vergleich: Mittelschule 44%, Grundschule 30%, BBS: 33%).

Die Studierenden wurden gefragt, wie viel ihr Studium zum Erwerb der genannten Kompetenzen beiträgt. Es zeigt sich, dass die Studierenden den Eindruck haben, dass ihnen im Studium vor allem jene Kompetenzen vermittelt werden, die sie im Hinblick auf ihre spätere Berufstätigkeit für wenig wichtig halten. Abbildung 17 zeigt, wie viele der Befragten angeben, das Studium trage „viel“ oder „etwas“ zum Erwerb der jeweiligen Kompetenz bei¹³.

¹³ Verwendet wurde eine vierstufige Skala: viel - etwas – wenig - gar nicht.

Abbildung 17: Beitrag des Studiums zum Kompetenzerwerb
 Anteil der Kategorien „viel“ und „etwas“ (n=445)



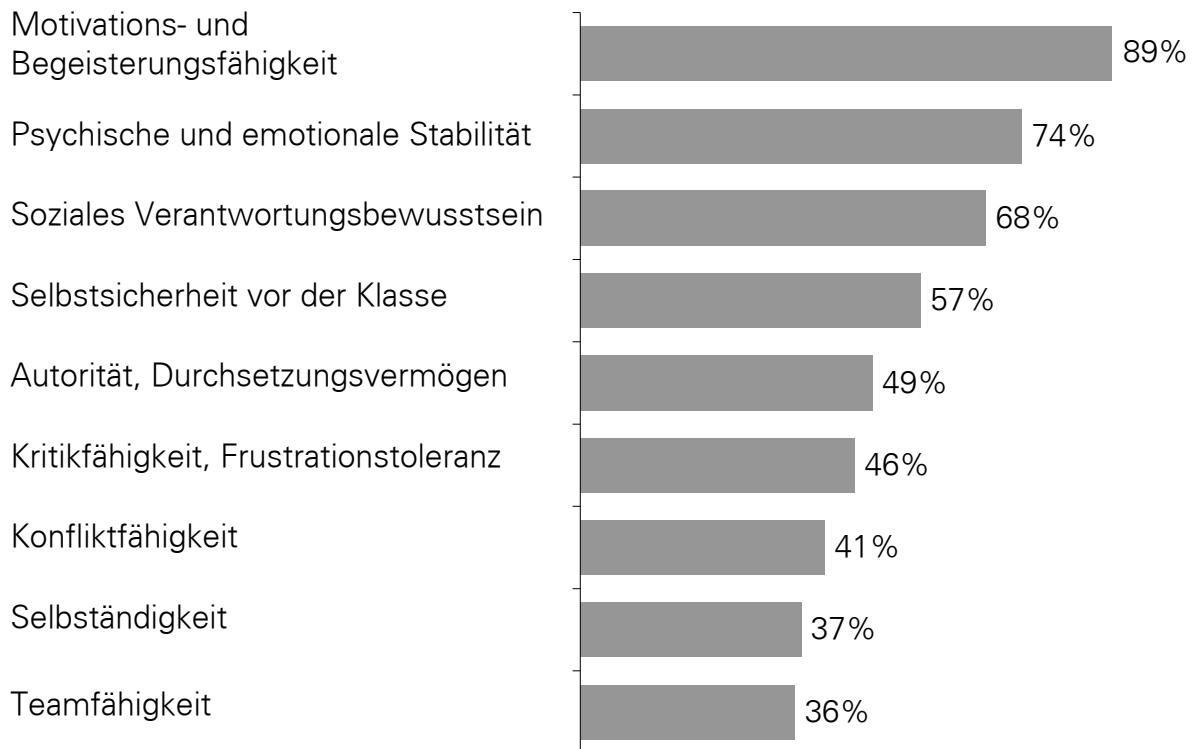
Aus Sicht der Studierenden steht im Studium der Erwerb von Wissen im Vordergrund. Das Erlernen praktischer Fähigkeiten spielt eine untergeordnete Rolle. Drei Viertel der Befragten antworten, dass das Studium viel zum Erwerb von fachlichem Detailwissen beiträgt. Dies ist allerdings die Art von Wissen, die die Studierenden als am wenigsten wichtig für ihre Berufstätigkeit erachten. Zum Erwerb didaktischer Kenntnisse, die in der Rangliste wichtiger Kompetenzen weit oben stehen, trägt das Studium nur in den Augen von knapp einem Drittel der Studierenden viel bei. Im Hinblick auf Grundlagenwissen und Allgemeinbildung entspricht die Einschätzung des Lerneffekts durch das Studium besser den Erwartungen der Studierenden. Allgemeinbildung wird als vergleichsweise unwichtig erachtet und spielt auch im Studium eine untergeordnete Rolle. Den Erwerb von Grundlagenwissen, das relativ viele Studierende für wichtig halten, sieht ein Großteil der Befragten zumindest „etwas“ gewährleistet. Zum Erwerb pädagogischer Handlungskompetenzen – in den Augen der Befragten die mit Abstand wichtigste Kompetenz für die Berufstätigkeit – trägt das Studium nur in den Augen einer Minderheit viel bei (12%). Auch Planungs- und

Organisationsfähigkeit sehen nur 22 Prozent der Befragten durch das Studium stark befördert.

3.8.2 Entwicklung persönlicher Eigenschaften

Neben Wissen und Handlungskompetenzen, die sich die Studierenden im Studium aneignen, spielen für eine erfolgreiche Berufstätigkeit auch persönliche Eigenschaften eine Rolle. Die Studierenden wurden gefragt, welche von neun zur Auswahl stehenden Persönlichkeitseigenschaften für die angestrebte Berufstätigkeit – in der Regel der Lehrerberuf – in ihren Augen am wichtigsten sind. Die Befragten konnten bis zu fünf Eigenschaften nennen. Abbildung 18 zeigt welche Eigenschaften am häufigsten genannt wurden.

Abbildung 18: Wichtigste persönliche Eigenschaften für die Berufstätigkeit
(n=445)



Hinsichtlich einzelner Eigenschaften gibt es deutliche Unterschiede in der Bewertung durch die Interessenten der verschiedenen Schularten. So wird soziales Verantwortungsbewusstsein von den angehenden Grundschullehrern deutlich häufiger als eine der fünf wichtigsten Eigenschaften genannt als von den angehenden Lehrern anderer Schularten (82%, im Vergleich: Mittelschule 75%, Gymnasium 67%, BBS 61%). Autorität und Durchsetzungsvermögen halten da-

gegen besonders viele werdende Gymnasiallehrer für wichtig (58%, im Vergleich: Grundschule 42%, Mittelschule 44%, BBS 38%). Kritikfähigkeit und Frustrationstoleranz sind Eigenschaften, die besonders Studierenden im BA-Studiengang für Berufsbildende Schulen zu benötigen glauben (56%, im Vergleich: Grundschule 32%, Mittelschule 44%, Gymnasium 50%).

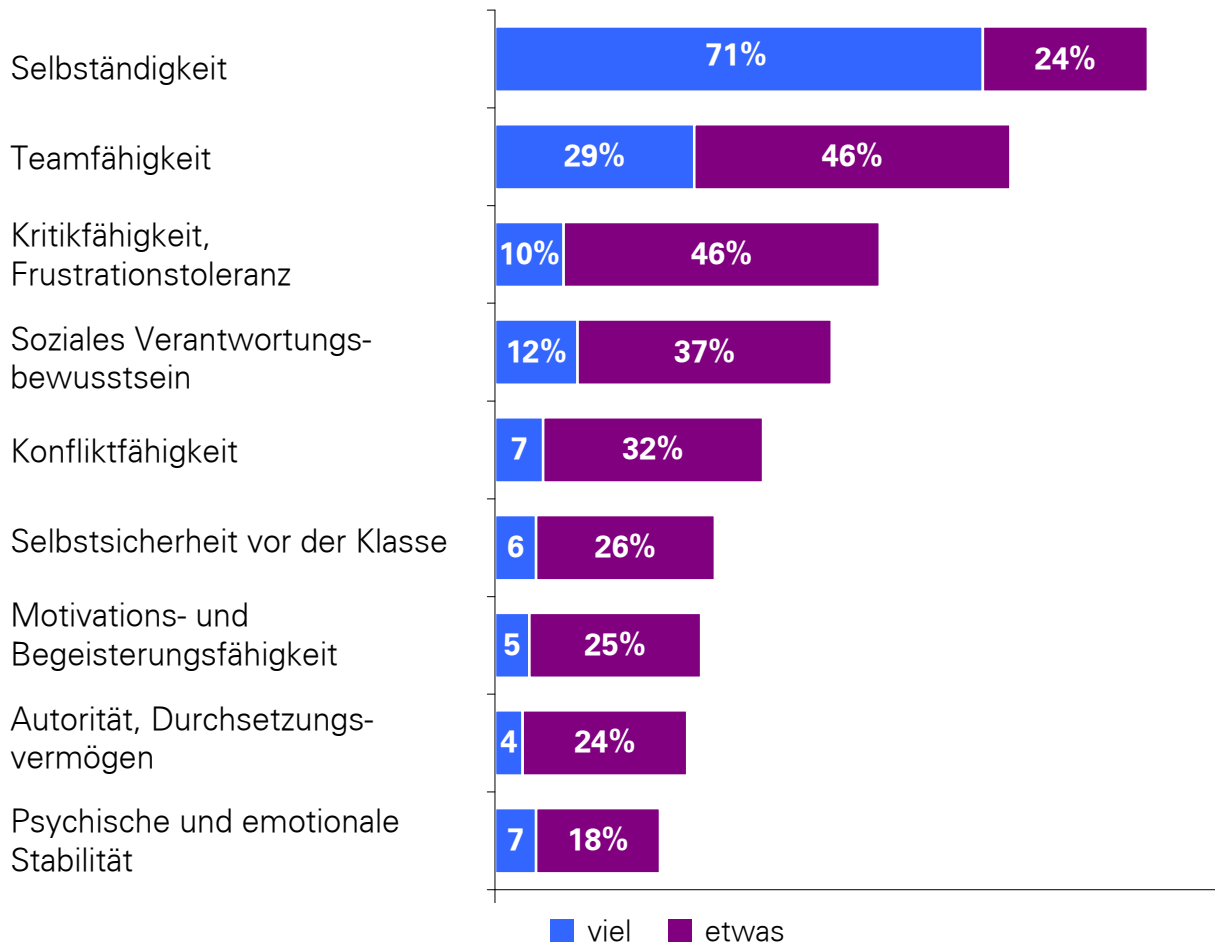
Frühere Studien des ZLSB haben gezeigt, dass Studienanfänger in den Lehr- amtsbezogenen Studiengängen erwarten, sich während des Studiums im Hinblick auf Eigenschaften wie Durchsetzungsvermögen oder psychische Belastbarkeit weiterzuentwickeln¹⁴. Vor allem in den Schulpraktischen Studien haben die Studierenden Gelegenheit, Erfahrungen in Unterrichtssituationen zu sammeln und an ihrer persönlichen Weiterentwicklung zu arbeiten. Aber auch das Bewältigen des Studienalltags kann zur Ausprägung und Stärkung persönlicher Eigenschaften beitragen, die im späteren Berufsleben von Vorteil sind.

Die befragten Studierenden sind sich nahezu einig, dass das Studium viel zur Entwicklung von Selbständigkeit beiträgt. Bei allen anderen zur Auswahl stehenden persönlichen Eigenschaften findet nur eine Minderheit der Befragten, dass das Studium viel zu ihrer Weiterentwicklung beiträgt. Abbildung 19 zeigt, wie viele der Befragten angeben, das Studium trage „viel“ oder „etwas“ zum Erwerb der jeweiligen Kompetenz bei¹⁵.

¹⁴ Ergebnis einer inhaltsanalytischen Auswertung von Selbstreflexionen zur Berufswahl der Studienanfänger im BA ABS. Siehe: ZLSB (Hg.) (2008): Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden. Berufswahlmotive, Studienplanung und Studienzufriedenheit.

¹⁵ Verwendet wurde eine vierstufige Skala: viel - etwas – wenig - gar nicht.

Abbildung 19: Beitrag des Studiums zur Weiterentwicklung persönlicher Eigenschaften, Anteil der Kategorien „viel“ und „etwas“ (n=445)



Wie schon bei den Einschätzungen der Studierenden zur Wichtigkeit von Kompetenzen für die Berufstätigkeit und dem Beitrag des Studiums zu deren Erwerb, so zeigen sich auch bei den Einschätzungen zu den berufsrelevanten persönlichen Eigenschaften deutliche Diskrepanzen. Zur Weiterentwicklung der Eigenschaften, die die meisten Befragten für wichtig halten - Motivations- und Begeisterungsfähigkeit sowie psychische und emotionale Stabilität – wird nur in den Augen weniger Befragter durch das Studium in nennenswertem Maße beigetragen. Zur Ausprägung der Eigenschaften Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit sowie Kritikfähigkeit und Frustrationstoleranz, die nur von wenigen Befragten als für die Berufstätigkeit besonders wichtig eingestuft wurden, trägt das Studium hingegen in den Augen der Studierenden viel bei.

Nicht nur im Hinblick auf die im Studium vermittelten Kompetenzen, sondern auch was die Persönlichkeitsentwicklung angeht, bereitet das Lehramtsbezoge-

ne Studium aus Sicht der Studierenden nicht gezielt auf die spätere Berufstätigkeit vor, sondern fördert vor allem die Ausbildung von Eigenschaften, die ihrer Meinung nach für den Beruf von eher untergeordneter Bedeutung sind.

In der Befragung wurde nicht explizit erhoben, ob die Studierenden mit der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen der Wichtigkeit von Kompetenzen und persönlichen Eigenschaften für die Berufstätigkeit und dem Ausmaß, mit dem das Studium zum Erwerb und zur Weiterentwicklung dieser Kompetenzen und Eigenschaften beiträgt, unzufrieden sind. Schließlich sieht die zweistufige Konzeption der Lehrerausbildung aus Hochschulstudium und Vorbereitungsdienst für die erste, universitäre Phase einen fachwissenschaftlichen Schwerpunkt vor. Erst in der zweiten Phase (Referendariat) steht der Erwerb berufspraktischer Kompetenzen im Mittelpunkt. Aus früheren Befragungen wissen wir jedoch, dass sich die Studierenden bereits während des Hochschulstudiums einen klaren Berufsbezug wünschen. Auch die Anmerkungen der Studierenden im Kommentarfeld der vorliegenden Befragung lassen darauf schließen, dass viele Studierende konkrete Berufsvorbereitung im BA-Studium vermissen¹⁶.

Dieser Unzufriedenheit kann man einerseits begegnen, indem man bereits in das Hochschulstudium möglichst viele berufspraktische Elemente integriert. Dies wird unter anderem durch das zusätzliche Grundpraktikum im BA ABS getan. Zusätzlich erscheinen jedoch Anstrengungen angebracht, um die Studierenden von der Wichtigkeit einer fachwissenschaftlichen Ausbildung im universitären Teil der Lehrerausbildung zu überzeugen und zu vermitteln, dass das Gelernte wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufstätigkeit ist. Der Eindruck der

¹⁶ „Problematisch ist meiner Meinung nach, dass Lehramtsstudenten in vielen Fächern ‚mitgeschleift‘ werde, ohne dass auf die Dinge, die sie in ihrer späteren schulischen Praxis benötigen, ausreichend Wert gelegt wird.“

„Im Allgemeinen ist das Studium viel zu fachlastig. Das detaillierte Wissen in den Fachstudiengängen ist zwar interessant und das Studium macht Spaß, allerdings hat es zum größten Teil nichts mit meinem angestrebten Berufsziel zu tun. Dafür werden sehr wichtige Dinge, wie beispielsweise der Umgang mit Lese-Rechtschreibschwäche im Kurzvortrag abgetan. Ich hoffe der Master greift diese Defizite auf und bereitet mich auf meinen Beruf vor.“

„Im gesamten Studium ist der größte Teil des zu lernenden Stoffes im folgendem Berufsleben nicht brauchbar und damit für mich sinnlos!!!“

„Ein sehr wichtiger Aspekt ist die eigentliche Berufsvorbereitung, die nach meinen Einschätzungen in den jeweiligen Fächern gleich null ist.“

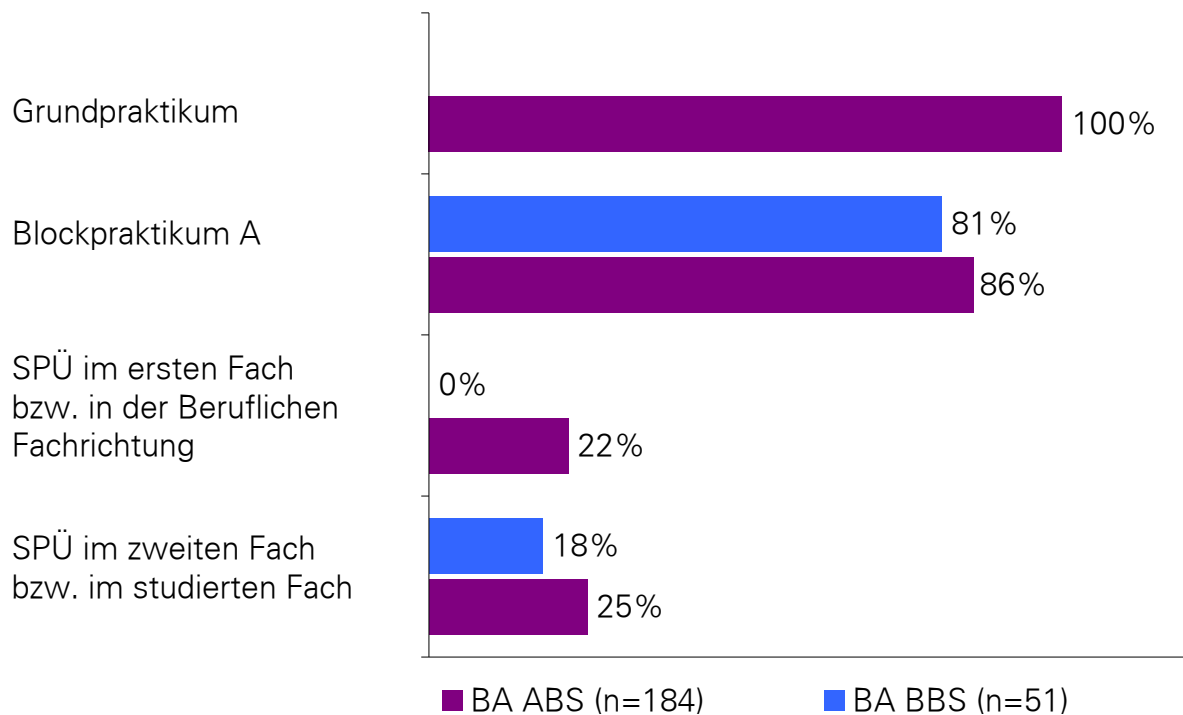
„...außerdem müssen wir viel mehr lernen wie man mit kids umgeht - 'soziale Kompetenzen' sollten als viel wichtiger betont werden“

Studierenden, das „Falsche“ zu lernen, trägt sicherlich nicht zu Studienmotivati-
on, Studienerfolg und geringen Abbruchquoten bei.

3.9 Praktika

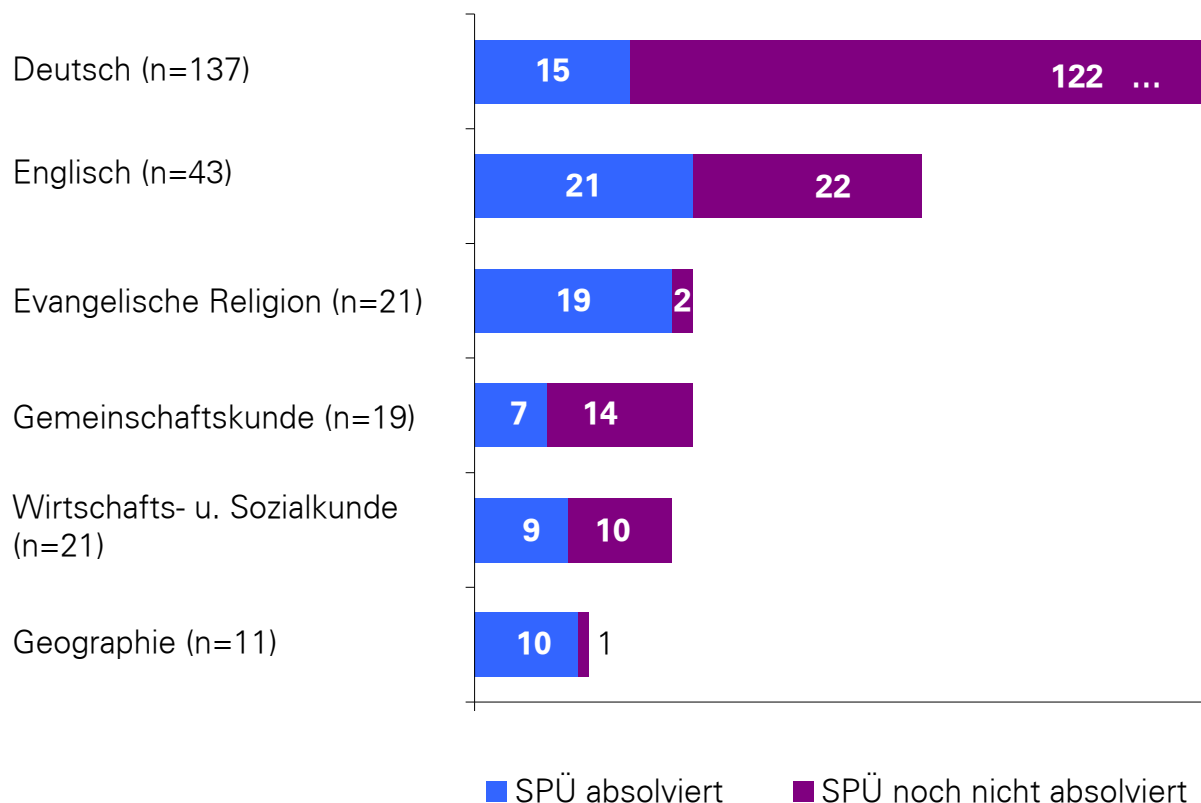
Das Studium in BA ABS und BA BBS sieht eine Reihe von schulischen Praktika vor, die sogenannten Schulpraktischen Studien. Die Studierenden im BA ABS absolvieren bereits im ersten Semester das Grundpraktikum, das eine erste Orientierung im angestrebten Berufsfeld ermöglichen soll. Im dritten Semester ist im BA ABS und BA BBS das Blockpraktikum A mit ersten Unterrichtsversuchen der Studierenden vorgesehen. Die Schulpraktischen Übungen finden in beiden studierten Fächern bzw. Fachrichtungen im vierten bis sechsten Semester statt. Zum Befragungszeitpunkt haben alle Studierenden des BA ABS das Grundpraktikum bereits hinter sich. Die Studierenden der ersten Kohorte, die sich in ihrem zweiten Studienjahr befinden, sollten der Studienordnung zufolge auch das Blockpraktikum A bereits absolviert haben. Die Schulpraktischen Übungen sind je nach Fach bzw. Fachrichtung im vierten, fünften oder sechsten Semester vorgesehen. Einige Befragte der ersten Kohorte, die sich zum Befragungszeitpunkt in ihrem vierten Semester befinden, haben daher auch schon Schulpraktische Übungen in einem oder beiden Fächern belegt. Abbildung 20 zeigt, wie viele Befragte der ersten Kohorte von BA ABS und BA BBS die jeweiligen Schulpraktischen Studien bereits absolviert haben. Die Studierenden der zweiten Kohorte haben - sofern sie im BA ABS eingeschrieben sind - zum Befragungszeitpunkt erst das Grundpraktikum absolviert.

Abbildung 20: Absolvierte Praktika der Studierenden der ersten Kohorte



In den Beruflichen Fachrichtungen und etwa der Hälfte der angebotenen Fächer sind die Schulpraktischen Übungen (SPÜ) im fünften oder sechsten Semester vorgesehen. In den folgenden elf Fächern sind die Schulpraktischen Übungen dagegen laut Studienordnung bereits im vierten Semester zu absolvieren: Deutsch, Englisch, Evangelische Religion, Gemeinschaftskunde, Wirtschafts- und Sozialkunde, Geographie, Griechisch, Informatik, Latein, Polnisch, Russisch, Tschechisch. Die folgende Abbildung 21 zeigt für diese Fächer - sofern mindestens zehn Studierende Angaben gemacht haben - wie viele Studierende die SPÜ tatsächlich bereits absolviert haben und wie viele im Umkehrschluss gegenüber der Studienordnung in Verzug sind.

Abbildung 21: Absolvierte Schulpraktische Übungen in den Fächern (erste Kohorte)



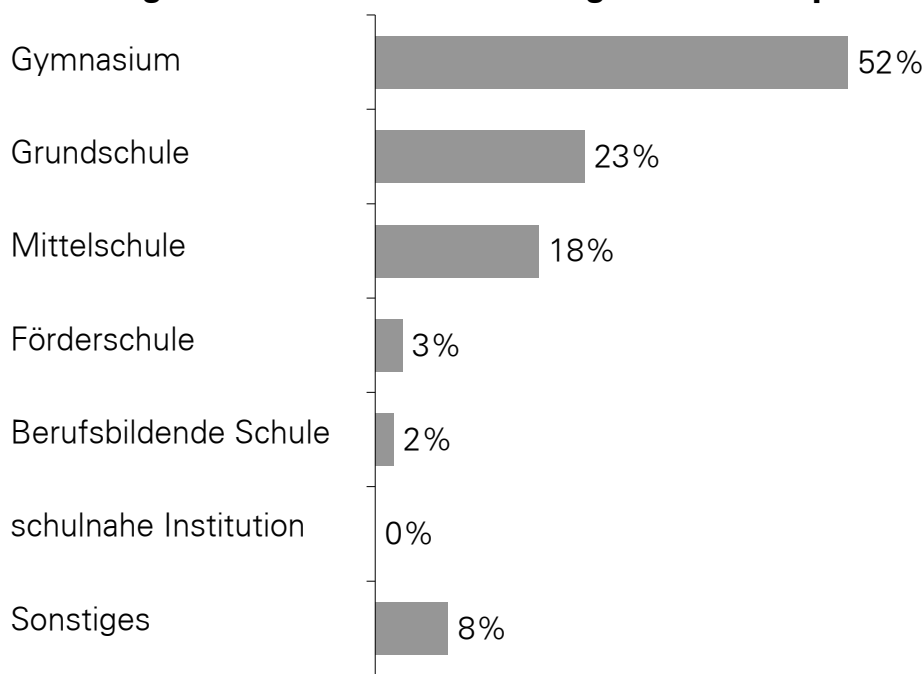
Während in den Fächern Evangelische Religion und Geographie nahezu alle Befragten der ersten Kohorte die Schulpraktischen Übungen bereits absolviert haben, sind in den anderen Fächern, die die SPÜ für das vierte Studiensemester vorsehen, die Hälfte der Befragten oder mehr gegenüber dem Studienplan in Verzug. Im Fach Deutsch antworten sogar nur zehn Prozent, sie hätten bereits die SPÜ absolviert. Ein möglicher Grund für Verzögerungen bei den SPÜ sind Fächerkombinationen bei denen die SPÜ beider Fächer für dasselbe Semester vorgesehen sind. Knapp ein Drittel der Studierenden der ersten Kohorte studiert zwei Fächer mit SPÜ im vierten Semester. Das parallele Absolvieren von SPÜ in zwei Fächern ist aber unter Umständen terminlich nur schwer umsetzbar. Neben den Befragten der oben genannten Fächer haben zwölf weitere Befragte bereits SPÜ absolviert, obwohl diese im jeweiligen Fach erst zu einem späteren Zeitpunkt im Studium vorgesehen sind. Darunter sind acht Studierende des Faches Geschichte.

3.9.1 Grundpraktikum

Um die Befragungsdauer für die Teilnehmer gering zu halten, wurden die Studierenden der ersten Kohorte nur zum Blockpraktikum A und den Schulpraktischen Übungen befragt, nicht aber zum Grundpraktikum. Das Grundpraktikum wurde lediglich von den Studierenden der zweiten Kohorte evaluiert, für die das Praktikum erst wenige Monate zurückliegt.

Das Grundpraktikum 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 etc.) als Praktikumseinrichtung zugelassen. Abbildung 22 zeigt, welche Praktikumseinrichtungen von den Befragten gewählt wurden.

Abbildung 22: Praktikumseinrichtungen im Grundpraktikum (n=155)



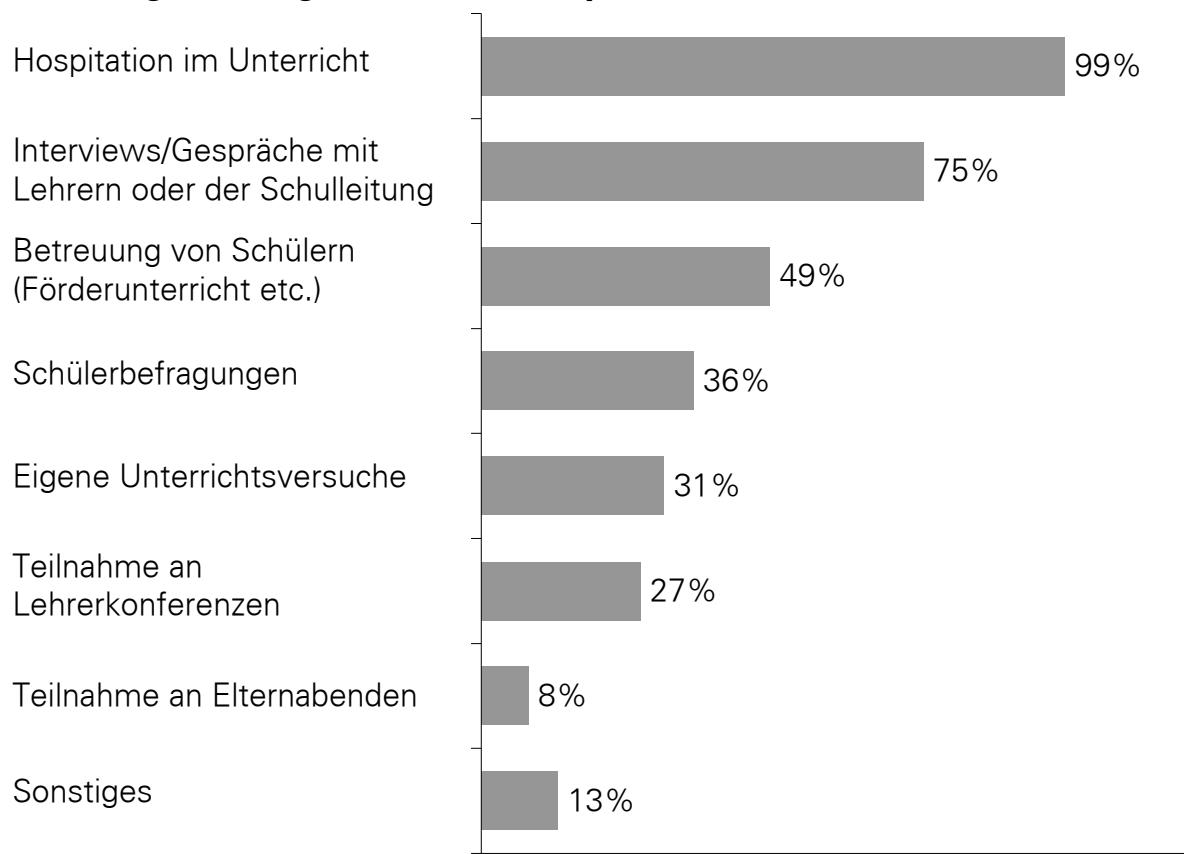
Für die Akquise des Praktikumsplatzes nutzten fast zwei Drittel der Befragten (63%) bestehende persönliche Kontakte. Nur einer der befragten Studierenden nahm die Unterstützung des Praktikumsbüros der Fakultät Erziehungswissenschaften bei der Vermittlung eines Praktikumsplatzes in Anspruch. Die restlichen Befragten gelangten durch eigene Anfragen ohne bestehende persönliche Kontakte zu einem Praktikumsplatz. Bei den persönlichen Kontakten handelt es sich in den meisten Fällen um Kontakte zur früheren Schule der Studierenden. Über die Hälfte der Studierenden kehrten für das Grundpraktikum an eine Schule zurück, die sie als Schüler besucht hatten. Vor allem diejenigen, die ihr Grundprak-

tikum an einem Gymnasium machen, zieht es zur früheren eigenen Schule zurück (73%).

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (88%) absolvierte das Grundpraktikum in Blockform. Nur wenige wählten ein semesterbegleitendes Grundpraktikum. Dies verwundert nicht, da ein wöchentlicher Schulbesuch bei vielen Studierenden nur schwer mit dem Stundenplan des Studiums vereinbar sein dürfte. Nur ein Drittel der Befragten (34%) absolvierte das Grundpraktikum im Raum Dresden. Ein weiteres Drittel (35%) wählte eine Schule in einem anderen Teil Sachsens (außerhalb des Gültigkeitsbereiches des Semestertickets). Gut ein Viertel der Befragten (28%) absolvierte das Grundpraktikum in einem anderen Bundesland, vier Personen sogar im Ausland.

Neben Unterrichtshospitationen und der Teilnahme an Konferenzen, Fortbildungen, Elternabenden und anderen Veranstaltungen der Schule ist auch „forschendes Lernen“ in Form von Interviews oder kleineren Befragungen von Schulleitern, Lehrern, Erziehern, Sozialarbeitern und anderen Schulexperten als Praktikumstätigkeit möglich. Eigene Unterrichtsversuche der Praktikanten sind nicht vorgesehen. In Abbildung 23 wird dargestellt, von welchen Tätigkeiten im Grundpraktikum die Studierenden berichten.

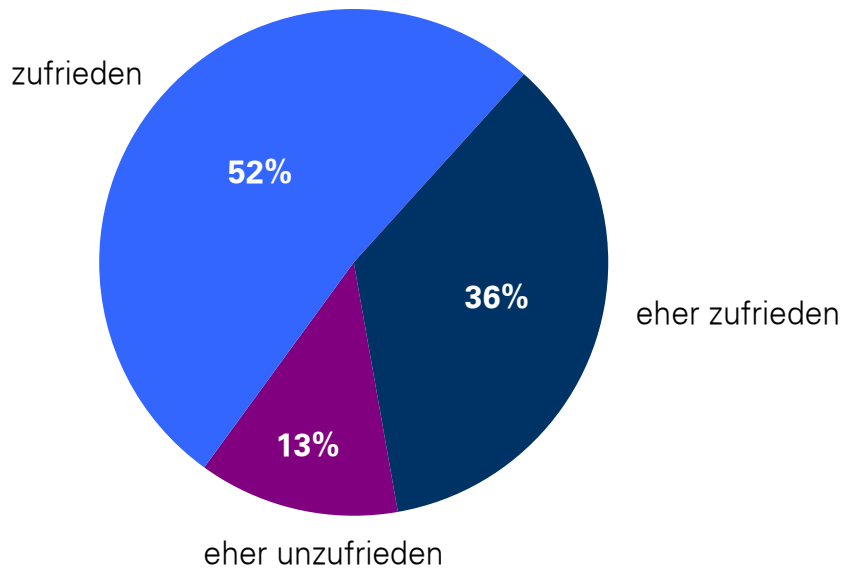
Abbildung 23: Tätigkeiten im Grundpraktikum (n=84)



Nahezu alle Studierenden widmen sich während des Grundpraktikums Unterrichtsbeobachtungen. Dreiviertel der Studierenden führen Gespräche mit Lehrern und Schulleitung. Viele Praktikanten werden aber auch bereits aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebunden, sei es bei der Schülerbetreuung oder in eigenen Unterrichtsversuchen, von denen überraschenderweise fast ein Drittel der Praktikanten berichtet.

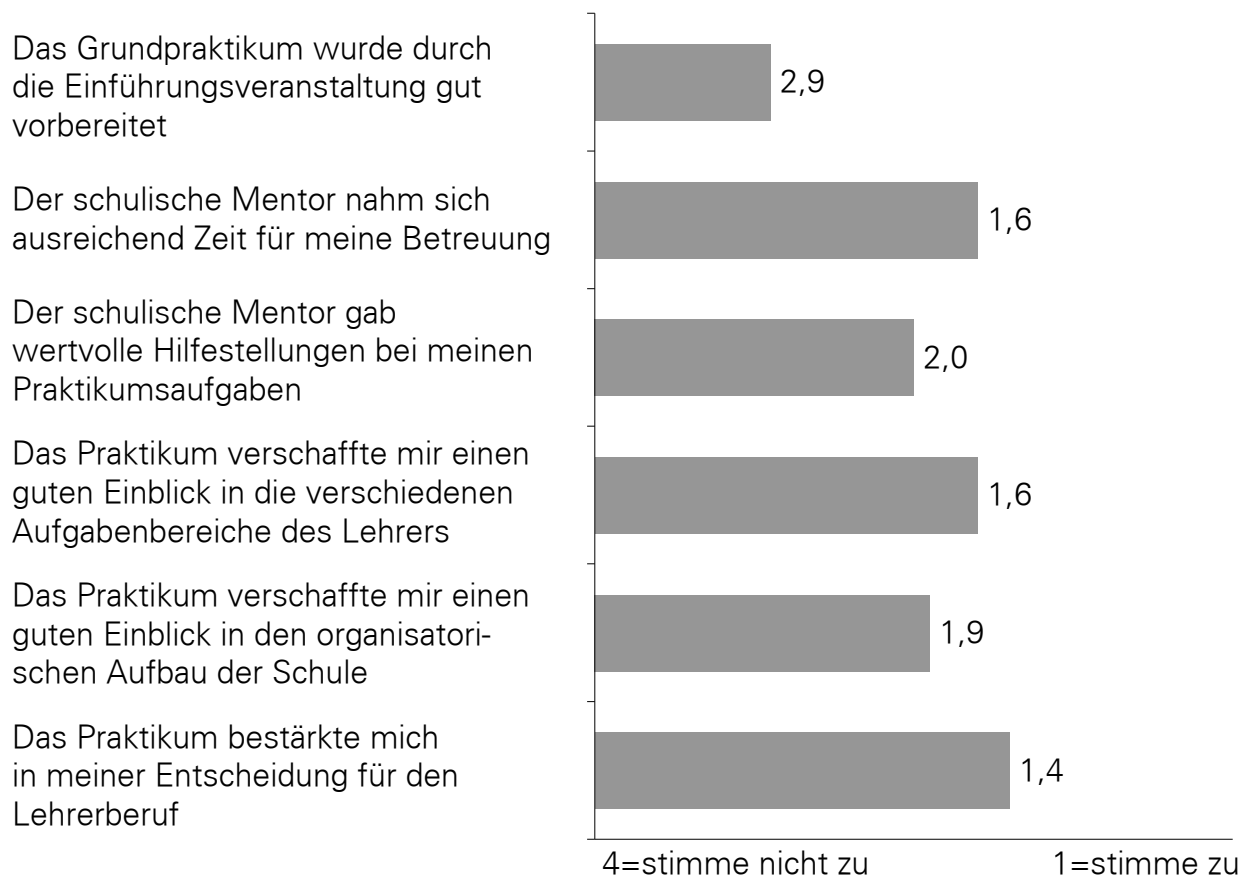
Insgesamt sind die meisten Befragten zufrieden mit dem Grundpraktikum. 88 Prozent äußern sich alles in allem „zufrieden“ oder „eher zufrieden“. Kein einziger Studierender antwortet mit „unzufrieden“. Unter den Studierenden, die ihr Grundpraktikum in Grundschulen absolviert haben, ist der Anteil Zufriedener besonders groß: 72 Prozent der Befragten sind „zufrieden“, nur ein Befragter äußert sich „eher unzufrieden“ (siehe Abbildung 24).

Abbildung 24: Allgemeine Zufriedenheit mit dem Grundpraktikum (n=84)



Obwohl die Studierenden alles in allem mehrheitlich zufrieden mit dem Grundpraktikum sind, wird auch Kritik an einzelnen Aspekten des Praktikums geäußert. Die Befragten wurden gebeten anzugeben, inwiefern sie verschiedenen Aussagen zum Grundpraktikum zustimmen. Diese Aussagen betrafen die Betreuung durch den Mentor an der Praktikums-einrichtung, die Vorbereitung des Grundpraktikums durch die Einführungsvorlesung in den Bildungswissenschaften sowie den Erkenntniszugewinn und Lernerfolg durch das Praktikum. Abbildung 25 zeigt die Zustimmung der Studierenden, ausgedrückt in Mittelwerten.

Abbildung 25: Beurteilung des Grundpraktikums im BA ABS (Mittelwerte)
(n=84)



Es fällt auf, dass die Vorbereitung des Grundpraktikums in der Einführungsvorlesung der Bildungswissenschaften besonders kritisch bewertet wird. Nur ein Drittel der Befragten ist der Ansicht, dass das Praktikum gut vorbereitet wurde („stimme zu“ und „stimme eher zu“). Das Praktikum selbst wird deutlich positiver bewertet. Große Teile der Befragten fühlen sich von ihren schulischen Mentoren gut betreut. Zudem hatten die meisten Befragten den Eindruck, durch das Grundpraktikum einen guten Einblick in die verschiedenen Aufgabenbereiche eines Lehrers sowie in den organisatorischen Aufbau der Schule gewonnen zu haben. Das Ziel einer ersten Orientierung im Berufsfeld wird durch das Grundpraktikum offenbar in der Mehrheit der Fälle erreicht. Auf diese Weise trägt das Grundpraktikum dazu bei, die Berufswahl, die für die meisten Studierenden mit der Aufnahme des Lehramtsbezogenen Studienganges verbunden ist, zu überprüfen. Mögliche Fehlentscheidungen, die auf falschen Berufsvorstellungen beruhen, können auf diese Weise früh erkannt werden. Für den überwiegenden

Teil der Studierenden wirkte das Grundpraktikum als Bestätigung der getroffenen Berufsentscheidung. Elf Prozent der Befragten gaben allerdings an, das Praktikum habe sie nicht in ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf bestärkt. Das Grundpraktikum erfüllt damit seinen Zweck, bereits frühzeitig im Studium eine intensive Reflexion über die eigenen Berufswahl anzuregen.

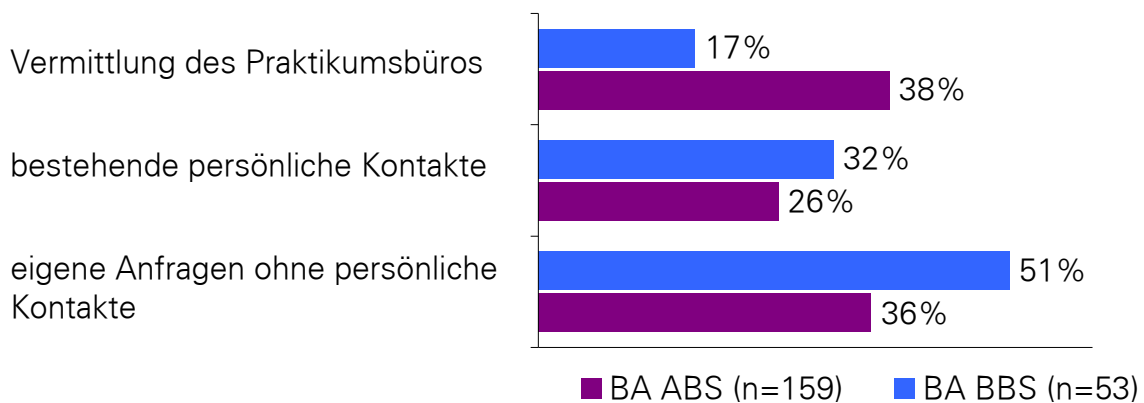
3.9.2 Blockpraktikum A

Die meisten Studierenden der ersten Kohorte, die sich zum Befragungszeitraum im vierten Studiensemester befindet, haben – wie oben berichtet – bereits das zweite Schulpraktikum absolviert: das Blockpraktikum A. In der Regel findet das Praktikum als vierwöchiges Blockpraktikum statt. Im BA ABS besteht zudem die Möglichkeit, die Hälfte der vorgesehenen Präsenzzeit semesterbegleitend bei außerunterrichtlichen Tätigkeiten wie Förderunterricht, AGs etc. zu absolvieren. Von dieser Möglichkeit haben fünf Prozent der BA ABS-Studierenden Gebrauch gemacht.

16 Prozent der Studierenden im BA ABS und 34 Prozent der Studierenden im BA BBS absolvieren das Blockpraktikum A an einer Schule, an der sie früher Schüler waren. Das sind deutlich weniger als beim Grundpraktikum, wofür besonders viele Studierende an das Gymnasium zurückkehrten, das sie erst vor kurzem als Abiturienten verlassen hatten. Im Zusammenhang mit diesem Befund stehen auch die Methoden, die zur Akquise eines Praktikumsplatzes genutzt wurden. Bestehende persönliche Kontakte zur Schule spielen eine geringere Rolle als beim Grundpraktikum. Dagegen vermittelte das Praktikumsbüro der Fakultät Erziehungswissenschaften für das Blockpraktikum A einen wesentlich größeren Teil der Studierenden an Schulen als für das Grundpraktikum. Im BA ABS wurden 38 Prozent der Plätze für das Blockpraktikum A vom Praktikumsbüro vermittelt. Im BA BBS sind es 17 Prozent.

Für das Blockpraktikum A war aber auch die eigenständige Suche der Studierenden nach Praktikumsplätzen üblich, sei es mit oder ohne vorher bestehenden persönlichen Kontakte zur Praktikumschule. Abbildung 26 stellt dar, auf welche Weise die Studierenden von BA ABS und BA BBS ihre Praktikumsplätze akquiriert haben.

Abbildung 26: Akquise des Praktikumsplatzes für das Blockpraktikum A



Gut die Hälfte (56%) der Befragten der ersten Kohorte des BA ABS hat das Blockpraktikum A im Großraum Dresden absolviert. Die restlichen Studierenden reisten für das Praktikum weiter weg, entweder in andere Teile Sachsens (27%), in andere Bundesländer (15%) oder ins Ausland (2%). Im BA BBS war der Anteil derjenigen, die das Blockpraktikum A auswärts absolviert haben noch etwas höher. 44 Prozent waren an Schulen im Großraum Dresden, 30 Prozent in anderen Teilen Sachsens und 26 Prozent in anderen Bundesländern.

Ab dem Wintersemester 2009/2010 ist vorgesehen, dass alle Praktikumsplätze an sächsischen Schulen durch das Praktikumsbüro vermittelt werden. Für die erste Kohorte, für die das Blockpraktikum A im Wintersemester 2008/2009 vorgesehen war, galt diese Regelung noch nicht. Nur 40 Prozent der Praktikanten an sächsischen Schulen haben im Wintersemester 2008/2009 ihren Platz durch das Praktikumsbüro erhalten. All diese Befragten haben das Blockpraktikum A an Schulen im Gültigkeitsbereich des Semestertickets absolviert. Die Vermittlung von Praktikumsplätzen außerhalb des Großraums Dresden durch das Praktikumsbüro war für die Blockpraktika A im Wintersemester 2008/2009 noch nicht etabliert.

Inhalt des Blockpraktikum A sind, unter anderem, erste eigene Unterrichtsversuche der Studierenden. Im BA ABS wird für das Bestehen der Modulprüfung ein Minimum von zwei Unterrichtsversuchen festgeschrieben. Um zu erfahren, in welchem Umfang die Studierenden im Blockpraktikum A tatsächlich eigenen Unterricht umsetzen, wurden die Teilnehmer nach der Anzahl selbst gehaltener Unterrichtsstunden gefragt. Um aus den Erfahrungen des ersten Unterrichtsversuchs für den zweiten Versuch lernen zu können, finden die Unterrichtsversuche idealerweise in ausreichendem zeitlichen Abstand statt. Daher sollte eine Doppelstunde ggf. nur als ein Unterrichtsversuch gezählt werden.

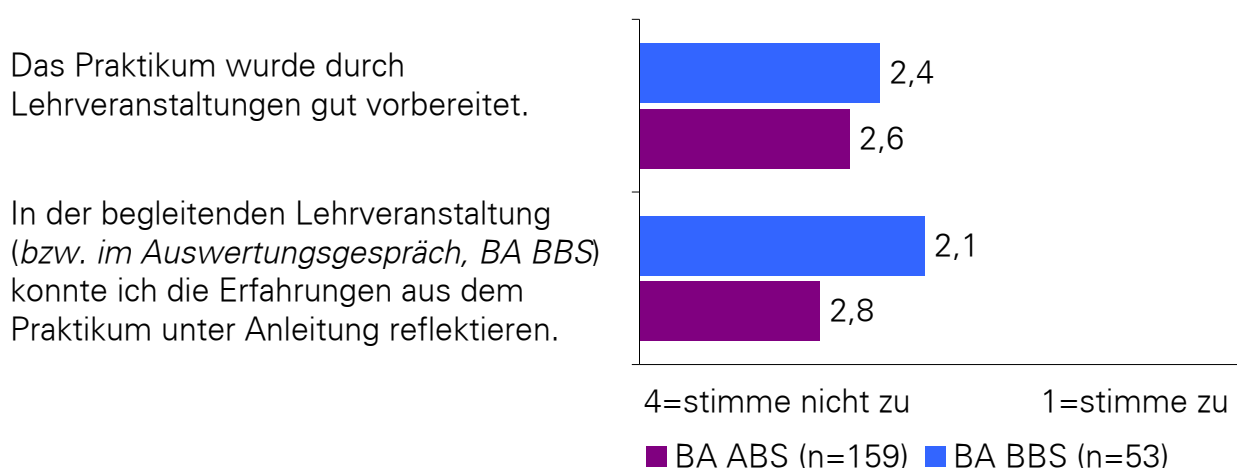
Bis auf wenige Ausnahmen (4 Befragte) haben im BA ABS alle Studierenden die Mindestanzahl von zwei Unterrichtsversuchen durchgeführt. 48 Prozent der Befragten berichten von exakt zwei Unterrichtsstunden. 29 Prozent der Befragten haben drei oder vier Stunden unterrichtet, 19 Prozent fünf und mehr Stunden. Im BA BBS ist die durchschnittliche Anzahl von Unterrichtsversuchen deutlich niedriger, wozu sicherlich beiträgt, dass es hier keine Mindestanforderung von zwei Unterrichtsversuchen gibt. Ein Viertel der Befragten haben einen Unterrichtsversuch durchgeführt. 30 Prozent berichten von zwei Unterrichtsstunden, 42 Prozent von drei oder mehr Stunden. Zwei Befragte geben an, gar keine Unterrichtsversuche durchgeführt zu haben. Trotz des geringeren Umfangs eigener Unterrichtstätigkeit zeigen sich die Studierenden des BA BBS nicht unzufriedener mit dem Blockpraktikum A. Auf die Frage, ob sie ausreichend Möglichkeit zu eigener Unterrichtsgestaltung gehabt haben, äußern sich die BBS-Studierenden ähnlich zufrieden wie die ABS-Studierenden.

Die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Blockpraktikum A wurde anhand von zehn Aussagen gemessen, zu denen die Befragten das Ausmaß ihrer Zustimmung angeben sollten.

Diese Aussagen bezogen sich auf folgende Aspekte des Praktikums:

- Universitäre Begleitung, Vor- und Nachbereitung des Praktikums
- Leistung der Mentoren
- Erkenntnisgewinn und Lernerfolg durch die Praktikumserfahrungen

Abbildung 27: Beurteilung des Blockpraktikums A in BA ABS und BA BBS: Vor- und Nachbereitung (Mittelwerte)

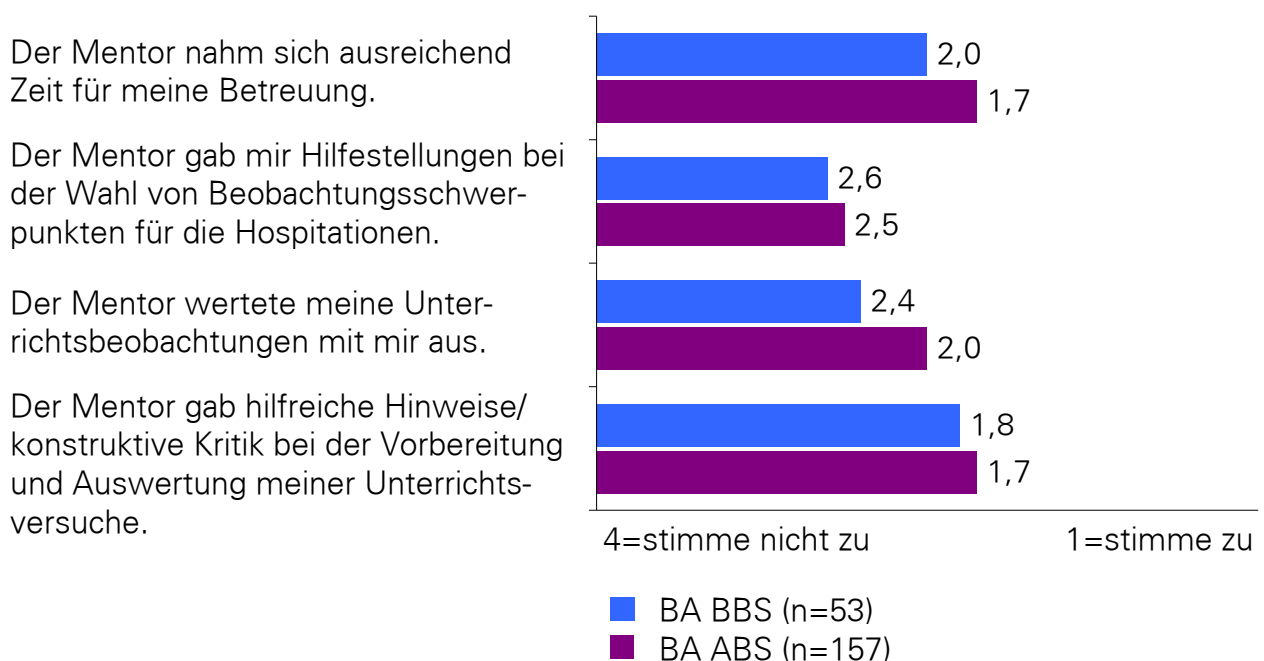


Die Bewertung der universitären Begleitung des Praktikums durch die erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen fällt recht kritisch aus. Die Mehrheit der Befragten in BA ABS hält die Vor- und Nachbereitung des Blockpraktikums nicht für gut. Im BA BBS sieht es etwas besser aus. Vor allem die Nachbereitung des Praktikums in individuellen Auswertungsgesprächen stellt einen größeren Anteil der Befragten zufrieden als die Reflektion der Praktikumserfahrungen in begleitenden Lehrveranstaltungen. Viele Studierende erwarten offenkundig eine intensivere Begleitung des Blockpraktikums A durch die Hochschule. Die Möglichkeiten individueller Betreuung der Praktikanten sind im Rahmen der vorbereitenden bzw. begleitenden Lehrveranstaltungen (Vorlesung im BA BBS, Seminar im BA ABS) jedoch begrenzt.

Wie sich im Folgenden allerdings zeigen wird, schlägt sich die verbreitete Unzufriedenheit mit der universitären Begleitung des Praktikums nicht darin nieder, dass die Studierenden mit dem Blockpraktikum A insgesamt unzufrieden sind.

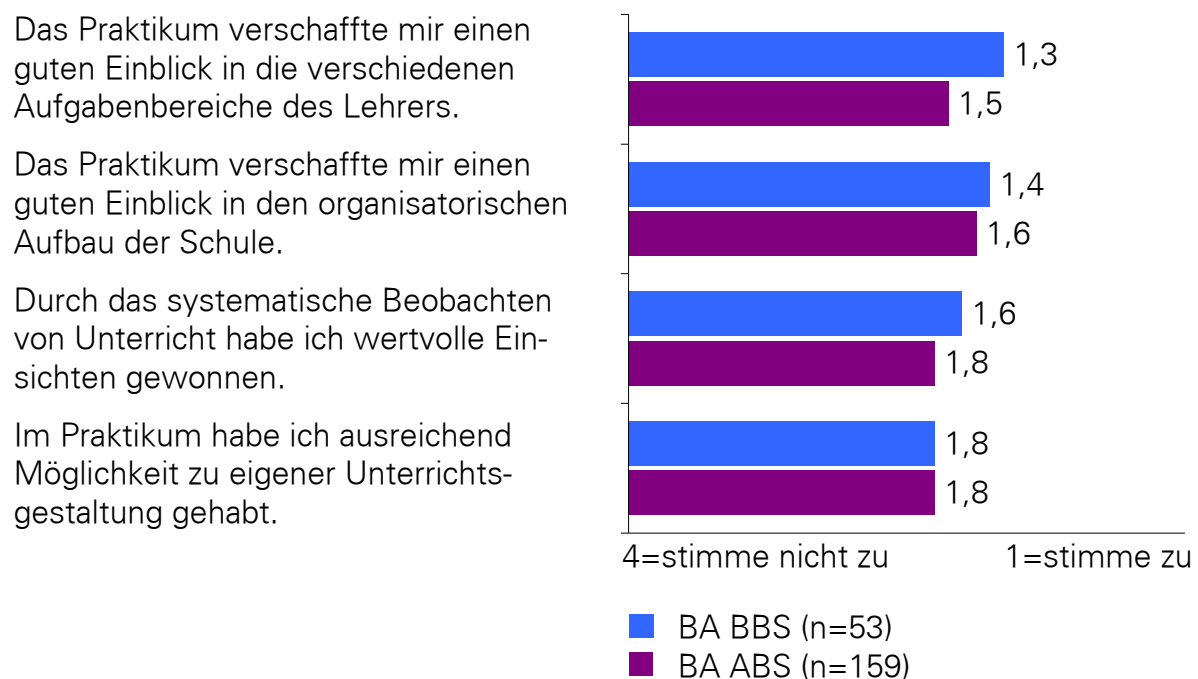
Die Studierenden werden während des Praktikums von Lehrern der jeweiligen Schule betreut. Der Mentor berät den Studierenden bei der Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen und Unterrichtsversuchen und wertet diese gemeinsam mit dem Studierenden aus. Damit trägt der Mentor wesentlich zu einem positiven Verlauf des Praktikums und zum Lernerfolg des Studierenden bei.

Abbildung 28: Beurteilung des Blockpraktikums A in BA ABS und BA BBS: Mentoren (Mittelwerte)



Die Mehrheit der Praktikanten fühlte sich offenbar bei ihrem Mentor in guten Händen. Die Beurteilungen der einzelnen Aspekte der Mentorentätigkeit fallen insgesamt eher gut aus – vor allem für die Mentoren an allgemeinbildenden Schulen. Allerdings fühlen sich die Studierenden nicht in allen Bereichen des Praktikums gleichermaßen gut betreut. Die Begleitung der Unterrichtsversuche gelingt den Mentoren in den Augen der Studierenden deutlich besser als die Unterstützung bei den Hospitationen. Nur knapp die Hälfte der Befragten (BA ABS: 50%, BA BBS: 45%) stimmt der Aussage zu, dass die Mentoren Hilfestellungen bei der Strukturierung der Unterrichtsbeobachtungen gaben. Dagegen attestieren in beiden Studiengängen jeweils 80 Prozent der Befragten ihrem jeweiligen Mentor, die Unterrichtsversuche gut begleitet zu haben.

Abbildung 29: Beurteilung des Blockpraktikums A in BA ABS und BA BBS: Lernerfolg (Mittelwerte)

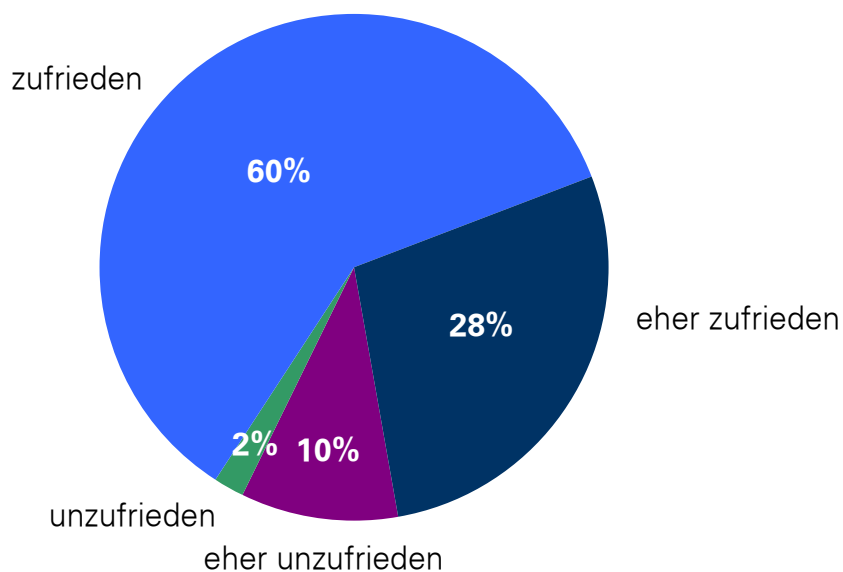


Den Erkenntnisgewinn und Lernerfolg des Blockpraktikums A schätzen die Studierenden überwiegend als gut ein. Durch das Praktikum haben die Studierenden sich ein genaueres Bild von der Berufstätigkeit des Lehrers sowie vom organisatorischen Aufbau der Praktikumsschule machen können. Das Hospitieren wird – trotz der oben berichteten Defizite bei der Betreuung der Unterrichtsbeobachtungen durch einige Mentoren – von den meisten Befragten als gewinnbringend eingeschätzt. Zudem sind die Studierenden mehrheitlich der Ansicht,

ausreichend Gelegenheit gehabt zu haben, um das Unterrichten zu erproben. Immerhin rund ein Fünftel der Studierenden in BA ABS und BA BBS ist allerdings der Ansicht, das eigene Unterrichten sei zu kurz gekommen.

Trotz der verbreiteten Unzufriedenheit der Studierenden mit der universitären Begleitung des Blockpraktikums A und trotz der Kritik einiger Befragter mit der Betreuung der Hospitationen durch die Mentoren, fällt das Gesamturteil über das Blockpraktikum überwiegend positiv aus.

Abbildung 30: Allgemeine Zufriedenheit mit dem Blockpraktikum A (n=211)



60 Prozent äußern sich „zufrieden“, weitere 28 Prozent „eher zufrieden“. Nur wenige Befragten sind „unzufrieden“ oder „eher unzufrieden“. Dennoch können die Befragungsergebnisse Anstoß zu weiteren Verbesserungen sein, etwa bei der Betreuung der Praktikanten seitens der Universität und bezüglich der Mentorenschulung durch die sächsischen Zentren für Lehrerbildung.

3.9.3 Schulpraktische Übungen

Das letzte schulische Praktikum im Lehramtsbezogenen BA-Studiengang sind die Schulpraktischen Übungen (SPÜ). In den Beruflichen Fachrichtungen des BA BBS sehen die Studienordnungen die SPÜ durchweg erst für das fünfte oder sechste Semester vor. Zum Befragungszeitpunkt konnten daher nur Aussagen zu den SPÜ im BA ABS erhoben werden¹⁷. Da die Gesamtzahl der Studierenden, die bereits SPÜ absolviert haben, recht gering ist, erlauben die Fallzahlen nur für einige Fächer separate Angaben.

Die Schulpraktischen Übungen liegen in der Verantwortung der Fachdidaktik der verschiedenen Fächer. Sie unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich des Studiensemesters für das sie im Studienplan vorgesehen sind, sondern auch hinsichtlich der Form der Betreuung der Praktikanten. 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 bislang die SPÜ bereits absolviert haben, halten sich jedoch die Betreuung durch Lehrende der jeweiligen Fachdidaktik und die Betreuung durch schulische Mentoren in etwa die Waage¹⁸. Grundsätzliche Unterschiede in der Betreuungsqualität lassen sich aber in Abhängigkeit von der Besetzung der Mentorenrolle aufgrund der Bewertungen der Studierenden nicht feststellen.

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 für den zweiten Versuch gewinnbringend angewendet werden können. Nach Angaben der Studierenden halten viele Studierende (39%) im BA ABS jedoch nur eine Unterrichtsstunde (zumindest wenn man Doppelstunden als eine Unterrichtsstunde betrachtet). Die Hälfte der Studierenden macht exakt die empfohlenen zwei Unterrichtsversuche. Elf Prozent halten drei oder vier Unterrichtsstunden.

Die Zufriedenheit der Studierenden mit den SPÜ wurde ähnlich wie für Grundpraktikum und Blockpraktikum A anhand einer Reihe von Aussagen erhoben, denen die Studierenden entweder zustimmen oder nicht zustimmen sollten.

¹⁷ Abgesehen von einigen wenigen BBS-Studierenden mit einem gymnasialen Zweitfach, in dem die SPÜ bereits im vierten Semester stattfinden.

¹⁸ Betreuung durch Lehrende der TU Dresden: 52%; Betreuung durch Lehrer der Praktikumsschule: 48%

Abbildung 31: Beurteilung der Schulpraktischen Übungen: Mentor

(Mittelwerte) (n=97)

Der Mentor ist durchgängig im Unterricht anwesend (bei Hospitationen und Unterrichtsversuchen). *(nur bei TU-Lehrenden, n=50)*

Der Mentor nimmt sich ausreichend Zeit für die Vorbereitung und Auswertung der Unterrichtsversuche.

Der Mentor gibt gute Hilfestellungen bei der Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtsversuche.

Der Mentor gibt hilfreiche Hinweise/konstruktive Kritik bei der Auswertung der Unterrichtsversuche.

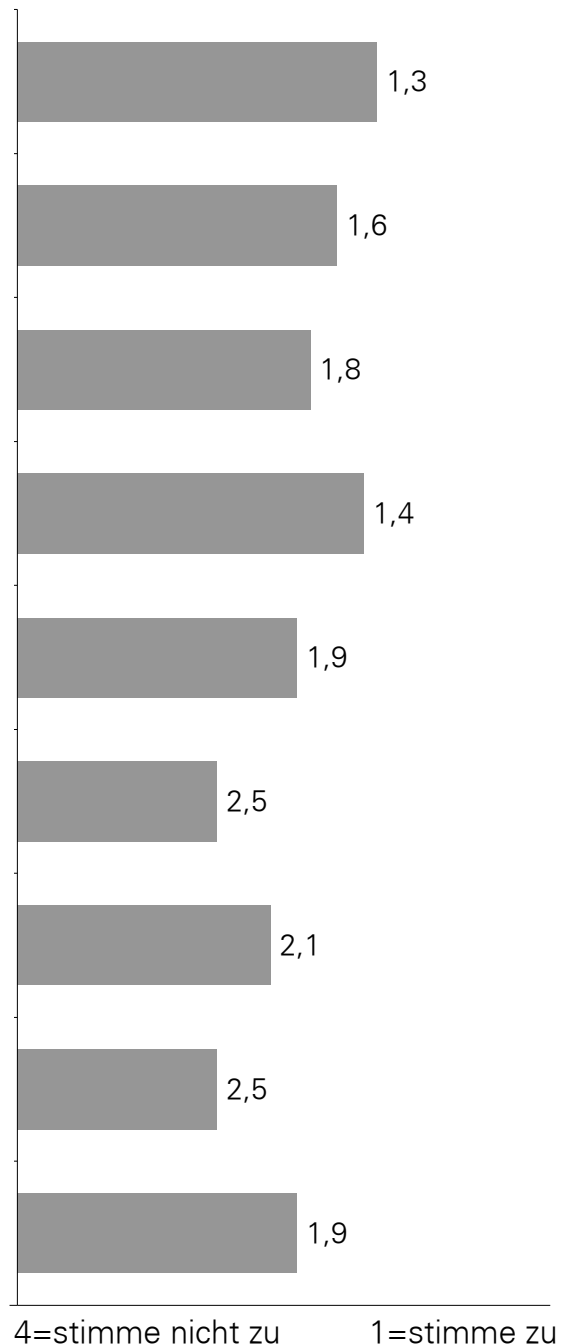
Der Mentor lässt ausreichend Freiraum bei der thematischen und methodischen Gestaltung der Unterrichtsversuche.

Vor dem Unterrichtsversuch hatte ich ausreichend Gelegenheit in Hospitationen die Klasse kennenzulernen.

Die SPÜ-Termine waren gut mit den Terminen der Lehrveranstaltungen vereinbar.

Die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen bereiten gut auf die SPÜ vor.

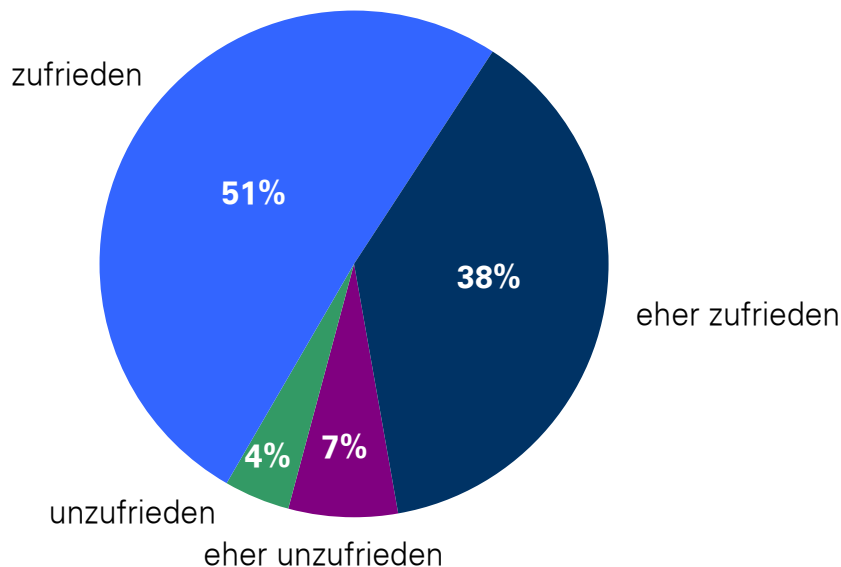
In den SPÜ kann ich meine Erfahrungen aus dem Blockpraktikum A sinnvoll nutzen.



Die Bewertungen der SPÜ durch die Studierenden fallen größtenteils positiv aus. Die meisten Befragten bestätigen, dass ihr Betreuer ausreichend Zeit für ihre Betreuung aufwendete. Das gilt sowohl für die schulischen Mentoren als auch für die Lehrenden der TU, die in der Regel durchgängig bei Hospitationen und Unterrichtsversuchen anwesend waren. Auch die Qualität der Beratung durch

die Mentoren wird überwiegend gut bewertet. Die meisten Mentoren gaben den Studierenden gute Hilfestellungen bei der Vorbereitung der Unterrichtsversuche und standen den Studierenden anschließend für konstruktive Auswertungsgespräche zur Verfügung.

Abbildung 32: Allgemeine Zufriedenheit mit den SPÜ (n=97)



Trotz der insgesamt guten Beurteilung der SPÜ (siehe Abbildung 32), lassen sich einige Aspekte festhalten, bei denen in den Augen einer nennenswerten Zahl von Befragten Defizite bestehen. Fast die Hälfte der Studierenden gibt an, vor ihrem Unterrichtsversuch nicht ausreichend Zeit gehabt zu haben, die Klasse in Hospitationen kennenzulernen. Besonders im Fach Englisch scheint der organisatorische Ablauf vor dem Unterrichtsversuch keine umfangreichen Unterrichtsbeobachtungen vorzusehen. 19 der 21 Befragten im Fach Englisch stimmten der Aussage nicht zu oder eher nicht zu. In der Mehrheit der Fälle scheinen die SPÜ-Termine an den Schulen mit den Lehrveranstaltungen des Studiums gut vereinbar gewesen zu sein. Immerhin 30 Prozent der Befragten stimmen der entsprechenden Aussagen im Fragebogen aber nicht zu oder eher nicht zu. Da der Spielraum für die Gestaltung des Studienablaufs im BA-Studiengang für die Studierenden recht begrenzt ist, können terminliche Probleme im schlimmsten Falle den reibungslosen Studienfortschritt gefährden.

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 gemachte Erfahrungen

aufbauen. Die meisten Befragten sind der Ansicht, dass sie in den SPÜ ihre Erfahrungen aus dem Blockpraktikum A sinnvoll nutzen können (76 % „stimme zu“ oder „stimme eher zu“). Das spricht für einen gelungenen Aufbau des BA-Studiums. Weniger gut wird die Vorbereitung der SPÜ durch die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen beurteilt. Nur gut die Hälfte der Befragten (55%) stimmt der entsprechenden Aussage im Fragebogen zu oder eher zu. Besonders kritisch urteilen die Studierenden der Fächer Deutsch und Englisch.

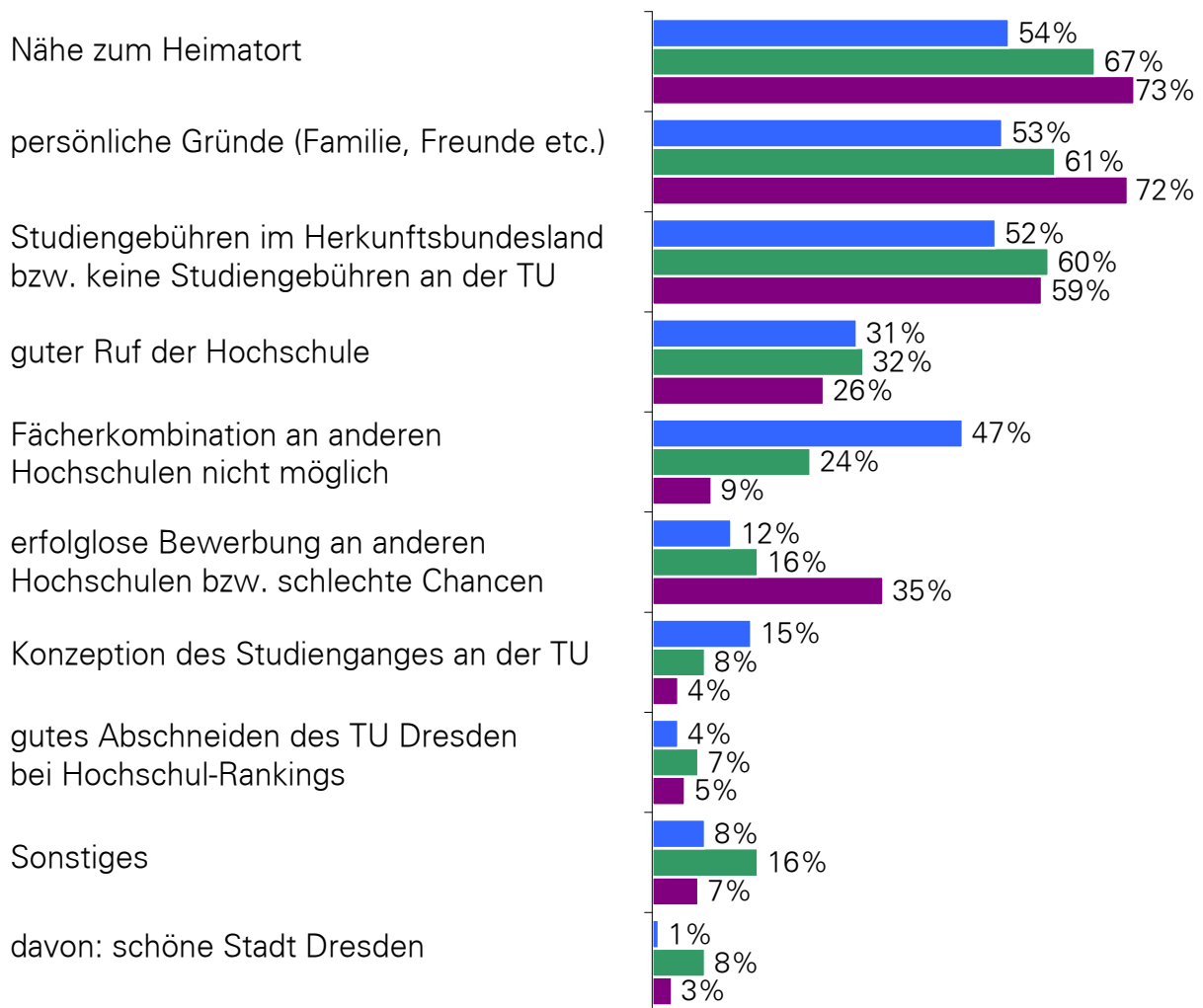
4. Befunde zu Studierverhalten, Studienplanung und Karriereplanung

4.1 Hochschulwahl und Studienwahl

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%), unter denen die Studierenden aus dem Direktionsbezirk Dresden die größte Gruppe stellen (35% aller Studierenden). Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Nähe Dresdens zum Heimatort der meistgenannte Grund für ein Studium an der TU ist.

Abbildung 33 zeigt separat für BA BBS sowie gymnasium- und grundschulinteressierte Studierende im BA ABS, welche Gründe die befragten Studierenden für ihre Wahl der Hochschule und des Studienortes angeben.

Abbildung 33: Gründe, für das Studium nach Dresden zu kommen,
getrennt nach angestrebter Schulart (Mehrfachnennungen möglich)



- BA BBS (n=105)
- Gymnasiuminteressierte im BA ABS (n=208)
- Grundschulinteressierte Im BA ABS (n=78)

Die mit Abstand am häufigsten genannten Gründe für ein Studium an der TU Dresden sind studienexterne Gründe (geographische Nähe, familiäre Gründe). Ähnlich häufig wurde nur die Gebührenfreiheit des Studiums an der TU Dresden genannt. Sowohl sächsische Studierende als auch Studierende aus anderen Bundesländern führten die Gebührenfreiheit als Entscheidungsgrund an (jeweils gut 50%). Aufgrund der Fragestellung lässt sich allerdings nicht unterscheiden, ob Befragte diese Antwortoption gewählt haben, weil sie die Abwesenheit von Studiengebühren grundsätzlich begrüßen oder ob die Vermeidung von Studien-

gebühren ein ausschlaggebender Grund für das Studium in Sachsen gewesen ist. Die Zahl derjenigen, die durch ihr Studium in Dresden Studiengebühren in ihrem Herkunftsbundesland vermieden haben, lässt sich jedoch angeben: 26 Befragte kommen aus Bundesländern, in denen allgemeine Studiengebühren erhoben werden. 22 davon geben die Vermeidung von Studiengebühren als Grund für die Studienortwahl an.

Die Vielfalt unterschiedlicher Studiengänge zur Lehrerausbildung in Deutschland ist groß. Die Entscheidung der Studierenden für das Studium an einer bestimmten Hochschule scheint jedoch nur in Einzelfällen das Ergebnis vergleichender Beschäftigung mit den verschiedenen Studienkonzepten zu sein. Nur zehn Prozent der Befragten geben an, die Konzeption der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge der TU Dresden sei ein Grund für die Hochschulwahl gewesen.

Je nach angestrebter Schulart werden unterschiedliche Gründe für die Hochschulwahl genannt. Die am Grundschullehramt Interessierten nennen besonders häufig studienfremde Gründe wie die Nähe zum Heimatort oder persönliche Gründe. Zudem haben viele Grundschulinteressierte die TU Dresden gewählt, weil sie an anderen Hochschulen mit ihrer Bewerbung keinen Erfolg hatten oder die Chancen auf eine erfolgreiche Bewerbung als gering eingeschätzt haben. Die ohnehin selten genannten Gründe „guter Ruf der TU Dresden“ und „Konzeption des Studienganges an der TU Dresden“ wurden von den Grundschulinteressierten besonders selten genannt. Überspitzt formuliert studieren die meisten grundschulinteressierten Studierenden nicht deshalb an der TU Dresden, weil ihnen das Studienangebot zusagt, sondern weil das Studium an der TU Dresden gut zu den sonstigen Lebensumständen passt. Für ein Drittel der Grundschulinteressierten ist die TU Dresden die Hochschule zweiter Wahl, nachdem an anderen Hochschulen keine Zulassung erreicht wurde.

Die Gymnasiuminteressierten nannten dagegen etwas häufiger die hochschulbezogenen Gründe und deutlich seltener die studienfremden Gründe. Außerdem war bei den Gymnasiuminteressierten der Anteil derjenigen besonders hoch, die den BA ABS aufgrund der angebotenen Fächerkombinationen Lehramtsstudiengängen anderer Hochschulen vorgezogen haben.

Im BA BBS waren studienfremde Gründe und Gebührenfreiheit des Studiums vergleichsweise wenigen Studierenden wichtig. Die Konzeption des Studienganges und das Angebot an Fächerkombinationen werden dagegen deutlich häufiger genannt als im BA ABS.

4.2 Studienverzögerung

In Zusammenhang mit Kritik an der mangelnden Studierbarkeit der BA-Studiengänge wird von Studierenden häufig die Befürchtung genannt, das Studium nicht in der Regelstudienzeit absolvieren zu können. In der Tat können Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen zu Verzögerungen im Studienverlauf führen. Daneben können aber auch Prüfungswiederholungen und ein „Teilzeitstudium“ wegen Erwerbstätigkeit oder Kinderbetreuung zu einer Verlängerung des Studiums führen.

In der Befragung wurden die Studierenden gebeten, aufgrund ihres aktuellen Studienfortschritts einzuschätzen, ob sie das Studium in der Regelstudienzeit absolvieren werden oder nicht. 43 Prozent der Befragten geben an, das Studium voraussichtlich in der Regelstudienzeit abzuschließen. Weitere 27 Prozent antworten, für das Studium weniger als die Regelstudienzeit zu benötigen¹⁹. Die restlichen Befragten (30%) gehen von einer Überschreitung der Regelstudienzeit aus. Sie untergliedern sich in zwei Gruppen: für 12,5 Prozent ist eine Überschreitung der Regelstudienzeit aufgrund des aktuellen Studienfortschritts nicht mehr zu vermeiden. 17,5 Prozent der Befragten äußern die Erwartung, die Regelstudienzeit zu überschreiten, obwohl eine Einhaltung theoretisch noch möglich wäre. Der überwiegende Teil dieser Befragten geht von einer Verzögerung des Studienabschlusses von ein oder zwei Semestern aus.

Die Befragungsergebnisse kündigen für den BA BBS ein besonders hohes Ausmaß an Studienverzögerung an. Im BA BBS ist für einen größeren Teil der Studierenden eine Überschreitung der Regelstudienzeit bereits jetzt unvermeidlich (17% im Vergleich zu 11% im BA ABS). Insgesamt erwarten 34 Prozent der Studierenden im BA BBS eine Überschreitung der Regelstudienzeit, gegenüber 29 Prozent im BA ABS.

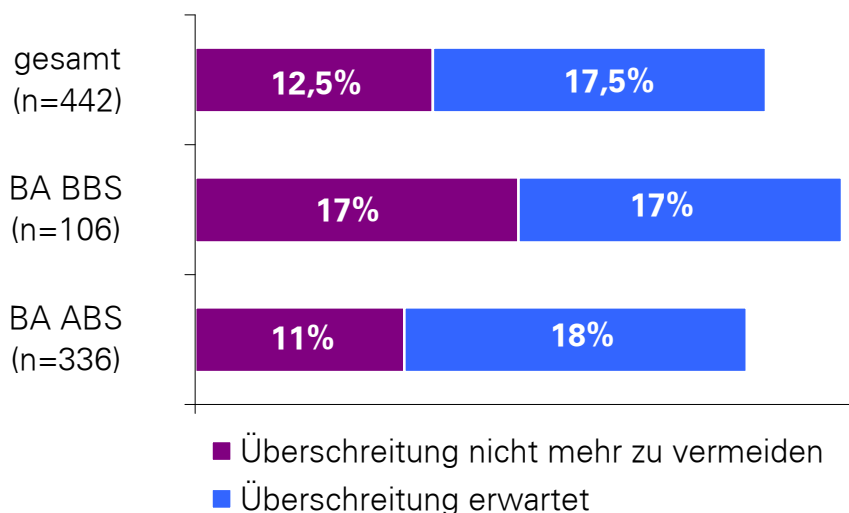
Je länger das Studium andauert, desto mehr Studierende geraten gegenüber dem Studienplan in Verzug. Folglich ist der Anteil derjenigen, für die eine Über-

¹⁹ Diese Antwortoption wurde ursprünglich lediglich der Vollständigkeit halber angeboten. Dass über ein Viertel der Befragten diese Option wählt überrascht, zumal der Befund im Widerspruch zu Klagen über Überbelastung und mangelnde Studierbarkeit steht.

Es ist zu vermuten, dass einige Befragte angeben, mit dem Studium vor Ende der Regelstudienzeit fertig zu sein, da die letzten Prüfungen oder der Abgabetermin der BA-Arbeit vor Ende des sechsten Semesters liegen. Da die Studierenden auch in diesem Falle bis zum Ende des Semesters immatrikuliert sind und ggf. auf die Korrektur ihrer Leistungen warten müssen, benötigen auch diese Studierenden die gesamte Regelstudienzeit bis zum BA-Abschluss.

schreitung der Regelstudienzeit bereits feststeht, unter den Studierenden der ersten Kohorte, die sich zum Befragungszeitpunkt im zweiten Studienjahr befinden, höher als in der zweiten Kohorte. Der Unterschied fällt allerdings recht gering aus. Während für elf Prozent der Studierenden der zweiten Kohorte die Einhaltung der Regelstudienzeit bereits in ihrem ersten Studienjahr unmöglich geworden ist, sind es in der ersten Kohorte, die sich im zweiten Studienjahr befindet nur drei Prozentpunkte mehr (14%). Diese Befunde deuten darauf hin, dass besonders zu Beginn des Studiums – eventuell verursacht durch unzureichende Information und Orientierung im Studium – Verzögerungen gegenüber dem Studienplan verursacht werden, die später nicht wieder eingeholt werden können.

Abbildung 34: Studienfortschritt

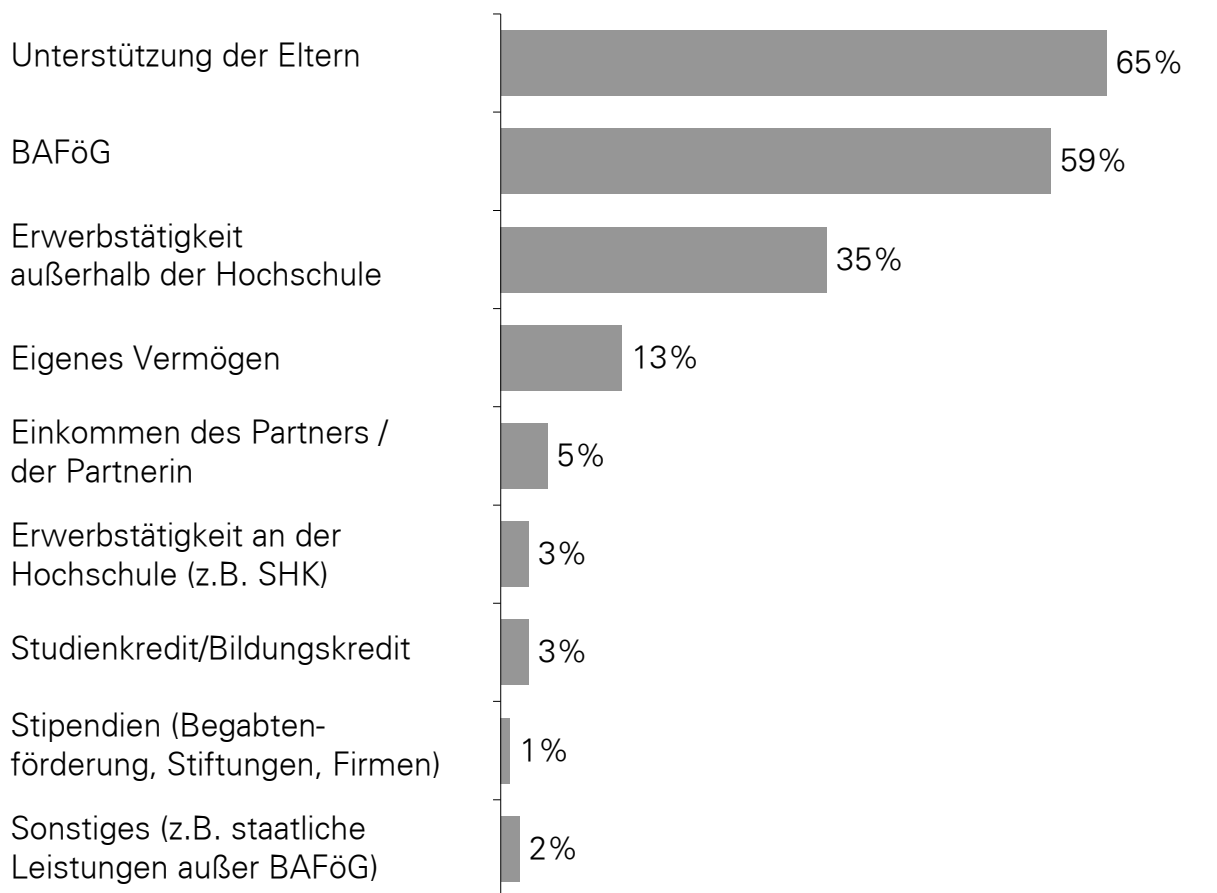


4.3 Studienfinanzierung

Finanzielle Unterstützung durch die Eltern und BAFöG-Leistungen stellen mit Abstand die wichtigsten Finanzierungsquellen der Studierenden in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen dar. Allerdings decken diese beiden Finanzierungsquellen nur bei knapp der Hälfte der Studierenden den gesamten Finanzbedarf ab. 15 Prozent der Befragten nennen die Eltern als ausschließliche Quelle der Studienfinanzierung, 18 Prozent finanzieren ihr Studium ausschließlich durch BAFöG-Bezug. Bei weiteren 15 Prozent der Befragten setzt sich das Einkommen aus BAFöG-Leistungen und finanzieller Unterstützung der Eltern zusammen. Die meisten anderen Studierenden finanzieren sich aus mehreren unterschiedlichen Quellen. Dabei beziehen nur fünf Prozent der Befragten (20 Befragte) weder

BAFöG noch elterliche finanzielle Unterstützung. Nur sechs Befragte finanzieren sich ausschließlich durch Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Allerdings trägt bei 38 Prozent der Befragten Erwerbstätigkeit (an der Hochschule oder außerhalb der Hochschule) zum Einkommen bei. Abbildung 35 zeigt, wie häufig die einzelnen Quellen der Studienfinanzierung genannt wurden.

Abbildung 35: Studienfinanzierung (n=441)



Zwischen BA ABS und BA BBS gibt es deutliche Unterschiede hinsichtlich der Bedeutung der einzelnen Finanzierungsquellen für die Studierenden. So ist im BA BBS der Anteil erwerbstätiger Studierender deutlich höher als im BA ABS (41% vs. 31%), während der Anteil von Studierenden, die sich ausschließlich durch BAFöG und/oder elterlicher Unterstützung finanzieren im BA BBS etwas geringer ist. zehn Prozent der befragten BBS-Studierenden nennen die Eltern als einzige Finanzquelle, während es im BA ABS 15 Prozent sind. Ausschließlich vom BAFöG leben 14 Prozent der BBS-Studierenden und 17 Prozent der ABS-Studierenden. Ganz ohne BAFöG und elterliche Finanzhilfen kommen sechs Prozent der BBS-Studierenden, aber nur 3 Prozent der ABS-Studierenden aus. Diese

Unterschiede in der Studienfinanzierung der Studierenden beider BA-Studiengänge sind maßgeblich auf das Alter der Studierenden zurückzuführen. Das Durchschnittsalter der BBS-Studierenden ist aufgrund der erforderlichen Erfahrungen im Berufsfeld mit 24,8 Jahren deutlich höher als das Durchschnittsalter der ABS-Studierenden mit 21,9 Jahren. Der Anteil von älteren Studierenden über 25 Jahren liegt im BA BBS bei über einem Drittel der Befragten (39%), während im BA ABS nur sehr wenige Studierende älter als 25 Jahre sind (7%). Das Durchschnittsalter der Befragten, die weder BAFöG beziehen noch durch die Eltern finanziell unterstützt werden, liegt deutlich über dem Altersdurchschnitt von 22,6 Jahren (26,8 Jahre). Auch das Durchschnittsalter derjenigen, die sich ausschließlich mit Erwerbstätigkeit finanzieren (25,5 Jahre) liegt über dem Durchschnitt, ebenso das Durchschnittsalter aller erwerbstätigen Studierenden (23,1 Jahre).

Die Bemessung des Workloads in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen geht von Vollzeitstudierenden aus. Es ist daher zu erwarten, dass Studierende, die neben dem Studium in nennenswertem Umfang erwerbstätig sind, Probleme haben, das Studium im vorgesehenen Zeitraum zu absolvieren. Tatsächlich ist der Anteil derjenigen, die angeben, dass sich eine Überschreitung der Regelstudienzeit bei ihnen nicht mehr vermeiden lässt, unter den Erwerbstätigen größer als unter den nicht Erwerbstätigen (16% vs. 10%). Ein Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und Studienverzögerung ist somit feststellbar, er fällt jedoch nicht besonders stark aus. Bei den Studierenden, die eine Überschreitung der Regelstudienzeit erwarten, obwohl eine Einhaltung aufgrund des aktuellen Studienfortschritts noch möglich ist, gibt es keine Unterschiede zwischen Erwerbstätigen und nicht Erwerbstätigen.

Erwerbstätigkeit kann ein Grund für Studienverzögerungen sein, führt jedoch nicht zwangsläufig zur Verlängerung der Studienzeit. Es scheint vor allem Erwerbsarbeit ohne inhaltlichen Bezug zum Studium zu sein, die den Studienfortschritt verzögert. Die folgende Tabelle macht deutlich, dass Erwerbstätige, deren Tätigkeit inhaltlichen Bezug zum Studium hat, die Regelstudienzeit sogar weniger oft überschreiten als nicht erwerbstätige Studierende.

Tabelle 1: Erwerbstätigkeit und Studienfortschritt

	Keine Erwerbstätigkeit (n=338)	Erwerbstätigkeit <u>mit</u> inhaltlichem Bezug zu pädagogischen Handlungsfeldern oder zum studierten Berufsfeld (n=70)	Erwerbstätigkeit <u>ohne</u> inhaltlichen Bezug zu pädagogischen Handlungsfeldern oder zum studierten Berufsfeld (n=93)
Überschreitung der Regelstudienzeit erwartet, obwohl Einhaltung noch möglich ist.	18%	13%	20%
Überschreitung der Regelstudienzeit nicht mehr zu vermeiden	10%	10%	20%

4.4 Studienplanung für den MA-Studiengang

Die Befunde zur Studienplanung der Studierenden über den BA-Studiengang hinaus, bestätigen im Großen und Ganzen die Ergebnisse der regelmäßig durchgeführten Studienanfängerbefragungen. Im BA ABS streben nahezu alle Befragten einen Lehramts-MA-Studiengang an (92%). Etwa zwei Drittel möchte den MA-Studiengang für das Gymnasiallehramt beginnen (67%), ein Viertel möchte einen Grundschul-MA-Studiengang belegen. Fünf Prozent streben das Mittelschullehramt an. Drei Prozent äußern keine Schularartpräferenz. Im BA BBS ist der Anteil derjenigen, die einen Lehramts-MA-Studiengang belegen möchten, deutlich geringer (72%). Die anderen Befragten haben andere Studienpläne oder wissen noch nicht, welchen Weg sie nach Abschluss des BA-Studienganges anstreben möchten. Die Absicht, mit dem Bachelor of Education eine Berufstätigkeit aufzunehmen, äußert allerdings nur ein einziger Befragter.

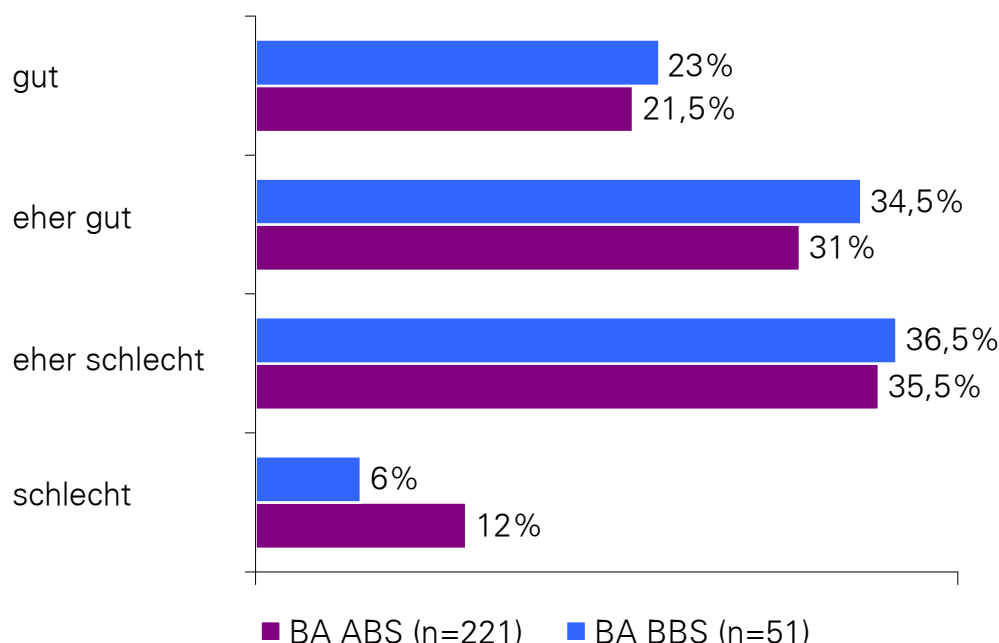
Die meisten Befragten beabsichtigen, den Lehramts-MA-Studiengang an der TU Dresden zu absolvieren (82%). Nur zwei Prozent geben an, an die Universität Leipzig wechseln zu wollen. Drei Prozent planen einen Wechsel an eine Hochschule außerhalb Sachsens. 13 Prozent haben noch keine Vorentscheidung getroffen. Dabei ist der Wunsch, an der TU Dresden weiterzustudieren, unter den

grundschulinteressierten Studierenden (83%) etwas weiter verbreitet als unter den gymnasiumorientierten Studierenden (79%), bei denen der Anteil Unentschlossener höher ist (18% vs. 7%).

Schließt man aus den Aussagen der Befragten zur weiteren Studienplanung auf den Bedarf an Studienplätzen in den Lehramts-MA-Studiengängen, so darf die Zahl der MA-Studienplätze nicht wesentlich geringer sein, als die Zahl der BA-Absolventen. Fast alle Befragten möchten nach dem BA einen Lehramts-MA-Studiengang belegen und die geringe erwartbare Abwanderung an andere Hochschulen dürfte durch Zuwanderung von andernorts ausgeglichen werden.

Bei den Studierenden herrscht große Unsicherheit über den weiteren Studienverlauf. Über 40 Prozent der Befragten schätzen ihre Chancen auf einen Studienplatz im gewünschten MA-Studiengang als „schlecht“ oder „eher schlecht“ ein. Die Sorge um den fehlenden Anschluss auf dem Weg zum Berufsziel Lehrer ist unter den Studierenden im BA ABS besonders stark ausgeprägt. Fast die Hälfte der Befragten befürchten, ihre Ausbildung nicht wie gewünscht fortsetzen zu können (48%). Im BA BBS sind es 32 Prozent. Zwischen den Interessierten an den verschiedenen allgemeinbildenden Schularten gibt es hingegen keine großen Unterschiede.

Abbildung 36: Einschätzung der Chancen auf MA-Studienplatz

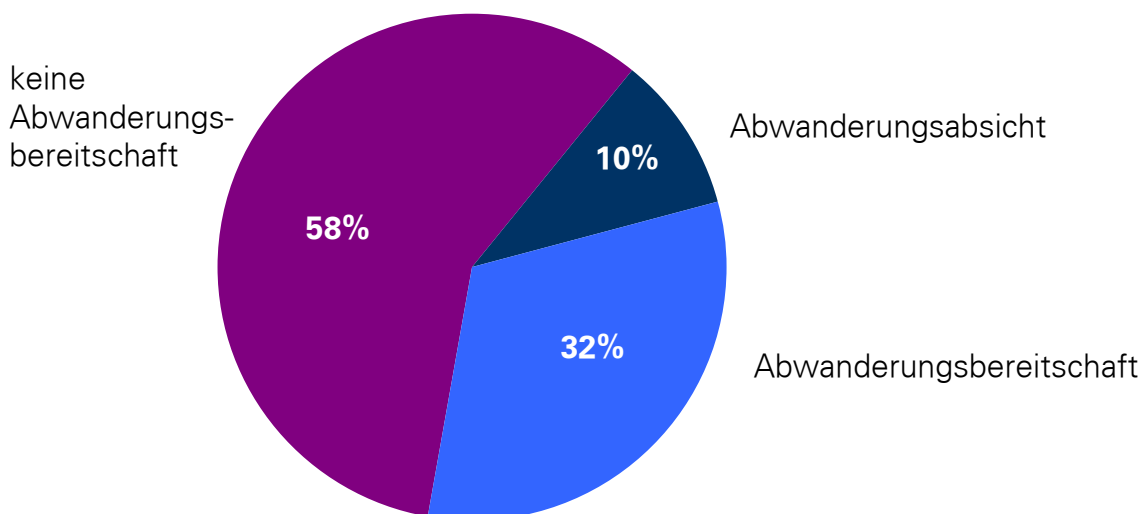


4.5 Abwanderungsbereitschaft der Studierenden nach dem MA-Studiengang

Es ist – besonders angesichts des beträchtlichen Anteils Studierender aus anderen Bundesländern in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen – nicht davon auszugehen, dass alle erfolgreichen Lehramtsabsolventen dem sächsischen Schulwesen zur Verfügung stehen werden. Die für die Bedarfsdeckung in Sachsen erforderliche Anzahl an Studienanfängern hängt daher nicht nur von der erwarteten Schwundquote während des Studiums ab, sondern auch von der Abwanderung von Absolventen in andere Bundesländer nach dem BA- oder dem MA-Studium. Mit der vorliegenden Studierendenbefragung wird daher der Versuch unternommen, schon frühzeitig abzuschätzen, wie groß das Ausmaß der Abwanderung in andere Bundesländer ausfallen könnte. 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 schon jetzt erhoben werden, inwieweit bei den Studierenden der feste Vorsatz oder die grundsätzliche Bereitschaft für den Wegzug oder den Verbleib in Sachsen besteht und welche Faktoren aus heutiger Sicht für diese Entscheidung relevant sein werden.

Abbildung 37: 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, zur Berufsausübung in ein anderes Bundesland zu gehen (n=260)



Etwa ein Drittel (32%) der Studierenden in BA ABS und BA BBS sind aus anderen Bundesländern oder dem Ausland nach Dresden gekommen. Gründe dafür waren unter anderem Studiengebühren im Herkunftsbundesland und erfolglose Bewerbungen an anderen Hochschulen. Es ist nicht davon auszugehen, dass diese zugewanderten Studierenden beabsichtigen, dauerhaft in Sachsen zu bleiben. Auch für die sächsischen Studierenden gibt es besonders in Zeiten von Lehrkräftemangel und Abwerbekampagnen anderer Bundesländer die Option, in ein anderes Bundesland zu wechseln. Die MA-Absolventen können Sachsen verlassen, um ein Referendariat zu beginnen. Sie können Sachsen jedoch auch erst nach Absolvieren des Referendariats zur Aufnahme einer Berufstätigkeit verlassen. Die Studierenden wurden daher zu ihren Vorstellungen zu beiden Schnittstellen ihrer beruflichen Laufbahn befragt.

Sieben Prozent der Befragten haben die feste Absicht, ihr Referendariat in einem anderen Bundesland oder im Ausland zu absolvieren. Weitere 26 Prozent können sich vorstellen, das Referendariat außerhalb Sachsens zu absolvieren. Fragt man nach der Abwanderungsbereitschaft zur Berufstätigkeit, ergeben sich höhere Anteile. Zehn Prozent haben die feste Absicht, Sachsen zu verlassen, weitere 32 Prozent können es sich vorstellen. Diese beiden Zahlen können den Korridor für eine Prognose des Abwanderungsausmaßes von Lehramtsabsolventen darstellen und müssen in die Ermittlung der erforderlichen jährlichen Studienanfängerzahl zur Deckung des sächsischen Lehrerbedarfs einfließen.

Als Zielbundesländer werden fast alle Bundesländer genannt, mit Abstand am häufigsten jedoch Baden-Württemberg, gefolgt von Sachsens Nachbarbundesländern Thüringen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg. Viele Abwanderungsbereite geben an, sich einen Wechsel „überall“ hin vorstellen zu können.

Tabelle 2: Häufigste Zielbundesländer bei Abwanderungsbereitschaft

Bundesland	Abwanderung zum Referendariat Nennungen	Abwanderung zur Berufsausübung Nennungen
Baden-Württemberg	17	17
Thüringen	8	10
Sachsen-Anhalt	7	8
Brandenburg	5	3
Berlin	5	2
Hamburg	3	2
Mecklenburg- Vorpommern	3	6
Niedersachsen	3	5
Ausland	6	13
überall	27	35
Gesamt	91	109

Besonders hoch ist die Abwanderungsneigung²⁰ unter den Studierenden, die für das Studium aus anderen Bundesländern nach Dresden gekommen ist. Während von Studierenden sächsischer Herkunft 29 Prozent die Absicht oder Bereitschaft zur Abwanderung äußern, sind es bei den Studierenden aus anderen Bundesländern jeweils weit mehr als die Hälfte (Studierende aus Sachsen-Anhalt 57%, Brandenburg 59%, Baden-Württemberg 67%, Niedersachsen 70%, Berlin 71%, Mecklenburg-Vorpommern 80%, Thüringen 81%). Etwa die Hälfte der Studierenden mit Abwanderungsabsicht oder -bereitschaft aus anderen Bundesländern nennt den Wunsch zur Rückkehr in die Herkunftsregion als Grund. Bei den abwanderungsbereiten sächsischen Studierenden sind es dagegen vor allem attraktive Arbeits- und Einstellungsbedingungen, die in andere Bundesländer locken: 70 Prozent nennen Gehalt/Arbeitsbelastung, 54 Prozent Verbeamtung als Grund für die mögliche Abwanderung in ein anderes Bundesland. Vor allem abwanderungsbereite Studierende, die angeben, kein bestimmtes Bundesland zu

²⁰ Als abwanderungsbereit werden im Folgenden all jene Befragten bezeichnet, die sich vorstellen können nach dem MA-Abschluss und/oder nach dem Referendariat in ein anderes Bundesland zu übersiedeln.

bevorzugen, nennen Gehalt und Arbeitsbelastung als Abwanderungsgrund (79% der Befragten, die „überall“ hin wechseln würden). Diese Personen sind offenbar interessierte Adressaten für Bemühungen anderer Bundesländer, mit attraktiven Arbeits- und Einstellungsbedingungen Lehrkräfte unter anderem aus Sachsen für das eigene Schulwesen zu gewinnen. Baden-Württemberg, das mit großangelegten Kampagnen um sächsische Lehramtsabsolventen wirbt, verfolgt damit offenbar eine erfolgversprechende Strategie. 75 Prozent der Befragten, die Baden-Württemberg als Zielland nennen, nennen das Gehalt als Abwanderungsgrund.

5. Fazit

Die Herausforderung der Einführung neuer BA-Studiengänge stellt sich nahezu allen Hochschulen in Deutschland. Abgesehen von den Besonderheiten der Konstruktion eines Lehramtsstudienganges, sehen sich die Verantwortlichen überall ähnlichen Zielsetzungen, Erwartungen, Befürchtungen und Umsetzungsschwierigkeiten gegenüber. So sind die Umstellungs- und Anlaufschwierigkeiten der Lehramtsbezogenen Studiengänge an der TU Dresden sicherlich kein Einzelfall.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat 2009 eine Zwischenbilanz der Einführung von BA-Studiengängen veröffentlicht, die auf verschiedenen Studierendenbefragungen der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz zwischen 2006 und 2008 basiert²¹. Die vorliegende Studie kann dazu dienen, die Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden in einen breiteren Kontext zu stellen und zu beurteilen, bei welchen auftretenden Problemen es sich um grundsätzliche, weit verbreitete Probleme der Studienreform handelt und welche Schwierigkeiten sich in BA ABS und BA BBS in besonderem Maße zeigen.

Studienzufriedenheit

Fragt man die Studierenden in BA ABS und BA BBS, ob sie sich noch einmal für den gewählten Lehramtsbezogenen Studiengang an der TU Dresden entscheiden würden, antworten knapp zwei Drittel mit „ja“. 16 Prozent der Befragten würden sich nicht erneut für ein Lehramtsstudium entscheiden. Es ist anzunehmen, dass einige Studierende dieser Gruppe den Studiengang noch verlassen

²¹ Bargel, Tino / Multrus, F. et. al. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

oder nach Abschluss des BA-Studienganges keinen Lehramts-MA-Studiengang anstreben werden. Etwa ein Fünftel würde sich erneut für einen Lehramtsstudiengang bzw. Lehramtsbezogenen Studiengang, aber nicht erneut für die TU Dresden entscheiden. Es handelt sich um die Gruppe derjenigen, die mit den Studienbedingungen in BA ABS und BA BBS am unzufriedensten sind²². Wenn ein Fünftel der Studierenden die eigene Studienentscheidung bzgl. des Lehramtsstudiums gern revidieren würde, besteht offenbar Verbesserungsbedarf bei den Studienbedingungen. Wo in den Augen der Studierenden die größten Defizite in BA ABS und BA BBS an der TU Dresden liegen, haben die vorgestellten Evaluationsergebnisse gezeigt.

Information und Betreuung

Die in früheren Befragungen deutlich gewordenen Anfangsschwierigkeiten bei der Bereitstellung von Informationen zum Studium und bei der Beratung von Studierenden konnten noch nicht vollständig ausgeräumt werden. Vor allem im Bereich Bildungswissenschaften sind weitere Verbesserungen notwendig. Die Unzufriedenheit rührt möglicherweise vor allem daher, dass einige grundsätzliche Fragen, die für den Studienablauf wichtig sind, erst spät geklärt wurden oder noch nicht abschließend geklärt sind (Drittfachregelung, MA-Studiengänge für Grund- und Mittelschule).

Die Tatsache, dass die Studierenden der zweiten Kohorte deutlich zufriedener sind als die Studierenden der ersten Kohorte, kann jedoch als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Anstrengungen zur Verbesserung der Informations- und Betreuungssituation, die vor allem in Bezug auf die Studienanfangsphase unternommen wurden, durchaus gefruchtet haben.

Da ein reibungsloses, effektives Studium nur unter Einhaltung der Regelungen der Studienordnungen möglich ist, kommt der richtigen Studienorganisation eine große Bedeutung zu. Im Lehramtsbezogenen Studium sind die Anforderungen der Studienorganisation besonders hoch. Neben den Lehrveranstaltungen des fachwissenschaftlichen Studiums zweier Fächer und der bildungswissenschaftlichen Ausbildung, müssen innerhalb von drei Jahren vier, zum Teil semesterbegleitende, schulische Praktika integriert werden. Hier wünschen sich viele Studierende eine intensivere Betreuung. Auch bei der beruflichen Orientierung wünschen sich viele Studierende mehr Unterstützung von den Lehrenden.

²² Dieser Schluss ist zulässig, da die Befragten, die sich nicht erneut für die TU Dresden entscheiden würden, die meisten evaluierten Einzelaspekte der Studienbedingungen im Durchschnitt signifikant schlechter bewerteten als die restlichen Befragten.

Die Kritik an unzureichenden Informationen zum Studium und ausbaufähiger Betreuung sind keine Besonderheit von BA ABS und BA BBS. Die Autoren der BMBF-Studie berichten darüber, dass sich BA-Studierende häufig nicht ausreichend über die Studienordnungen informiert fühlen und die mangelnde Verständlichkeit und Transparenz der studienbezogenen Regelungen beklagen. Es ist nicht anzunehmen, dass die Studierenden in Diplom-, Magister- oder Staats-examensstudiengängen besser über die Studienordnungen informiert waren. Da der BA-Studiengang aber ein deutlich höheres Maß an Festgelegtheit aufweist, ist die exakte Einhaltung der Studienordnung für ein zügiges Studium ungleich wichtiger geworden.

Den Studierenden reicht es offenbar vielfach nicht aus, über die für das Studium relevanten Informationen in Form von Studien- und Prüfungsordnungsdokumenten zu verfügen. Regelmäßige persönliche Kontakte zu informierten Lehrenden, etwa im Rahmen von Mentorenprogrammen, könnten den Studierenden helfen, sich in den Studienstrukturen zurechtzufinden und so dazu beitragen, Fehler in der Studienorganisation und daraus resultierende Studienverzögerungen zu vermeiden. Die dafür nötigen personellen Kapazitäten sind jedoch nicht vorhanden.

Überschneidungen

Die Autoren der BMBF-Studie berichten, dass 30 Prozent der Befragten BA-Studierenden häufig oder manchmal von Terminüberschneidungen betroffen sind. In BA ABS und BA BBS scheint die Überschneidungsproblematik sehr viel verbreiteter zu sein: In Bildungswissenschaften bzw. Berufspädagogik sowie den verschiedenen Fachclustern beurteilen zwischen zwei Dritteln und vier Fünfteln der Befragten die Lage als „eher schlecht“ oder „schlecht“.

Dass das Problem der Terminüberschneidungen in BA ABS und BA BBS besonders groß ist, liegt an der besonderen Konstruktion der Lehramtsstudiengänge: Deren Studierende verteilen sich auf mehrere Fakultäten und in den Lehrveranstaltungen stellen sie neben den Studierenden fachwissenschaftlicher Studiengänge in der Regel eine Minderheit dar. Die Organisation eines vollkommen überschneidungsfreien Studiums ist schlichtweg unmöglich. Seither wurden jedoch Zeitfensterregelungen für obligatorische Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften eingeführt, um zumindest jene Überschneidungen zu vermeiden, von denen bislang besonders viele Studierende betroffen waren.

Um die Intention der Bologna-Reform, das Studium effektiver und kürzer zu gestalten, in den neuen BA-Studiengängen umzusetzen, ist es in den Augen der Au-

toren der BMBF-Studie notwendig, die zu engen Vorgaben der neugestalteten Studienstruktur zu lockern und mehr Gestaltungsmöglichkeiten zu bieten²³. Dies trifft auch auf die Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge der TU Dresden zu. Nur wenn die Reihenfolge der zu erbringenden Studienleistungen gelockert und so die Flexibilität der Studierenden bei ihrer Studiengestaltung erhöht wird, können unvermeidlich auftretende Überschneidungen von Lehrveranstaltungen kompensiert werden.

Studienverzögerung

Das Ausmaß der Studienverzögerung liegt in BA ABS und BA BBS über den laut BMBF-Studie in BA-Studiengängen üblichen Maßen²⁴. Auffällig ist vor allem, dass bereits für über zehn Prozent der Studierenden im ersten Studienjahr eine Einhaltung der Regelstudienzeit nicht mehr möglich ist.

Die strikte Studienstruktur der BA-Studiengänge kann zu einem effizienten und zügigen Studium beitragen. Wenn wegen Überschneidungen oder Planungsfehlern der Studierenden gegen die Studienordnungen verstoßen wird, hat dies jedoch zwangsläufig eine Verlängerung der Studienzeit zur Folge. Überschneidungsfreiheit und intensive Unterstützung der Studierenden bei der Studienorganisation sind daher Voraussetzungen dafür, dass die Möglichkeiten der Effektivitätssteigerung der BA-Studiengänge auch ausgeschöpft werden können.

Überfüllung

In den BMBF-Studierendenbefragungen stellt sich die Forderung nach Lehrveranstaltungen mit weniger Teilnehmern als eines der wichtigsten Anliegen der BA-Studierenden heraus²⁵.

Was die Überfüllung von Lehrveranstaltungen und ein zu geringes Angebot an Seminarplätzen in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen der TU Dresden angeht, unterscheiden sich die Fächer deutlich voneinander. Besonders kritisch ist die Situation in den Bildungswissenschaften und den Fachclustern Sprachen (v. a. Deutsch, Englisch) und Philosophie, Religion und Künste (v. a. Geschichte, Gemeinschaftskunde). In den Fachclustern Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie und Personenorientierte Dienstleistungen herrscht dagegen Zufriedenheit.

²³ Siehe: Bargel, Tino / Multrus, F. et. al. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 96

²⁴ Ebd.: S. 40

²⁵ Ebd.: S. 92

Ausstattung und Infrastruktur

Unterschiede in der Evaluation der Studienbedingungen zwischen den Fächern bzw. Fachclustern zeigen sich nicht nur bei der beklagten Überfüllung von Lehrveranstaltungen. Auch was die Versorgung der Fachbereiche mit angemessenen Räumlichkeiten und die technische Ausstattung der Veranstaltungsräume angeht, gibt es deutliche Unterschiede. Auch hier ist die Situation in den Bildungswissenschaften und den stark frequentierten Fächern der Fachcluster Sprachen (v. a. Deutsch, Englisch) sowie Philosophie, Religion und Künste (v. a. Geschichte, Ethik/Philosophie, Gemeinschaftskunde) am problematischsten, während die Fächer der Fachcluster Mathematik und Naturwissenschaften, Informatik, Geographie besonders gut ausgestattet sind.

Inhaltlicher Aufbau der Studiengänge

Was den inhaltlichen Aufbau der Studiengänge angeht, liegen die Studierenden von BA ABS und BA BBS im Trend der deutschen BA-Studierenden. Der Studiengangaufbau wird insgesamt von der Mehrheit der Studierenden gut bewertet²⁶. Verbreitet ist allerdings die Kritik an den zu geringen Möglichkeiten zur eigenen inhaltlichen Schwerpunktsetzung²⁷.

Die Studierenden der Fachcluster Sprachen sowie Philosophie, Religion und Künste sind mit den Möglichkeiten eigener Schwerpunktsetzungen noch am zufriedensten. In beiden Fachclustern wird auch die Auswahl an alternativen Lehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls und das Angebot an thematisch spezialisierten Lehrveranstaltungen mit Abstand am besten bewertet.

Qualität der Lehre

Die Dozenten in den Lehramtsbezogenen Studiengängen werden mehrheitlich gut beurteilt, was die Betreuung der Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltungen angeht. Defizite sehen die Befragten lediglich bei der Rückmeldung zu Seminar- und Prüfungsleistungen, vor allem in den Bildungswissenschaften und dem Fach Deutsch.

Die Gestaltung der Lehrveranstaltungen wird allenfalls mittelmäßig beurteilt. Besonders kritisch wurden folgende Aspekte bewertet: Mehr als die Hälfte der Studierenden bemängelt, dass sich die Dozenten nicht vergewissern, dass der behandelte Stoff verstanden wurde. Zu den diesbezüglich kritisierten Fächern gehören unter anderen Mathematik und sämtliche Naturwissenschaften.

²⁶ Ebd.: S. 64

²⁷ Ebd.: S. 30

Vor allem in den Lehrveranstaltungen der studierten Fächer wird in den Augen vieler Befragter zu selten der Zusammenhang des Gelernten mit anderen Fächern oder mit der schulischen Praxis aufgezeigt, während das in den Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften und Berufspädagogik häufiger vorkommt.

Diese Bewertungen der Lehrveranstaltungsqualität ähneln stark den Urteilen der Befragten aus der BMBF-Studie²⁸.

Anforderungen und Arbeitsaufwand

Die Autoren der BMBF-Studie kommen zu dem Schluss, dass die zeitliche Beanspruchung allein nicht Ursache des häufig geäußerten Eindrucks von Stress und Überforderung BA-Studierender sein kann, da die Studierenden in der Vorlesungszeit durchschnittlich 35 Stunden pro Woche für das Studium aufwenden²⁹. Der Zeitaufwand für das Studium in der vorlesungsfreien Zeit wurde nicht erhoben.

In BA ABS und BA BBS zeichnen die Angaben der befragten Studierenden ein anderes Bild. Zwar entspricht der durchschnittliche Arbeitsaufwand den die Studierenden eigenen Angaben zufolge für das Studium betreiben, ziemlich genau dem in den Studienordnungen festgelegten Workload von 30 ECTS Credit Points pro Semester. Da allerdings das Arbeitspensum ungleichmäßig zwischen Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit aufgeteilt ist, sind viele Studierende vor allem in der Vorlesungszeit überlastet. Der durchschnittliche wöchentliche Zeitaufwand für das Studium in der Vorlesungszeit beträgt 45 Stunden³⁰. 60 Prozent der Befragten geben an, in der Vorlesungszeit mehr als 40 Stunden wöchentlich für das Studium aufzuwenden. Nur wenige Studierende sind als „Teilzeitstudierende“ einzustufen.

In der vorlesungsfreien Zeit ist der durchschnittliche Zeitaufwand deutlich geringer (33 Stunden). Möglicherweise ließe sich der hohe Zeit- und Leistungsdruck der Vorlesungszeit etwas abmildern, indem bestimmte Leistungen in die vorlesungsfreie Zeit verlagert würden. Allerdings würde eine solche Verlagerung für Studierende, die die zeitlichen Spielräume der vorlesungsfreien Zeit für Praktika und Erwerbstätigkeit nutzen, problematisch sein.

²⁸ Ebd.: S. 64

²⁹ Ebd.: S. 6, S. 35

³⁰ Diese Stundenzahl enthält im Gegensatz zur Stundenzahl der BMBF-Studie 5 Stunden Fahrzeit (An- und Abfahrt zur Universität sowie Fahrwege zwischen den Veranstaltungsorten).

Mehr als ein Drittel der Befragten in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen geht neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nach, um das Studium zu finanzieren. Damit liegt die Erwerbstätigkeitsquote in BA ABS und BA BBS deutlich unter dem für die BMBF-Studie ermittelten Wert: Zwei Drittel der für die BMBF-Studie befragten BA-Studierenden sind erwerbstätig, jeder Zweite geht der Erwerbsarbeit während der Vorlesungszeit nach³¹.

Erwerbstätigkeit neben dem Studium führt den Angaben der Befragten aus BA ABS und BA BBS zufolge nicht dazu, dass wesentlich weniger Zeit für das Studium aufgewendet wird. Dennoch erwarten erwerbstätige Studierende eher, die Regelstudienzeit zu überschreiten. Dies gilt allerdings nur dann, wenn die ausgeübte Erwerbstätigkeit keinen inhaltlichen Bezug zum Studium hat.

Mehr als die Hälfte der Befragten beklagt eine zu hohe Prüfungsdichte im Studium. Vor allem die Studierenden im ersten Studienjahr, die besonders viele Leistungsnachweise zu erbringen haben, halten die Anzahl an Prüfungen für zu hoch. Insbesondere die terminliche Ballung von Prüfungen am Ende der Vorlesungszeit ist für viele extrem belastend. Neben einer Reduzierung der Prüfungsanzahl, könnte auch die terminliche Entzerrung von Prüfungen zur Entlastung der Studierenden beitragen.

Kompetenzerwerb im Studium

Eines der zentralen Schlagworte der Bologna-Reform ist die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden. Das Studium soll mehr als bisher auf die berufliche Praxis ausgerichtet sein und neben dem Fachwissen sogenannte Schlüsselkompetenzen vermitteln. Die Autoren der BMBF-Studie kommen zu dem Schluss, dass die BA-Studiengänge in Sachen Praxisbezug der Lehre bislang keine Verbesserung gegenüber den früheren Studiengängen gebracht haben³².

Was „employability“ in der universitären Phase der Lehrerbildung bedeuten soll, dürfte umstritten sein. Zwar hegt die große Mehrheit der Studierenden den Berufswunsch „Lehrer“, das Hochschulstudium ist jedoch in erster Linie ein wissenschaftliches Studium, das nur in seinen (fach-)didaktischen und schulpraktischen Teilen gezielt für den Lehrerberuf ausbildet.

Das Urteil der Studierenden in dieser Sache ist eindeutig. Sie wünschen sich weniger Wissenschaft und mehr konkretes pädagogischen Handlungswissen. Viele Studierende haben den Eindruck, im Studium nicht das zu lernen, was sie für ihre angestrebte Berufstätigkeit benötigen. Sie erleben, dass sie vor allem

³¹ Ebd.: S. 37

³² Ebd.: S. 9

fachliches Detailwissen erwerben, wobei sie dieses für ihre Berufstätigkeit für vergleichsweise unwichtig halten. Umgekehrt halten sie pädagogische Handlungskompetenzen für die Berufstätigkeit für besonders wichtig, glauben aber, diese im Studium nicht zu erwerben. Vor allem am Grundschullehramt interessierte Studierende können die Notwendigkeit von speziellem Fachwissen für ihre Berufstätigkeit häufig nicht nachvollziehen. Es ist daher zum Einen notwendig, den Studierenden zu vermitteln, warum ihre fachwissenschaftliche Ausbildung sinnvoll ist und in der universitären Phase der Lehrerbildung eine große Rolle spielt. Zum Anderen wäre es aber zumindest für die Motivation der Studierenden hilfreich, bereits in der fachwissenschaftlichen Ausbildung stärkere Bezüge zur Schule herzustellen.

Praktika

Die schulpraktischen Studien, die im BA ABS im Vergleich zu den alten Lehramtsstudiengängen um das Grundpraktikum im ersten Semester erweitert wurden, stellen für die Studierenden besonders wichtige Teile des Studiums dar. Trotz bestehender 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 fast 90 Prozent zumindest eher zufrieden.

Der Erkenntnisgewinn bzw. Lernerfolg durch die Praktika wird ausgesprochen hoch eingeschätzt. Die Mentoren leisten in den meisten Fällen eine gute Betreuung der Praktikanten. Kritik wird dagegen an der universitären Vor- und Nachbereitung der Praktika geübt. Die Vorbereitung des Grundpraktikums in den bildungswissenschaftlichen Einführungsveranstaltungen stellte zwei Drittel der Studierenden nicht zufrieden. Auch auf das Blockpraktikum A fühlte sich nur knapp die Hälfte der Studierenden gut vorbereitet. Ähnliches gilt für die Schulpraktischen Übungen. Nur 55 Prozent der Befragten sind der Ansicht, die SPÜ würden durch fachdidaktische Lehrveranstaltungen gut vorbereitet.

Die Lehrenden der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken können in vielen Fällen keine individuelle Betreuung der Praktikanten leisten. Die Begleitung der Praktika findet in unterschiedlich großen Lehrveranstaltungen statt. Dass eine Einzelbetreuung der Praktikanten die Zufriedenheit steigern kann, lässt der folgende Befund vermuten: Im BA BBS, in dem die Auswertung des Blockpraktikums A in Einzelgesprächen geschieht, ist die Zufriedenheit deutlich höher als im BA ABS, in welchem die Nachbereitung in einer Lehrveranstaltung vorgenommen wird.

Für die SPÜ liegen nur unvollständige Evaluationen vor, da in vielen Fächern und allen Beruflichen Fachrichtungen seit Einführung der neuen Studiengänge noch keine SPÜ stattgefunden haben. Für die Fächer, die bereits SPÜ ausgerichtet haben, lassen die Befragungsergebnisse Probleme vermuten. Über ein Drittel der Studierenden im BA ABS, die bereits SPÜ absolviert haben, hat nur eine statt der vorgesehenen zwei eigenen Unterrichtsversuche gemacht. Zudem äußern viele Studierende die Ansicht, vor dem Unterrichtsversuch zu wenig Gelegenheit gehabt zu haben, die Klasse in Hospitationen kennenzulernen. Beides ist möglicherweise auf zu große SPÜ-Gruppen und in der Folge zu wenige Termine in der Schulklasse zurückzuführen.

Besonders beunruhigend ist der Befund, dass in einigen Fächern noch nicht einmal die Hälfte der Studierenden bereits SPÜ absolviert haben, obwohl die Studienordnung die SPÜ für das Sommersemester 2009, an dessen Ende die Befragung stattfand, vorsah. Vor allem in den Fächern Deutsch und Gemeinschaftskunde sind viele Studierende mit den SPÜ in Verzug. Das Warten auf einen SPÜ-Platz, das möglicherweise auf einen Mangel an Betreuungspersonal zurückzuführen ist, führt fast unvermeidlich zu Verlängerungen Studiendauer.

Studienzufriedenheit und Schularthpräferenz

Studierende mit Interesse am Grundschullehramt sind mit dem Studium etwas unzufriedener als die anderen Studierenden des BA ABS. Die Grundschulinteressierten beurteilen das Lehrangebot und die Lehrveranstaltungen weniger gut und zeigen sich weniger zufrieden mit der Unterstützung bei der Berufsorientierung in den Fächern. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse früherer Befragungen, in denen Grundschulinteressierte bemängelten, dass die Lehre im Studiengang zu sehr auf das Gymnasiallehramt zugeschnitten sei.

Karriereplanung

Neben der Bestandsaufnahme der Situation in den BA-Studiengängen wurde mit der Studierendenbefragung ein Blick in die Zukunft geworfen – auf die schulart-spezifischen MA-Studiengänge und darüber hinaus.

Die große Mehrheit der BA-Absolventen wird sich für einen MA-Studienplatz an einer der sächsischen Hochschulen bewerben. Der Bedarf an MA-Plätzen ist daher in etwa so hoch, wie die Anzahl der BA-Absolventen. Nur im BA BBS planen einige Befragte, das Studium mit dem Bachelor of Education zu beenden.

Bei den Studierenden besteht allerdings große Unsicherheit bezüglich des Übergangs in den MA-Studiengang. 40 Prozent schätzen die Chance auf einen MA-Platz als „schlecht“ oder „eher schlecht“ ein. Für die Motivation der Studieren-

den wäre es enorm hilfreich, für den Fall des erfolgreich absolvierten BA-Studiengangs einen MA-Studienplatz im gewünschten Lehramt zusichern zu können. Da der Bachelor of Education keine konkrete Beschäftigungsperspektive bietet, würde sich für alle Studierenden, die nach Abschluss des BA keinen MA-Studiengang anhängen können, der eingeschlagene Weg als Sackgasse erweisen.

Die Befragten beziehen eindeutig Position für die Einrichtung eines MA-Studienganges für das Grundschullehramt an der TU Dresden. 83 Prozent der grundschulinteressierten Studierenden äußern den Wunsch, den schulartspezifischen MA-Studiengang an der TU Dresden zu absolvieren.

Nach Abschluss eines Lehramts-MA-Studienganges sind die Absolventen nicht an den Freistaat Sachsen gebunden. Finanzkräftige Bundesländer werben um Lehramtsabsolventen und es ist davon auszugehen, dass einige Absolventen für das Referendariat oder nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes Sachsen verlassen werden. Vor allem bei denjenigen Absolventen, die für das Studium aus einem anderen Bundesland nach Dresden gekommen sind, ist die Abwanderungsbereitschaft sehr hoch.

Zehn Prozent aller Befragten, die einen Lehramts-MA-Studiengang absolvieren möchten, haben die feste Absicht, spätestens nach dem Referendariat in ein anderes Bundesland zu wechseln. Weitere 32 Prozent können sich vorstellen, außerhalb Sachsens ihrem Beruf nachzugehen. Die Befragten, die aus anderen Bundesländern stammen und zum Beispiel wegen des gebührenfreien Studiums nach Dresden gekommen sind, beabsichtigen häufig ins Herkunftsbundesland zurückzukehren. Bei den abwanderungsbereiten Studierenden, die aus Sachsen stammen, werden besonders häufig die Aussicht auf hohes Gehalt und Verbeamtung als Motive genannt. Die Abwerbungskampagnen Baden-Württembergs sind daher durchaus als aussichtsreich zu bezeichnen.

Da nicht zu erwarten ist, dass die Abwanderungen durch Zuwanderungen aus anderen Bundesländern ausgeglichen werden wird, ist bei der Ermittlung des Bedarfs an Studienplätzen ein Absolventenschwund von mindestens zehn Prozent einzukalkulieren.

KMK-Beschluss zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses

In Reaktion auf die Studierendenproteste des Sommers 2009 hat sich die Kultusministerkonferenz im Oktober 2009 mit der Kritik an der Umsetzung der Bologna-Reform an deutschen Hochschulen auseinandergesetzt. In ihrem Be-

schluss vom 15. Oktober 2009 fordert die KMK von den Hochschulen einige Korrekturen und Weiterentwicklungen der BA/MA-Studiengänge³³.

Im Mittelpunkt steht die Studierbarkeit. Dazu gehört eine sinnvolle Beschränkung der Studieninhalte, so dass das Studium in der vorgesehenen Studiendauer absolviert werden kann (alternativ kann auch die Studiendauer über die meist üblichen sechs Semester hinaus verlängert werden). Das Verhältnis von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen soll so gestaltet sein, dass den Studierenden mehr Gestaltungsspielräume bei der Wahl von Lehrveranstaltungen bleiben. Anwesenheitspflicht soll möglichst vermieden werden. Die Module innerhalb der Studiengänge sollen nicht übermäßig miteinander verknüpft sein, um eine individuelle und flexible Studiengestaltung nicht unnötig einzuschränken. Um die vielfach hohe Anzahl von Prüfungen zu reduzieren, soll ein Modul in der Regel mit nur einer Prüfung abgeschlossen werden. Zudem wird von den Hochschulen erwartet, dass sie für eine systematische Beratung der Studierenden sorgen. Diese Beschlüsse, die auch als Auftrag an Akkreditierungsrat und Akkreditierungsagenturen formuliert wurden, werden bereits für den laufenden Prozess der Akkreditierung der Lehramtsbezogenen Studiengänge von Bedeutung sein. Insbesondere bei der Forderung nach Verringerung der Prüfungsdichte und Schaffung von mehr Flexibilität und Gestaltungsspielräumen bei der Studiengestaltung, stimmen die KMK-Beschlüsse mit den Wünschen der Studierenden in BA ABS und BA BBS überein.

Mit der ZLSB-Evaluationsbefragung im Sommersemester 2009, deren Ergebnisse hier vorgestellt wurden, hat die TU Dresden den ersten Schritt der von der KMK geforderten Einbeziehung der Studierenden in den Prozess der Weiterentwicklung der Studiengänge gemacht.

Die Befragung der ersten und zweiten Studierendenkohorte der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge der TU Dresden zeigt, dass die Studiengänge insgesamt durchaus erfolgreich angelaufen sind, wenn es auch in einigen Bereichen organisatorischen Nachbesserungsbedarf und personelle Engpässe gibt. Während die BA-Studiengänge weiterentwickelt werden müssen, steht mit der Einführung der konsekutiven schulartspezifischen MA-Studiengänge zum Wintersemester 2010/2011 schon der nächste Schritt der Lehrerbildungsreform bevor.

³³ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses. Beschluss der 327. Kultusministerkonferenz am 15.10.2009. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/weiterentwicklung-des-bologna-prozesses.html>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bewertung der eigenen Studienentscheidung.....	10
Abbildung 2: Nutzung der Informations- und Beratungsangebote	13
Abbildung 3: Zufriedenheit mit den Informations- und Beratungsangeboten ...	14
Abbildung 4: Zufriedenheit mit Informationen zu verschiedenen Bereichen des Studiums.....	15
Abbildung 5: Zufriedenheit mit der Unterstützung und Betreuung im Studium	17
Abbildung 6: Beurteilung des inhaltlichen Aufbaus der Studiengänge.....	19
Abbildung 7: Beurteilung der Organisation des Lehrbetriebs.....	22
Abbildung 8: Qualität der Lehre - Teil 1	26
Abbildung 9: Qualität der Lehre - Teil 2	27
Abbildung 10: Betreuung durch die Dozenten.....	29
Abbildung 11: Beurteilung der Hörsäle und Seminarräume	31
Abbildung 12: Zufriedenheit mit Arbeitsräumen und Kopiermöglichkeiten für Studierende.....	32
Abbildung 13: Durchschnittlicher wöchentlicher Arbeitsaufwand der Studierenden	34
Abbildung 14: Wöchentlicher Arbeitsaufwand in Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit.....	35
Abbildung 15: Bewertung des wöchentlichen Arbeitspensums	37
Abbildung 16: Wichtigste Kompetenzen für die Berufstätigkeit.....	39
Abbildung 17: Beitrag des Studiums zum Kompetenzerwerb.....	41
Abbildung 18: Wichtigste persönliche Eigenschaften für die Berufstätigkeit	42
Abbildung 19: Beitrag des Studiums zur Weiterentwicklung persönlicher Eigenschaften.....	44
Abbildung 20: Absolvierte Praktika der Studierenden der ersten Kohorte	47
Abbildung 21: Absolvierte Schulpraktische Übungen in den Fächern	48
Abbildung 22: Praktikumseinrichtungen im Grundpraktikum	49
Abbildung 23: Tätigkeiten im Grundpraktikum	51
Abbildung 24: Allgemeine Zufriedenheit mit dem Grundpraktikum	52
Abbildung 25: Beurteilung des Grundpraktikums im BA ABS	53
Abbildung 26: Akquise des Praktikumsplatzes für das Blockpraktikum A.....	55
Abbildung 27: Beurteilung des Blockpraktikums A in BA ABS und BA BBS: Vor- und Nachbereitung.....	56
Abbildung 28: Beurteilung des Blockpraktikums A in BA ABS und BA BBS: Mentoren.....	57

Abbildung 29: Beurteilung des Blockpraktikums A in BA ABS und BA BBS: Lernerfolg	58
Abbildung 30: Allgemeine Zufriedenheit mit dem Blockpraktikum A	59
Abbildung 31: Beurteilung der Schulpraktischen Übungen: Mentor	61
Abbildung 32: Allgemeine Zufriedenheit mit den SPÜ	62
Abbildung 33: Gründe, für das Studium nach Dresden zu kommen,	64
Abbildung 34: Studienfortschritt	67
Abbildung 35: Studienfinanzierung	68
Abbildung 36: Einschätzung der Chancen auf MA-Studienplatz.....	71
Abbildung 37: Absicht oder Bereitschaft zur Abwanderung aus Sachsen nach dem Lehramts-MA-Studiengang.....	72

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erwerbstätigkeit und Studienfortschritt	70
Tabelle 2: Häufigste Zielbundesländer bei Abwanderungsbereitschaft	74

ZLSB-Veröffentlichungen zur Begleitforschung Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden:

2008: Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden:
Berufswahlmotive, Studienplanung und Studienzufriedenheit

2009: Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden:
Pilotstudie zum Studienabbruch in den Lehramtsbezogenen
BA-Studiengängen

Demnächst erscheinen:

2010: Ergebnisse einer Befragung zum Studiengangswechsel bzw.
Studienabbruch des Studienjahres 2008/2009

2010: Ergebnisse einer Onlinebefragung der Lehrenden in den
Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen - Dozentenbefragung -

Alle Berichte stehen zum Download bereit unter www.zlsb.tu-dresden.de