



REFORM DER LEHRERBILDUNG AN DER TU DRESDEN

**Berufswahlmotive, Studienplanung
und Studienzufriedenheit**

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. Martin Jehne (Philosophische Fakultät)
Prof. Dr. Gesche Pospiech
(Studiendekanin BA ABS, Professur für Didaktik der Physik)
Prof. Dr. Dr. Barbara Fegebank (Studiendekanin BA BBS, Professur für
Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft/Berufliche Didaktik)
Berit Schubert (Geschäftsführerin und Wissenschaftliche Koordinatorin)

Erarbeitet von:

Rolf Puderbach, M.A.
unter Mitarbeit von Michael Pehle

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 Kerstin Müller

Finanziert durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus.

REFORM DER LEHRERBILDUNG AN DER TU DRESDEN

Berufswahlmotive, Studienplanung und Studienzufriedenheit

**Ergebnisse von Studierenden-
befragungen in den Lehramtsbezogenen
Bachelor-Studiengängen Allgemein-
bildende Schulen und Berufsbildende
Schulen im Wintersemester 2007/2008,
Sommersemester 2008 und
Wintersemester 2008/2009**

Inhaltsverzeichnis

Zum Geleit	3
Vorwort	4
1. Berufswahlmotive, Berufsbild und Selbsteinschätzung. Eine Inhaltsanalyse der „Reflexionen zur Berufsaspiration“ der Studienanfänger im Lehramtsbezogenen Bachelor- Studiengang Allgemeinbildende Schulen im Wintersemester 2007/2008	14
1.1 Einleitung.....	14
1.2 Methodisches Vorgehen	18
1.3 Ergebnisse der Inhaltsanalyse	23
1.3.1 Zeitlicher Ursprung des Berufswunsches.....	23
1.3.2 Lehrerkinder im Lehramtsstudium	26
1.3.3 Studien- und Berufswahlmotive	26
1.3.4 Pädagogische Erfahrungen der Studienanfänger	33
1.3.5 Tätigkeitsbereiche des Lehrerberufs	35
1.3.6 Notwendige Eigenschaften und Fähigkeiten eines Lehrers	39
1.3.7 Persönliche Defizite der Studienanfänger.....	43
1.3.8 Ziele der Lehrertätigkeit	49
1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	53
1.5 Fazit.....	56
2. Längsschnittstudie zur Studienplanung der Studierenden im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen im Wintersemester 2007/2008 und Sommersemester 2008	58
2.1 Einleitung.....	58
2.2 Methodisches Vorgehen	60
2.3 Ergebnisse der Befragung.....	62
2.3.1 Geschlecht, Alter und geographische Herkunft der Befragten	63

2.3.2 Informationsquellen der Studierenden über den Studiengang	66
2.3.3 Studienplanung in der Längsschnittanalyse.....	68
2.3.4 Zufriedenheit mit der Fächerwahl und Fachwechselabsichten	80
2.3.5 Grundpraktikum.....	90
2.3.6 Probleme und Kritik am Studiengang	95
2.4 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse	111
2.5 Nachtrag: Befragung der Studienanfänger im Wintersemester 2008/2009	113
2.6 Fazit.....	116
3. Befragung zur Studienplanung der Studierenden im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen im Sommersemester 2008.....	122
3.1 Informationen zum Studiengang.....	122
3.2 Themen der Befragung.....	124
3.3 Methodisches Vorgehen	126
3.4 Ergebnisse der Befragung	127
3.4.1 Geschlecht, Alter und geographische Herkunft der Befragten	128
3.4.2 Erfahrungen der Studierenden im Berufsfeld	132
3.4.3 Pädagogische Erfahrungen der Studierenden.....	137
3.4.4 Informationsquellen der Studierenden über den Studiengang	139
3.4.5 Studienplanung der Studierenden	141
3.4.6 Nachfrage nach zusätzlichen Möglichkeiten bei der Fächerwahl.....	143
3.4.7 Probleme und Kritik am Studiengang	147
3.5 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse und Fazit	156
4. Ausblick.....	161
Abbildungsverzeichnis	162
Tabellenverzeichnis	165
Anlage	166

ZUM GELEIT

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses ist für die Lehramtsstudiengänge eine besondere Herausforderung. Nach einer mehrjährigen Vorbereitungsphase konnten im Wintersemester 2007/08 die beiden Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengänge für die Allgemeinbildenden Schulen und Berufsbildenden Schulen starten. Damit war für die TU Dresden eine erste Phase in der Neugestaltung der Lehramtsausbildung abgeschlossen. Allen Beteiligten, die diesen aufwendigen Prozess mitgetragen und mitgestaltet haben, möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich danken. Ein besonderes Verdienst bei dieser Umgestaltung hat sich das ZLSB erworben, das als Koordinierungsstelle aller an der Lehramtsausbildung beteiligten Fakultäten und Fächer eingerichtet wurde.

Diese vorliegende Broschüre öffnet allen Interessierten ein Fenster, aus dem die Erfahrungen der ersten Kohorten von Studierenden in diesen neuen Studiengängen und auch ihre beabsichtigten Studienwege sichtbar werden. Diese Ergebnisse haben für die weitere Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge an der TU Dresden einen hohen Nutzen. Dass es möglich war, trotz umfangreichen Arbeiten an den Master-Studiengängen und an der Vorbereitung der Akkreditierung die Evaluation durchzuführen, ist höchst erfreulich. Allen Beteiligten möchte ich für ihr hohes Engagement, durch das dies erst möglich wurde, an dieser Stelle danken. Zu hoffen ist, dass diese Ergebnisse möglichst bald in ein umfassendes Qualitätsmanagement an der TU Dresden integriert werden können.

Dresden, im Dezember 2008

Prof. Karl Lenz
Prorektor für Bildung

VORWORT

Die hier vorliegende Veröffentlichung setzt die Reihe der Publikationen des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden fort. Frühere Veröffentlichungen stellten konzeptionelle Überlegungen zur Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden und zu den Bildungswissenschaften sowie zur Kooperation und Koordination von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung vor. Diese Publikation gibt einen Einblick in erste Schritte der Evaluation der im Wintersemester 2007/08 in Kooperation mit der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden gestarteten Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengänge. Zugleich wird ein erster Einblick in die Ergebnisse der noch laufenden Untersuchung aus dem Wintersemester 2008/09 gegeben. Wir danken dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus für die Finanzierung der Untersuchungen.

Nach dem alten Modell erfolgte die Ausbildung in den Lehramtsstudiengängen für allgemeinbildende Schulen schulartspezifisch und schloss jeweils mit dem ersten Staatsexamen ab. Mit der Einführung der neu strukturierten, modularisierten Studiengänge nach dem Bachelor/Master-Modell mit verschiedenen individuellen Navigations- und Anschlussmöglichkeiten ergaben sich neue Fragestellungen, denen wir in den Befragungen nachgegangen sind. Die erste Phase der Ausbildung für angehende Grund- und Mittelschul- sowie Gymnasiallehrer erfolgt in integrierter Form im polyvalent gestalteten Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen und wird in schulartspezifischen Master-Studiengängen fortgeführt. Demgegenüber stellt die Lehramtsausbildung im Bereich Berufsbildende Schulen eine eigenständige Säule von Bachelor- und Master-Ausbildung dar.

Präsentiert werden Ergebnisse von Studierendenbefragungen zur Berufswahl, Studienplanung und Zufriedenheit mit den neu eingeführten Bachelor-Studiengängen für Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) und Berufsbildende Schulen (BA BBS). Die Studien des ZLSB stellen eine Ergänzung zu den regelmäßigen Studierendenbefragungen zur Qualität der einzelnen Lehrveranstaltungen dar, die an der TU Dresden mittels eines weitgehend einheitlichen Befragungssystems durchgeführt werden. Die dazu komplementären Untersuchungen des ZLSB liefern wichtige Einblicke in die individuellen Motivlagen unserer Studentinnen und Studenten, ihre regionale Herkunft, die Informationsquellen, über die sie den Weg an unsere Hochschule gefunden haben, ihre Studienperspektiven – insbesondere im Hinblick auf die mögliche Wahl unterschiedlicher Master-Studiengänge – sowie ihre Einschätzungen der Studienbedingungen.

Die Erfassung der Studienperspektiven ist im polyvalenten BA ABS von besonderem Interesse, da nach Entscheidungen der Landesregierung (Kabinettsbeschluss) und gültiger Beschlusslage in der TU Dresden die Wahl dieses Studiengangs noch keine Entscheidung für eine Schulart (Grundschule, Mittelschule, Gymnasium) impliziert. Durch unsere Untersuchungen wissen wir, dass ca. ein Drittel der eingeschriebenen Studierenden eine spätere Lehrtätigkeit an Grundschulen anstrebt. Obwohl der BA ABS einen eigenständigen Abschluss ermöglicht und auch grundsätzlich die Anschlüsse an erziehungswissenschaftliche bzw. Fach-Master-Studiengänge bietet, wird er fast ausschließlich als Lehramtsstudiengang angenommen. Dies hängt zweifellos mit der dürftigen öffentlichen Informationslage zu den neuen Bachelor-Studiengängen zusammen („*Was ist ein Bachelor?*“) und könnte sich nach deren Bewährung in Zukunft ändern. Bereits vom ersten zum zweiten Studienjahr haben sich hierzu bei den Aussagen der Befragten leichte Verschiebungen bzgl. der geplanten Perspektiven ergeben.

Die mit der Polyvalenz verbundene Offenheit des Abschlusses kann, auch wenn Sie durch die Wahl bestimmter Fächer eingeschränkt ist, grundsätzlich einen Zugewinn an Qualität gegenüber den alten Lehramtsstudiengängen bedeuten, da eine begründete Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf noch im Verlaufe der Zeit von den Studierenden getroffen werden kann.

Die Rationalität dieser Entscheidung wollen wir durch das besondere Arrangement der Studieneingangsphase stärken: Die Studentinnen und Studenten setzen sich in dem Modul „Orientierungswissen Erziehungswissenschaft“ gleich zu Beginn des Studiums mit den Online-Beratungsverfahren „Career Counselling for Teachers“ (CCT) und „Fit für den Lehrerberuf“ auseinander, reflektieren vor diesem Hintergrund ihre eigenen Studien- und Berufspläne und verfassen eine individuelle Darstellung zur Berufsaspiration (diese Texte sind in einem der Beiträge in diesem Heft inhaltsanalytisch ausgewertet). Darüber hinaus überprüfen sie die theoretisch gewonnenen Einsichten – den KMK-Empfehlungen entsprechend – vom ersten Semester an in Auseinandersetzung mit der Berufspraxis. Integraler Bestandteil der Erstsemester-Veranstaltungen in den Bildungswissenschaften ist ein „Grundpraktikum“, das in einer unserer Befragungen, die im zweiten Semester durchgeführt wurde, mit einem sehr guten Ergebnis evaluiert wurde (ebenfalls in diesem Heft nachzulesen). Für den BA BBS wird demgegenüber vorausgesetzt, dass die Studierenden bereits über eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung bzw. über Erfahrung im Berufsfeld verfügen; fehlende Berufspraxis kann aber ggf. studienbegleitend nachgeholt werden. Ein interessantes Ergebnis unserer Befragung in diesem Studiengang der beruflichen Bildung ist, dass für einen Teil (7 Prozent) der Studierenden, insbesondere für jene, die bereits über umfangreiche Berufspraxis verfügen, schon der Abschluss des Bachelor-Studienganges von Interesse ist. Mit diesem Abschluss wird ihnen ein Zugewinn an beruflichen Kompe-

tenzen bescheinigt, damit empfehlen sie sich für qualifiziertere Tätigkeiten in ihrem bisherigen Berufsfeld oder für neue berufliche Herausforderungen.

Das Heft enthält diese und weitere ausgewählte Befunde aus unseren bisherigen Untersuchungen. Dabei handelt es sich im BA ABS um eine Erstsemesterbefragung, eine Zweitsemesterbefragung und eine Inhaltsanalyse der schriftlichen Reflexionen der Studierenden zu ihrer Studien- und Berufsaspiration sowie im BA BBS um eine Zweitsemesterbefragung. Weiterhin wird für den BA ABS ein erster Einblick in Ergebnisse der noch laufenden Untersuchung aus dem Wintersemester 2008/09 gegeben. Die Ergebnisse sollen die Optimierung unserer Studienprogramme unterstützen helfen und Informationen für die Planung und Organisation der Master-Studiengänge liefern. Mit der Publikation wollen wir diese Materialien allen Reformakteuren zur Verfügung stellen und zugleich zum Ausdruck bringen, dass wir der Qualitätssicherung im Prozess der Entwicklung und Akkreditierung unserer Lehramtsstudiengänge eine hohe Priorität einräumen.

Neben der Fortschreibung der bisherigen Befragungen befinden sich weitere Untersuchungsansätze in der Planung und Umsetzung. Wichtige Ziele der Umstellung des Lehramtsstudiums auf Bachelor- und Master-Studiengänge sind, das Studium transparenter zu gestalten, die faktische Studiendauer zu verkürzen und die Quote der Abbrecher zu senken. Daher werden wir uns verstärkt der Analyse der Studienbedingungen in den Fächern und insbesondere der Gruppe der Studienwechsler bzw. Studienabbrecher zuwenden. Derzeit findet bereits eine Befragung der ehemaligen Studierenden der beiden Bachelor-Studiengänge statt, die das Studium in diesem Studiengang nicht fortgeführt haben; in Kürze werden wir Informationen über ihren Verbleib vorlegen können. Die Kenntnis der Motive für den Wechsel sollen – sofern ein Zusammenhang zu den studierten Fächern bzw. dem Studiengang besteht – Hinweise dafür liefern, wo bei der

Verbesserung der Organisation und Beratung anzusetzen ist, um die Abbruchquote möglichst gering zu halten.

Ein weiteres größeres Projekt, das auf Dauer angelegt ist, ist die Planung einer umfassenden Online-Befragung der Studierenden in den Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengängen mit dem Schwerpunkt der Evaluation der Studienbedingungen und Studienorganisation.

Abschließend einige Punkte grundsätzlicher Art sowie offene Fragen, die zu der zum Teil kritischen Rückmeldung der Studierenden beigetragen haben (siehe u.a. Kapitel 2.3.6) und die beim Kolloquium der beiden sächsischen Lehrerbildungszentren unter Beteiligung der verantwortlichen Hochschulen und Ministerien am 5. November 2008 im Rahmen des Berichtes der TU Dresden vorgetragen und zur Diskussion gestellt wurden.

Zum Wintersemester 2007/08 sind die beiden Lehramtsbezogenen Studiengänge für die Bereiche Allgemeinbildende Schulen (ca. 500 Studienanfänger¹) und Berufsbildende Schulen (ca. 150 Studienanfänger) angelaufen. Die Trägerschaft dieser Studiengänge liegt bei den beteiligten Fakultäten. Zum Zwecke einer besseren Koordination der Aufgaben wurden am ZLSB zwei Studienkommissionen eingerichtet, die jeweils von einer Studiendekanin geleitet werden. Darüber hinaus finden fachliche Diskussionen und Vorbereitungen von Entscheidungen im Wissenschaftlichen Rat, der mit Vertretern der Fakultäten und Fächergruppen besetzt ist, sowie in den Arbeitskreisen des ZLSB statt. Unterstützung erhält die Lehrerbildung an der TU Dresden durch die Abordnung von Lehrkräften. Das Kultusministerium hat dankenswerterweise 9 Stellen zur Verfügung gestellt, von denen mittlerweile 8 Stellen besetzt sind. Zu den Aufgaben dieser

¹ Die Studienanfängerzahl ist im Wintersemester 2008/09 durch Einführung des N.c. in den Fächern auf ca. 400 gesunken.

„Lehrer im Hochschuldienst“ (L.i.H.) gehört die Mitwirkung an der Qualifizierung von Mentoren, d.h., der Lehrer, welche die schulpraktische Ausbildung der Studierenden sowie der Referendare in den Schulen begleiten. Des Weiteren sind die L.i.H. an Planungsaufgaben im ZLSB sowie an der Unterstützung der Lehre in den Fächern, insbesondere bei der Durchführung von praxisorientierten Veranstaltungen und der Begleitung der Schulpraktika beteiligt.

Nachdem die Bachelor-Studiendokumente von den Senaten der TU Dresden und der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden im September 2008 verabschiedet wurden, steht nun der Abschluss der bereits parallel erfolgten Vorbereitung der Master-Studiendokumente an. Entsprechend der Zielvereinbarung mit den beiden zuständigen Ministerien hat die TU Dresden zum 1. Oktober 2008 fristgerecht die Akkreditierung der Lehramtsbezogenen Bachelor/Master-Studiengänge beantragt. Das Verfahren soll bis spätestens September 2010 abgeschlossen sein. Mit zu dem „Paket“ gehören - neben den beiden Bachelor-Studiengängen - die Master-Studiengänge für die Höheren Lehramter an Gymnasien und an berufsbildenden Schulen sowie die Studiendokumente für das Fach Musik der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden.

Offene Fragen bestehen aus meiner Sicht vor allem hinsichtlich der Organisation der Grundschullehrerausbildung – es verdichtet sich die Meinung, dass den Spezifika dieser Schulart in der bisherigen Ausrichtung der Module nicht genügend Rechnung getragen wird. Manche Fächer haben sich bei der Konzipierung ihrer Module von Vornherein nur auf die Gymnasiallehramtsstudierenden konzentriert und nutzen für diese Gruppe z. T. die für ihre Hauptfachstudenten vorgesehenen Module mit. Ein Teil der Verantwortlichen vertritt die Auffassung, man solle die Ausbildung von Grundschullehrern aus dem polyvalenten Bachelor herauslösen und einen eigenen Studiengang konzipieren.

Nach jetzigem Stand müssen die bei uns ausgebildeten Studierenden mit der Option für das Lehramt an Grundschulen nach dem Bachelor an die Universität Leipzig (oder an eine andere Hochschule) wechseln – so sieht es die bis 2010 gültige Hochschulvereinbarung vor. Daher sind Übergangslösungen für die beiden ersten Jahrgänge in Vorbereitung. Es steht jedoch eine Grundsatzentscheidung dazu aus, wie die Grundschullehrerbildung strukturiert sein und an welchen Standorten in Sachsen sie ab 2010 stattfinden soll.

Ein noch größeres Problem, an dem die Lehrerbildung zu leiden hat, besteht seit langem - durch die neuen Studiengänge noch verstärkt - in einer notorischen personellen Unter-Ausstattung. Entsprechende Klagen, wie sie allenthalben geäußert werden, sind wegen des erhöhten Aufwandes der Bachelor/Master-Ausbildung generell nachvollziehbar. Die Fächer sind davon jedoch in den Lehramtsstudiengängen, je nach Zulassungszahlen, unterschiedlich betroffen. Noch zu wenig ist ins Bewusstsein gerückt, dass alle Studierenden das Nadelöhr der Bildungswissenschaften bzw. der Berufspädagogik/Psychologie passieren müssen. Eine Herausforderung für alle an der Lehrerbildung beteiligten Fächer besteht zudem darin, die Aktivitäten in Richtung Exzellenzinitiative (z. B. Konzentration auf Zukunftsschwerpunkte, Forschungsprofilierung und Steigerung der Drittmittelquote) zu forcieren, ohne die grundständige Ausbildung, insbesondere in der Lehrerbildung, zu vernachlässigen. Es besteht eine nicht unerhebliche Gefahr, dass die reformierte Lehrerbildung, die mit hohen Ambitionen und guten Konzepten angetreten ist, wegen der bestehenden Kapazitätswänge die Qualität der alten Lehramtsstudiengänge, die vielfach kritisiert worden ist, sogar noch unterschreitet!

Ein dritter Problemkreis sind die Ausbildungsquoten nach Fächern und Schularten. Prognosen seitens der beiden zuständigen

Ministerien zum Fächerbedarf werden für die allernächste Zeit erwartet, für den schulartspezifischen Bedarf liegen sie seit 2007 vor, so dass Weichenstellungen für die Zukunft erfolgen können. Zugespitzt könnte man sagen: Wir bilden in Sachsen nach den vorliegenden Kapazitätsberechnungen viel zu wenig Lehrer und teilweise für die falschen Fächer aus. Zu dieser Einschätzung kommt die Staatliche Kommission Lehrerbildung, der Vertreter der beiden zuständigen Ministerien und der an der Lehrerbildung beteiligten Hochschulen angehören. So sind insbesondere die Zulassungszahlen für die naturwissenschaftlichen Fächer bei einer durch das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK) ermittelten mittleren Erfolgsquote für die Lehramtsstudiengänge von 55 Prozent zu niedrig angesetzt. Das gleiche gilt für das Fach Deutsch, welches für das Lehramt an Grundschulen obligatorisch ist und in der Studentafel aller Schularten eine herausgehobene Stellung einnimmt.

Für den berufsbildenden Bereich lassen sich die Aussagen bestätigen, wobei ein Ungleichgewicht zwischen den gewerblich-technischen Beruflichen Fachrichtungen und denen, die auf personenbezogene Dienstleistungen ausgerichtet sind, besteht. Schon lange gibt es Bemühungen, die Zahl der Studierenden im gewerblich-technischen Bereich zu erhöhen, während die personenbezogenen Beruflichen Fachrichtungen im WS 2007/2008 alle mit einem N.C. belegt werden mussten. Möglicherweise ist eine Lösung des Problems über ein „Quereinsteigermodell“, durch das Studieninteressierte an Ingenieurwissenschaften gewonnen werden sollen, möglich.

Neben einer Optimierung der Zulassungszahlen sollte unser Bemühen intensiviert werden, die eingeschriebenen Erstsemesterstudierenden zum Erfolg zu führen und geeignete Vorkehrungen der Unterstützung und Beratung im Studium vorzusehen und umzusetzen. Ein Kriterium der Qualitätsverbesserung der neuen Studiengänge wird sein, ob es gelingt, die „Schwundquote“ von mehr als 45% deutlich zu verringern.

Mit dem Hinweis, den Lehrerberuf bei den universitären Überlegungen mit zu berücksichtigen, ist in keiner Weise die Absicht verbunden, „planwirtschaftlichen Modellen“ das Wort zu reden. Es ist jedoch ein hohes Gut, wenn Studienanfängern bereits mit der Zulassung zum Studium eine relative Sicherheit gegeben werden kann, dass mit dem erfolgreichen Abschluss der universitären Ausbildung fast eine Arbeitsplatzgarantie im Land Sachsen in Aussicht gestellt werden kann. In den lehrerausbildenden Hochschulen besteht dahingehend ein Konsens, dass die Anzahl der erforderlichen zusätzlichen Studienplätze nicht aus eigener Kraft, sondern nur mit Unterstützung der Politik bereitgestellt werden kann. Alle Beteiligten sind in diesem Zusammenhang gefordert, ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht zu werden.

Die Veröffentlichung dieser Broschüre bietet mir Gelegenheit, mich bei allen Kolleginnen und Kollegen und den Studierenden zu bedanken, welche die Reform der Lehrerbildung und die Arbeit des ZLSB in den vergangenen Jahren unterstützt haben und hoffentlich weiterhin unterstützen werden. Neben den Autoren dieses Heftes, insbesondere Herrn Puderbach, möchte ich mich für die gute Zusammenarbeit bei den Mitgliedern des Vorstandes, Frau Prof. Fegebank, Herrn Prof. Jehne und Frau Prof. Pospiech, sowie der Geschäftsführung, Frau Schubert und Frau Leyh, bedanken. Der Vorsitzende des Wissenschaftlichen Rates, Herr Prof. Biewald, nimmt eine wichtige Brückenfunktion zwischen den Fakultäten und dem ZLSB wahr, vielen Dank. Besondere Erwähnung verdient das Engagement der Studentenvertretung. Unser Dank für Unterstützung gilt weiterhin der Hochschulleitung der TU Dresden und insbesondere dem Prorektor für Bildung, Herrn Prof. Lenz, mit dem ein kontinuierlicher fachlicher Austausch besteht, und dem Kuratorium des ZLSB unter Leitung von Herrn Noth und Herrn Dr. Mankel. Auch haben sich die Zusammenarbeit und die Absprachen mit den Leipziger Kollegen sowie

dem Kultus- und Wissenschaftsministerium auf allen Ebenen positiv entwickelt.

Dies sind trotz der gegebenen Aufgabenfülle und der bestehenden Schwierigkeiten durchaus gute Voraussetzungen für die Realisierung der weiteren notwendigen Reformschritte in der Lehrerbildung.

Dresden, im Dezember 2008

Prof. Dr. Wolfgang Melzer
Geschäftsführender Direktor des ZLSB

1. BERUFSWAHLMOTIVE, BERUFSBILD UND SELBSTEINSCHÄTZUNG

Eine Inhaltsanalyse der „Reflexionen zur Berufsaspiration“ der Studienanfänger im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen im Wintersemester 2007/2008

1.1 EINLEITUNG

Wenn Jugendliche zum Lehramtsstudium an die Universität kommen, ist ihr Bild vom Lehrerberuf in erster Linie von den Eindrücken und Erfahrungen geprägt, die sie während mehr als einem Jahrzehnt des Schülerdaseins gesammelt haben. Häufig liegen zwischen dem Schulabschluss und dem Übergang auf die andere Seite des Schulbetriebes nur wenige Monate. Obwohl die Studienanfänger jahrelang Lehrer bei ihrer Berufsausübung beobachten konnten, ist nicht davon auszugehen, dass ihre Vorstellung vom Lehrerberuf realistisch ist und auch die „verborgenen“ Tätigkeiten, wie zum Beispiel Vorbereitung, Fortbildung, Elternkommunikation und Schulorganisation, umfasst. Daher ist für die Studienanfänger eine intensive Auseinandersetzung mit den Facetten des Lehrerberufs notwendig, um fundiert entscheiden zu können, ob sie tatsächlich den Lehrerberuf anstreben möchten. Obwohl man nicht als Lehrer geboren wird und es kein Persönlichkeitsideal gibt, dem ein angehender Lehrer zu Beginn des Studiums entsprechen muss, lassen sich doch bestimmte grundlegende Persönlichkeitsdimensionen und Interessen ausmachen, die für das Lehramt förderlich sind. Wer nicht über diese Interessen, Neigungen und persönlichen Anlagen verfügt, geht seine

Lehrerlaufbahn mit schlechteren Voraussetzungen für Freude und Erfolg bei der Berufsausübung an². Um Fehlentscheidungen bei der Berufswahl möglichst frühzeitig aufzudecken, ist eine selbstkritische Auseinandersetzung mit den eigenen Neigungen, Stärken und Schwächen spätestens zu Beginn des Studiums unerlässlich.

Im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) steht deshalb im ersten Studiensemester im Modul „Orientierungswissen Erziehungswissenschaft“ eine Selbstreflexion über den eigenen Berufswunsch auf dem Plan. Die Studierenden werden aufgefordert, sich dazu mit den im Internet zugänglichen Selbsterkundungsverfahren „Career Counselling for Teachers“ (CCT)³ und „Fit für den Lehrerberuf“⁴ auseinanderzusetzen. Die dort angebotenen Fragebögen und Checklisten sollen den Studieninteressierten helfen, mehr Klarheit über die Inhalte und Anforderungen des Lehrerberufs sowie über die eigenen Interessen und Persönlichkeitsmerkmale zu erhalten.

² Siehe zum Beispiel:

Foerster, F. (2006): Persönlichkeitsmerkmale von Studienanfängerinnen des Lehramts an Grundschulen – ein Vergleich verschiedener Wege des Studienzuganges. In: Seifried, J./Abel, J. (Hrsg.): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster: Waxmann. 45-61;

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen (S. 183-206). Wien: Lit.

Mayr, J. (2006): Persönlichkeitsentwicklung im Studium. In: Hilligus, A.H./Rinkens, H.D. (Hrsg.) Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Münster: Lit-Verlag. 249-260;

Urban, W. (1992): Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und der Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. In: Empirische Pädagogik 6 (2). 131-148;

Urban, W. (1984): Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

³ www.cct-germany.de

⁴ www.dbb.de/lehrerstudie/start_fit_einleitung.php

CCT und „Fit für den Lehrerberuf“ sind renommierte Verfahren zur Beratung von Studieninteressierten und Studienanfängern. Das Verfahren „Fit für den Lehrerberuf“ wird vom DBB Beamtenbund und Tarifunion bereitgestellt⁵. Der Fokus liegt auf der Reflexion über die eigenen Interessen, Neigungen und Charaktereigenschaften.

Die deutschsprachigen CCT-Angebote werden von einem Projektteam aus Angehörigen der Leuphana Universität Lüneburg, der Universität Klagenfurt und der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern bereitgestellt⁶. Die Tätigkeitsbereiche und erforderlichen Kompetenzen von Lehrern, die in dem Selbsterkundungsverfahren behandelt werden, entsprechen weitgehend den Inhalten der Standards für die Lehrerbildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) vom 16.12.2004.

⁵ Eine ausführliche Darstellung des Verfahrens findet sich in:
Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz. Kapitel 6.

⁶ Zur Rolle von Selbsterkundungsverfahren bei der Studien- und Berufswahl, siehe zum Beispiel:

Mayr, J. & Nieskens, B. (2004). Umstiege - Aufstiege - Ausstiege: Selbsterkundungsverfahren als Hilfsmittel zur Gestaltung der Lehreraufbahn. Textfassung eines Referates beim Kongress "Bildung über die Lebenszeit", Universität Zürich, 20. März 2004.

Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungs-Verfahren. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 413-434). Innsbruck: Studienverlag.

Mayr, J. (2001). Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren als Entscheidungshilfe. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (1), 88-97.

Sieland, B. & Nieskens, B. (2001). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Lehrerbildung. In C. Hanckel, B. Jötten & K. Seifried (Hrsg.), *Schule zwischen Realität und Vision* (S. 197-205). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Nieskens, B. & Hanfstingl, B. (2008). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf. *Seminar*, 14 (2), 10-22.

Im „Interessenfragebogen“ des CCT-Selbsterkundungstests für Studieninteressierte ist das Tätigkeitsspektrum eines Lehrers in sechs Bereiche eingeteilt. Die aufgeführten beruflichen Anforderungen an Lehrer und die gewählte Gliederung zeigt große Übereinstimmung mit dem Kompetenzkatalog der KMK-Standards für die Lehrerbildung.

Der CCT-Tätigkeitsbereich „Unterricht gestalten“ entspricht dem Kompetenzbereich „Unterrichten“ der Standards für die Lehrerbildung. Der CCT-Tätigkeitsbereich „Verhalten kontrollieren und beurteilen“ umfasst die meisten Aspekte des Kompetenzbereichs „Beurteilen“. Der CCT-Tätigkeitsbereich „Sich fortbilden“ ist im Kompetenzbereich „Innovieren“ enthalten. Der Bereich „Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten“ enthält Aspekte aus den Kompetenzbereichen „Innovieren“ (Schulentwicklung) und „Beurteilen“ (Beratung von Eltern). Der Bereich „Soziale Beziehungen fördern“ ist weitgehend im Kompetenzbereich „Erziehen“ enthalten, während sich der CCT-Tätigkeitsbereich „Auf spezifische Bedürfnisse eingehen“ aus Aspekten der Kompetenzbereiche „Unterrichten“ (Förderung der Fähigkeiten von Schülern) und „Beurteilen“ (Lernvoraussetzungen diagnostizieren und gezielt fördern) und „Erziehen“ (Einfluss auf die individuelle Entwicklung der Schüler nehmen) zusammensetzt.

Die durch die Teilnahme an den Selbsterkundungsverfahren gewonnenen Einsichten und Anregungen sollen die Studienanfänger in einem etwa zweiseitigen Text verarbeiten, in dem sie begründen, warum sie sich zur Aufnahme eines Lehramtsbezogenen Studiums entschieden haben. Die Texte sind unbenoteter Bestandteil der in diesem Modul zu erbringenden Studienleistungen.

Die inhaltsanalytische Auswertung dieser Texte liefert wertvolle Einsichten in die Vorstellungen vom künftigen Berufsfeld und von den Funktionen und Aufgaben des Lehrers, sowie in die Berufs- bzw. Studienwahlmotive der Studienanfänger und die Selbsteinschätzung ihrer Stärken und Schwächen. Diese Informationen können zum einen dabei helfen, die Studieneingangsphase zu gestalten, indem man die Studieninhalte stärker auf

die Voraussetzungen abstimmt, mit denen die Studienanfänger das Studium aufnehmen. Aus Wissenslücken und Kompetenzdefiziten, die die „Reflexionen zur Berufsaspiration“ offenbaren, können Prioritäten für die Gestaltung der ersten Lehrveranstaltungen abgeleitet werden. Die Einsichten in die Erwartungshaltung, den Wissenstand und die Selbsteinschätzung der Studienanfänger können jedoch bereits in der Phase der Studienwahl genutzt werden, indem daraus Schwerpunkte für die Studienberatung abgeleitet werden.

Die „Reflexionen zur Berufsaspiration“ der ersten Studierendenkohorte im BA ABS könnten auf diese Weise neben dem Gewinn der Selbstreflexion für die Autoren selbst, auch für künftige Studienanfänger Nutzen bringen.

1.2 METHODISCHES VORGEHEN

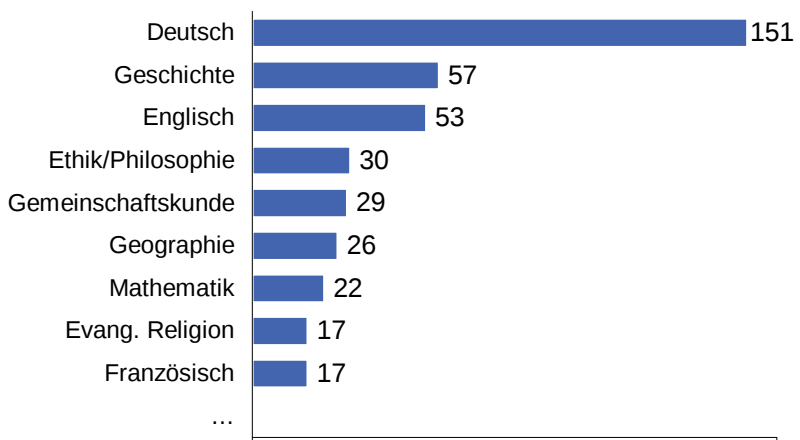
Bei den am Modul „Orientierungswissen Erziehungswissenschaft“ beteiligten Professuren wurden die Selbstreflexionen von 387 Studierenden als Prüfungsleistungen archiviert. Beim Kopieren dieser Texte wurden alle Namensangaben unkenntlich gemacht. Lediglich das Geschlecht der Studierenden wurde festgehalten. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde aus den 387 Texten eine 75-prozentige Zufallsstichprobe von 288 zu analysierenden Reflexionen gezogen.

Die Verteilung der Merkmale Geschlecht und studierte Fächer in der Stichprobe stimmt weitgehend mit der Verteilung überein, die sich in der fast zeitgleich durchgeführten schriftlichen Befragung zur Studienplanung zeigt, bei der nahezu eine Vollerhebung des Studienanfängerjahrgangs realisiert wurde (97 Prozent der Immatrikulierten)⁷. Die prozentualen Anteile männlicher

⁷ Siehe Kapitel 2.

und weiblicher Studierender entsprechen exakt den Anteilen in der Befragung. 71 Prozent sind weiblich, 29 Prozent männlich. Auch die Verteilung der Studierenden in der Stichprobe auf die Studienfächer repräsentiert die Gesamtheit der Studierenden gut. Die Rangliste der meiststudierten Fächer weicht nur geringfügig von der Rangliste ab, die sich in der schriftlichen Befragung ergibt. Die weitgehende Übereinstimmung der Verteilung dieser beiden Merkmale kann als Indiz für die Repräsentativität der Stichprobe verstanden werden und erlaubt eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf die Gesamtheit aller Studienanfänger im BA ABS an der TU Dresden.

Abb. 1: Studierte Fächer (Zahl der Studierenden pro Fach, n=241)



Die meisten Studienanfänger gehen trotz der Polyvalenz des Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengangs Allgemeinbildende Schulen mit einer klaren Vorstellung darüber ins Studium, an welcher Schulart sie unterrichten möchten⁸. Es ist nicht unwahr-

⁸ Das ergibt die schriftliche Befragung zur Studienplanung, die in Kapitel 2 vorgestellt wird.

scheinlich, dass sich Berufswahlmotive und Berufsvorstellungen von künftigen Grundschul-, Mittelschul- und Gymnasiallehrern unterscheiden. Daher ist es sinnvoll, die Aussagen der Aspiranten der verschiedenen Schularten getrennt zu betrachten. Leider sind Angaben über die angestrebte Schulart in vielen Reflexionen nicht enthalten. Um dennoch Gruppenvergleiche mit ausreichend hohen Fallzahlen durchführen zu können, wurde die Schulart in einigen Fällen mit Hilfe der Angaben zu den studierten Fächern rekonstruiert. Bei all jenen Studierenden, die angeben, mindestens ein nicht grundschulrelevantes Fach zu studieren, wurde angenommen, dass sie das Lehramt an Mittelschulen oder Gymnasien anstreben. Die beiden weiterführenden Schulen wurden nicht voneinander unterschieden. Die Zahl derjenigen, die angeben, Mittelschullehrer werden zu wollen, ist ohnehin verschwindend gering⁹. Gruppenvergleiche werden im Folgenden zwischen 59 angehenden Grundschullehrern und 148 angehenden Mittelschul- oder Gymnasiallehrern durchgeführt.

Die Aufgabenstellung zu den „Reflexionen zur Berufsaspiration“ wurde sehr allgemein und in den verschiedenen Lehrveranstaltungen nicht in einem einheitlichen Wortlaut formuliert, da zum damaligen Zeitpunkt noch keine wissenschaftliche Auswertung der Texte geplant war. Die Anforderung an die Studierenden lautete, einen etwa zweiseitigen Text zu verfassen, in dem sie ihre Gründe für die Wahl eines lehramtsbezogenen Studiums darlegen. Dabei sollten auch die Erfahrungen aus den Selbsterkundungsverfahren „Career Counselling for Teachers (CCT)“, sowie „Fit für den Lehrerberuf“ verarbeitet werden. Eine selbstreflexive und selbstkritische Auseinandersetzung mit der persönlichen Eignung für die Anforderungen des Lehrerberufs sollte im Mittelpunkt des Textes stehen. Da die Studierenden über diese Anforderungen hinaus in Aufbau, Gestaltung und Schwerpunktsetzung des Textes frei waren und kein konkreter Fragenkatalog vorlag,

⁹ Siehe auch die Ergebnisse der schriftlichen Befragung in Kapitel 2.

fielen die Argumentationen recht unterschiedlich aus. Für die Auswertung hat dies den Nachteil, dass nicht alle interessierenden Aspekte von allen Autoren berührt wurden. Der Vorteil der offenen Fragestellung liegt jedoch darin, dass von den Studierenden zusammenhängende Argumentationen entwickelt wurden, die oftmals aufschlussreicher sind als die knappe Beantwortung konkreter Einzelfragen.

Trotz der offenen Fragestellung kristallisieren sich einige Themen und Gegenstände heraus, die in einer Vielzahl der Texte angesprochen werden, wenn auch nicht jeder Studierende alle Themen in gleicher Ausführlichkeit behandelt. So macht über die Hälfte der Studierenden Aussagen darüber, seit wann bei ihnen der Wunsch besteht, Lehrer zu werden, obwohl diese Information nicht ausdrücklich erbeten wurde. Nahezu alle Studierenden nannten Motivationen und Gründe für ihre Studien- bzw. Berufswahl. Auch Auflistungen der Tätigkeitsbereiche eines Lehrers, sowie der Eigenschaften und Fähigkeiten, die ein Lehrer mitbringen muss, finden sich in nahezu allen Reflexionen. Einzig Überlegungen zu eigenen Stärken und Defiziten im Hinblick auf die Berufstätigkeit als Lehrer fehlen in vielen Texten oder fallen sehr knapp aus. Der selbstreflexive Aspekt der Aufgabenstellung kommt insgesamt etwas zu kurz, was vielleicht auch darauf zurückzuführen ist, dass die „Reflexion zur Berufsaspiration“ den Status einer (unbenoteten) Prüfungsleistung hat und für einen in der Regel unbekannten Leser und Korrektor geschrieben wird, zu dem kein Vertrauensverhältnis besteht, auf dessen Grundlage man auch eigene Schwächen offenbaren würde.

Für die Auswertung der Selbstreflexionen wurde auf induktivem Weg ein Variablensystem erarbeitet, das es erlaubt, die genannten Motive, Argumente und Aussagen der Texte einer begrenzten Anzahl von Kategorien zuzuordnen. Da die Studierenden die Texte in Auseinandersetzung mit den beiden genannten Online-Selbsterkundungsverfahren verfasst haben, konnten in einigen Bereichen die Strukturen und Kategorien dieser Tests übernommen werden. Die meisten der Variablen erfassen, ob ein bestimmter Aspekt im Text genannt wurde oder nicht. Die

Abwesenheit eines Arguments und das Fehlen einer Aussage lassen aber nicht darauf schließen, dass das interessierende Merkmal beim betroffenen Studierenden nicht vorliegt. Wenn ein Studierender im Text nicht erwähnt, dass seine Eltern Lehrer sind, so kann dies bedeuten, dass seine Eltern keine Lehrer sind. Es kann jedoch ebenso gut bedeuten, dass die Tatsache, dass seine Eltern Lehrer sind, in seinen Augen für seine Berufswahl keine bedeutende Rolle spielt, oder einfach der Fokus des zweiseitigen Textes auf anderen Aspekten liegt und die Eltern deshalb keine Erwähnung finden. Die Anteile der Studierenden, die einen bestimmten Aspekt nennen, müssen deshalb als Mindestanteile verstanden werden. Über das Nicht-Vorliegen eines Merkmals kann keine sichere Aussage gemacht werden.

Die Zerteilung der Texte in separate Variablen bedeutet einerseits einen Informationsverlust, da eine Interpretation der zusammenhängenden Argumentation des Einzelfalles nicht geleistet wird. Für die Erfassung der Meinungs- und Stimmungslage von hundert Personen ist der gewählte Auswertungsmodus jedoch gut geeignet. Das Variablensystem wurde durch Anwendung auf die Texte in mehreren Stufen optimiert. Das endgültige Variablensystem¹⁰ wurde durch die unabhängige Codierung derselben Texte durch zwei Codierer auf Beurteilerübereinstimmung getestet. Ein Codierformular wurde für alle 288 Texte der Zufallsstichprobe ausgefüllt. Die statistische Auswertung erfolgte nach Eingabe der Daten in ein gängiges Datenanalyseprogramm.

1.3 ERGEBNISSE DER INHALTSANALYSE

Im Folgenden werden die Resultate der inhaltsanalytischen Auswertung der Selbstreflexionen vorgestellt. Die Darstellung glied-

¹⁰ Siehe Anlage 1: Codierbogen der Inhaltsanalyse der „Reflexionen zur Berufsaspiration“

dert sich in folgende Aspekte der biographischen Selbstbeschreibung, der Studien- und Berufswahlmotationen und des Berufsbilds:

- Zeitlicher Ursprung des Berufswunsches Lehrer
- Lehrerkinder im Lehramtsstudium
- Berufswahlmotive und Gründe für die Studienwahl
- Pädagogische Erfahrungen der Studienanfänger
- Tätigkeitsbereiche des Lehrerberufs
- Notwendige Eigenschaften und Fähigkeiten eines Lehrers
- Persönliche Defizite der Studienanfänger
- Ziele der Lehrertätigkeit

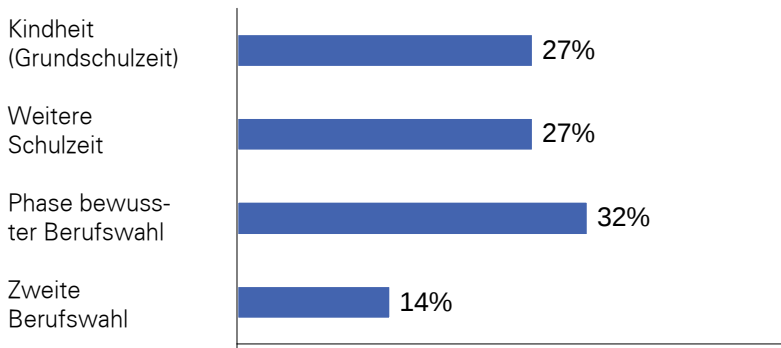
1.3.1 Zeitlicher Ursprung des Berufswunsches

In 165 der 288 ausgewerteten „Reflexionen zur Berufsaspiration“ werden Aussagen darüber gemacht, seit wann der Wunsch besteht, Lehrer zu werden. Gut ein Viertel der 165 Studierenden hegt den Berufswunsch seit der Kindheit. Meist schreiben die Studienanfänger, dass sie „schon als Kind“ Lehrer werden wollten. Manche datieren den Ursprung des Berufswunsches konkreter auf die Zeit als Grundschüler. Für ein weiteres Viertel entstand der Wunsch im weiteren Laufe der Schulzeit. Meist werden Begebenheiten aus der Zeit als Gymnasiast geschildert, die mit der entstehenden Neigung zum Lehrerberuf in Zusammenhang stehen.

Etwa ein Drittel der Studierenden verweist nicht auf eine mehr oder weniger langjährige Entwicklung des Berufswunsches, sondern gibt an, den Berufswunsch erst am Ende der Schulzeit oder nach dem Abitur während des Zivildienstes, Praktikums oder Freiwilligen Sozialen Jahres entwickelt zu haben. Dieser Zeitraum wird hier als Phase der bewussten Berufswahl bezeichnet, die sich von den früheren Phasen dadurch unterscheidet, dass eine Entscheidung über den weiteren Bildungsweg unmittelbar ansteht und eine bewusste Wahl getroffen werden muss, die stär-

ker von rationalen Kriterien bestimmt sein dürfte als die frühe Hinwendung zur Berufsperspektive Lehrer als Kind oder Jugendlicher. In 14 Prozent der Fälle fiel die Entscheidung, den Lehrerberuf anzustreben, erst im zweiten Anlauf, nachdem bereits vorher ein anderer Beruf erlernt oder angestrebt wurde.

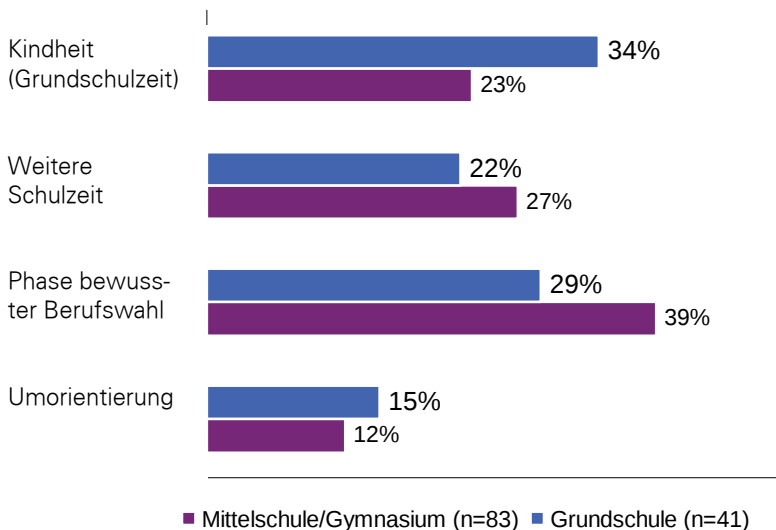
Abb. 2: Zeitlicher Ursprung des Berufswunsches Lehrer (n=165)



Männliche und weibliche Studienanfänger unterscheiden sich darin, seit wann der Wunsch Lehrer zu werden, besteht. Unter den Studienanfängerinnen ist der Anteil derjenigen, die schon seit der Kindheit Lehrerin werden wollen, höher als bei den männlichen Studienanfängern (30 Prozent vs. 20 Prozent). Bei den Männern ist dafür der Anteil derjenigen, die sich erst in der Phase der bewussten Berufswahl für das Lehramtsstudium entscheiden um zehn Prozent höher als bei den weiblichen Studierenden (40 Prozent vs. 30 Prozent)¹¹.

¹¹ Auf statistische Signifikanztests der beobachteten Gruppenunterschiede wird in der gesamten Datenanalyse verzichtet, da die Ergebnisse der Zufallsstichprobe von 288 Reflexionen nicht auf eine große Grundgesamtheit, sondern lediglich auf die Gesamtheit der 500 Studienanfänger im BA ABS der TU Dresden verallgemeinert werden sollen.

Abb. 3: Zeitlicher Ursprung des Berufswunsches Lehrer
Unterschiede zwischen den angestrebten Schularten



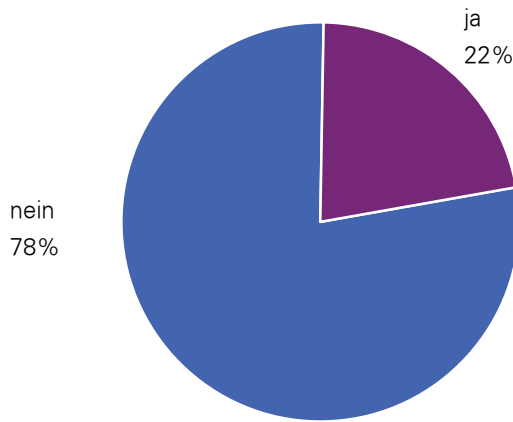
Dieser Unterschied dürfte eng zusammenhängen mit dem Unterschied zwischen denjenigen, die das Lehramt an Grundschulen anstreben und denjenigen, die an einer weiterführenden Schule unterrichten möchten. Die angehenden Grundschullehrer – überwiegend Frauen – hegen diesen Berufswunsch zu gut einem Drittel bereits seit der Kindheit, während nur ein Viertel der angehenden Mittelschul- oder Gymnasiallehrer seit der Kindheit Lehrer werden will. Bei denjenigen, die das Lehramt an einer weiterführenden Schule anstreben – hierunter sind vergleichsweise viele Männer –, ist der Anteil derjenigen besonders hoch, die diesen Wunsch erst während der Phase der bewussten Berufswahl entwickelt haben (39 Prozent vs. 29 Prozent).

1.3.2 Lehrerkinder im Lehramtsstudium

22 Prozent der Studierenden erwähnen in ihren Texten, dass es in ihrem familiären Umfeld einen oder mehrere Lehrer gibt. Meist

sind es die Eltern. Diese Zahl ist allerdings nicht sehr aussagekräftig, da die „Dunkelziffer“ der Lehrerkinder, die sich in ihrem Text nicht als solche zu erkennen geben, nicht abschätzbar ist.

Abb. 4: Gibt es Lehrer im familiären Umfeld? (n=288)



Die Gruppe derjenigen, die angeben, Lehrer in der Familie zu haben, unterscheidet sich in den Berufswahlmotiven oder den Vorstellungen vom Lehrerberuf nicht systematisch von den anderen Studierenden, was man durch ihren Zugang zu Insiderinformationen aus dem Berufsalltag von Lehrern durchaus hätte erwarten können. Ob diese fehlenden Unterschiede auf die unzureichende Datenlage oder auf die tatsächliche Nicht-Existenz zurückzuführen sind, muss an dieser Stelle offen bleiben.

1.3.3 Studien- und Berufswahlmotive

In den 288 Reflexionen wurde eine Vielzahl unterschiedlicher Motivationen und Gründe für den Berufswunsch bzw. die Studienwahl genannt. Dazu gehörten persönliche Neigungen, wie etwa das Interesse an der Arbeit mit Kindern, sowie bestimmte

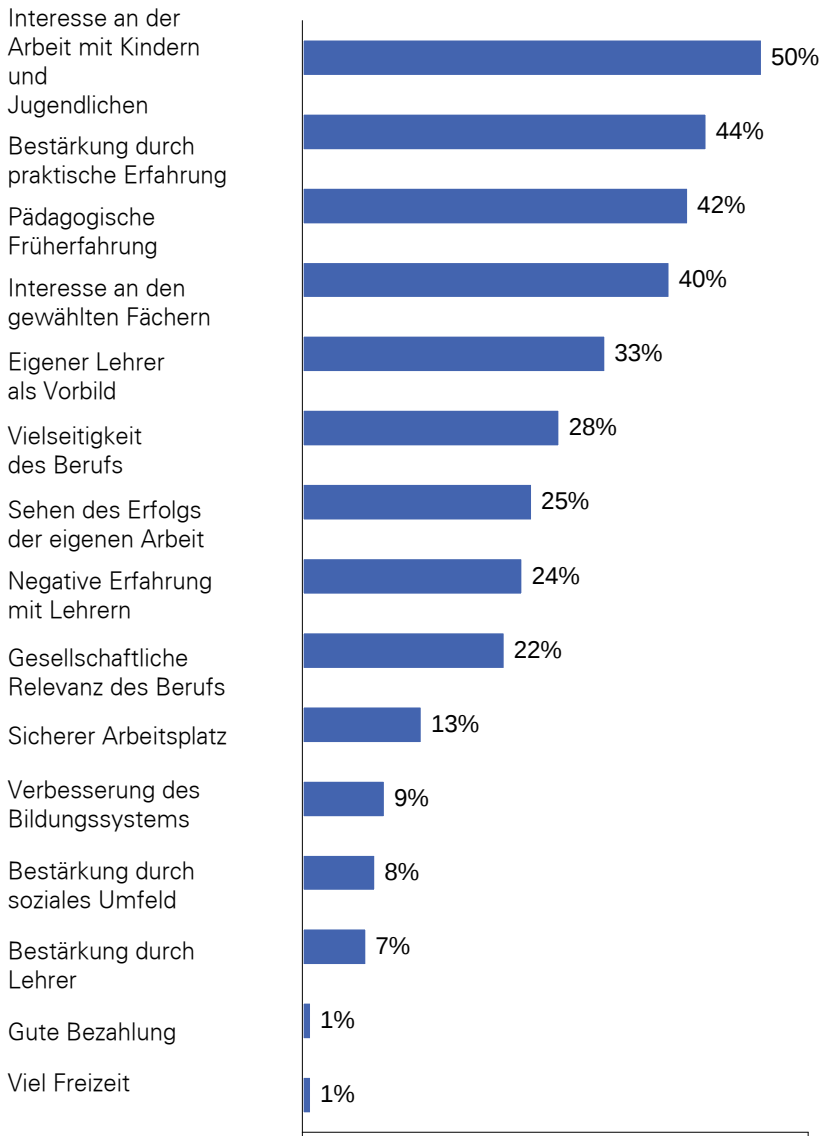
eigene Erfahrungen, die den Wunsch auf eine Lehrertätigkeit gestärkt haben, wie zum Beispiel negative Schulerlebnisse oder eigene pädagogische Erfahrungen. Aber auch bestimmte erwartete Vorzüge des Lehrerberufs, wie etwa die Sicherheit des Arbeitsplatzes, oder konkrete Anstöße zur Studienwahlentscheidung, wie der Zuspruch des sozialen Umfeldes, wurden als Gründe genannt. Aus den ausgewerteten Reflexionen ergibt sich ein Mosaik verschiedenster Motive, die sich deutlich hinsichtlich der Nennungshäufigkeit unterscheiden.

Das Standardmotiv für das Lehramtsstudium scheint das Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu sein. Jeder zweite Studierende nennt diese Neigung als Grund für die Berufswahl. Das Interesse an den gewählten Fächern gehört mit 40 Prozent ebenfalls zu den meistgenannten Motiven, ist jedoch nicht ganz so stark verbreitet wie das pädagogische Interesse. 44 Prozent der Studienanfänger wurden in ihrem Wunsch, Lehrer zu werden, durch praktische Erfahrungen in Praktika, Zivildienst oder anderen Zusammenhängen bestärkt. Frühe eigene pädagogische Erfahrungen spielen bei 42 Prozent der Studierenden eine Rolle in der Darlegung der Berufswahlmotivation: Einige Studierende berichten davon, bereits beim kindlichen Schule spielen die Lehrerrolle eingenommen zu haben. Anderen hat es während ihrer Schulzeit Freude bereitet, Sachverhalte zu erklären, sei es beim Vortragen von Referaten oder bei der Hilfe für Mitschüler. Dieser Spitzengruppe von Motiven für die Berufs- bzw. Studienwahl folgt eine Handvoll Gründe, die in jeweils einem Viertel bis einem Drittel der Texte genannt werden. 33 Prozent der Studierenden schreiben, dass ein beliebter Lehrer der eigenen Schulzeit ihnen als Vorbild auf dem Weg, ein guter Lehrer zu werden, dient. 28 Prozent halten die Vielseitigkeit des Berufs für einen Vorteil und 25 Prozent erwarten als wichtigen Vorzug des Lehrerberufs, dass man die Erfolge der eigenen Arbeit an den Schülern unmittelbar sieht. 24 Prozent nennen negative eigene Schulerfahrungen als Ansporn, es selbst besser zu machen als die schlechten Beispiele, an die sie sich erinnern. 22 Prozent der Studierenden betonen die gesellschaftliche Relevanz des Leh-

rerberufs. Sie sehen in der Lehr- und Erziehungsarbeit der Lehrer eine wichtige Aufgabe, der sie sich stellen möchten.

Selten werden die pragmatischen Gründe Arbeitsplatzsicherheit (13 Prozent), gute Bezahlung und viel Freizeit (jeweils ein Prozent) genannt. Es kann nur darüber spekuliert werden, inwieweit die soziale Unerwünschtheit dieser Motive eine Rolle dafür gespielt hat, dass sie so selten genannt wurden. Ebenfalls relativ selten erwähnt wurden der Wunsch nach der Verbesserung des Bildungssystems sowie die Bestärkung in der Studienwahl durch das soziale Umfeld und insbesondere durch die eigenen Lehrer.

Abb. 5: Motivationen und Gründe für das Lehramtsstudium (n=288)



Vergleicht man die Studierenden, die das Lehramt an Grundschulen anstreben, mit denjenigen, die Mittelschul- oder Gymnasiallehrer werden wollen, so ergeben sich deutliche Unterschiede. Das Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist vor allem ein Motiv für die angehenden Grundschullehrer. Zwar nennen auch 44 Prozent der Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten dieses Motiv, bei den Grundschulinteressierten sind es jedoch zwei Drittel der Studierenden. Für die angehenden Grundschullehrer scheint dagegen das gewählte Fach von untergeordneter Bedeutung zu sein. Nur 14 Prozent nennen fachliches Interesse als Motiv der Studienentscheidung. Bei den angehenden Lehrern an Mittelschule oder Gymnasium ist dagegen das fachliche Interesse ein zentrales Motiv. Über die Hälfte führt das Interesse am studierten Fach als Grund für die Studienentscheidung an.

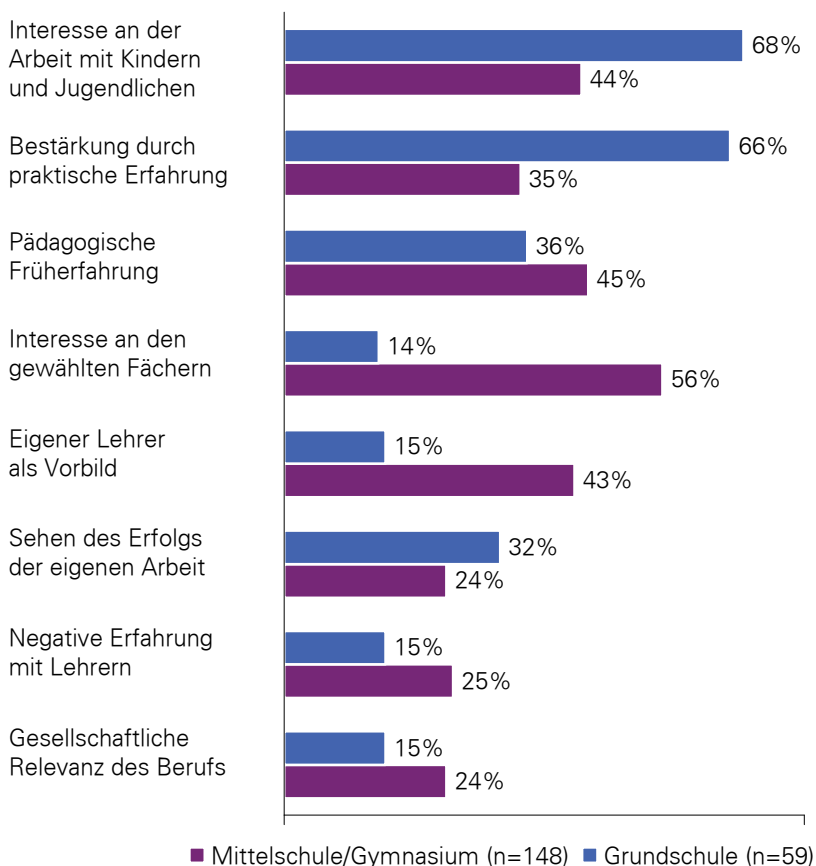
Bei den Studierenden, die sich erst während der Phase der bewussten Berufswahl für das Lehramtsstudium entschieden haben, ist der Anteil derjenigen höher, die Interesse an den studierten Fächern als Studienmotivation angeben (45 Prozent vs. 39 Prozent „während der Schulzeit“, 31 Prozent „seit der Kindheit“). Bei den Studienanfängern, die schon lange den Berufswunsch des Lehrers hegen, scheinen die gewählten Fächer eher sekundär für die Studienentscheidung gewesen zu sein.

Eigene praktische Erfahrungen bestärken vor allem die Grundschulinteressierten in ihrer Berufswahl. Zwei Drittel geben an, durch eigene pädagogische Aktivitäten in ihrem Berufswunsch bekräftigt worden zu sein. Bei den Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten ist es nur ein Drittel. Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass es für Jugendliche vor dem Studium einfacher sein dürfte, pädagogische Erfahrungen mit Kindern im Grundschulalter zu sammeln, als mit Jugendlichen, zu denen der Altersabstand zu diesem Zeitpunkt noch relativ gering ist. Das Phänomen, dass das Vorbild eines guten Lehrers zur Entscheidung, Lehrer zu werden, beiträgt, ist unter den Interessierten am Lehramt an weiterführenden Schulen sehr viel

häufiger, als bei den angehenden Grundschullehrern. Immerhin 43 Prozent orientieren sich am Beginn ihrer Lehreraufbahn an Vorbildern aus der eigenen Schulzeit, während es bei den Grundschulinteressierten nur 15 Prozent sind.

Abb. 6: Motivationen und Gründe für das Lehramtsstudium

Unterschiede zwischen den angestrebten Schularten



Die Abbildungen 7 und 8 zeigen die Ranglisten der meistgenannten Motive für die Berufs- bzw. Studienwahl von Grundschul-

interessierten und Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten. Für Studienanfänger, die Grundschullehrer werden wollen, steht die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, in der sie bereits erfolgreich erste Erfahrungen sammeln konnten, im Mittelpunkt. Bei den Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten gibt es keine ähnlich dominanten Motive. Zu der Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kommt hier das Interesse an den studierten Fächern. Wichtiger als die Erfahrungen, die in Praktika, Zivildienst oder anderen außerschulischen Zusammenhängen gemacht wurden, sind in dieser Gruppe die pädagogischen Erfahrungen, die vor allem innerhalb der Schule gesammelt wurden, sowie das Vorbild beliebter eigener Lehrer.

Abb. 7: Die wichtigsten Motive für das Lehramtsstudium für Grundschulinteressierte (n=59)

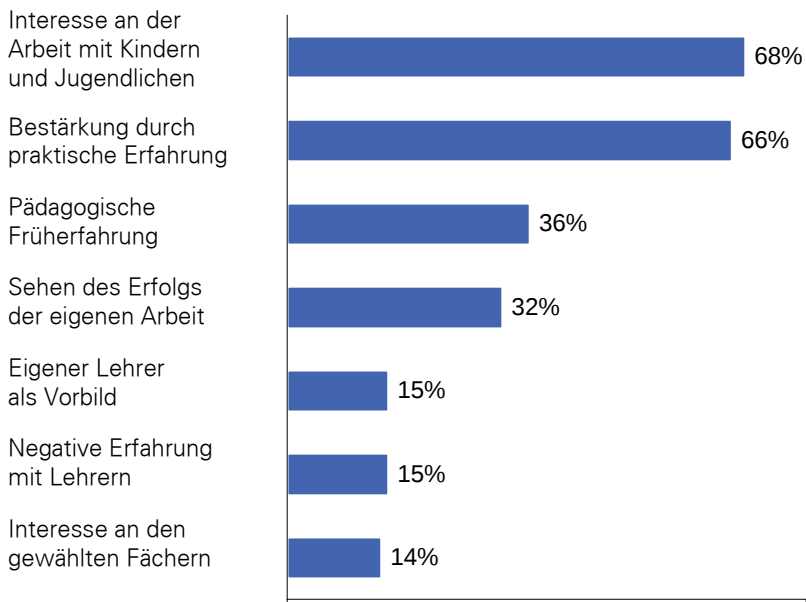
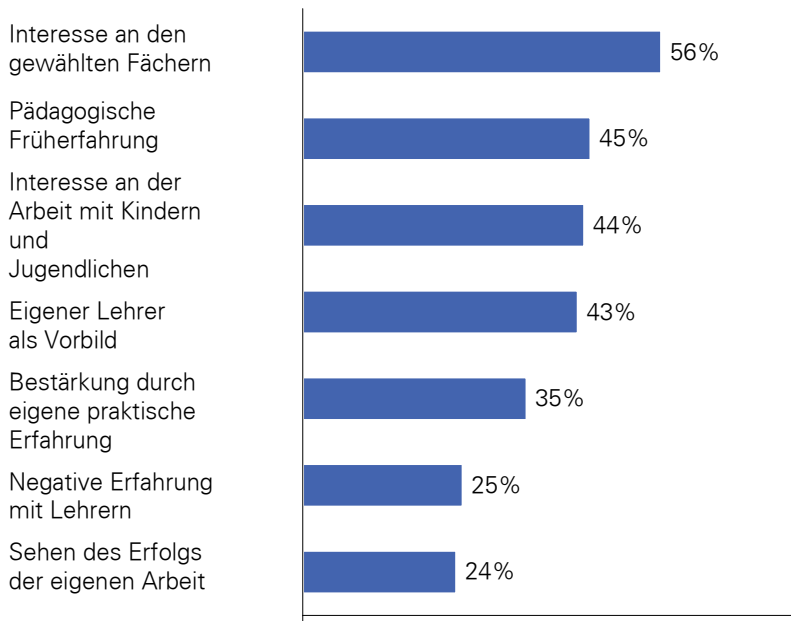


Abb. 8: Die wichtigsten Motive für das Lehramtsstudium für Interessierte am Lehramt für Mittelschule oder Gymnasium (n=148)

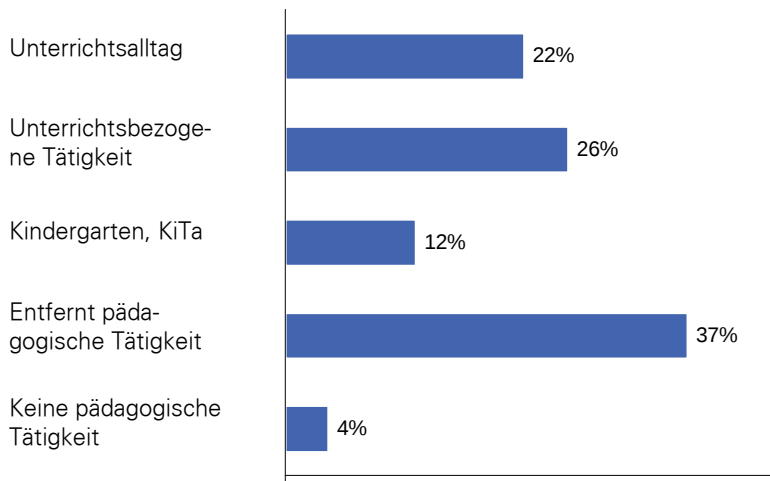


1.3.4 Pädagogische Erfahrungen der Studienanfänger

Für viele Studienanfänger spielen eigene praktische pädagogische Erfahrungen eine Rolle bei der Entscheidung für das Lehramtsstudium. Die Schilderungen von pädagogischen Erfahrungen in den Reflexionen wurden danach kategorisiert, wie nah die geschilderten pädagogischen Tätigkeiten dem Unterrichtsalltag an Schulen kommen. Fast ein Viertel der Studierenden hat während Praktika an Schulen Unterrichtsalltag erlebt. Ein Viertel hat mit konkretem Bezug zum Unterricht gearbeitet, meist als Nachhilfelehrer für einzelne Schüler. Etwa jeder zehnte Studierende berichtet von Tätigkeiten in Kindergarten oder Kindertagesstätte.

Fast 40 Prozent schildern Erfahrungen mit Kindern oder Jugendlichen, die nur in weitem Sinne als pädagogische Tätigkeit bezeichnet werden können und mit dem Unterrichtsgeschehen an Schulen nicht viel gemeinsam haben. Dazu gehören zum Beispiel die Arbeit in Sportvereinen und die Tätigkeit als Au Pair in Privathaushalten.

Abb. 9: Pädagogische Vorerfahrungen der Studienanfänger (n=288)



In den „Reflexionen zur Berufsaspiration“ äußern nur 4 Prozent der Studierenden ausdrücklich, dass sie noch keine pädagogischen Erfahrungen gemacht haben. Die Studierendenbefragung im Wintersemester 2007/2008 ergab allerdings, dass über ein Drittel der Befragten nicht auf eine Tätigkeit in einem pädagogischen Berufsfeld zurückblicken kann.

Je nach angestrebter Schulart sind die einzelnen Formen praktischer pädagogischer Erfahrung unterschiedlich stark vertreten. Tätigkeiten, bei denen man den Unterrichtsalldag miterlebt, wie etwa Praktika an Schulen, können vor allem die Grundschulinteressierten vorweisen (36 Prozent vs. 18 Prozent).

Unterrichtsbezogene Tätigkeiten – darunter fällt vor allem das Erteilen von Nachhilfeunterricht – ist dagegen die häufigste pädagogische Erfahrung der Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten (33 Prozent vs. 20 Prozent).

Beim Einsatz in Kindergärten und Kindertagesstätten, sowie bei den weiteren, entfernt pädagogischen Tätigkeiten in Sportvereinen und anderen Einrichtungen liegen die Grundschulinteressierten deutlich vorn. Unter denjenigen, die Lehrer an weiterführenden Schulen werden möchten, kommt es dagegen häufiger vor, dass noch gar keine pädagogischen Erfahrungen vorliegen. Alle Studienanfänger, die explizit äußern, dass sie noch keine pädagogischen Erfahrungen sammeln konnten, streben das Lehramt an Mittelschulen oder Gymnasien an. Dazu kommt der Befund, dass 32 Prozent der Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten in ihren Reflexionen überhaupt nicht von Praktika oder anderen Einsätzen berichten, während es bei den Grundschulinteressierten nur 14 Prozent sind.

1.3.5 Tätigkeitsbereiche des Lehrerberufs

Im Online-Selbsterkundungsverfahren des „Career Counselling for Teachers“ (CCT) wird die Berufstätigkeit eines Lehrers in die folgenden sechs Bereiche eingeteilt, die jeweils eine Reihe von Einzelaufgaben umfassen:

- Unterricht gestalten
- Soziale Beziehungen fördern
- Auf spezifische Bedürfnisse eingehen
- Verhalten kontrollieren und beurteilen
- Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten
- Sich fortbilden.

Alle Studierenden hatten die Aufgabe, das Selbsterkundungsverfahren zu durchlaufen. Mithin haben alle Studierenden die darin enthaltenen Informationen zu den Facetten der Berufstätigkeit von Lehrern wahrgenommen. Es war daher nicht zu erwarten, dass die Reflexionen ein naives Bild der Lehrertätigkeit aus der

Schülerperspektive wiedergeben. Vielmehr haben die Studienanfänger einheitliche Informationen auch zu den eher unsichtbaren Lehrertätigkeiten erhalten. Einige Reflexionen enthalten demnach auch Aufzählungen der Aufgabenbereiche, die eng am Wortlaut der CCT-Systematik liegen. Trotzdem handelt es sich bei den Beschreibungen der Lehrertätigkeit nicht um reine Wiedergaben der CCT-Listen, sondern es gibt große Unterschiede in der Priorität, die die einzelnen genannten Bereiche in den Reflexionen einnehmen. Abbildung 10 zeigt, wie häufig die sechs Bereiche der Lehrertätigkeit in den Reflexionen der Studienanfänger jeweils erwähnt wurden. Dazu wurden die Variablen des verwendeten Kategoriensystems nachträglich den sechs Tätigkeitsbereichen des CCT zugeordnet¹².

¹² Indexbildung: Die passenden Variablen des Kategoriensystems werden den sechs CCT-Tätigkeitsbereichen zugeordnet. Wenn mindestens eine dieser Variablen in der Reflexion genannt wurde, gilt der CCT-Tätigkeitsbereich als genannt.

Unterricht gestalten: Wissen vermitteln; Kreativität: Unterrichtsmaterialien; engagierten guten, abwechslungsreichen Unterricht gestalten.

Soziale Beziehungen fördern: Soziale Fähigkeiten vermitteln (Konfliktlösung, Schulalltag), Gute Kontakte zu Schülern aufbauen (Vertrauensperson sein, Lernklima schaffen).

Auf spezifische Bedürfnisse eingehen: Verschiedene Schüler integrieren (Migranten, Behinderte), Auf spezifische Bedürfnisse eingehen, individuelle Förderung, Schülern helfen / unterstützen (Hilfsbereitschaft, Toleranz gegenüber Schwächen der Schüler).

Verhalten kontrollieren und beurteilen: Benotung (Noten geben).

Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten: Kooperation mit Eltern, An Schulentwicklung mitwirken

Sich fortbilden: Fachliche Kompetenz erwerben/besitzen, Fortbildungen wahrnehmen (allgemein), Allgemeinbildung erwerben/besitzen, methodische Weiterbildung.

Abb. 10: Tätigkeitsbereiche des Lehrerberufs

Nennungen der Studierenden gruppiert nach den Tätigkeitsbereichen des CCT (n=288)



Das Unterrichten als Kernaufgabe eines Lehrers stand im Mittelpunkt vieler Texte. Beinahe neun von zehn Studierenden nannten die Gestaltung von Unterricht in ihrer Beschreibung des Berufsfeldes. Viele Studierende beschrieben ausführlich ihre Freude an der kreativen, aufwendigen Erarbeitung von Unterrichtskonzepten und -materialien. Das Fehlen dieses Aspektes in elf Prozent der Texte ist meist darauf zurückzuführen, dass die Reflexionen keine Beschreibungen der Lehrertätigkeit enthalten. Der Tätigkeitsbereich, der bei der Anzahl der Nennungen an zweiter Stelle steht, hat bereits einen deutlichen Abstand zur Unterrichtsgestaltung: Das Eingehen auf spezifische Bedürfnisse von Schülern (68 Prozent). Bei den Schilderungen von Aufgaben wie der Integration von Schülern mit Behinderungen oder Migrations-

hintergrund sowie der individuellen Förderungen der Schüler mit ihren spezifischen Stärken und Schwächen, stand häufig das Motiv der Hilfsbereitschaft im Vordergrund.

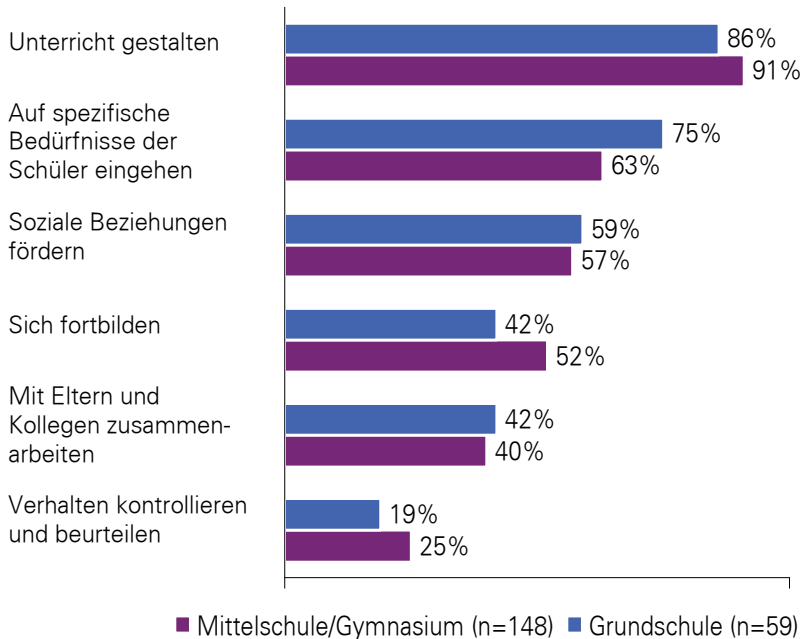
Das Fördern von sozialen Beziehungen in der Klasse ist für 58 Prozent ein Bestandteil der Lehrertätigkeit. Zum einen sehen es viele Studienanfänger als die Aufgabe des Lehrers an, den Schülern soziale Kompetenzen zu vermitteln, die im Schulalltag und darüber hinaus erforderlich sind. Zum anderen ist es vielen Studierenden wichtig, ein gutes, vertrauensvolles Lehrer-Schüler-Verhältnis aufzubauen und ein positives „Lernklima“ zu schaffen. Die Vorstellung von Harmonie überwiegt insgesamt die Erwartungen von Konflikten und Spannungen im Schulalltag.

Genau die Hälfte der Studierenden zählt die eigene Bildung und Fortbildung zu den Aufgaben eines Lehrers. Oftmals scheinen Fortbildungen aber eher der Vollständigkeit halber genannt zu werden, als dass sie in den Berufsvorstellungen der Studierenden eine zentrale Rolle spielen. Nur 42 Prozent denken an die Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen, wenn sie sich ihre spätere Berufstätigkeit vorstellen. Vernachlässigt wird von besonders vielen Studierenden die Aufgabe der Verhaltenskontrolle und der Beurteilung von Leistungen. Weniger als einem Viertel der Studierenden ist dieser wichtige Aspekt des Lehrerberufs bewusst. Der geringe Stellenwert, den das Benoten von Leistungen in den Reflexionen einnimmt, ist insofern erstaunlich, da aus der Schülerperspektive, die die Studienanfänger bis vor kurzem eingenommen haben, Noten für das Erleben der Schule eine dominierende Rolle spielen.

Die Grundschulinteressierten und diejenigen, die Lehrer an Mittelschulen oder Gymnasien werden möchten, unterscheiden sich nicht stark hinsichtlich der Nennung der sechs Tätigkeitsbereiche eines Lehrers. Lediglich das Eingehen auf spezifische Bedürfnisse der Schüler wird in den Reflexionen der Grundschulinteressierten deutlich häufiger als Aufgabe eines Lehrers genannt. Die Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten nennen hingegen häufiger die Notwendigkeit der Fortbildung.

Abb. 11: Tätigkeitsbereiche des Lehrerberufs

Nennungen gruppiert nach den Tätigkeitsbereichen des CCT
Unterschiede zwischen den angestrebten Schularten



1.3.6 Notwendige Eigenschaften und Fähigkeiten eines Lehrers

Abbildung 12 zeigt eine breite Palette von Eigenschaften und Fähigkeiten, die ein Lehrer in den Augen der Studierenden haben sollte. Autorität bzw. Durchsetzungsvermögen ist die mit Abstand am häufigsten genannte Eigenschaft. Insgesamt werden vor allem Persönlichkeits- und Charaktereigenschaften genannt.

Abb. 12: Notwendige Eigenschaften und Fähigkeiten eines Lehrers
(n=288)

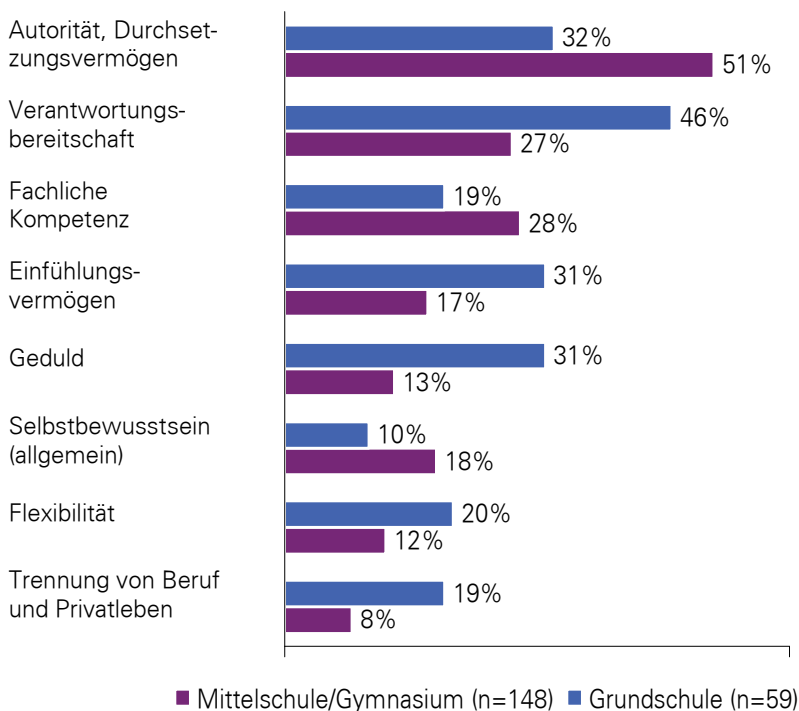


Erwerbzbare Fähigkeiten spielen eine eher untergeordnete Rolle. So nennt nur ein Viertel der Studierenden fachliche Kompetenz, und nur 7 Prozent nennen Allgemeinbildung als notwendige Eigenschaft eines Lehrers. Zwar sind auch ein selbstsicheres, durchsetzungsfähiges Auftreten vor der Klasse, die Motivation von Schülern oder der Umgang mit Negativerlebnissen prinzipiell trainierbar. Diese Fähigkeiten wurden jedoch in der Regel nicht im Sinne einer erlernbaren Kommunikations- oder mentalen Technik genannt.

Besonders interessant ist der Katalog erforderlicher Eigenschaften und Fähigkeiten, wenn man die angehenden Grundschullehrer und die angehenden Lehrer weiterführender Schulen getrennt betrachtet (siehe Abbildung 13). Bei den einzelnen Eigenschaften und Fähigkeiten zeigen sich zum Teil deutliche Differenzen zwischen Grundschulinteressierten und Mittelschul- oder Gymnasiumsinteressierten. Autorität und Durchsetzungsvermögen halten vor allem diejenigen für erforderlich, die es an Mittelschulen und Gymnasien mit Klassen von Teenagern zu tun haben werden. Mit 51 Prozent ist Durchsetzungsfähigkeit für diese Studierenden die mit Abstand wichtigste Eigenschaft eines Lehrers. Dazu passt auch, dass Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit von den Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten deutlich häufiger genannt wird als von den Grundschulinteressierten. Die Studierenden erwarten in Mittelschule und Gymnasium offensichtlich einen Schulalltag, der stärker von Konfrontation und Widerständen geprägt ist als in der Grundschule. Bei den Grundschulinteressierten spielt Autorität keine überragende Rolle, obwohl auch hier ein Drittel der Befragten Autorität und Durchsetzungsvermögen nennt. Dagegen ist das Bewusstsein für die Verantwortung des Lehrers für die ihm anvertrauten Schüler bei den angehenden Grundschullehrern sehr viel stärker ausgeprägt als bei den angehenden Lehrern weiterführender Schulen. Die Grundschulinteressierten halten darüber hinaus Einfühlungsvermögen und Geduld für zwei der wichtigsten Eigenschaften eines Lehrers. Beides spielt bei den Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten

eine eher untergeordnete Rolle. Stattdessen wird von diesen Studierenden fachliche Kompetenz betont.

Abb. 13: Notwendige Eigenschaften und Fähigkeiten eines Lehrers
Unterschiede zwischen den angestrebten Schularten



Häufiger als angehende Mittelschul- und Gymnasiallehrer nennen angehende Grundschullehrer Flexibilität als wichtige Eigenschaft eines Lehrers. Möglicherweise erwarten sie einen Schulalltag, der weniger klar durch die Fächerfolge des Stundenplans geordnet ist als der Schulalltag an weiterführenden Schulen, und häufiger Reaktionen auf unvorhergesehene Situationen und Problemstellungen erfordert. Auch die Notwendigkeit der Trennung von Beruf und Privatleben und die Gefahr der Überbelastung werden

häufiger von Grundschulinteressierten betont, die möglicherweise eine stärkere persönliche Vereinnahmung durch den Beruf erwarten als die Interessierten am Mittelschul- oder Gymnasiallehramt.

1.3.7 Persönliche Defizite der Studienanfänger

Zentraler Bestandteil der „Reflexionen zur Berufsaspiration“ sollte eine selbstreflexive Auseinandersetzung der Studienanfänger mit den eigenen Voraussetzungen für den Lehrerberuf sein. Neben einer Begründung der Berufsabsicht und einer Beschreibung der eigenen Vorstellungen von der Tätigkeit eines Lehrers, sollten die Studierenden ihre persönlichen Stärken und Schwächen in Bezug auf die vorgestellte Tätigkeit benennen. Anleitung zur Selbstreflexion waren die genannten Online-Selbsterkundungsverfahren, die Überlegungen zu den eigenen Voraussetzungen und Defiziten erforderten und ein Feedback zu den angegebenen Selbsteinschätzungen ausgaben. In vielen der abgegebenen Texte nehmen selbstreflexive Passagen einen nur geringen Platz ein. Manche Studierende gaben die Ergebnisse des CCT-Tests nur knapp und in den Worten des CCT-Systems wieder. Einige Studierende berichteten von ihren Neigungen und Abneigungen hinsichtlich einzelner ausgewählter Anforderungen und Tätigkeiten eines Lehrers. Eine umfassende Auseinandersetzung mit einem großen Spektrum von Aufgaben und erforderlichen Eigenschaften fand nur in Ausnahmefällen statt.

Trotz des eher geringen selbstreflexiven Anteils an den Texten sind doch substantielle Auswertungen möglich. Die Selbsteinschätzungen der Studierenden wurden so erhoben, dass zu jeder im Text genannten Aufgabe, Eigenschaft oder Fähigkeit erfasst wurde, ob die Studierenden sie entweder positiv oder negativ bewerten. Eine positive Bewertung liegt dann vor, wenn der Studierende äußert, die jeweilige Eigenschaft oder Fähigkeit zu besitzen, sich die jeweilige Tätigkeit zuzutrauen oder an einer bestimmten Aufgabe Freude zu haben. Eine negative Bewer-

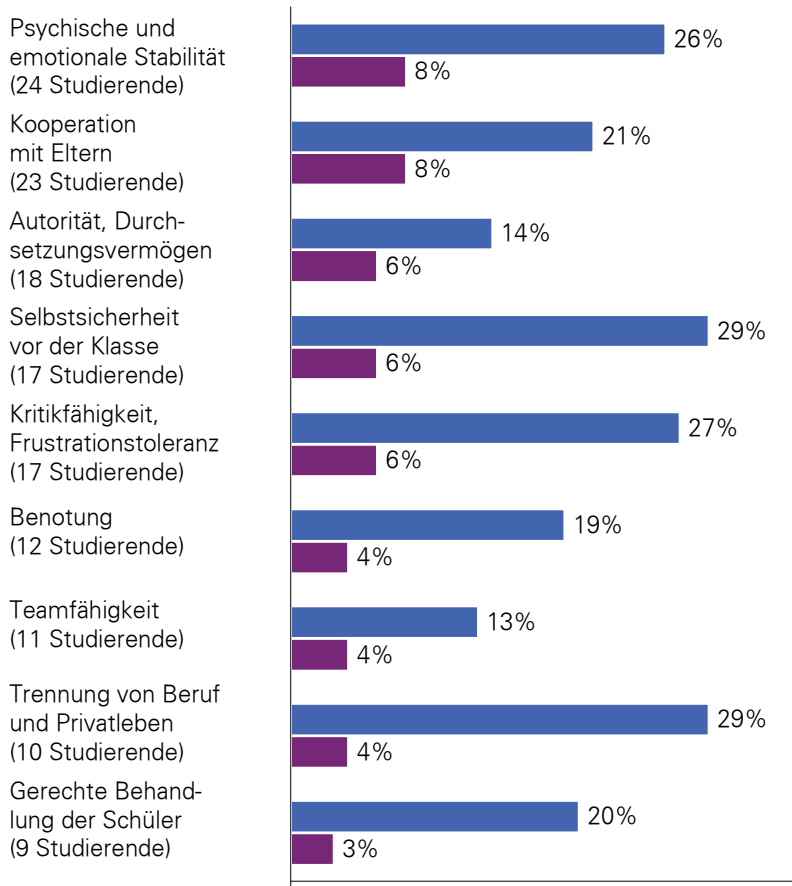
tung liegt dann vor, wenn eine Aufgabe als ungeliebte, unangenehme Aufgabe beschrieben wird oder der Studierende sich eine Tätigkeit nicht zutraut oder angibt, eine bestimmte Eigenschaft (noch) nicht zu besitzen. Bei der Codierung der Reflexionen wird also nicht zwischen einer ausdrücklichen Bewertung der eigenen Fähigkeiten und der Sympathie für eine bestimmte Aufgabe unterschieden, obwohl es sich dabei um unterschiedliche Sachverhalte handelt. Einerseits wäre aber eine Zuordnung der Textpassagen zu einer der beiden Kategorien in vielen Fällen nicht eindeutig gewesen, zum anderen hätte ein solches Vorgehen die Anzahl von Nennungen mit Bezug auf die einzelnen Tätigkeiten und Fähigkeiten so weit gesenkt, dass eine aussagekräftige und anschauliche Auswertung nicht möglich gewesen wäre.

Vor allem Aspekte, die Bestandteil des CCT-Tests sind, werden ausdrücklich mit einer - überwiegend positiven - Selbsteinschätzung versehen. Ansonsten werden positive Haltungen meist implizit dadurch mitgeteilt, dass ein bestimmter Aspekt überhaupt genannt wird. Der Anteil positiver Haltungen – auch wenn sie nur vage mitschwingen – ist bei den meisten Tätigkeiten und Fähigkeiten ziemlich hoch. Aussagekräftiger scheint der Blick auf die negativen (Selbst-) Bewertungen zu sein. Die Anzahl der Nennungen ist hier durchweg geringer. Die negativen Selbsteinschätzungen werden aber in der Regel klar benannt. Im Folgenden werden daher nur die negativen Selbsteinschätzungen dargestellt. Dadurch lässt sich ein Bild von den am weitesten verbreiteten persönlichen Defiziten, mit denen die Studienanfänger das Lehramtsstudium angehen, zeichnen.

In der folgenden Abbildung wird die Zahl der negativen Selbsteinschätzungen sowohl auf die Gesamtzahl aller Reflexionen bezogen, als auch auf die Anzahl der Reflexionen, in denen der jeweilige bewertete Aspekt überhaupt erwähnt wird.

Abb. 14: Persönliche Defizite der Studierenden

Negative Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Tätigkeiten und Fähigkeiten von Lehrern



■ % von allen Studierenden, die den jeweiligen Aspekt genannt haben

■ % von ALLEN Studierenden (n=288)

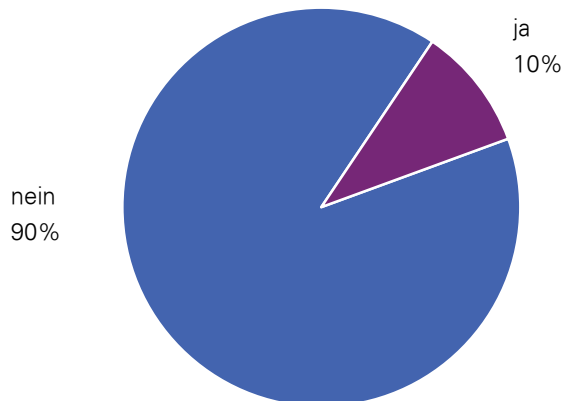
Nimmt man die Gesamtheit aller ausgewerteten Reflexionen zum Maßstab, dann gibt es kein Defizit, das mehr als 8 Prozent der Studierenden so stark beschäftigt, dass es in der Reflexion genannt wird. Setzt man die negativen Selbsteinschätzungen hinsichtlich einer bestimmten Tätigkeit oder Fähigkeit in Relation zu der Zahl derer, die sich überhaupt mit diesem Aspekt auseinandergesetzt haben, dann gibt es Herausforderungen im Lehrerberuf, denen sich mehr als jeder Vierte noch nicht gewachsen fühlt.

Die Liste der Aspekte, die mit einer nennenswerten Anzahl an negativen Einschätzungen versehen wurden, enthält zu etwa gleichen Teilen persönliche Eigenschaften und ungeliebte oder als sehr schwer empfundene Aufgaben. Bei den Persönlichkeitsdefiziten, die von den Studierenden eingeräumt werden, steht die psychische und emotionale Stabilität ganz vorne. 24 Studierende glauben, ihre psychische Belastbarkeit vor dem Eintritt in den Lehrerberuf erhöhen zu müssen. Das sind acht Prozent aller Studienanfänger und ein Viertel aller Studierenden, die diesen Aspekt in ihrer Reflexion berührt haben. Neben der psychischen und emotionalen Belastbarkeit wird häufig Kritikfähigkeit und Frustrationstoleranz als Eigenschaften genannt, die in den eigenen Augen noch nicht ausreichend ausgeprägt sind. Einige Studierende erwarten offensichtlich einen Schulalltag, der auch in erheblichem Maße Negativerlebnisse mit sich bringt, für die man sich wappnen muss. Eine nennenswerte Anzahl von Studierenden räumt ein, noch nicht die Stärke und Sicherheit im Auftreten zu haben, die die Lehrerrolle erfordert. 18 Studierende halten sich zu Beginn ihres Lehramtsstudiums noch nicht für ausreichend durchsetzungsfähig. 17 Studierende glauben, an ihrer Selbstsicherheit arbeiten zu müssen, bevor sie einer Klasse gegenüber treten können.

Einige Studierende äußern in ihren Reflexionen die Erwartung, im Laufe der Lehrerausbildung diese Eigenschaften ausbauen zu können. Sie sehen es als normal an, zu Beginn der Ausbildung

weder fachlich noch persönlich alle Voraussetzungen für die Berufsausübung zu erfüllen. Es gibt allerdings auch eine kleine Gruppe von Studienanfängern, die mehr oder weniger deutlich Zweifel daran äußern, ob sie tatsächlich für den Lehrerberuf geeignet sind und die mit ihm verbundenen Herausforderungen meistern können. Zehn Prozent der Studierenden äußern entweder explizit Zweifel an der Berufswahl oder geben zumindest an, Angst, Unsicherheit oder großen Respekt vor dem Beruf zu empfinden und sich auf dem Weg zum guten Lehrer nicht ganz so sicher zu sein.

Abb. 15: Zweifel an der Studien- und Berufswahl? (n=288)



Neben den benannten persönlichen Defiziten werden einige Facetten der Lehrertätigkeit negativ bewertet. Das Kooperieren mit den Eltern, das Vergeben von Noten, das Erreichen von Gerechtigkeit bei der Behandlung der Schüler, sowie das Aufrechterhalten einer Trennung von Beruf und Privatleben werden als unangenehme oder besonders schwierige und herausfordernde Aufgaben beschrieben.

Die meiste Skepsis gibt es gegenüber der Kooperation mit den

Eltern (23 negative Bewertungen). Die Kommunikation mit Eltern konnten die meisten Studienanfänger im Gegensatz zum Arbeiten mit Kindern noch nicht erproben. Viele Studierende scheinen von den Eltern eher Einmischungen, Ansprüche und Störungen zu erwarten als eine konstruktive Zusammenarbeit. Auch die Teamfähigkeit – in der Regel bezogen auf die Zusammenarbeit mit Kollegen – wird von einigen Studierenden als persönliche Schwäche geschildert. Eltern und Kollegen sind offensichtlich nicht die Personengruppen, derentwegen die Studienanfänger den Lehrerberuf anstreben. Die angehenden Lehrer sehen ihre Stärken und Vorlieben in erster Linie im Umgang mit Kindern und Jugendlichen.

Zehn Studierende nennen die Trennung von Beruf und Privatleben als eine schwere Herausforderung für den Lehrer. Diese Studierenden sehen einerseits Anlass zu großem persönlichen Engagement in der Arbeit als Lehrer. Sie benennen aber auch die Notwendigkeit und Schwierigkeit, eine Trennlinie zwischen Lehrerrolle und Privatleben zu ziehen.

Das Beurteilen von Leistungen und Vergeben von Zensuren ist derjenige Aspekt der Lehrertätigkeit, der den Studienanfängern mit Abstand am wenigsten präsent ist, wenn es um die Beschreibung des Aufgabenbereiches von Lehrern geht. Außerdem stufte etwa jeder fünfte Studierende, der das Vergeben von Noten nannte, es zudem als eine schwierige, unangenehme Aufgabe ein. In Zusammenhang damit steht auch das Unbehagen, das einige Studierende in Zusammenhang mit dem Anspruch äußern, die Schüler stets gerecht zu behandeln. Den Studienanfängern dürfte aus ihrer eigenen Schulzeit noch bekannt sein, welcher Makel der Vorwurf der Ungerechtigkeit für einen Lehrer ist. Die Reflexionen machen deutlich, dass den Studierenden ein harmonisches Verhältnis zu den Schülern vorschwebt, das auf Vertrauen der Schüler und auf der Hilfsbereitschaft und Gerechtigkeit des Lehrers beruht. Das Vergeben von Noten - vor allem von schlechten Noten – gefährdet diese Harmonie.

Den Studienanfängern, die meist vor kurzem noch Schüler wa-

ren, fällt es offenbar häufig schwer, sich selbst in der Rolle des ungeliebten Notengebers vorzustellen.

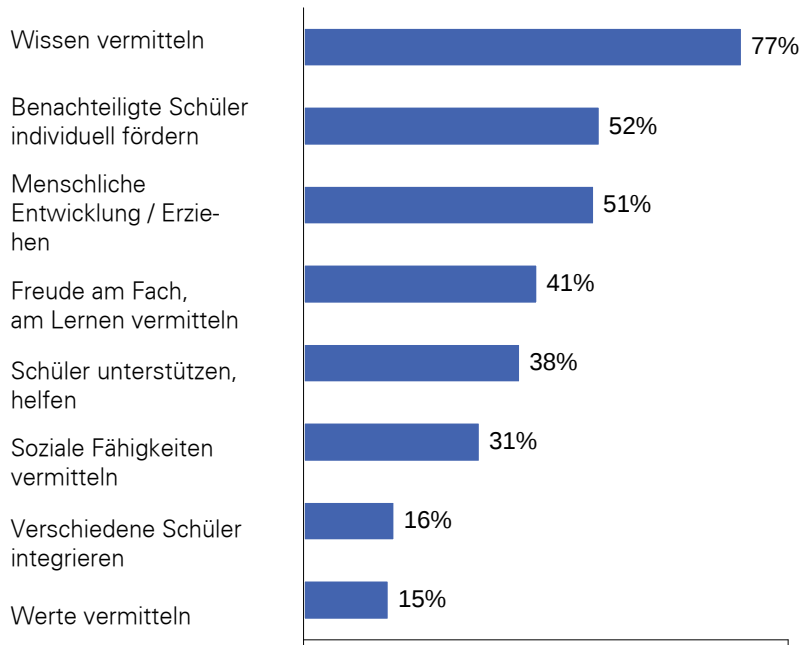
Diese Befunde machen deutlich, dass vor allem im Kompetenzbereich „Beurteilen“ der Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz bei besonders vielen Studierenden großer Entwicklungsbedarf besteht.

1.3.8 Ziele der Lehrertätigkeit

Bisher wurde betrachtet, welche konkreten Motive die Studienanfänger für die Berufswahl des Lehrers anführen und welche konkreten Aufgaben sie im Lehreralltag erwarten. Dahinter steht allerdings ein Bild davon, welche Ziele ein Lehrer in seinem Beruf verfolgt. Was ist der Zweck seiner Lehrtätigkeit? Ist es in erster Linie das Vermitteln von Wissen oder ist es die Erziehung einer neuen Generation? Abbildung 16 zeigt, welche übergeordneten Ziele die angehenden Lehrer für ihre späterer Berufsausübung nennen.

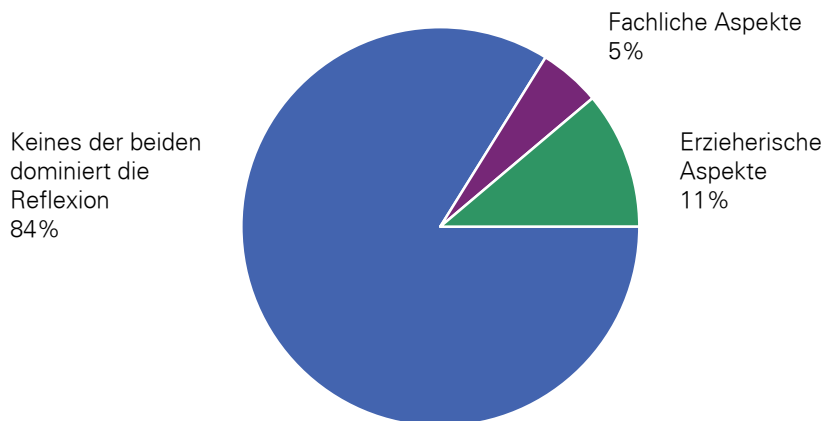
Das Vermitteln von Wissen ist das unumstrittene Ziel Nummer eins unter den angehenden Lehrern. In drei Vierteln der Reflexionen wird dieses Ziel genannt. Einige der anderen genannten Aspekte sind auf das Ziel des Wissenserwerbs der Schüler ausgerichtet. Das Fördern benachteiligter Schüler trägt dazu bei, möglichst allen Schülern den Wissenserwerb zu ermöglichen. Dasselbe gilt für das Helfen und Unterstützen der Schüler im Schulalltag. Auch die Vermittlung von Freude am Fach und am Lernen dient dazu, eine effektive Wissensvermittlung zu ermöglichen. Erziehung und Einwirken auf die menschliche Entwicklung der Schüler wird von der Hälfte der Studierenden als Ziel des Lehrerberufs genannt. Dazu gehört die Vermittlung von Werten durch den Lehrer, die von 15 Prozent genannt wird ebenso wie die Vermittlung sozialer Fähigkeiten für das Leben innerhalb und außerhalb der Klasse.

Abb. 16: Ziele der Lehrertätigkeit (n=288)



Insgesamt dominiert das Ziel der Wissensvermittlung die Berufsvorstellungen der Studienanfänger. In den meisten Reflexionen werden aber sowohl Aspekte der Wissensvermittlung und fachlichen Bildung, als auch Aspekte der Erziehung und menschlichen Entwicklung der Schüler genannt. Nur in wenigen Reflexionen überwiegt deutlich einer der beiden Aspekte. Bei der Codierung der Reflexionen wurde jeweils festgehalten, ob über die gesamte Argumentation des Textes hinweg fachliche bzw. Wissensaspekte oder erzieherische Aspekte eindeutig dominieren.

Abb. 17: Dominieren fachliche oder erzieherische Aspekte? (n=288)



In 84 Prozent der Fälle wurden beide Aspekte relativ ausgewogen behandelt. Nur in 16 Prozent der Fälle gab es ein eindeutiges Übergewicht von Fachlichem oder Erzieherischem. Dabei kam es häufiger vor, dass sich ein Studierender völlig auf die Erziehung und menschliche Entwicklung der Schüler konzentrierte, als dass er die reine Weitergabe von Fachwissen in den Mittelpunkt stellte.

Besonders aufschlussreich wird die Identifizierung dieser einseitigen Reflexionen, wenn man die Gruppe der Grundschulinteressierten mit den Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten vergleicht (siehe Abbildungen 18 und 19). Während bei den angehenden Grundschullehrern 14 Prozent der Reflexionen stark auf die menschliche und soziale Entwicklung der Schüler fokussiert sind, gibt es bei den Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten auch Reflexionen, die sich in ihrer Argumentation auf die fachliche Bildung und Wissensvermittlung beschränken. Die auf menschliche Entwicklung und soziale Beziehungen fokussierten Studienanfänger sind in der Gruppe der Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten in der Minderheit.

Abb. 18: Dominieren fachliche oder erzieherische Aspekte?
Grundschulinteressierte (n=59)

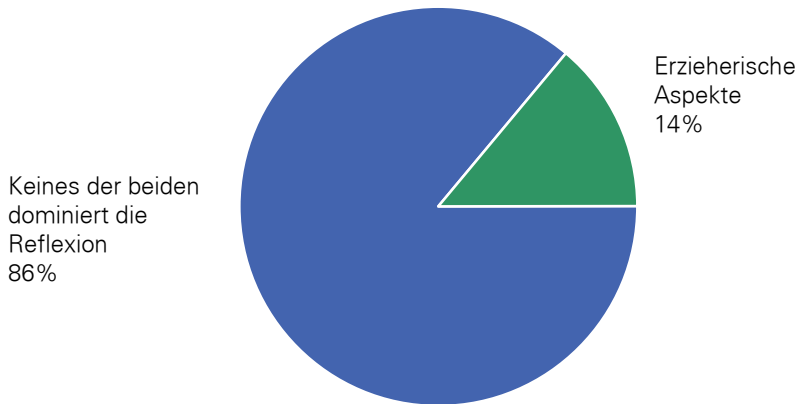
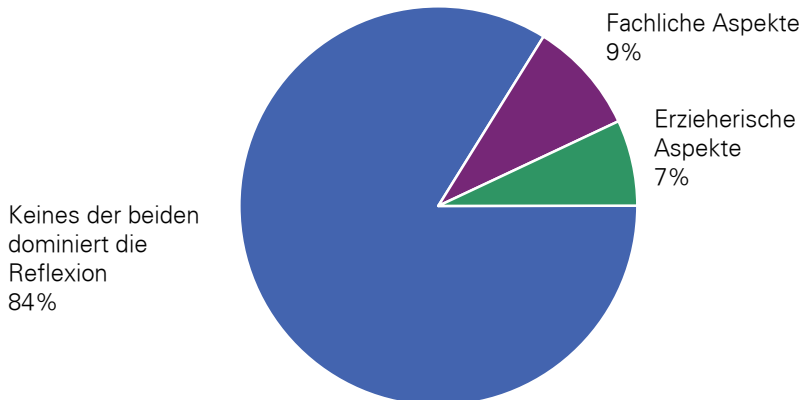


Abb. 19: Dominieren fachliche oder erzieherische Aspekte?
Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierte (n=148)



1.4 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Die Interessierten am Grundschullehramt haben diesen Berufswunsch tendenziell früher entwickelt als Studienanfänger, die Lehrer an Mittelschulen oder Gymnasien werden möchten. Häufig datieren die Studienanfänger den Ursprung ihres Berufswunsches auf die Grundschulzeit. Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierte entscheiden sich häufiger erst in der Phase rund um das Abitur oder im anschließenden Zivildienst, Freiwilligen Sozialen Jahr oder Praktikum für das Lehramtsstudium. Nicht nur der zeitliche Ursprung des Berufswunsches, auch die angeführten Berufs- bzw. Studienwahlmotive sind für die Schularten unterschiedlich. Für angehende Grundschullehrer steht die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt. Dazu kommt häufig die Bestärkung durch positive erste praktische Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Bei angehenden Lehrern weiterführender Schulen ist neben dem Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auch das Interesse an den ausgewählten Studienfächern ein starkes Motiv für die Studienentscheidung. Wichtiger als außerschulische praktische Erfahrungen sind bei den Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten pädagogische Erfahrungen innerhalb der Schule (etwa durch Referate und leitende Rollen in Gruppenarbeiten), sowie das Vorbild geschätzter Lehrer.

Den Studienanfängern sind offensichtlich nicht alle Facetten der Lehrertätigkeit gleichermaßen bewusst. Die Kompetenzbereiche der Standards für die Lehrerbildung sind in den Vorstellungen der Studienanfänger vom Lehrerberuf unterschiedlich präsent. Es gibt ein starkes Ungleichgewicht bei der Nennung der sechs durch das CCT formulierten Aufgabenbereiche eines Lehrers durch die Studienanfänger. Während Unterrichtsgestaltung allgemein als Kernaufgabe des Lehrers genannt wurde, erwähnten weniger als die Hälfte der Studienanfänger die Kooperation mit Eltern und Kollegen als Aufgabenbereich eines Lehrers. Das Kontrollieren von Verhalten und Beurteilen von Leistungen war nur in

einem Fünftel der Reflexionen Bestandteil der Berufsbild-Schilderung. Bezüglich dieser beiden vernachlässigten Aufgabenbereiche war auch der Anteil negativer Selbsteinschätzungen ziemlich hoch. Beide Aufgabenbereiche wurden besonders oft als unangenehm oder besonders schwierig beschrieben. Die Berufsvorstellungen der angehenden Lehrer sind dominiert von der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Dass auch die Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen ein wesentlicher Bestandteil der Berufsausübung sein wird, ist vielen Studienanfängern entweder noch nicht bewusst, oder wird als eher störender, unangenehmer Aspekt des Berufs angesehen. Auch die Vergabe von Noten ist in den Reflexionen eher eine Randnotiz, obwohl für die Studienanfänger aus der Schülerperspektive die Noten häufig das bestimmende Thema gewesen sein dürften. Die Begeisterung für den Lehrerberuf rührt ganz offensichtlich nicht aus der Aufgabe der Leistungsbeurteilung her. Diese scheint eher ein notwendiges Übel zu sein, mit dem sich einige Studierende ausdrücklich noch nicht anfreunden können.

Autorität und Durchsetzungsvermögen sind in den Augen der Studienanfänger die wichtigste Eigenschaft von Lehrern. In der Rangliste der meistgenannten Eigenschaften folgen Verantwortungsbewusstsein, psychische und emotionale Stabilität, Teamfähigkeit, Kontaktbereitschaft und Motivations- und Begeisterungsfähigkeit. Das Anforderungsprofil eines Lehrers wird demnach in den Augen der Studienanfänger vor allem durch Persönlichkeitsmerkmale und weniger durch erlernbare Kompetenzen wie Fachkompetenz und Allgemeinbildung geprägt.

Der Anforderungskatalog von Grundschullehrern und von Lehrern weiterführender Schulen unterscheidet sich dabei in den Augen der Studierenden deutlich. Autorität und Durchsetzungsvermögen werden vor allem von Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierten genannt. Auch Selbstsicherheit sowie fachliche Kompetenz sind in den Augen dieser Studierenden besonders wichtig. In den Reflexionen der Grundschulinteressierten finden sich dagegen besonders oft Verantwortungsbereitschaft,

Einfühlungsvermögen und Geduld. Überspitzt formuliert braucht in den Augen der Studienanfänger ein Grundschullehrer vor allem „weiche“ Eigenschaften, während ein Lehrer an weiterführenden Schulen eher „harte“ Eigenschaften benötigt.

Die Studierenden wurden zur Reflexion über ihre Stärken und Schwächen in Bezug auf den Lehrerberuf aufgefordert. Der selbstreflexive Gehalt der Texte war häufig nicht sehr hoch, dennoch lassen sich die am stärksten verbreiteten persönlichen Defizite und Zweifel der Studienanfänger ablesen. Wenig überraschend schätzen sich die Studienanfänger überwiegend als gut geeignet für den Lehrerberuf ein. Nur jeder Zehnte äußert explizit Zweifel oder Unsicherheit bezüglich der Berufswahl. Das Bekenntnis nennenswerter Minderheiten zu Defiziten in einigen Bereichen macht aber deutlich, dass die Studienanfänger nicht ganz blauäugig in das Lehramtsstudium gehen. Viele Studierende erwarten einen Schulalltag, der auch Negativerlebnisse mit sich bringt, für die man sich mit psychischer Stabilität, Kritikfähigkeit, Frustrationstoleranz und Selbstsicherheit wappnen muss. Einige Studienanfänger geben zu, diese Eigenschaften noch nicht in ausreichendem Maß zu besitzen und erwarten, sich im Laufe des Studiums in diesen Bereichen weiterzuentwickeln. Damit stellt sich die Frage, ob das Lehramtsstudium neben der fachlichen Ausbildung auch die Entwicklung der notwendigen Persönlichkeitseigenschaften unterstützen kann, oder ob die Arbeit an diesen Defiziten erst mit dem viel benannten „Praxisschock“ beginnt.

In den Reflexionen finden sich keine rein pragmatischen Begründungen für die Wahl des Lehrerberufes, die ausschließlich mit Arbeitsplatzsicherheit, Freizeit und Bezahlung argumentieren. Nahezu alle Studierende nennen neben den konkreten Motiven für die Studienwahl übergeordnete Ziele, die sie in ihrer Lehrertätigkeit verfolgen möchten. In diesen Beschreibungen stehen Unterrichten und Erziehen meist nebeneinander. Die Weitergabe von Wissen durch das Vermitteln von Freude am Lernen, sowie durch Hilfestellungen und individuelle Förderung benachteiligter Schüler überwiegt jedoch die Aspekte des Erziehens.

Das Einwirken auf die menschliche Entwicklung, die Vermittlung sozialer Fähigkeiten und die Werteerziehung werden zwar ebenfalls in vielen Reflexionen genannt, erreichen aber nicht dieselbe breite Anerkennung wie das Ziel der Wissensvermittlung.

1.5 FAZIT

Nicht alle Facetten der Lehrertätigkeit sind den Studienanfängern gleichermaßen bekannt. Kooperation mit Eltern und Kollegen und vor allem Verhaltenskontrolle und Leistungsbeurteilung werden in vielen Reflexionen nicht genannt. Bereits jetzt wird in den bildungswissenschaftlichen Modulen und in den Fachdidaktiken auch auf diese Aspekte der Lehrertätigkeit eingegangen, um ein komplettes Berufsbild zu vermitteln. Teil dieses Bemühens ist nicht zuletzt die Einführungsvorlesung für die Studienanfänger, in deren Rahmen die ausgewerteten Reflexionen zur Berufsaspiration entstanden sind. Die vorgelegten Befunde der Inhaltsanalyse dieser Reflexionen können jedoch helfen, die Studieninhalte der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken gezielt weiterzuentwickeln und entsprechend der aufgezeigten Wissens- bzw. Bewusstseinslücken bezüglich des Lehrerberufs auszugestalten. Auch wenn eine Auseinandersetzung mit allen in den KMK-Standards für die Lehrerbildung aufgezeigten Kompetenzbereichen im universitären Studium wichtig ist und die Module des BA ABS an diesen Standards ausgerichtet sind, sind das Beurteilen von Leistungen und die Kooperation mit Eltern und Kollegen vor allem Bestandteile der zweiten Phase der Lehrerbildung. Bereits in den vier Praktika des Bachelor-Studienganges haben die Studierenden allerdings die Gelegenheit, ihre Fähigkeiten in der Schulpraxis zu erproben und an persönlichen Defiziten zu arbeiten. Dieser im Vergleich zu den bisherigen Lehramts-Studiengängen erhöhte Praxisanteil hilft, den viel beklagten Praxisschock nach Ende der universitären Phase der Lehrerausbildung zu mildern.

Studierende, die aufgrund der Erfahrungen in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und Praktika zu dem Schluss kommen, doch nicht für den Lehrerberuf geeignet zu sein, haben nach dem Abschluss des polyvalenten Bachelor-Studiengangs die Möglichkeit, das Studium in fachwissenschaftlicher Richtung weiterzuführen. Dennoch ist es wichtig, bereits in der Studienberatung ein realistisches und komplettes Bild des Lehrerberufs zu vermitteln, um Missverständnisse so früh wie möglich auszuräumen.

Die Studienanfänger nennen, wenn sie nach den Anforderungen an einen Lehrer gefragt werden, vor allem Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstsicherheit, Kritikfähigkeit, Frustrationstoleranz und psychische Stabilität. Einige Studierende räumen Defizite in diesen Eigenschaften ein. Manche äußern die Erwartung, sich diesbezüglich im Laufe des Studiums weiterzuentwickeln. Das ist vor allem in den Schulpraktischen Studien möglich, in denen die Studierenden sich in der schulischen Praxis erproben können. Für einen hohen Lernerfolg und gezielte persönliche Weiterentwicklung durch die Praktika ist eine intensive Anleitung und Rückmeldung durch Praktikumsbetreuer erforderlich – eine personalintensive Aufgabe für die verantwortlichen Fakultäten.

2. LÄNGSSCHNITTSTUDIE ZUR STUDIENPLANUNG der Studierenden im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen im Wintersemester 2007/2008 und Sommersemester 2008

2.1 EINLEITUNG

Um die Probleme, die sich bei der Einführung des neuen Lehramtsbezogenen Bachelor-Studienganges Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) ergeben, zu erkennen und die Übergänge in die Master-Studiengänge besser abschätzen zu können, wurden die Studierenden des BA ABS zu mehreren Zeitpunkten befragt. Zu Beginn des ersten Semesters im Oktober 2007 stand die Erhebung der Studienperspektiven und -planungen der Studierenden im Mittelpunkt. Besonders die Abschätzung der Nachfrage nach Studienplätzen in den Lehramts-Master-Studiengängen war hierbei von Interesse. In der Befragung zu Beginn des zweiten Studiensemesters der ersten Studierendenkohorte im Mai und Juni 2008 wurde zum einen die Studienplanung der Studierenden weiter beobachtet. Zusätzlich wurden erste Bewertungen des Studienganges durch die Studierenden erhoben, die eine Reihe von Problemen in der Startphase des BA ABS aufzeigten. Durch die Wiederholung der Fragen zur Studienplanung der Studienanfänger des Wintersemesters 2007/2008 in deren zweitem Studiensemester wurde die Befragung zu einer Längsschnitt-Studie ausgebaut. Somit ist die Untersuchung der Entwicklung der Studienorientierung und -planung möglich. Die Fragestellung ist dabei, wie stabil oder veränderlich die Vorstellungen des Bildungs- und Berufsweges sind, mit denen Studienanfänger das Bachelor-Studium aufnehmen. Die anonyme Verknüpfung der zu zwei Zeitpunkten erhobenen Befragungsdaten wurde mit Hilfe

eines datenschutzrechtlich geprüften Pseudonymisierungsverfahrens bewerkstelligt. So ist neben dem Vergleich von Anteilen bestimmter Merkmale auch die Identifizierung intraindividuelle Veränderungen zwischen den beiden Erhebungswellen möglich. Neben dem Längsschnitt-Teil zur Studienplanung der Studierenden wurde die Befragung genutzt, um Informationen über einige weitere aktuelle Aspekte des Studienganges zu erheben.

Die Studierenden wurden zu ihrer Zufriedenheit mit der getroffenen Fächerwahl und eventuellen Wechselabsichten befragt. Auf diese Weise lassen sich Fächer identifizieren, die den Erwartungen der Studienanfänger im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang nicht entsprechen, und die daher einen hohen Schwund an Studierenden zu erwarten haben. Fächer, die von vielen Studierenden als mögliches neues Fach angegeben werden, konnten zum Wintersemester 2008/2009 neben den neuen Studienanfängern auch eine hohe Anzahl Fachwechsler als Studienplatzbewerber erwarten.

Da die geplante Aufteilung der Lehramts-Master-Studiengänge auf die Standorte Dresden und Leipzig einen Studienortswechsel vieler Studierender erfordert, ist es von Interesse, ob diese Planungen bereits bei der Studienortswahl für den Bachelor-Studiengang eine Rolle gespielt haben. War den Studierenden bei ihrer Bewerbung die geplante Verteilung der Master-Studiengänge auf die sächsischen Standorte bekannt und hat dieses Wissen gegebenenfalls die Studienortswahl beeinflusst?

Im ersten Semester absolvierten die Studierenden das Grundpraktikum. Die Befragung wurde daher auch genutzt, um erste Erfahrungen und Beurteilungen der Praktikumsorganisation zu erheben. Wählten die Studierenden die semesterbegleitende Form oder die Blockform? Welche Schularten wurden gewählt und wie gestaltete sich die Akquise der Praktikumsplätze?

Da eine umfassende Evaluierung der Studienbedingungen erst für einen späteren Zeitpunkt geplant ist, die Studierenden dem ZLSB jedoch von Problemen und Unklarheiten im Studienablauf berichteten, wurde den Befragten in Form einer offenen Frage die Möglichkeit gegeben, Probleme zu benennen, die sich im

Laufe des Studiums ergeben haben. Diese Möglichkeit wurde äußerst rege genutzt.

2.2 METHODISCHES VORGEHEN

Die Umfragen wurden als vierseitige schriftliche Befragungen in Lehrveranstaltungen des Bereichs der Bildungswissenschaften durchgeführt¹³. Im Wintersemester 2007/2008 wurde die Befragung in den Einführungsvorlesungen des Moduls „Orientierungswissen Erziehungswissenschaft“ durchgeführt. Im Sommersemester 2008 wurden 13 Seminare angeboten, die zum zweiten Teil dieses Moduls gehören. Aufgrund des Studienablaufplanes war anzunehmen, dass jeder Studierende des BA ABS genau eine dieser 13 Lehrveranstaltungen besucht. Durch die Befragung in diesen ausgewählten Lehrveranstaltungen wurde eine Vollerhebung aller immatrikulierten Studierenden im BA ABS angestrebt. Die Fragebögen wurden in den Lehrveranstaltungen ausgegeben, ausgefüllt und anschließend eingesammelt¹⁴. Auf diese Weise konnte eine hohe Ausschöpfung erreicht werden. Lediglich am Befragungstag fehlende Studierende konnten nicht erfasst werden. So wurden bei der ersten Befragung 484 von 512 und bei der zweiten Befragung 412 von 477 laut Immatrikulationsamt eingeschriebenen Studierenden befragt. Das entspricht guten Ausschöpfungsquoten von 95 bzw. 86 Prozent. Für die Fragen zur Studienplanung, die bereits in der Befragung im Wintersemester 2007/ 2008 gestellt wurden, ist eine längsschnittliche Untersuchung möglich. Dazu mussten die Daten der ersten und zweiten Erhebungswelle verknüpft werden.

¹³ Siehe Anlage 2: Fragebogen der ersten Erhebungswelle BA ABS (Oktober 2007) und Anlage 3: Fragebogen der zweiten Erhebungswelle BA ABS (Mai/Juni 2008)

¹⁴ Wir danken allen Seminarleitern und Seminarleiterinnen für ihre Unterstützung bei der Durchführung der Befragung.

Die Befragten wurden in beiden Befragungen gebeten, nach bestimmten Regeln ein Pseudonym aus den Anfangs- bzw. Endbuchstaben der Vornamen von Mutter und Vater, sowie ihrem Geburtsdatum zu bilden, das eine Zuordnung der Datensätze aus dem ersten und zweiten Semester ermöglicht. Aus den 484 Fällen der ersten Erhebungswelle im Wintersemester 2007/2008 und den 412 Fällen der zweiten Welle im Sommersemester 2008 konnten 387 Paare zusammengehöriger Fragebögen gebildet werden. Damit konnten 94 Prozent der Datensätze der zweiten Welle den Daten der ersten Welle zugeordnet werden. Die Datensätze, denen kein Pendant der ersten Welle zugeordnet werden konnte, stammen entweder von Befragten, die an der ersten Befragung nicht teilgenommen haben oder von Befragten, deren Pseudonym in einer der beiden Wellen fehlerhaft ist. Da die Zahl der Fälle, die für Längsschnittanalysen zur Verfügung stehen, niedriger ist als die Gesamtzahl der in der zweiten Welle befragten Personen, ergeben sich zwischen der Darstellung der querschnittlichen und längsschnittlichen Ergebnisse kleine Differenzen der Bezugsgrößen.

2.3 ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erstsemesterbefragung im Wintersemester 2007/2008 und der Folgebefragung im Sommersemester 2008 vorgestellt. *Geschlecht, Alter und geographische Herkunft* der Befragten werden anhand des Längsschnittdatensatzes dargestellt, der die Aussagen aller Studierenden enthält, die an beiden Befragungen teilgenommen haben. Die Anteile unterscheiden sich allerdings jeweils nur geringfügig von den Anteilen in den Querschnittdatensätzen der ersten und zweiten Befragung.

Anschließend werden die Befunde der Erstsemesterbefragung zu den verwendeten *Informationsquellen der Studierenden über den Studiengang* gezeigt. Der Abschnitt zur *Studienplanung* konzentriert sich auf die längsschnittliche Analyse der Entwicklung der Studienplanung zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten. Die anschließenden Kapitel widmen sich der *Zufriedenheit mit der Fächerwahl*, den *Fachwechselabsichten* und dem *Grundpraktikum* – alles Fragen, die nur in der Befragung im Sommersemester 2008 enthalten waren.

Abschließend wird dargestellt, welche *Probleme und Schwächen* sich in den Augen der Studierenden in der Studieneingangsphase offenbarten. Diese Frage aus der Erhebung im Sommersemester 2008 unterscheidet sich deutlich von den übrigen Fragen beider Erhebungen, was sich auch in der Art und Weise niederschlägt, wie die Ergebnisse zu interpretieren sind. Es handelte sich um eine offene Frage ohne Antwortvorgaben. Die Studierenden waren aufgefordert, in freier Form Kritik und Anregungen zum Studiengang zu äußern. Aufgrund der begrenzten Zeit, die zur Beantwortung zur Verfügung stand und der fehlenden Impulse, auf bestimmte Aspekte des Studiums einzugehen, nahm nicht jeder Befragte zu allen relevanten Aspekten des Studiums Stellung. Die Anzahl der Befragten, die ein bestimmtes Problem benennen, ist daher nicht so zu deuten, wie man die Resultate auf eine konkrete Abfrage einzelner Probleme deuten würde. Vielmehr ist

davon auszugehen, dass ein bestimmtes Problem, das unabhängig voneinander von mehreren Befragten genannt wird, ein relevantes Problem auch für weitere Studierende darstellt, die sich in ihrer Antwort jedoch auf andere Probleme konzentriert haben. Die Auswertung dieser offenen Frage kann daher lediglich eine Rangliste der wichtigsten Kritikpunkte am Studiengang liefern, nicht jedoch Aussagen über die genauen Anteile der Studierenden, die die jeweiligen kritischen Auffassungen teilen.

2.3.1 Geschlecht, Alter und geographische Herkunft der Befragten

Fast drei Viertel aller Befragten sind weiblich (73 Prozent), ein gutes Viertel ist männlich (27 Prozent). Zwischen den Befragten, die das Lehramt an Grundschulen anstreben und denen, die an Gymnasien unterrichten möchten, gibt es deutliche Unterschiede in den Anteilen männlicher und weiblicher Studierender¹⁵. Der Anteil der Grundschulorientierten ist unter den männlichen Studierenden sehr viel niedriger als unter den weiblichen Studierenden. Ein Großteil der Befragten (85 Prozent) ist zwischen 1986 und 1989 geboren und war bei Studienbeginn zwischen 18 und 21 Jahren alt. Diese Befragten kamen vermutlich zu großen Teilen entweder direkt vom Gymnasium an die Hochschule oder sie haben nach dem Abitur den Zivildienst, ein Freiwilliges Soziales Jahr oder ein Praktikum absolviert und nahmen im Anschluss das Studium auf. Ältere Studienanfänger, die möglicherweise schon eine erste Berufsausbildung oder Berufstätigkeit hinter sich haben, sind die Ausnahme.

¹⁵ Die Fallzahlen erlauben Gruppenvergleiche nur für die Studierenden, die einen Master für Lehramt an Grundschulen bzw. Gymnasien anstreben. Interessierte am Mittelschullehramt können bei diesen und folgenden Gruppenvergleichen nicht berücksichtigt werden.

Abb. 20: Geschlechtsunterschiede bei der Schularthpräferenz

Längsschnittdatensatz WS 2007/2008 und SS 2008

(Angaben in % von Geschlecht)

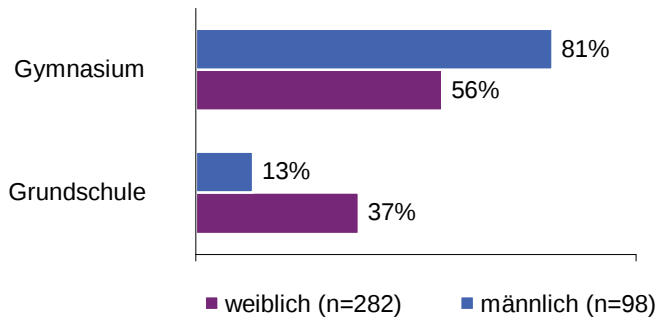
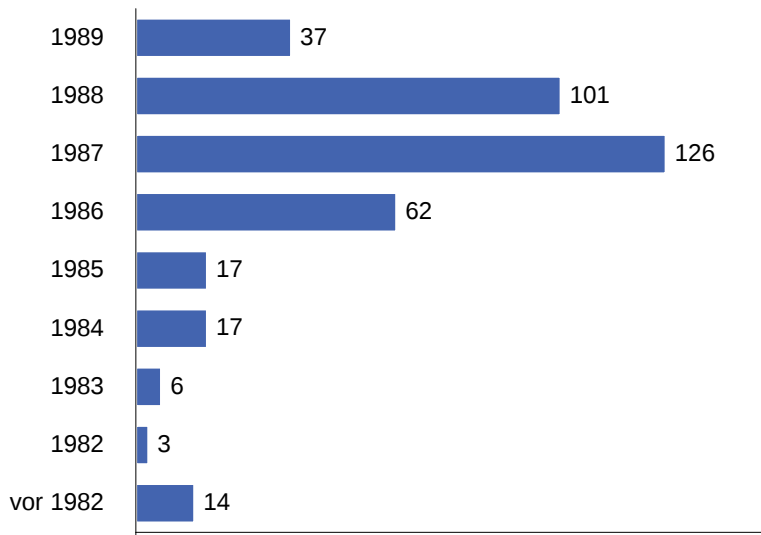


Abb. 21: Geburtsjahr der Befragten, Sommersemester 2008

Längsschnittdatensatz WS 2007/2008 und SS 2008 (n=383)

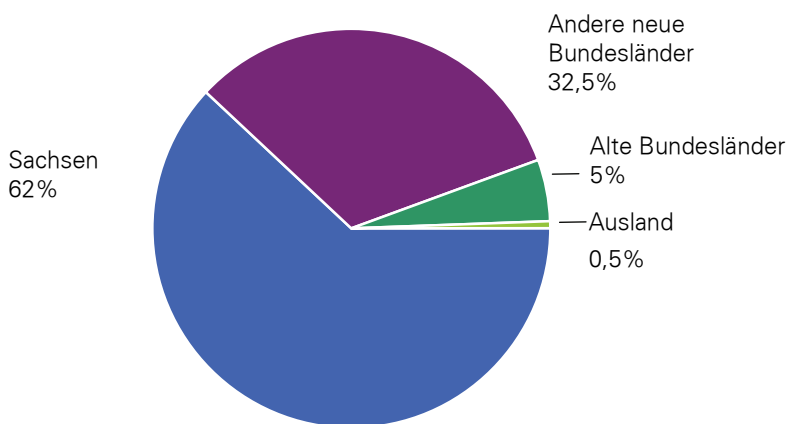


Vor dem Hintergrund der Aufteilung der Lehramts-Master-Studiengänge innerhalb Sachsens auf die Standorte Dresden und Leipzig und dem damit verbundenen notwendigen Studienortswechsel der angehenden Grundschul- und Mittelschullehrer, ist es von Interesse, von wo die Studienanfänger im BA ABS zum Studium nach Dresden kommen.

Abb. 22: Geographische Herkunft der Befragten

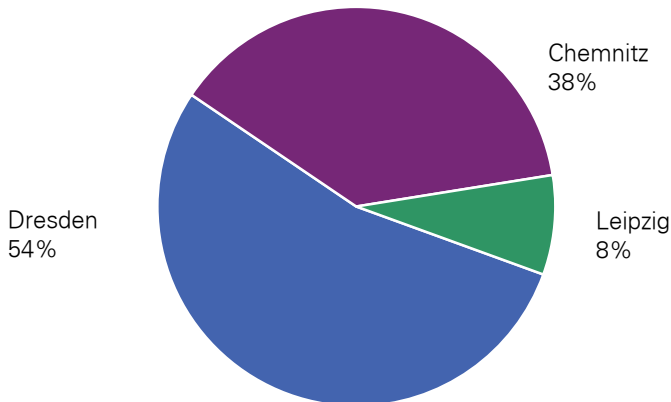
(Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung)

Längsschnittdatensatz WS 2007/2008 und SS 2008 (n=382)



Fast zwei Drittel der befragten Studierenden im BA ABS kommen aus Sachsen. Ein knappes Drittel kommt aus den anderen neuen Bundesländern. 4,5 Prozent kommen zum Studium aus den alten Bundesländern nach Sachsen und zwei Befragte haben ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben. Gut die Hälfte der sächsischen Befragten kommt aus dem Direktionsbezirk Dresden. 36 Prozent kommen aus dem Direktionsbezirk Chemnitz und 8 Prozent aus dem Direktionsbezirk Leipzig nach Dresden, obwohl auch an der Universität Leipzig ein polyvalenter lehramtsbezogener Bachelor-Studiengang angeboten wird.

Abb. 23: Verteilung der sächsischen Studierenden auf die drei Direktionsbezirke - Längsschnittdatensatz WS 2007/2008 und SS 2008 (n=237)



2.3.2 Informationsquellen der Studieninteressierten über den Studiengang

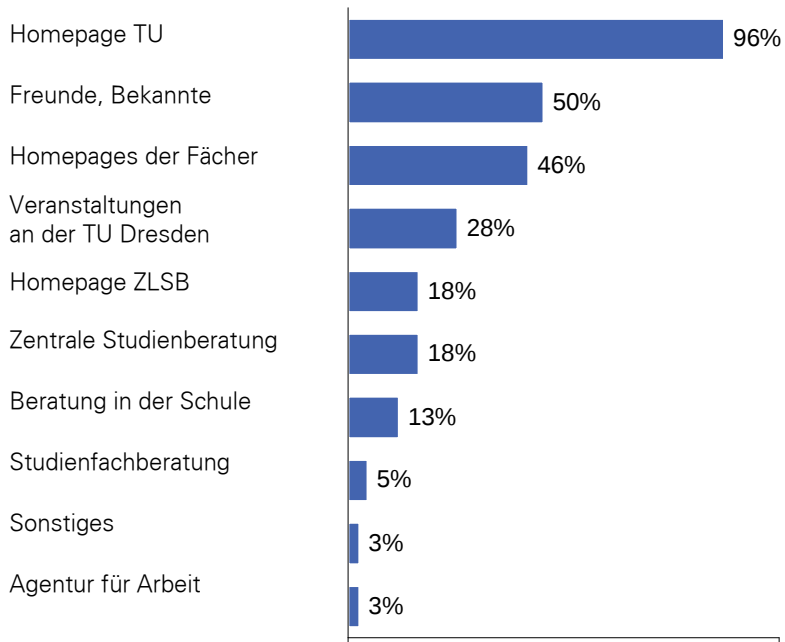
Um den Informationsfluss über den BA ABS zwischen der Hochschule und den Studieninteressierten gezielt steuern zu können, muss man wissen, aus welchen Quellen die Studieninteressierten ihre Informationen über den Studiengang bevorzugt beziehen.

Die Homepage der TU Dresden war für den überwiegenden Teil der Befragten eine der genutzten Informationsquellen. Knapp die Hälfte aller Befragten griff auf die Homepages der interessierenden Fächer zurück, um an Informationen zu gelangen. Etwa ein Fünftel nannte die Homepage des ZLSB als Informationsquelle. Durch das einheitliche Corporate Design und die Verlinkung des gesamten Web-Auftritts aller Einrichtungen der TU dürfte die ZLSB-Homepage, ebenso wie die Seiten der Fakultäten und Fachbereiche, von vielen Befragten nicht als separate Homepage

wahrgenommen worden sein. Es ist daher zu vermuten, dass die Umfragebefunde die Nutzung dieser Web-Angebote unterschätzen.

Abb. 24: "Auf welche Weise haben Sie sich vorab über den Studiengang informiert?"

Mehrfachnennungen möglich (n=483)



Der hohe Anteil von Freunden und Bekannten als Informationsquelle über den BA ABS verwundert etwas, da es sich bei den Befragten um die erste Kohorte von Studierenden im neu eingeführten Studiengang handelt. Die Informationen der Freunde können demnach nicht auf gemachte Erfahrungen im Studiengang zurückgehen. Vermutlich beziehen sich deren Informationen auf das Lehramtsstudium an der TU Dresden im Allgemeinen. Für künftige Kohorten von Studienbewerbern werden inoffizielle

Informationen von Freunden und Bekannten eine noch größere Rolle spielen, da dann die jetzigen Studierenden als Botschafter des Studiengangs wirken werden. Das Urteil älterer Studierender dürfte für die Studieninteressierten häufig schwerer wiegen und glaubwürdiger sein als die offiziellen Informationen über den Studiengang. Daher ist die Zufriedenheit der Studierenden gleichzeitig ein wertvolles PR-Mittel, wenn man den Studiengang für Interessierte attraktiv machen will.

Im Vergleich zur Nutzung schriftlicher Informationen im Internet haben recht wenige Studierende vor Studienbeginn die Möglichkeit zu persönlicher Beratung wahrgenommen. Immerhin 28 Prozent haben Veranstaltungen an der TU Dresden genutzt, um sich vor Ort zu informieren. Nur knapp ein Fünftel hat vor der Studienentscheidung bei der Zentralen Studienberatung Unterstützung gesucht, nur fünf Prozent bei der Studienfachberatung. Einige Befragte nennen Beratungen an der Schule und Hinweise der Agentur für Arbeit als Informationsquellen über den BA ABS. Offenbar tragen also auch externe Einrichtungen zur Information über den Studiengang bei.

2.3.3 Studienplanung in der Längsschnittanalyse

97 Prozent der befragten Studierenden streben nach dem erfolgreichen Abschluss des Bachelor-Studiums einen Master-Studiengang an. Nur zwei Prozent wollen eine Berufstätigkeit aufnehmen, ein Prozent der Befragten hat sonstige Pläne. Der Lehramtsbezogene Bachelor wird demnach so gut wie nicht als berufsqualifizierender Abschluss wahrgenommen¹⁶.

¹⁶ Von mehreren Befragten wurden in der offenen Frage explizit Zweifel an den Berufsaussichten mit einem lehramtsbezogenen Bachelor-Abschluss geäußert.

Abb. 25: "Welchen Weg streben Sie voraussichtlich nach dem erfolgreichen Abschluss Ihres Bachelor-Studiums an?"
WS 2007/2008 (n=387)

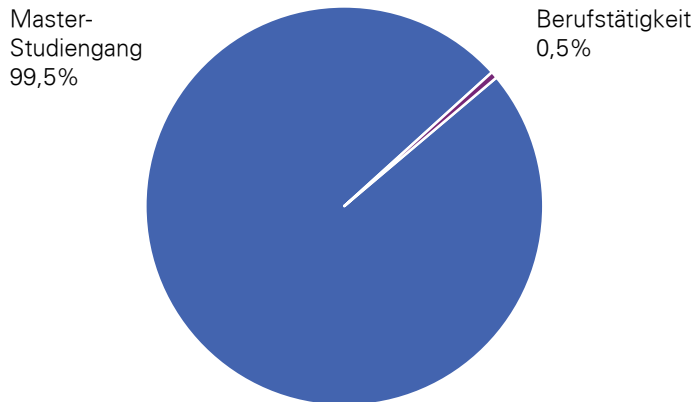
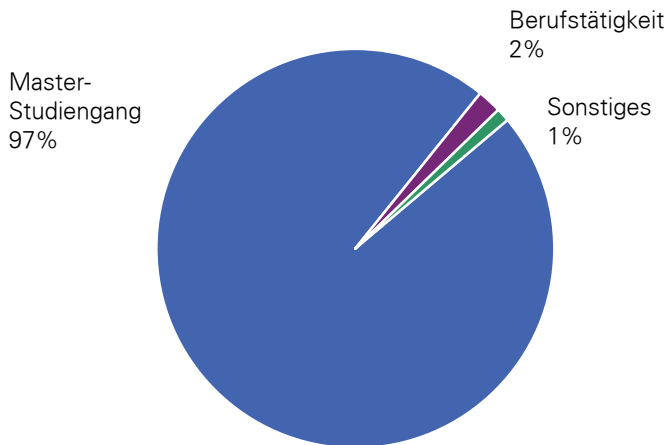


Abb. 26: "Welchen Weg streben Sie voraussichtlich nach dem erfolgreichen Abschluss Ihres Bachelor-Studiums an?"
SS 2008 (n=385)



Im Vergleich zur Befragung im ersten Semester hat sich die Zahl derer, die keinen Master-Studiengang anstreben, allerdings geringfügig erhöht. Damals gaben über 99 Prozent der Befragten an, dass sie einen Master-Studiengang absolvieren möchten. Neun Studierende, die zum Zeitpunkt der ersten Befragung im Oktober 2007 noch einen Master-Studiengang anstrebten, haben sich in der Zwischenzeit von dieser Absicht entfernt und geben die Aufnahme einer Berufstätigkeit oder Sonstiges als Perspektive nach Abschluss des Bachelor-Studiums an.

Von den Befragten, die angeben einen Master-Studiengang aufnehmen zu wollen, beabsichtigen 96 Prozent, einen Lehramts-Master-Studiengang zu belegen. Nur ein Prozent der Befragten strebt einen erziehungswissenschaftlichen oder anderen fachwissenschaftlichen Master-Studiengang an. Drei Prozent haben noch keine Tendenz für einen bestimmten Master-Studiengang entwickelt. Im Vergleich zum Vorsemester ist der Anteil derer, die beabsichtigen, einen Lehramts-Master-Studiengang zu absolvieren von 98 auf 96 Prozent leicht gesunken. Dies kann – gemeinsam mit dem leicht gestiegenen Anteil derer, die keinen Master-Studiengang anstreben – so gedeutet werden, dass einigen wenigen Studierenden im Laufe des Studiums die Optionen eines polyvalenten Bachelor-Studienganges bewusst werden und Alternativen zum standardmäßigen Anschließen eines Lehramts-Master-Studienganges erwogen werden.

Abb. 27: "Wenn Sie einen Master-Studiengang anstreben, für welchen Studiengang werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?" - WS 2007/2008 (n=385)

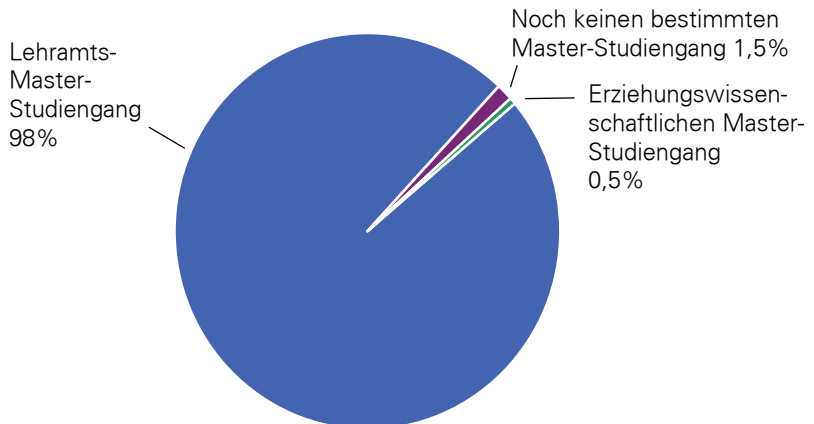
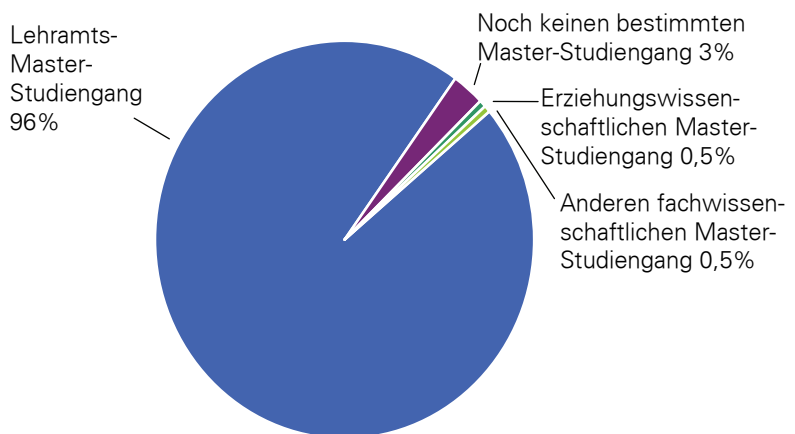
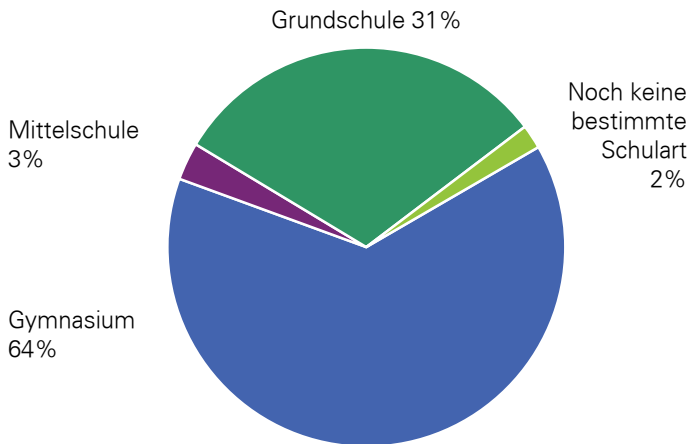


Abb. 28: "Wenn Sie einen Master-Studiengang anstreben, für welchen Studiengang werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?" - SS 2008 (n=372)



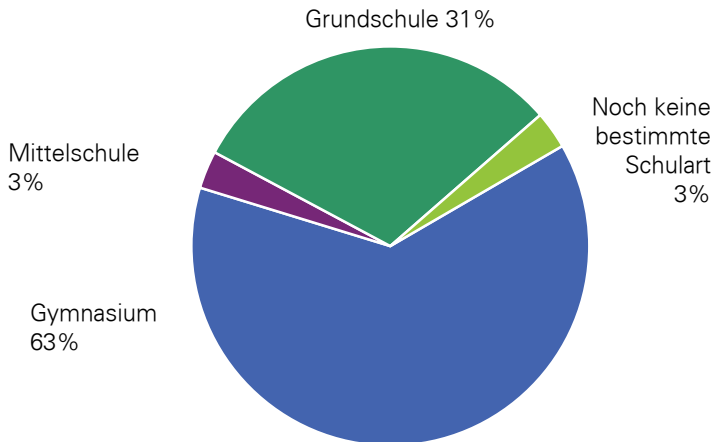
Die Studierenden im Bachelor-Studiengang haben zu einem sehr großen Anteil bereits konkrete Vorstellungen über die Schulart, in der sie später unterrichten wollen. Nur drei Prozent der Befragten, die einen Lehramts-Master-Studiengang anstreben, visieren noch keine bestimmte Schulart an. 63 Prozent wollen Lehramt an Gymnasien studieren. 31 Prozent neigen zum Lehramt an Grundschulen und drei Prozent wollen den Master-Studiengang für Lehramt an Mittelschulen absolvieren.

Abb. 29: "Wenn Sie einen Lehramts-Master-Studiengang anstreben, für welche Schulart werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?" Wintersemester 2007/2008 (n=376)



Bei den Präferenzen für die verschiedenen Schularten zeigen sich nur minimale Veränderungen vom ersten zum zweiten Semester. Der Anteil der Studierenden ohne Schulart-Präferenz steigt um einen Prozentpunkt an.

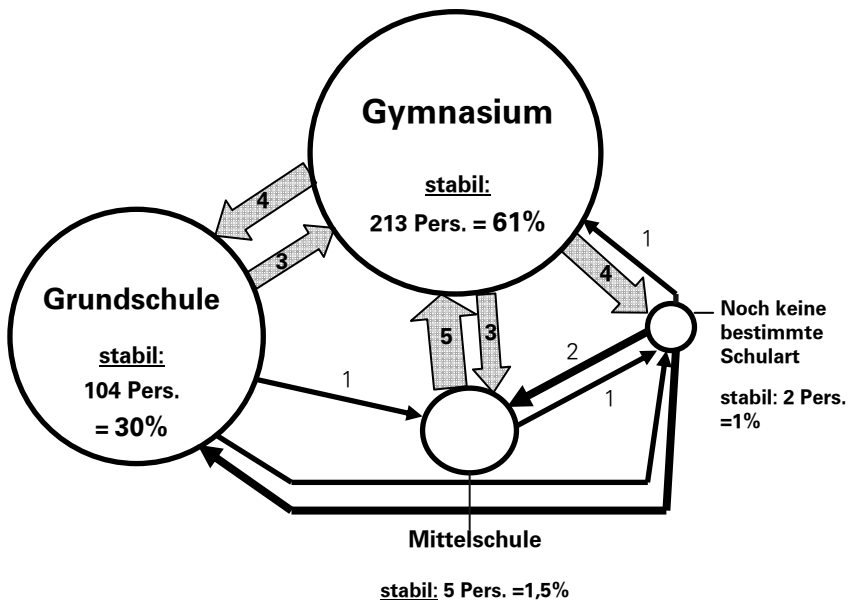
Abb. 30: "Wenn Sie einen Lehramts-Master-Studiengang anstreben, für welche Schulart werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?" - Sommersemester 2008 (n=357)



Betrachtet man die intraindividuellen Veränderungen der Schulartpräferenz, so zeigt sich, dass die Stabilität der Anteile nicht darauf zurückzuführen ist, dass sich die Ströme derjenigen, die ihre Präferenzen zwischen den Schularten wechseln, gegenseitig ausgleichen. Der Anteil der Studierenden, die zu beiden Befragungszeitpunkten die gleiche Schulartpräferenz äußern, ist mit knapp 93 Prozent ausgesprochen hoch. Abbildung 31 zeigt die Wechselbewegungen zwischen den Schularten.

Abb. 31: Absichtswechsel bei der Schulartwahl –

Intraindividuelle Veränderungen zwischen erstem und zweitem Semester (Längsschnitt-Daten, n=351)



Die Studierenden beginnen das Studium offensichtlich mit einer klaren Vorstellung ihrer späteren beruflichen Tätigkeit. Sofern die Studierenden an ihrem anfänglichen Berufsziel festhalten, führt die Polyvalenz des Studienganges nicht dazu, dass die Studierenden erst im Laufe des Studiums eine Entscheidung für eine Schulart treffen.

Diese Einschätzung wird bestätigt, wenn man betrachtet, wie sicher sich die Studierenden hinsichtlich ihrer voraussichtlichen Studienentscheidungen sind. Bei der Entscheidung für oder gegen einen Master-Studiengang, der Entscheidung zwischen Lehramts-Master-Studiengang und anderen Master-Studiengängen, sowie der Wahl einer Schulart zeigt sich ein sehr ähnliches Bild. Jeweils über 95 Prozent derjenigen, die eine

Präferenz angegeben haben, sind sich dabei bereits zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Semester sehr sicher oder ziemlich

sicher. Seit der Befragung im ersten Semester hat sich das Maß an Sicherheit insgesamt noch etwas erhöht. Tabelle 1 gibt jeweils die arithmetischen Mittel beider Erhebungswellen an.

Tab. 1: Sicherheit der Studienplanung

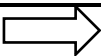
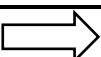
Gegenüberstellung der Mittelwerte von WS 07/08 und SS 08,
(1=sehr sicher, 4=sehr unsicher)

	n		Mittelwert	
	WS 07/08	SS 08	WS 07/08	SS 08
Master-Studiengang oder nicht?	387	387	1,41	1,39
Lehramts-Master oder anderer Master?	378	372	1,44	1,39
Schulart?	367	362	1,39	1,39

Bei allen drei Studienentscheidungen zeigt sich dabei dasselbe Veränderungsmuster: Der Anteil derjenigen, die sich bei der jeweiligen Entscheidung sehr sicher sind, nimmt zu. Der Anteil derjenigen, die sich ziemlich sicher sind, nimmt ab. Allerdings zeigt sich – wenn auch auf sehr niedrigem Niveau – ein Anstieg derjenigen, die eher oder sehr unsicher in ihrer Entscheidung sind. Es findet also eine leichte Polarisierung statt.

Ein Blick auf die intraindividuellen Veränderung zeigt, dass jeweils etwa 70 Prozent der Befragten in der Sicherheit der Entscheidung stabil sind. Jeweils etwa ein Fünftel der Befragten ist sich zwischen den beiden Erhebungswellen im ersten und zweiten Semester sicherer geworden. Jeweils etwas über 10 Prozent der Befragten sind sich im zweiten Semester unsicherer als im ersten. Tabelle 2 zeigt die intraindividuellen Veränderungen für alle drei Studienentscheidungen im Überblick.

Tab. 2: Sicherheit der Studienplanung – Intraindividuelle Veränderungen¹⁷

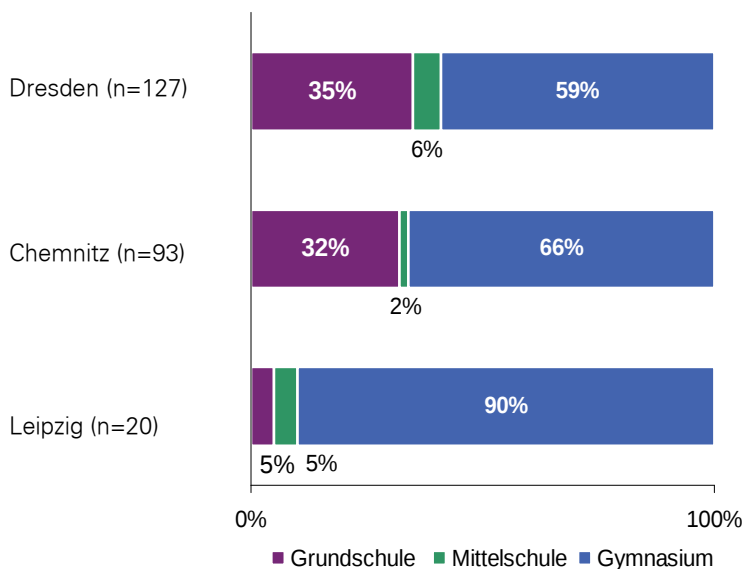
Master-Studiengang oder nicht?		n=387
gleichbleibend	68%	
sicherer	21%	
unsicherer	11%	
Lehramts-Master oder anderer Master?		n=365
gleichbleibend	68%	
sicherer	21%	
unsicherer	11%	
Schulart?		n=360
gleichbleibend	68%	
sicherer	21%	
unsicherer	11%	

Die längsschnittliche Untersuchung der Studienplanung zeigt durchweg nur geringe inter- und intraindividuelle Unterschiede zwischen den Erhebungswellen. Die Stabilität der Studienplanung der Befragten ist sehr hoch. Ein großer Teil der Studierenden im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen strebt seit Studienbeginn einen Master-Studiengang für das Lehramt an einer bestimmten Schulart an und ist sich hinsichtlich dieser Studienplanung sicher.

¹⁷ Nur einzelne Befragte verändern sich auf der Skala von 1 (sehr sicher) bis 4 (sehr unsicher) um mehr als eine Stufe.

Die Studierenden der drei sächsischen Direktionsbezirke unterscheiden sich deutlich hinsichtlich der angestrebten Schulart. Hintergrund ist die geplante Aufteilung der Lehramts-Master-Studiengänge auf die sächsischen Hochschulstandorte, wonach der Master für das Höhere Lehramt an Gymnasien an der TU Dresden, die Master-Studiengänge für das Lehramt an Mittelschulen und Grundschulen jedoch nur an der Universität Leipzig angeboten werden.

Abb. 32: Unterschiede in der Schulartwahl zwischen Studierenden der drei sächsischen Direktionsbezirke – Sommersemester 2008



Fast alle befragten Studierenden (18 von 20) aus dem Direktionsbezirk Leipzig streben einen Master-Studiengang für das Lehramt an Gymnasien an. Unter den Studierenden des Direktionsbezirks Dresden ist erwartungsgemäß der Anteil der Grund- und

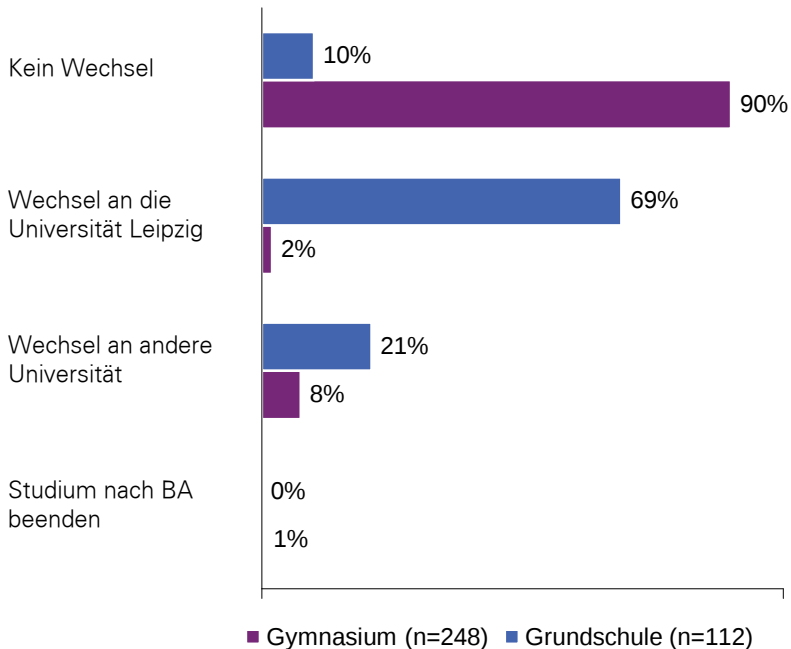
Mittelschulinteressierten am größten, da viele für den Bachelor-Studiengang die nahe gelegene Hochschule gewählt haben. Bei den Studierenden aus dem Direktionsbezirk Chemnitz ist der Anteil derjenigen, die nach dem Bachelor-Studium voraussichtlich den Studienort wechseln müssen, etwas niedriger als unter den Studierenden des Direktionsbezirks Dresden.

In der Befragung geben allerdings nur 36 Prozent der Befragten an, überhaupt von den Planungen zur Einrichtung der verschiedenen Master-Studiengänge an den zwei sächsischen Standorten gewusst zu haben. Fast zwei Drittel der Befragten wurden demnach von der Ankündigung überrascht, dass in Dresden keine Master-Studiengänge für Grund- und Mittelschule eingerichtet werden sollen.

Sofern die Planungen zur Aufteilung der Master-Studiengänge auf die Universitäten in Leipzig und Dresden umgesetzt werden, ist ein Wechsel des Studienortes für all jene unumgänglich, die das Lehramt an Grund- oder Mittelschulen anstreben. Obwohl ein Wechsel an die Universität Leipzig nahe liegt, ist er nicht obligatorisch. Den Bachelor-Absolventen stehen – die Anschlussfähigkeit vorausgesetzt – auch Lehramts-Master-Studiengänge an anderen Hochschulen Deutschlands offen. Auch die Bachelor-Absolventen, die anschließend einen Master für das Lehramt an Gymnasien absolvieren möchten, können dies nicht nur an der TU Dresden tun, sondern prinzipiell an allen Hochschulen, die diesen Studiengang anbieten. Abbildung 33 zeigt die Ergebnisse einer Frage nach den Hochschulwechsel-Absichten nach Abschluss des Bachelor-Studiums.

Abb. 33: "Beabsichtigen Sie, nach Abschluss des Bachelor-Studienganges den Studienort zu wechseln?"

Unterschiede zwischen den angestrebten Schularten



Nicht alle Studierenden, die einen Grundschul-Master-Studiengang anstreben, beabsichtigen, dies an der Universität Leipzig zu tun. Ein Fünftel der betreffenden Befragten möchte nach Abschluss des Bachelor an eine andere Hochschule als die Universität Leipzig wechseln. Zehn Prozent der Grundschulorientierten geben an, die Hochschule nicht wechseln zu wollen. Dahinter verbirgt sich die Hoffnung, die auch von einigen Befragten in der offenen Frage am Schluss des Fragebogens geäußert wurde, dass die Planungen doch noch geändert werden und die TU Dresden einen Grundschul-Master-Studiengang anbietet.

Zwei Prozent der gymnasiumsorientierten Befragten geben an, nach Abschluss des Bachelor an die Universität Leipzig wechseln zu wollen. Knapp acht Prozent der Gymnasiumsorientierten planen, den Master-Studiengang an einer Hochschule außerhalb Sachsens zu absolvieren. Der Großteil der Befragten beabsichtigt also, das Studium bis zum Erlangen des Master-Abschluss an der TU Dresden fortzuführen.

2.3.4 Zufriedenheit mit der Fächerwahl und Fachwechselabsichten

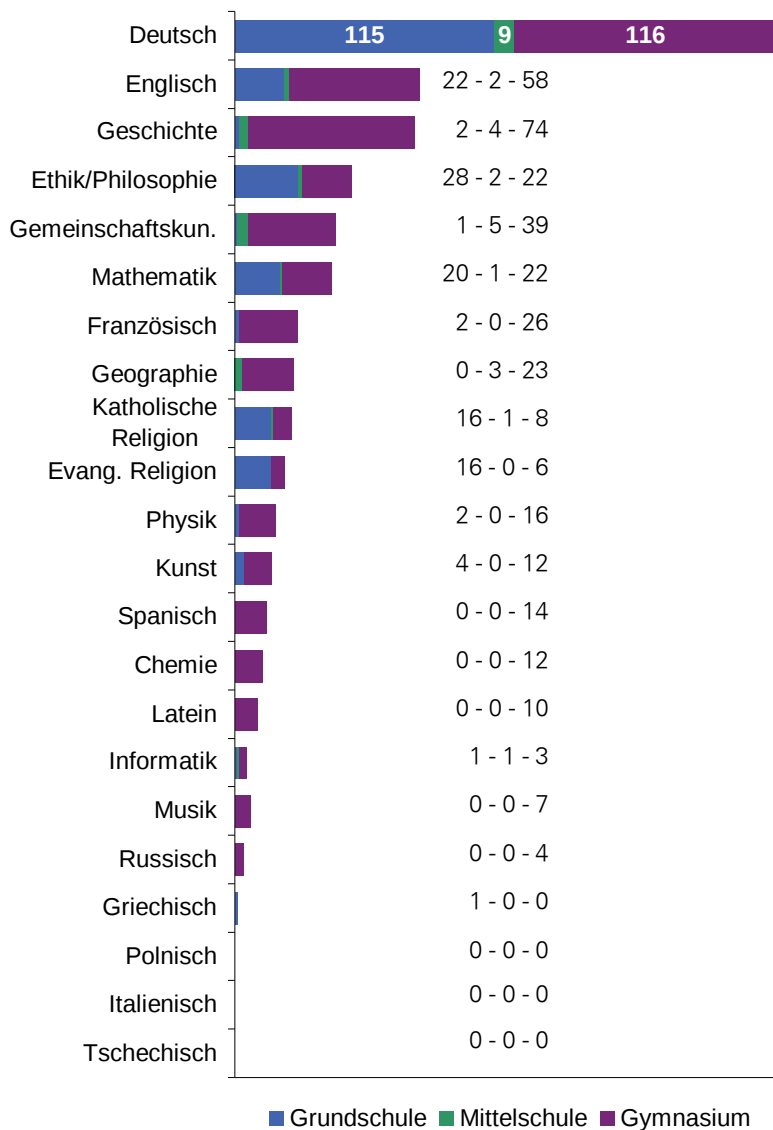
Den Studierenden im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen stehen 22 Fächer zur Auswahl. Abbildung 34 zeigt, von wie vielen der Befragten diese Fächer studiert werden. Dabei wird jeweils angegeben, wie viele der Befragten das Lehramt an Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien anstreben¹⁸.

Die mit Abstand größte Studierendenzahl im Fach Deutsch ergibt sich dadurch, dass all die, die einen Master-Studiengang für Grundschullehramt anstreben, Deutsch belegen müssen.

Von den anderen grundschulrelevanten Fächern ist Ethik/Philosophie am häufigsten vertreten (28 Befragte). Auch Englisch (22), Mathematik (20), sowie Evangelische und Katholische Religion (je 16) sind unter den Interessierten des Grundschullehramts stark vertreten. Für die grundschulrelevanten Fächer Kunst (4), Französisch (2) und Musik (0) haben sich dagegen nur sehr wenige der angehenden Grundschullehrer entschieden.

¹⁸ Bei dieser Darstellung werden nur die 369 Befragten berücksichtigt, die einen Lehramts-Master-Studiengang für eine bestimmte Schulart anstreben. Die Relationen zwischen den Fächern stellen sich bei Berücksichtigung aller Befragten jedoch nur unwesentlich anders dar.

Abb. 34: Studierte Fächer - getrennt nach angestrebter Schulart



Sechs Befragte, die eine Präferenz für das Grundschullehramt angegeben haben, sind in Fächer eingeschrieben, die gemäß Lehramtsprüfungsordnung I (LAPO I) nicht grundschulrelevant sind. Diese Zahl ist allerdings seit der ersten Befragung im Wintersemester 2007/2008 gesunken, als noch 21 Befragte, die nicht grundschulrelevante Fächer studierten, angaben, sich für das Lehramt an Grundschulen zu interessieren.

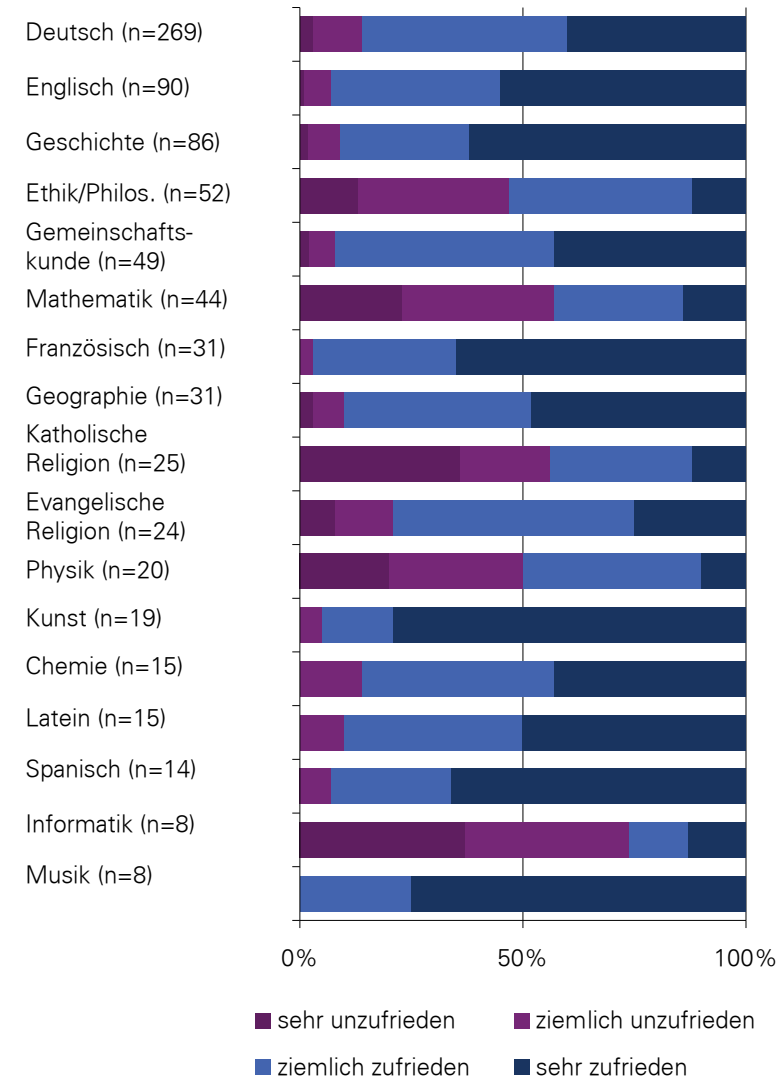
Unter denjenigen Befragten, die das Lehramt an Gymnasien anstreben, sind Deutsch (116), Geschichte (74) und Englisch (58) die beliebtesten Fächer. Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer werden nur von relativ wenigen gymnasiumsorientierten Befragten studiert: Mathematik (22), Physik (16), Chemie (12), Informatik (3).

Die Befragten zeigen sich im Großen und Ganzen recht zufrieden mit der Wahl ihrer Studienfächer. Fast zwei Drittel der Befragten sind sehr zufrieden oder eher zufrieden mit beiden Fächern. Ein knappes Drittel ist (sehr oder eher) unzufrieden mit einem der Fächer. Drei Prozent sind mit beiden Fächern unzufrieden. Zwischen den einzelnen Studienfächern zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede in der Zufriedenheit der Studierenden.

Vor allem fünf Fächer fallen durch einen hohen Anteil unzufriedener Studierender auf. Mit den Fächern Ethik/Philosophie, Katholische Religion, Mathematik, Physik und Informatik zeigen sich jeweils etwa die Hälfte der Befragten unzufrieden, während bei allen anderen Fächern der Anteil der Unzufriedenen bei maximal einem Fünftel liegt.

Hinter der Aussage, unzufrieden mit der Wahl eines Studienfaches zu sein, kann die Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen im jeweiligen Fach stehen. Die Unzufriedenheit mit der Fächerwahl kann aber ebenso gut darauf zurückzuführen sein, dass der Befragte eine Fehleinschätzung der persönlichen Neigungen feststellt oder das gewählte Fach sich als inhaltlich zu anspruchsvoll herausstellt.

Abb. 35: Zufriedenheit mit der Wahl der studierten Fächer



Die erhobenen Aussagen zur Zufriedenheit mit der Fächerwahl dienten deshalb lediglich zur Abschätzung des Ausmaßes an Fachwechseln. Eine Evaluation der Studienbedingungen in den Fächern kann hieraus nicht abgeleitet werden. Dazu ist eine detaillierte Erhebung in den Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengängen geplant.

Betrachtet man die Zufriedenheit der Grundschul- und Gymnasiumsorientierten für die grundschulrelevanten Fächer getrennt, so zeigen sich in einigen Fächern deutliche Unterschiede.

Tab. 3: Zufriedenheit mit der Wahl der studierten Fächer

Unterschiede zwischen Schularten
(1=sehr zufrieden, 4=sehr unzufrieden)

	Grundschule	Gymnasium
Deutsch	1,8	1,6
Evangelische Religion	1,8	2,7
Katholische Religion	2,8	2,8
Ethik/Philosophie	2,7	2,2
Mathematik	3,1	2,1

Die Anwärter beider Schularten sind sich in ihrer hohen Zufriedenheit mit dem Fach Deutsch und ihrer Kritik am Fach Katholische Religion einig. Das Studium der Evangelischen Religion wird dagegen von den Grundschulorientierten besser bewertet, als von den Gymnasiumsorientierten. Umgekehrt sind die Gymnasiumsorientierten mit dem Fach Ethik/Philosophie deutlich zufriedener als ihre Kommilitonen, die das Grundschullehramt anstreben. Besonders weit klafft die Zufriedenheit beider Gruppen mit dem Mathematikstudium auseinander. Während die Gymnasiumsorientierten recht zufrieden sind, sind die Grundschulorientierten deutlich unzufrieden mit dem Studium der Mathematik. Dieser Befund wird dadurch bestätigt, dass viele der Befragten, die Mathematik an Grundschulen unterrichten möchten, im

offenen Teil der Befragung Kritik an dem hohen Niveau der Anforderungen im Mathematikstudium äußern und eine Ausbildung fordern, die stärker auf die beruflichen Anforderungen von Grundschullehrern zugeschnitten ist. Das Fach Mathematik ist kein Sonderfall. Die Befragten, die das Lehramt an Grundschulen anstreben, sind insgesamt betrachtet weniger glücklich mit ihrer Fachwahl, als die anderen Studierenden. So ist nur jeder zweite grundschulorientierte Befragte zufrieden mit beiden Studienfächern, während es unter den Gymnasiumsorientierten drei von vier Befragten sind.

Die Unzufriedenheit mit einem gewählten Studienfach kann, muss sich aber nicht in einem Fachwechsel niederschlagen. Etwas über die Hälfte der Befragten (52 Prozent), die sich unzufrieden mit einem oder beiden Studienfächern geäußert haben, erwägt ernsthaft einen Fachwechsel. Unter den Grundschulorientierten ist der Anteil mit 42 Prozent deutlich geringer als unter den Gymnasiumsorientierten (56 Prozent), was möglicherweise auf die geringere Zahl an Alternativen innerhalb des grundschulrelevanten Fächerkanons zurückzuführen ist. Bezieht man die Zahl der wechselwilligen Unzufriedenen auf die Gesamtzahl aller Befragten, erfährt man, dass fast jeder fünfte Studierende (18 Prozent) ernsthaft einen Fachwechsel erwägt. Dabei ist die Quote unter den Grundschulorientierten mit 20 Prozent höher als unter den Gymnasiumsorientierten, die zwar bei Unzufriedenheit eher zum Fachwechsel neigen, jedoch einen geringeren Anteil an Unzufriedenen aufweisen.

Abbildung 36 zeigt die Anzahl der Befragten, die Wechselabsichten geäußert haben, separat für jedes Fach. Um diese Zahlen bewerten zu können, wurden sie in Relation zur Gesamtzahl der Befragten im jeweiligen Fach gestellt.

Wenig überraschend stellen jene fünf Fächer, die den höchsten Anteil an Unzufriedenen aufzeigen, auch die meisten Wechsel-

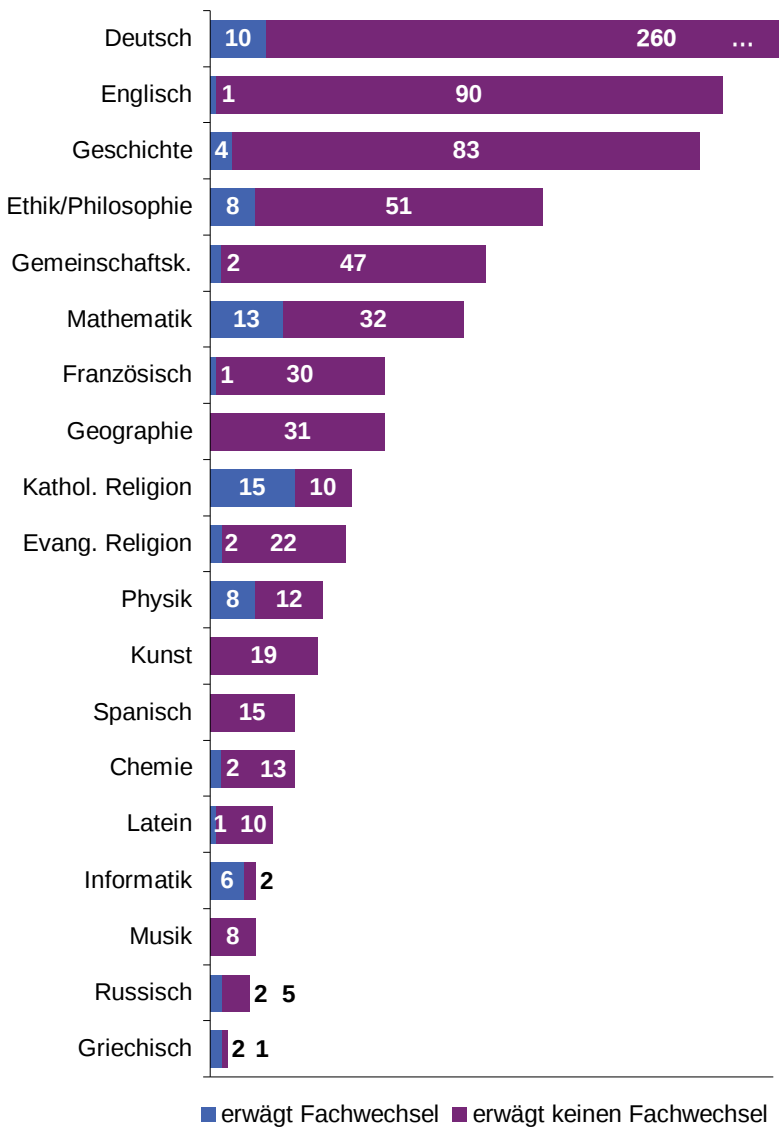
willigen¹⁹. Am höchsten ist die Anzahl der Wechselwilligen im Fach Katholische Religion. 15 von 25 Studierenden (60 Prozent) erwägen, das Fach zu verlassen²⁰. Für das Fach Ethik/Philosophie schlägt sich der große Anteil unzufriedener Studierender weniger stark in Fachwechselabsichten nieder. Nur 14 Prozent (8 Befragte) erwägen einen Fachwechsel. Eine besonders starke Abwanderung zeichnet sich in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ab. 13 Befragte wollen das Fach Mathematik aufgeben. Das sind 29 Prozent aller Mathematikstudierenden im BA ABS. Noch höher sind die Anteile der Wechselwilligen in Physik (8 von 20 Befragten) und Informatik (6 von 8 Befragten). Den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern droht – mit Ausnahme des Fachs Chemie – offenbar der Verlust eines hohen Anteils der ohnehin schon wenigen Studierenden.

Wie oben berichtet wurde, zeigten sich mit dem Fach Mathematik vor allem solche Befragte unzufrieden, die das Lehramt an Grundschulen anstreben. Auch bei den Wechselwilligen überwiegen die Grundschulorientierten. Neun von 20 Studierenden, die bei Studienbeginn Mathematik an Grundschulen unterrichten wollten, erwägen mittlerweile einen Fachwechsel. Die Zahl der potenziellen Grundschul-Mathematiklehrer könnte damit schon nach dem ersten Semester um fast die Hälfte zurückgehen.

¹⁹ Die relativ hohe Anzahl von Wechselwilligen im Fach Deutsch verliert in Relation zur extrem hohen Studierendenzahl an Bedeutung.

²⁰ Darunter ist auch ein Befragter, der von Katholischer Religion zu Evangelischer Religion wechseln will, obwohl er „eher zufrieden“ mit der Wahl des Faches Katholische Religion ist.

Abb. 36: Wechselabsichten nach Fächern - Angaben in Relation zur Zahl der Studierenden ohne Wechselabsichten (n=412)



Die Befragten, die angeben, ernsthaft einen Fachwechsel zu erwägen, wurden gebeten, ihr gewünschtes neues Fach zu nennen. Auf diese Weise können die voraussichtlichen Wechselströme zwischen den Fächern abgeschätzt werden. Abbildung 37 zeigt, welche Fächer am häufigsten als mögliche neue Fächer genannt wurden.

Abb. 37: Gewünschte neue Fächer (n=70)

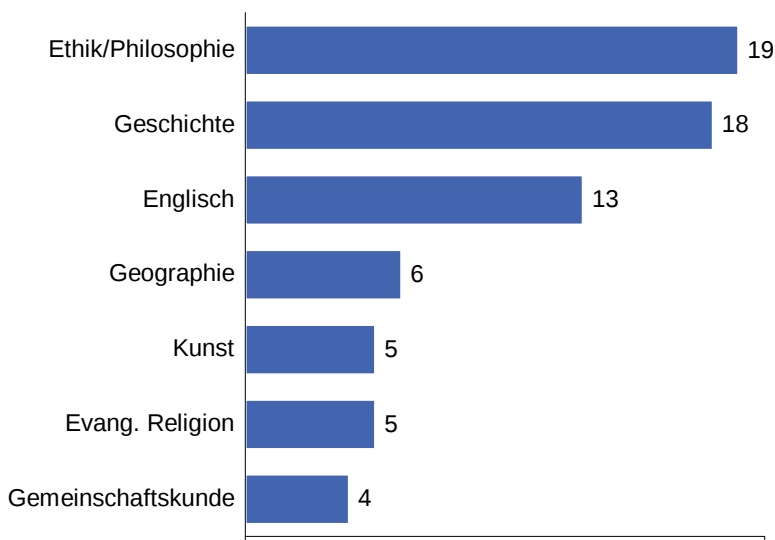
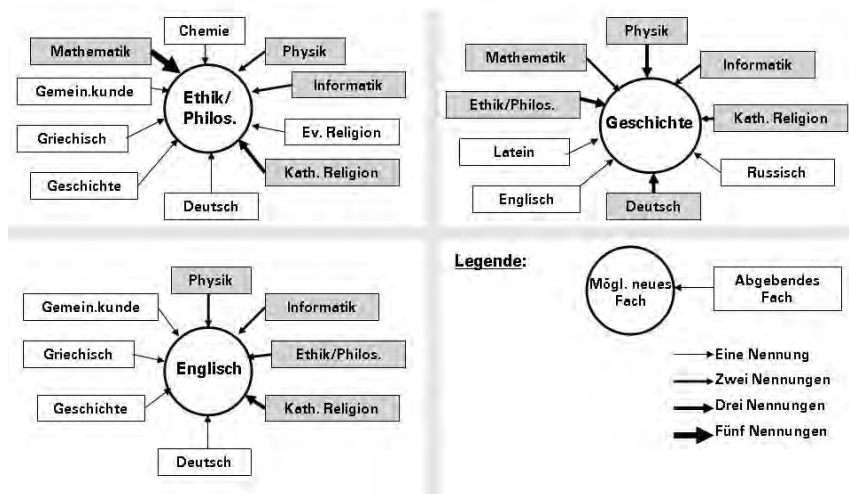


Abbildung 38 stellt die möglichen Zuströme zu den drei meistgenannten neuen Fächern dar. Auffallend ist, dass die Wechsel überwiegend nicht zwischen Fächern derselben Fakultät oder benachbarter Fakultäten stattfinden werden. Von den wechselwilligen Studierenden, die Englisch als neues Fach nennen, möchte nur einer eine Fremdsprache verlassen. Fachwechsel zwischen verschiedenen mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern werden nicht erwogen. Die zahlreichen Befragten, die die Fächer Mathematik, Physik, oder Informatik verlassen wollen,

nennen vor allem geisteswissenschaftliche Fächer als Ziel. So studiert die Hälfte der Befragten, die Ethik/Philosophie als neues Fach nennen, gegenwärtig noch ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach. Auch das Fach Geschichte kann jeweils mehr Zustrom aus mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprachlichen Fächern erwarten, als aus anderen geisteswissenschaftlichen Fächern. Das Fach Ethik/Philosophie fällt sowohl als „abgebendes“ als auch als „aufnehmendes“ Fach auf. Es gehört zu den Fächern mit dem höchsten Anteil unzufriedener Studierender, von denen acht erwägen, das Fach zu wechseln. Der erwartbare Zustrom von 19 Fachwechslern aus zehn verschiedenen Fächern macht diese Abwanderungen jedoch wett, so dass am Ende ein positiver Saldo steht.

Abb. 38: Wechselabsichten - Mögliche Zuströme zu den drei meistgenannten Fächern

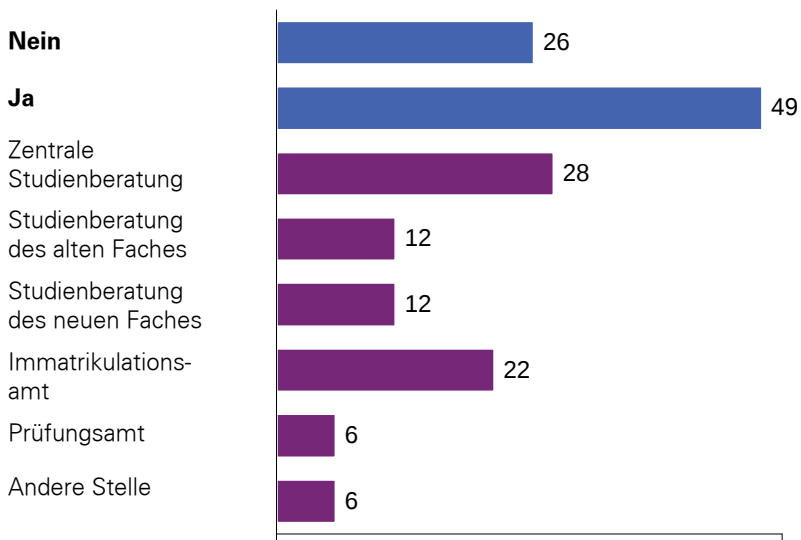


Ein Wechselwunsch ist leichter bekundet als ausgeführt. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Zahl der tatsächlichen Wechsel deutlich niedriger ausfallen wird als die Zahl der Wechselüberlegungen in dieser Befragung. 49 Befragte (das sind 65 Prozent der

Wechselwilligen) geben allerdings an, wegen ihres Wechselwunsches bereits Kontakt mit der Hochschule aufgenommen zu haben. Abbildung 39 stellt dar, welche Einrichtungen und Stellen der TU Dresden von wie vielen Befragten wegen eines Fachwechsels kontaktiert wurden.

Abb. 39: "Haben Sie wegen des Wechselwunsches bereits mit einer der folgenden Stellen Kontakt aufgenommen?"

Mehrfachnennungen möglich (n=75)



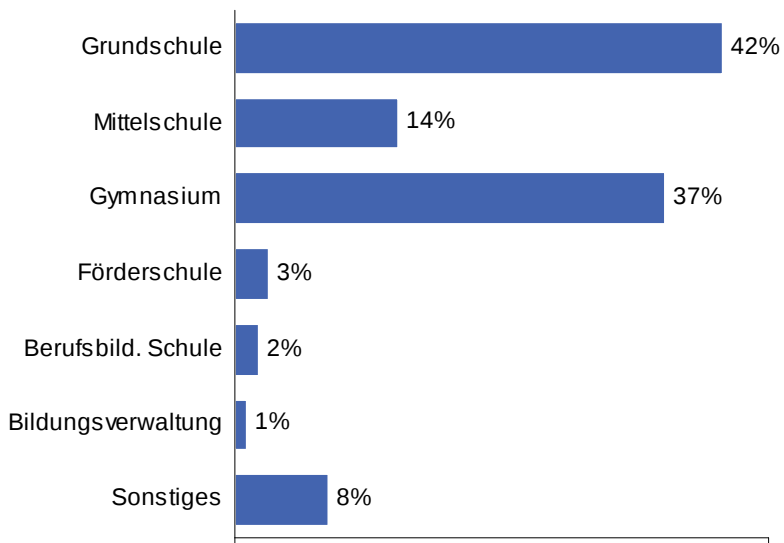
2.3.5 Grundpraktikum

Der Studienplan sieht im ersten Semester ein Grundpraktikum von 30 Stunden in Schulen oder schulnahen Institutionen vor. Das Praktikum liegt in der Verantwortung der Fakultät Erziehungswissenschaft. Es dient einer ersten Orientierung im Berufsfeld und muss nicht mit der später im Master-Studiengang gewählten Schulart in Beziehung stehen. Die Wahl einer anderen

Schulart wird sogar als vorteilhaft für die Berufsorientierung empfohlen. Ein Praktikumsplatz kann mit Unterstützung des Praktikumsbüros oder durch Eigeninitiative erworben werden. In der Studierendenbefragung wurden einige Informationen zum Ablauf des ersten Grundpraktikums nach der Einführung des neuen Studienganges erhoben.

Abbildung 40 zeigt, dass Grundschulen die am häufigsten gewählte Schulart der Praktikanten waren, obwohl nur 31 Prozent der Befragten das Lehramt an Grundschulen anstreben. Umgekehrt haben nur 37 Prozent der Befragten ihr Praktikum an einem Gymnasium absolviert, obwohl 62 Prozent der Studierenden das Lehramt an Gymnasien anstreben. Auch Mittelschulen wurden überraschend häufig als Praktikumschulen gewählt, wenn man bedenkt, dass nur 4 Prozent der Befragten einen Master für das Mittelschul-Lehramt anstreben.

Abb. 40: Schule/Einrichtung, an der das Grundpraktikum absolviert wurde - Mehrfachnennungen möglich (n=409)



Dieser Befund wird plausibel durch die Aussagen einiger Studierender, die angeben, sie und zahlreiche Kommilitonen würden zwar eine Lehrtätigkeit an Mittelschulen anstreben, jedoch den Master-Studiengang für das Lehramt an Gymnasien absolvieren, weil mit diesem sowohl die Tätigkeit an Gymnasien als auch an Mittelschulen möglich sei. Die Anzahl der Studierenden, die Mittelschullehrer werden wollen, wird demnach unterschätzt, wenn man lediglich die Nachfrage nach den Master-Studiengängen für die verschiedenen Schularten betrachtet.

Über ein Drittel der Befragten absolvierte das Grundpraktikum in einer anderen als der angestrebten Schulart. Die Studierenden wurden in den vorbereitenden Lehrveranstaltungen explizit ermuntert, das Grundpraktikum dazu zu nutzen, auch Schularten kennen zu lernen, die sie aufgrund ihrer gegenwärtigen Präferenzen nicht anstreben.

Tab. 4: Grundpraktikumseinrichtung und angestrebte Schulart
Mehrfachnennungen möglich

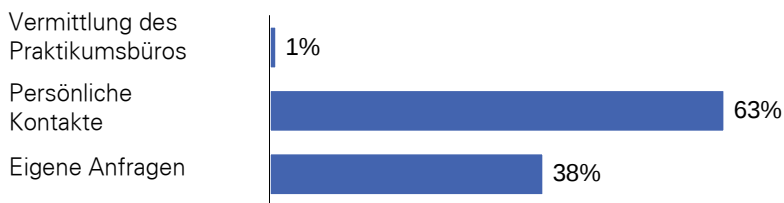
	Grundschule	Mittelschule	Gymnasium	Sonstiges
Grundschule (n=118)	82%	6%	9%	8%
Gymnasium (n=237)	25%	15%	54%	14%

Neben dem Bestreben, sich zu Beginn des Studiums einen Überblick über die verschiedenen Schularten zu verschaffen, dürfte aber auch eine besondere Situation in Dresden dazu beigetragen haben, dass nur gut die Hälfte der Gymnasiumsorientierten ihr Grundpraktikum in Gymnasien absolviert hat. So berichteten einige Studierende, dass Dresdner Gymnasien die Aufnahme von Grundpraktikanten der TU verweigerten, weil sie mit der Informationslage zum neuen Praktikum unzufrieden seien.

Der überwiegende Teil (80 Prozent) der Studierenden hat das Grundpraktikum in einem zusammenhängenden Zeitraum in der vorlesungsfreien Zeit absolviert (Blockform). Nur ein Fünftel hat die semesterbegleitende Form gewählt und war während der Vorlesungszeit wöchentlich in der Praktikumsschule. Für die meisten Studierenden lässt der Stundenplan und Arbeitsaufwand in der Vorlesungszeit keinen Platz für das Grundpraktikum. Fast jeder zweite Studierende (45 Prozent) kehrte für das Praktikum an eine Schule zurück, an der er früher Schüler war. Vor allem die eigenen früheren Gymnasien waren Ziel der Praktikanten. 77 Prozent derjenigen, die ihr Praktikum an Gymnasien absolviert haben, wählten ihr eigenes früheres Gymnasium. Von den Praktikanten an Grundschulen kehrten nur 35 Prozent an ihre eigene Grundschule zurück.

Bei der Akquise des Praktikumsplatzes zeigten die Studierenden ein hohes Maß an Eigeninitiative. Fast zwei Drittel aller Befragten nutzten bestehende persönliche Kontakte für die Akquise. Ein Drittel der Befragten gelangte durch selbständige Anfragen ohne bestehende Kontakte zu einem Praktikumsplatz. Nur ein Prozent der Studierenden nahm die Unterstützung des Praktikumsbüros wahr.

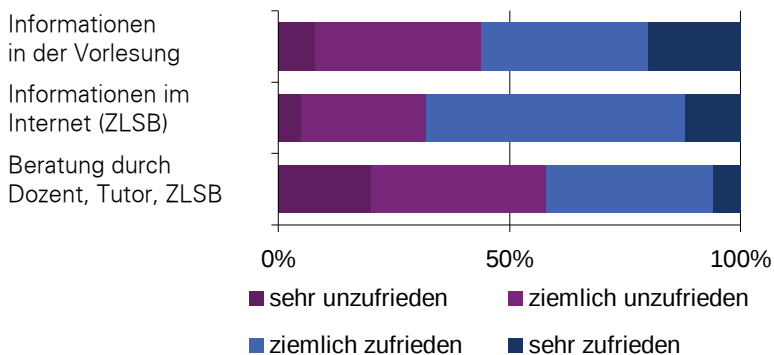
Abb. 41: "Auf welche Weise sind Sie zu Ihrem Praktikumsplatz gekommen?" Mehrfachnennungen möglich (n=409)



Die Studierenden stuften das Grundpraktikum fast durchweg als hilfreich für ihre Berufswahl ein. Über 60 Prozent der Befragten waren diesbezüglich sehr zufrieden mit dem Grundpraktikum. 31 Prozent waren eher zufrieden. Nur 7 Prozent geben an, eher oder sehr unzufrieden gewesen zu sein.

Hinsichtlich der Vorbereitung und Begleitung des Grundpraktikums wurde allerdings Kritik geäußert. Abbildung 42 zeigt die Ergebnisse separat für drei Bereiche der Information über das Grundpraktikum. Fast 60 Prozent der Befragten waren sehr oder eher unzufrieden mit der Information über das Praktikum in den Vorlesungen. 44 Prozent der Befragten kritisierten die Beratungsangebote durch Dozenten, Tutoren und ZLSB. Die zusätzliche Bereitstellung von Informationen im Internet durch das ZLSB wurde besser bewertet. Allerdings äußert auch hier noch ein Drittel der Befragten Unzufriedenheit.

Abb. 42: "Wie zufrieden sind Sie mit der Vorbereitung und Begleitung des Praktikums von Seiten der TU Dresden?"
(n=409)



2.3.6 Probleme und Kritik am Studiengang

Neben den konkreten Fragestellungen, die der Studierendenbefragung zugrunde lagen, sollte den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, in nicht-standardisierter Form von Problemen zu berichten, die sich im bisherigen Studium ergeben haben. Auf diese Weise konnten einige Problemschwerpunkte identifiziert und die Stimmungslage unter den Befragten erfasst werden. Die offene Frage am Ende des Fragebogens lautete: „Welche Probleme haben sich im Verlauf des Studiums ergeben? Welche Anregungen haben Sie?“

Diese Möglichkeit, auf Probleme aufmerksam zu machen und Kritik zu äußern, wurde von den Befragten sehr rege genutzt. 84 Prozent aller Befragten nannten mindestens einen Kritikpunkt. Viele Befragte nutzten den gegebenen Platz im Fragebogen für umfangreiche Ausführungen. Die starke Beteiligung macht deutlich, dass es einen erheblichen Problemdruck bei den Studierenden gibt, und offenbar kein Adressat innerhalb der TU Dresden bisher ausreichend in der Lage war, die Bedenken und Sorgen der Studierenden entgegen zu nehmen und glaubhaft zu machen, dass diese auf der Agenda der Verantwortlichen stehen²¹. Die offenen Antworten wurden von den schriftlichen Fragebögen in einen Datensatz transkribiert, wobei das Statement jedes Befragten unterteilt wurde in die einzelnen genannten Kritikpunkte. Anschließend wurde anhand der Antworten ein System von 35 Kategorien gebildet²², das die Kriterien der Trennschärfe und Vollständigkeit weitgehend erfüllt und eine Zuordnung jedes

²¹ In Reaktion auf die Problembeschreibungen der Studierenden wurden vom ZLSB im Juni 2008 zwei Informationsveranstaltungen für die Studierenden der Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengänge durchgeführt, in denen einige der Probleme und Unklarheiten behandelt wurden.

²² Siehe Anlage 4: Kategoriensystem zur Auswertung der offenen Frage nach Problemen im BA ABS

genannten Aspekts²³ zu einer Kategorie ermöglicht²⁴. Bei der Interpretation der Anzahl von Befragten, die einen bestimmten Kritikpunkt genannt haben, ist der grundsätzliche Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Fragen zu beachten. Wenn etwa bei einer offenen allgemeinen Frage nach Problemen im Studium von 11 Prozent der Befragten das Problem der Überschneidung von Lehrveranstaltungen genannt wird, dann bedeutet dies nicht im Umkehrschluss, dass 89 Prozent nicht von Überschneidungen betroffen sind. Man weiß dadurch lediglich, dass Überschneidungen bei diesen Befragten nicht zu den Problemen gehören, die zum Befragungszeitpunkt präsent und so wichtig sind, dass sie innerhalb des knappen zeitlichen Rahmens der Befragung genannt werden. Bei der direkten Abfrage konkreter Probleme mittels standardisierter Fragen würden sich zweifelsohne höhere Anteile von Befragten ergeben, die dem jeweiligen Kritikpunkt zustimmen. Die Ergebnisse der offenen Frage dürfen daher nicht unterschätzt werden. Sie können vor allem dazu genutzt werden, Problemschwerpunkte zu identifizieren und Ranglisten von Problemen zu bilden. Die genannten Kritikpunkte wurden in Gruppen zusammengefasst, die auch die folgende Darstellung gliedern.

Kritikfeld Studienbedingungen

Kritik an der Organisation des Studienablaufes ist der meistgenannte Aspekt. 157 Befragte äußern Kritik an den Studienbedingungen, unter anderem an der Raumplanung, der zeitlichen Ansetzung der Lehrveranstaltungen, dem Platzangebot in

²³ Anregungen und Kritik wurden hierbei nicht unterschieden. Die wenigen Anregungen, die geäußert wurden, wurden als Kritik des Ist-Zustandes gedeutet.

²⁴ Von 691 Nennungen wurden 83 Nennungen (12 Prozent) der Residualkategorie „Sonstiges“ zugeordnet.

Pflichtveranstaltungen²⁵. Abbildung 43 zeigt die sieben Kategorien, die dem Kritikfeld Studienbedingungen zugeordnet wurden und gibt an, wie viel Prozent aller Befragten einen bestimmten Aspekt kritisieren²⁶.

68 Befragte äußern Kritik an der Überfüllung von Seminaren, an zu kleinen Räumen, an zu vielen Studierenden oder an einer schlechten Raumorganisation. Damit ist dieser Kritikpunkt der meistgenannte von allen. Einige Befragte betonen dabei das Problem, wegen Überfüllung nicht an Veranstaltungen teilnehmen zu können, andere beschreiben die Lernbedingungen in großen Seminargruppen als schlecht.

Mit 44 Nennungen ist die Überschneidung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen der Kritikpunkt, der am zweithäufigsten geäußert wird. Durch Überschneidungen obligatorischer Lehrveranstaltungen ergibt sich unter Umständen eine Verlänge-

²⁵ Die Anzahl von Befragten pro Kritikfeld enthält alle Befragten, die mindestens einen der zugehörigen Kritikpunkte nennen. Fast alle Befragten nennen mehr als einen Kritikpunkt, so dass die Anzahl Befragter pro Kritikfeld von der Summe der Nennungen der Einzelaspekte deutlich abweicht.

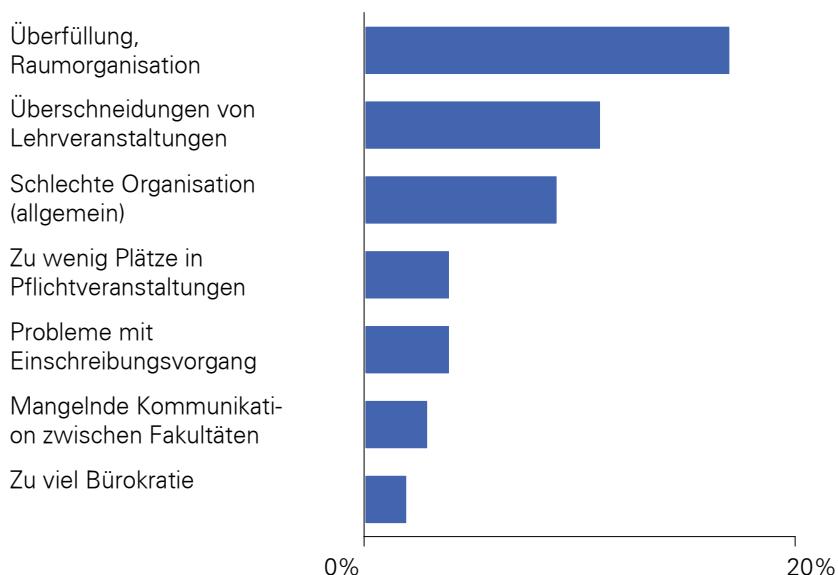
²⁶ Beispielhafte Äußerungen:

„Ich (...) habe den Eindruck, dass die Kommunikation zwischen den einzelnen Instituten nicht so gut ist und es somit immer wieder zu Überschneidungen kommt (Veranstaltungen und Prüfungen)“ - „unorganisiert (wir = Versuchskaninchen)“ - „Die TU Dresden war und ist auf das Bachelor-System nicht vorbereitet. Es herrscht komplettes Chaos und bei Fragen gibt es zu wenig Zuständige, an die ich mich wenden kann. Ich komme mir vor wie ein Versuchskaninchen, an dem ein Feldversuch gestartet worden ist.“ - „Die Vorlesungen (vor allem aber Seminare) sind zu voll → man bekommt selten die Möglichkeit an Referate zu kommen (zu viele Leute).“ - „Komplizierte Prüfungsanmeldung“ - „Zu viel Bürokratie.“ - „Einschreibemodalitäten sind grausam → einheitliches Einschreibesystem“ - „Viel zu wenig Plätze für Latein!!! + Sprecherziehung“ - „Die Räume von Veranstaltungen sind oft zu klein, sodass man auf dem Boden sitzen muss.“ - „Überschneidungen der verschiedenen zu belegenden Pflichtfächer“ - „Im Allgemeinen habe ich die Feststellung gemacht, dass die Dozenten zwar sehr gut sind, aber die Organisation (v.a. Zimmergröße) zu wünschen übrig lässt. Dadurch leidet leider auch die Qualität der Veranstaltungen.“

rung der Studienzeit, da Pflichtveranstaltungen in späteren Semestern nachgeholt werden müssen. 11 Studierende mahnen eine bessere Kommunikation und Koordination zwischen den Fakultäten der TU Dresden bzw. zwischen der TU und der Hochschule für Musik an. Hintergrund dieser Forderungen könnte ebenfalls die Überschneidung von Lehrveranstaltungen sein. 17 Befragte geben an, dass die Plätze in Pflichtveranstaltungen nicht ausreichend sind. Vor allem Lehrveranstaltungen zur Sprecherziehung werden hier genannt.

Abb. 43: Kritikfeld Studienbedingungen - genannte Kritikpunkte

Offene Frage ohne Antwortvorgaben (n=412)



38 Befragte äußern allgemeine Kritik an den Studienbedingungen, ohne bestimmte Details anzusprechen. 18 Studierende berichten von Problemen mit der Online-Einschreibung zu Lehrveranstaltungen. Genannt werden einerseits technische Probleme und andererseits die Uneinheitlichkeit der Einschreibe-

systeme und Fristen. Acht Befragte bemängeln zu viel Bürokratie im Studienablauf, etwa bei der Prüfungsanmeldung, und beklagen den dadurch entstehenden Zeitaufwand.

Alles in allem nennen 38 Prozent aller Befragten mindestens einen dieser Kritikpunkte, ein sehr hoher Anteil, wenn man bedenkt, dass man nicht davon ausgehen kann, dass alle anderen Befragten mit den Studienbedingungen zufrieden sind.

Der neu eingeführte Studiengang weist offensichtlich noch erhebliche organisatorische Defizite auf, die den Befragten das Studium erschweren.

Kritikfeld Information und Betreuung

Fast ebenso häufig wie die Studienbedingungen wurde die Informationslage und Betreuungssituation im BA ABS kritisiert.

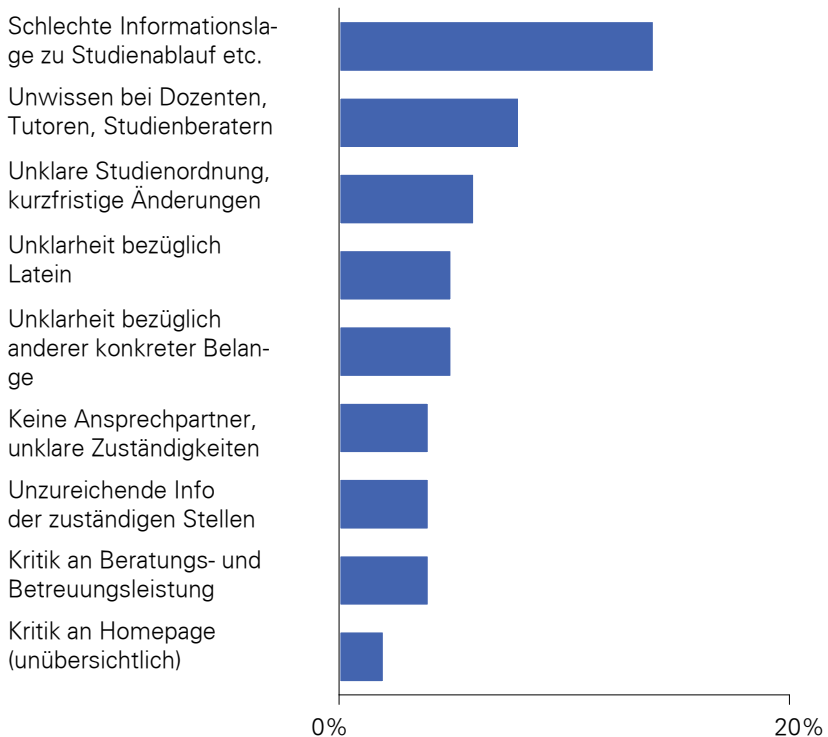
Viele Befragte äußerten das Gefühl, verloren, verunsichert und orientierungslos zu sein und eine angemessene Hilfestellung zu vermissen. Aufgrund der Probleme mit Studienorganisation und Informationsvermittlung ergab sich für viele Studierende der Eindruck, Leidtragender der Neueinführung des Bachelor-Studienganges zu sein, der bei seinem Start noch erhebliche Unklarheiten aufweist. Gleich mehrere Befragte nutzen das Bild vom Versuchskaninchen für den neuen Studiengang.

Abbildung 44 zeigt, welche konkreten Aspekte der Informationslage und Betreuungssituation im BA ABS kritisiert wurden.

56 Befragte kritisierten die Informationslage zu Studienablauf, Studienanforderungen und Prüfungen in allgemeiner Form. 16 Studierende kritisieren die Beratungs- und Betreuungsleistung.

Im Mittelpunkt der Kritik stand die Tatsache, dass die Studierenden keine zentrale Stelle an der TU Dresden wahrnehmen, die zuverlässige und verbindliche Informationen zu den Belangen der Studierenden im BA ABS geben kann, so dass viele Studierende auf Fragen, die wichtig für ihre Studiengestaltung sind, keine belastbaren Antworten erhalten haben.

Abb. 44: Kritikfeld Information und Betreuung - genannte Kritikpunkte, Offene Frage ohne Antwortvorgaben (n=412)



20 Befragte nennen verschiedene konkrete Unklarheiten, die nicht aufgelöst werden konnten. Besonders große Verwirrung herrscht bezüglich der Anforderungen an die Lateinkenntnisse der Studierenden. Diese Unklarheit wird von 15 Befragten genannt. 26 Befragte kritisieren, dass es noch keine definitive Studienordnung gibt, die vorläufige Studienordnung zudem Fragen offen lässt und kurzfristige Änderungen die Studierenden verunsichern. Zudem vermissen 18 Studierende einen zentralen Ansprechpartner oder wissen nicht, wer in einer bestimmten Frage der zuständige Ansprechpartner ist. Und wenn eine zuständige Stelle kontaktiert wird, sind nur unzureichende Informationen

verfügbar, beklagen 17 Befragte. Von den in der Lehre tätigen Dozenten und Tutoren kommt in den Augen vieler Studierender nicht die erhoffte Hilfe. 28 Studierende beklagen das Unwissen der Lehrenden. Fünf Befragte halten sogar die Mitarbeiter von Studienberatung und Prüfungsämtern nicht für hinreichend informiert über den neuen Studiengang.

Insgesamt kritisieren 150 Befragte (36 Prozent) die Informations- und Betreuungslage im BA ABS²⁷. Vielen Studierenden bereiten die bestehenden Unklarheiten bei Modulanforderungen,

²⁷ Beispielhafte Äußerungen:

„Organisatorische Fragen können nur zum Teil zufrieden stellend beantwortet werden.“ – „Durch die Umstellung auf Bachelor im WS 07/08 war ALLES sehr konfus und desorganisiert und NIEMAND wusste irgendwas. Das war sehr belastend für mich als Studienanfänger.“ – „Ich finde die Situation allgemein schwierig, denn gerade zu Beginn des Studiums waren die Infos an die Studenten, was z.B. Latein oder den Master betrifft eher nicht zufrieden stellend, und einiges hat sich bis heute ja noch nicht vollständig geklärt.“ – „Die Studienordnungen sind schwer zu verstehen, so dass man oft nicht weiß, welche Module zu besuchen sind. Für die Lehramts-BA-Studenten gibt es keine zentrale Stelle, an die sich bei Problemen gewandt werden kann. Nur die einzelnen Fakultäten (fachabhängig).“ – „Zu wenig Beratung bzw. keine Kenntnisse des Personals der TU Dresden über den Bachelor-Studiengang“ – „Es gibt einem keiner Hilfestellung im Bezug auf das neue System! Man fühlt sich oft allein gelassen mit allem.“ - Das Durcheinander mit Latein war für mich ein großes Problem.“ – „Anregung: Es wäre vorteilhaft, mögliche Zugangsvoraussetzungen für den Masterstudiengang bereits jetzt schon bekannt zu geben, da viel Unruhe im Bezug darauf existiert. Es ist so viel ungewiss. Damit könnte man Zukunftsfragen vieler Studenten beantworten.“ – „Unwissenheit über den Studiengang, -ordnung bei Studienberatern (!!), Dozenten etc.“ – „Genaue Informationen darüber, wer und welche Fakultät / welches Institut in bestimmten Angelegenheiten mein Ansprechpartner ist / sind.“ – „Die Studienberaterinnen haben zum Anfang des Semesters NICHTS über den Verlauf des Studiums gewusst.“ – „Nur wenige Dozenten nehmen diesen neuen Studiengang ernst: wissen zu wenig darüber, nehmen unsere Probleme als "Versuchskaninchen" nicht ernst.“ – „Ansprechpartner weisen oftmals jede Verantwortung von sich und übergeben Fragen an andere bzw. antworten gar nicht auf Emails.“ – „zu viele unbeantwortete Fragen, da alles noch in den Kinderschuhen steckt.“

Prüfungsleistungen und anderen für sie essenziellen Fragen des Studiums große Sorgen.

Kritikfeld Master-Studiengang

84 Befragte nennen Probleme rund um den Master-Studiengang²⁸. Der meistgenannte Aspekt ist die Tatsache, dass kein Master-Studiengang für Grundschullehramt in Dresden angeboten werden soll. 33 Befragte äußern Kritik an der Aufteilung der Master-Studiengänge auf Dresden und Leipzig oder fordern, in Dresden doch noch einen Grundschul-Master-Studiengang einzurichten. 26 Befragte sind skeptisch, was die Anschlussfähigkeit des Lehramtsbezogenen Bachelor-Studienganges der TU Dresden an Studiengänge anderer Hochschulen angeht. Die meisten Nennungen betreffen den Übergang in den Grundschul-Master-Studiengang in Leipzig. Hier werden unter anderem Probleme der Fächerkombination angesprochen. Auch Schwierigkeiten beim Wechsel vom BA ABS der TU Dresden in Bachelor-Studiengänge anderer Hochschulen werden befürchtet. 14 Befragte berichten von verschiedenen Unklarheiten in Zusammenhang mit den Lehramts-Master-Studiengängen. Das Bedürfnis vieler

²⁸ Beispielhafte Äußerungen:

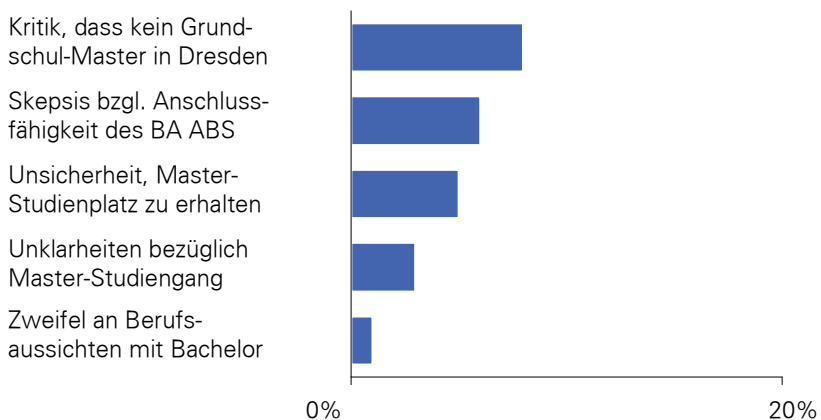
„Problem: Leipziger Master ist nicht auf den Bachelor von Dresden ausgerichtet und es gibt zu wenig Studienplätze für Master Lehramt Grundschule, so besteht die Angst, den Master nicht absolvieren zu können.“ – „Unklar, ob der Masterstudiengang in Leipzig für Grundschullehramt anschlussfähig an unseren Bachelor-Studiengang ist.“ – „Hoffentlich gibt es genügend Plätze für das Gymnasium-Master, zumindest für jene, die in Dresden bereits den BA absolviert haben und dort weiterstudieren wollen!“ – „Angst davor Bachelor nicht gut abzuschneiden, sonst keine Chance für den Master → arbeitslos, denn mit dem Bachelor kaum Berufschancen!!“ – „Der Uniwechsel zur Uni Leipzig verträgt sich nicht mit meinem 2. Fach.“ – „Keine Sicherheit einen Master-Platz zu bekommen → Unsicherheit, ob ich wirklich Lehrer werden kann.“ – „Hoher Leistungsdruck um für Master-Studiengang zugelassen zu werden (der Voraussetzung ist, um Lehrer zu werden.)“ – „Das schlimmste: der Wechsel nach Leipzig.“ – „Nur 2 Fächer für die Grundschule, nicht überall so, so dass ein Wechsel erschwert wird.“

Studierender nach vorausschauender Planung ihres Studiums kann hier nicht befriedigt werden.

22 Befragte haben Bedenken, dass sie nach Abschluss des Bachelor keinen Platz im gewünschten Master-Studiengang erhalten könnten. Da der überwiegende Teil der Studierenden das Studium mit dem beruflichen Ziel Lehrer zu werden, aufgenommen hat, wird ein mögliches erzwungenes Ende des Studiums nach dem Bachelor-Studiengang als schwerwiegende Bedrohung gesehen. Drei Befragte äußern explizite Zweifel an der Brauchbarkeit des Bachelor-Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt.

Abb. 45: Kritikfeld Master-Studiengang - genannte Kritikpunkte

Offene Frage ohne Antwortvorgaben (n=412)



Kritikfeld Anforderungen

Die Angst davor, keinen Master-Studienplatz zu erhalten, steht in Zusammenhang mit den Klagen vieler Befragter über hohen Leistungsdruck im Studium. 92 Befragte kritisieren die zeitlichen und/oder inhaltlichen Anforderungen im Studium oder berichten von Stress und Überbelastung. Das ist mehr als ein Fünftel aller

Befragten²⁹. 38 Befragte kritisieren die hohe Zahl an Semesterwochenstunden, die hohe Anzahl von Pflichtveranstaltungen, den hohen Arbeitsaufwand oder die hohe Anzahl von Prüfungen und Leistungsnachweisen. 19 Befragte halten die Lehrveranstaltungen inhaltlich für zu anspruchsvoll. In diesem Zusammenhang wird oft bemängelt, dass die lehramtsbezogenen Studierenden die gleichen Anforderungen erfüllen müssen wie die Studierenden aus den jeweiligen fachwissenschaftlichen Studiengängen. Viele dieser Äußerungen beziehen sich auf die Lehrveranstaltungen in Philosophie und Mathematik. 9 Befragte melden Bedenken daran, dass das vorgeschriebene Pensum an Lehrveranstaltungen, Praktika und Auslandsaufenthalt in der Regelstudienzeit absolvierbar ist. Eine vielgenannte besondere Belastung stellen die erforderlichen Lateinkenntnisse dar. 12 Befragte nennen diesen Aspekt. Möglicherweise sind hierunter Studierende, die aufgrund der für Sie unklaren Informationslage glauben, Lateinkenntnisse vorweisen zu müssen, obwohl dies nicht der Fall ist.

24 Befragte klagen allgemein über zu hohe Anforderungen, Überbelastung, Stress und Leistungsdruck im Studium. Geht man davon aus, dass viele Befragte auf die Frage nach Problemen im Studium eher konkrete Probleme benennen, als offen ihre Überforderung zuzugeben, muss man die Zahl derjenigen,

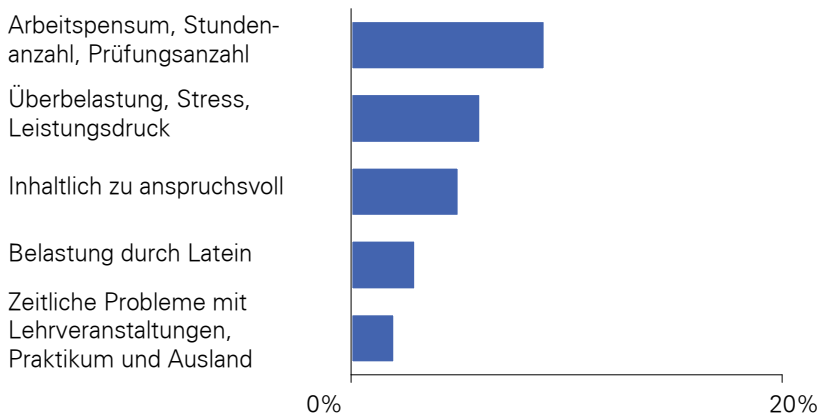
29 Beispielhafte Äußerungen:

„Da in meinem zweiten Fach Mathe sehr hohe Anforderungen, welche in Hinsicht auf das Lehren an der Grundschule nicht relevant sind, gestellt werden, denen ich nicht gerecht wurde, strebe ich den Fachwechsel an.“ – „Sehr, sehr viel Stress“ – „sehr hohe Arbeitsbelastung“ – „Zu viele Pflichtmodule! Man ist nur noch am "Abarbeiten" und kann somit sein Studium nicht mehr selbst gestalten; man wird somit nur in einem "Crash"-Studium getrimmt auf das jeweilige Fach, kann es aber nicht vertiefen!“ – „Zeitprobleme (→ psychische Überlastung)“ – „Sehr sehr viel zu tun → dauerhaftes, übermäßiges Pensum.“ – „Viel zu viele Prüfungsleistungen in einem viel zu geringen Zeitraum → ständiger Leistungsdruck.“ – „Mathematik-Niveau für Grundschullehrer viel zu hoch angesetzt.“ – „Die Vielzahl kleiner Leistungen, die ich zu erbringen habe, lässt mir keine Zeit mich ernsthaft mit den Inhalten zu beschäftigen, die für meinen Beruf wichtig sind.“ – „Überforderung!!!“

die unter zu hohen Leistungsanforderungen leiden, vermutlich wesentlich höher einschätzen.

Abb. 46: Kritikfeld Anforderungen - genannte Kritikpunkte

Offene Frage ohne Antwortvorgaben (n=412)



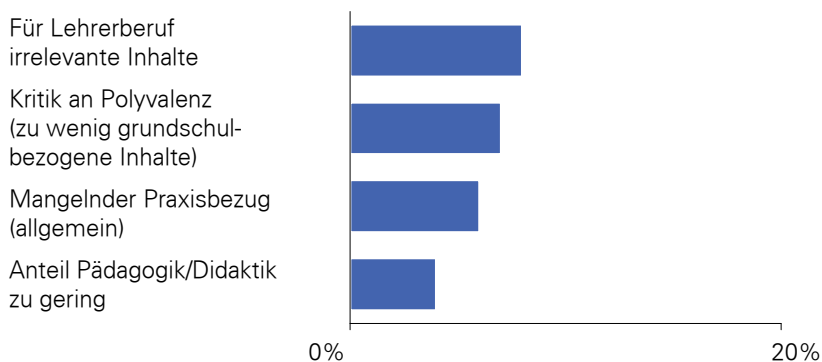
Kritikfeld Praxisbezug

Dem Kritikfeld Praxisbezug wurde neben der Kritik am mangelnden Praxisbezug der Lehrveranstaltungen in den Erziehungswissenschaften und den studierten Fächern auch die Kritik an der Polyvalenz des Studienganges zugeordnet.

29 Befragte halten die Konzeption eines polyvalenten Studienganges, der nicht zwischen den angestrebten Schularten unterscheidet, für schlecht. Vor allem Studierende, die das Lehramt an Grundschulen anstreben, vermissen einen stärkeren Zuschnitt der Lehre auf die Lehrtätigkeit an Grundschulen.

Abb. 47: Kritikfeld Praxisbezug - genannte Kritikpunkte

Offene Frage ohne Antwortvorgaben (n=412)



Mangelnden Praxisbezug werfen 63 Befragte den Lehrveranstaltungen des BA ABS vor. Davon meinen 33 Befragte, es würden für den Lehrerberuf irrelevante Inhalte vermittelt. Als Beispiele werden die höhere Mathematik oder das Mittelhochdeutsche genannt. 18 Befragte halten den Anteil pädagogischer und didaktischer Inhalte für zu gering³⁰.

30 Beispielhafte Äußerungen:

„Die Studieninhalte mehr auf die Schulart beziehen. Bsp.: Grundschulmathematiker studieren mit Diplommathematikern → die Kompetenzen sollten bei Grundschullehrern jedoch primär auf der Pädagogik liegen.“ – „Man muss sich leider immer wieder selbst motivieren, weil keine Grundschulfächer wenigstens als "Schnuppermöglichkeit" angeboten werden.“ – „Ich finde das Studium bis jetzt zu wenig lehramtsbezogen, d.h. wir lernen in Deutsch Mittelhochdeutsch aber keine Grammatikregeln usw., was wir später den Kindern beibringen müssen.“ – „Problem, dass Grundschule zusammen mit Gymnasium und Mittelschule ist. Wir werden nicht auf unseren späteren Beruf vorbereitet, weil es einfach viel zu schwer ist, aber keine andere Möglichkeit gibt, sonst Grundschullehrer zu werden.“ – „Dieser Studiengang ist definitiv schlecht für die Vorbereitung auf den Beruf des Grundschullehrers! Zu viele "sinnlose" Module, z.B. LAG Mediavistik, dafür zu wenig Didaktik und Pädagogik und zu wenig Praxis!“

Weitere Kritikpunkte

21 Befragte äußerten Kritik am Grundpraktikum, das im ersten Semester zu absolvieren war. Die Kritik betrifft eine breite Palette von Aspekten, von der Vorbereitung, über zeitliche Probleme bei der Durchführung bis zum Bestreiten der Sinnhaftigkeit eines solchen frühen Praktikums. Die Aussagen der Befragten ergaben allerdings keine Einsichten in die Bewertung des Grundpraktikums, die über die standardisiert erhobenen Urteile hinausgingen.

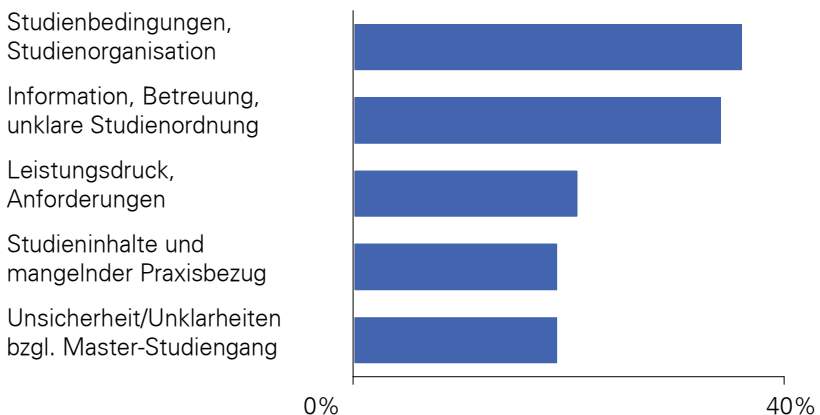
Die Residualkategorie „Sonstiges“ fasst alle 83 Nennungen zusammen, die keiner der 34 Einzelkategorien zugeordnet werden konnten. Es handelte sich hierbei unter anderem um vereinzelt Lob und Probleme spezifischer Einzelfälle.

Zusammenfassung

Die 34 einzelnen kritisierten Aspekte, die von bis zu 68 Befragten genannt wurden, zeichnen ein Bild von einer Studierendenkohorte, die mit großer Verunsicherung durch das Studium geht. Abbildung 48 gibt zusammenfassend einen Überblick über die für die Studierenden zentralen Problemfelder.

Abb. 48: Probleme im BA ABS – Rangliste der Kritikfelder

Offene Frage ohne Antwortvorgaben (n=412)



Jeweils mehr als ein Drittel der Befragten kritisieren die Organisation des Studienganges und die Vermittlung von Informationen zu Studienablauf und Studienanforderungen durch die verantwortlichen Mitarbeiter der TU Dresden. Bedenkt man, dass die Kritik geäußert wurde, ohne dass konkret nach einem Urteil zu diesen Aspekten des Studiums gefragt wurde, sind diese Anteile als äußerst hoch einzuschätzen. Auch die Kritik an Überbelastung und Leistungsdruck, mangelndem Praxisbezug der Lehre und Unzufriedenheit bzw. Unsicherheit bezüglich der Master-Studiengänge sind mit jeweils einem Fünftel aller Befragten als zentrale Probleme der Studierenden einzustufen.

Ein großer Teil der Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen ist demnach auf Mängel in der Organisation und Informationsvermittlung im ersten Studiensemester des BA ABS zurückzuführen. Ein Teil dieser Defizite sind als Anlaufschwierigkeiten eines völlig neu konstruierten Studienganges zu erklären, die sich durch die Erfahrungen aller Beteiligten nach und nach reduzieren werden. Das Unwissen der Lehrenden, sowie der Studienberatung und Prüfungsämter zählen ebenso zu den Anlaufschwierigkeiten, wie die noch nicht endgültige Studienordnung. Einige Unklarheiten bei den Studienanforderungen und den Übergängen in die Master-Studiengänge bedürfen noch der Klärung auf politischer Ebene, bevor den Studierenden sichere Informationen weitergegeben werden können.

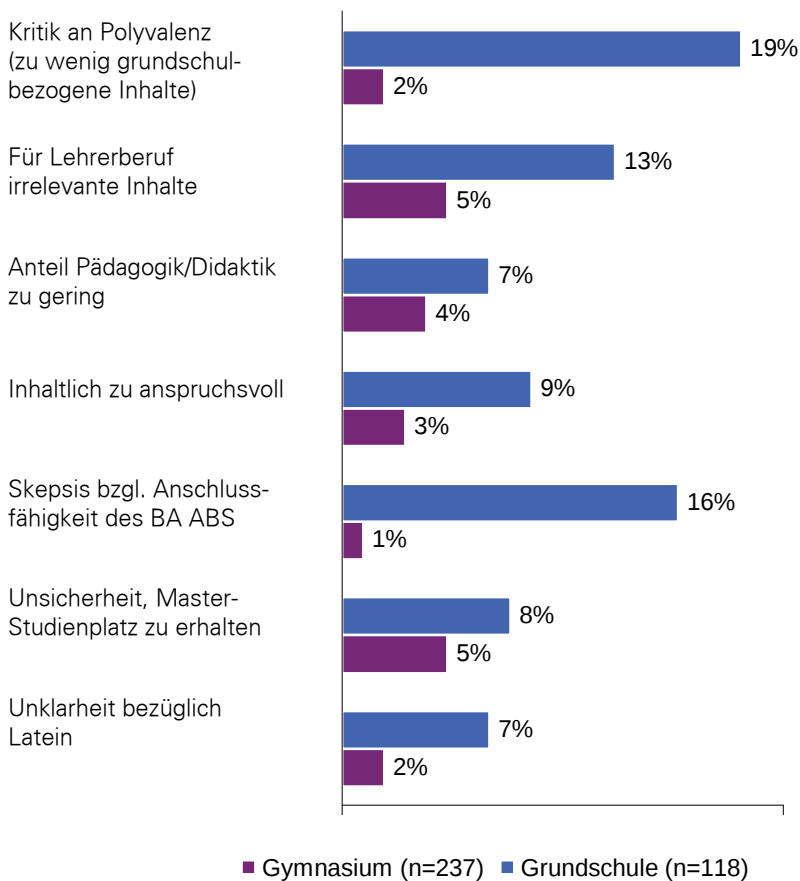
Andere Probleme, vor allem die von vielen als zu hoch empfundenen Leistungsanforderungen, der in den Augen vieler Studierender zu geringe Praxisbezug vieler Lehrveranstaltungen oder die grundsätzliche Kritik an der Konstruktion eines polyvalenten Studienganges, werden sich nicht durch zunehmende Routine der Beteiligten erledigen.

Der Lehramtsbezogene Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen wurde als polyvalenter Studiengang für Aspiranten auf das Lehramt an verschiedenen allgemeinbildenden Schularten konzipiert. Die Befragungsergebnisse machen jedoch deutlich,

dass sich die angehenden Grundschullehrer im BA ABS weit weniger gut aufgehoben fühlen als die angehenden Gymnasiallehrer. Wie oben beschrieben, ist der Anteil der Studierenden, der mit den gewählten Fächern zufrieden ist, unter den Grundschulorientierten weit geringer als unter den Gymnasiumsorientierten. Folglich strebt auch ein größerer Anteil der Grundschulorientierten einen Fachwechsel an. Dieser Befund wird ergänzt durch die geäußerte Kritik am Studiengang. Abbildung 49 zeigt die Kritikpunkte, in denen sich die Grundschulorientierten und die Gymnasiumsorientierten am stärksten unterscheiden. Offensichtlich gibt es neben den allgemeinen Problemen einige grundschulspezifische Probleme, die diejenigen, die Grundschullehrer werden wollen, besonders verärgern oder verunsichern. Kritik an der Polyvalenz des Studienganges wird fast ausschließlich von Grundschulorientierten geäußert, die sich darüber beklagen, dass die Lehrinhalte zu sehr auf die Tätigkeit an weiterführenden Schulen ausgerichtet sind. In diesem Zusammenhang ist auch die Kritik am zu geringen Praxisbezug der Lehrveranstaltungen zu sehen. Hier bemängeln die Grundschulorientierten, dass zu viel Wert auf die fachwissenschaftliche Ausbildung und zu wenig auf die pädagogische und didaktische Ausbildung gelegt wird. Angehende Grundschullehrer zeigen häufig Unverständnis darüber, dass sie in den Fächern sehr spezifische Kenntnisse erwerben sollen, die ihnen für ihre angestrebte Berufstätigkeit sinnlos erscheinen. Damit einher geht häufig die Überforderung mit den Anforderungen in den Fächern. Neben der Kritik an den Studieninhalten beschäftigt die Grundschulorientierten der Übergang in den Master-Studiengang. Die Unsicherheit, ob der Übergang in den Grundschul-Master-Studiengang in Leipzig oder anderswo reibungslos gelingt, macht vielen Studierenden Sorgen.

Abb. 49: Probleme im BA ABS – Unterschiede zwischen den angestrebten Schularten

Offene Frage ohne Antwortvorgaben



2.4 ZUSAMMENFASSUNG DER BEFRAGUNGS- ERGEBNISSE

Die Studierenden gehen größtenteils mit dem konkreten Berufsbild der Lehrtätigkeit an einer bestimmten Schulart in das Studium. Fast zwei Drittel der Studierenden möchten einen Master für Lehramt an Gymnasien absolvieren. Fast ein Drittel strebt einen Grundschul-Master an. Nur wenige Studierende möchten einen Master-Studiengang für Mittelschulen oder einen fachwissenschaftlichen Master absolvieren, oder streben gar kein Master-Studium an. Die anfängliche Studienplanung erweist sich als ausgesprochen stabil. Von der Möglichkeit, in einem polyvalenten Studiengang erst später eine Entscheidung für eine Schulart zu treffen, machen voraussichtlich nur sehr wenige Studierende Gebrauch.

Die Zufriedenheit der Studierenden mit ihren gewählten Fächern unterscheidet sich von Fach zu Fach. Ethik/Philosophie, Katholische Religion, Mathematik, Physik und Informatik fallen durch hohe Anteile Unzufriedener auf. In diesen Fächern ist ein recht hoher Schwund zu erwarten. Andere Fächer (v.a. Geschichte, Englisch, Ethik/Philosophie³¹) können hingegen einen zusätzlichen Andrang durch Fachwechsler erwarten. Viele haben bereits erste Maßnahmen zum Wechsel ergriffen und Immatrikulationsamt, Studienberatung oder andere Stellen der TU kontaktiert. Obwohl die Planungen für die Aufteilung der Lehramts-Master-Studiengänge auf Dresden und Leipzig schon in der Bewerbungsphase der laufenden Bachelor-Studiengänge bekannt waren, sind sie von der Mehrheit der Studierenden damals nicht zu Kenntnis genommen worden. Zwar sind aus dem Direktionsbezirk Leipzig fast nur Studierende nach Dresden gekommen, die den in Dresden angebotenen Master für das Höhere Lehramt an

³¹ Bei Ethik/Philosophie ist sowohl die Zahl möglicherweise abwandernder Studierender, als auch die Zahl möglicher Zugänge durch Fachwechsel hoch.

Gymnasien anstreben. Ein Drittel der Studierenden aus den Direktionsbezirken Dresden und Chemnitz sowie die betreffenden nichtsächsischen Studierenden müssen jedoch nach jetzigem Stand für den Grundschul-Master-Studiengang den Studienort wechseln.

Viele Studierende kritisieren die geplante Aufteilung der Master-Studiengänge und fordern, einen Grundschul-Master in Dresden einzurichten. Neben dem erforderlichen Ortswechsel spielen auch Bedenken hinsichtlich der Anschlussfähigkeit des Dresdner Bachelor-Studienganges an den Leipziger Grundschul-Master eine wichtige Rolle.

Die Übergänge zwischen Bachelor- und Master-Studiengängen werden nicht ausschließlich innerhalb Sachsens stattfinden. Über 20 Prozent der Grundschulorientierten und fast acht Prozent der Gymnasiumsorientierten beabsichtigen nach Abschluss des Bachelors einen Wechsel an eine Hochschule außerhalb Sachsens. Die Studiensituation der ersten Studierendenkohorte im BA ABS ist von vielen Organisationsschwierigkeiten und Unklarheiten geprägt, die für die Studierenden teilweise zu erheblicher Planungsunsicherheit im Studium, sowie zu Verunsicherung und Frustration führen. Vor allem überfüllte Lehrveranstaltungen, Überschneidungen obligatorischer Veranstaltungen, Mangel an Seminarplätzen für Pflichtlehrveranstaltungen sowie noch bestehende Unklarheiten über Studienablauf, Leistungsanforderungen oder Prüfungsmodalitäten, stehen im Mittelpunkt der Kritik, da die Folge in vielen Fällen die Verlängerung der Studiendauer über die Regelstudienzeit hinaus sein kann.

Neben den eher studienorganisatorischen Schwierigkeiten verdienen auch einige Kritikpunkte Aufmerksamkeit, die die Konstruktion und die Inhalte des Studienganges betreffen. Genannt seien hier der beklagte geringe Praxisbezug vieler Lehrveranstaltungen, die Unzufriedenheit der Grundschulorientierten mit der Polyvalenz des Studiums, sowie die von einigen Studierenden geäußerte Überbelastung durch das Studium, die sich durchaus in einer hohen Zahl von Abbrechern niederschlagen könnte.

Die Grundschulorientierten im BA ABS zeigen sich besonders unzufrieden, da bei ihnen - zusätzlich zu den allgemein benannten Problemen - der Eindruck besteht, im polyvalenten Bachelor nicht zielgerichtet für die Tätigkeit als Grundschullehrer ausgebildet zu werden, sondern sogar in Gefahr zu geraten, wegen hoher fachlicher Anforderungen das Studium nicht bewältigen zu können. Diese Angst der Studierenden zeigt sich deutlich bei den Wechselabsichten der Grundschulorientierten, die unter anderem das Fach Mathematik so stark fliehen, dass man schon nach dem ersten Semester an einer den Bedarf deckenden Absolventenzahl an Grundschul-Mathematiklehrern zweifeln muss.

2.5 NACHTRAG: BEFRAGUNG DER STUDIENANFÄNGER IM WINTERSEMESTER 2008/2009

Im Wintersemester 2008/2009 nahm die zweite Kohorte von Studierenden das Studium im BA ABS auf. Im November 2008 wurden 360 der 399 Studienanfänger mit einem leicht erweiterten Instrument zu Ihrer Studienplanung befragt. Kurz vor der Drucklegung der vorliegenden Broschüre gibt es erste Ergebnisse dieser Befragung. Im folgenden Abschnitt sollen in Kürze die zentralen Befunde vorgestellt werden. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf Unterschieden zwischen den Studienanfängern des Wintersemesters 2007/2008 und den diesjährigen Studienanfängern.

Der Anteil der Studierenden, die statt eines Lehramts-Master-Studienganges einen anderen Master-Studiengang oder eine Berufstätigkeit anstreben, hat sich nicht vergrößert. 94 Prozent aller Befragten möchten das Lehramtsstudium nach dem Bachelor fortsetzen. Wesentliche Verschiebungen hat es allerdings beim Interesse an den einzelnen Schularten gegeben.

Während im Wintersemester 2007/2008 noch fast ein Drittel der Befragten das Lehramt für Grundschule anstrebten, sind es im Wintersemester 2008/2009 nur noch 17 Prozent. Der Anteil

derjenigen, die einen Master-Studiengang für das höhere Lehramt an Gymnasien anschließen möchten, hat sich entsprechend von 63 auf 76 Prozent erhöht. Für das Mittelschul-Lehramt interessieren sich nach wie vor nur sehr wenige Studienanfänger (3 bzw. 4 Prozent). Die meisten Studienanfänger sind sich sehr sicher in Bezug auf ihre weitere Studienplanung. Das Ausmaß der Gewissheit, mit der die Befragten ein Studienziel anstreben, hat sich sogar geringfügig vergrößert. Es ist daher zu erwarten, dass auch die Studienplanung der zweiten Kohorte im BA ABS von großer Stabilität sein wird.

Der niedrigere Anteil von Grundschulinteressierten unter den Studierenden ist zu einem Teil vermutlich auf den gestiegenen Bekanntheitsgrad der geplanten Verteilung der Lehramts-Master-Studiengänge innerhalb Sachsens auf die Hochschulstandorte Dresden und Leipzig zurückzuführen. Gaben von den Studienanfängern des Wintersemesters 2007/2008 noch 64 Prozent an, ihnen seien die Planungen zur Einrichtung der Master-Studiengänge nicht bekannt gewesen, sind es im Wintersemester 2008/2009 nur noch 46 Prozent. Unter den Grundschulinteressierten, die von diesen Planungen unmittelbar betroffen sind, da sie nach Abschluss des Bachelor-Studiums für den Grundschul-Master-Studiengang an die Universität Leipzig wechseln müssen, ist der Anteil der Uninformierten deutlich geringer als unter den Gymnasiumsinteressierten. Allerdings geben immerhin 22 der 56 Grundschulinteressierten an, ihnen seien die Planungen nicht bekannt gewesen, obwohl bei den Studiengangsbeschreibungen stets darauf hingewiesen wird.

Der Rückgang des Anteils der Grundschulinteressierten dürfte jedoch auch maßgeblich auf die für das Wintersemester 2008/2009 festgesetzte Obergrenze von 120 Zulassungen für das Fach Deutsch zurückzuführen sein, da Deutsch für alle Studierenden, die einen Grundschul-Master-Studiengang anschließen möchten, obligatorisch ist. Im Wintersemester 2007/2008 wurden noch über 300 Studierende im Fach Deutsch zugelassen.

Neben dem Fach Deutsch sind auch in den folgenden Fächern

deutlich weniger Studierenden immatrikuliert worden als im vergangenen Jahr: Englisch, Gemeinschaftskunde, Ethik/Philosophie, Evangelische und Katholische Religion, Informatik, Physik. Im Fach Mathematik sind dagegen deutlich mehr Studierende immatrikuliert als im Wintersemester 2007/2008. Die Studierendenzahlen im Fach Italienisch sind geradezu explodiert. Dies dürfte in erster Linie darauf zurückzuführen sein, dass es hier keine Zulassungsbeschränkungen gegeben hat und daher zahlreiche Studienanfänger, die im gewünschten Fach keinen Studienplatz erhalten haben, als Ersatz das Fach Italienisch gewählt haben, meist mit der Absicht, in kommenden Semestern in das gewünschte Fach zu wechseln.

In die diesjährige Erstsemester-Befragung wurde ein zusätzlicher Frageblock aufgenommen, mit dem erhoben wurde, ob die Studierenden ihre bevorzugte Fächerkombination studieren, oder ob sie aufgrund von Zulassungsbeschränkungen oder eingeschränkter Kombinationsmöglichkeiten eine andere als ihre präferierte Fächerkombination studieren. Fast drei Viertel der Studierenden geben an, ihre Wunsch-Fächerkombination zu studieren. Gut ein Viertel der Studierenden gibt an, lieber eine andere Fächerkombination studiert zu haben.

Fast die Hälfte der 101 Studierenden, die nicht die gewünschte Fächerkombination studieren, hat sich erfolglos um einen Studienplatz in diesen Fächern beworben. Für neun Befragte stellte die Eignungsprüfung im angestrebten Fach (meist Kunst) ein Hindernis für eine Bewerbung dar, meist aufgrund der einzuhaltenden Fristen. Elf Befragte wünschten sich eine Fächerkombination, die im BA ABS nicht zulässig ist. Weitere sechs Personen mussten auf eine andere als die bevorzugte Kombination ausweichen, weil diese nicht den Anforderungen für die angestrebte Schulart entsprach. 15 Befragte hätten im BA ABS gerne die Fächer Sport und/oder Biologie belegt, die allerdings an der TU Dresden im Rahmen des Lehramtsstudiums nicht angeboten werden. 12 Befragte gaben verschiedene andere Gründe dafür an, dass sie nicht ihre Wunsch-Fächerkombination studieren.

Neben Biologie und Sport, die einige Befragte als Lehramts-Fächer vermissten, wurden vor allem die Fächer Deutsch, Kunst, Englisch, Ethik/Philosophie, Musik und Gemeinschaftskunde als nicht studierte Wunsch-Fächer genannt.

Bei den „ersatzweise“ studierten Fächern sticht – wie oben angedeutet – das Fach Italienisch hervor. Aber auch Ethik/Philosophie, Geschichte, Deutsch und Mathematik werden häufig als Fächer zweiter Wahl von Personen studiert, die sich die Immatrikulation in einer anderen Fächerkombination gewünscht hätten.

Die Befragung der zweiten Studienanfänger-Kohorte im BA ABS bestätigt die Ergebnisse der Längsschnitt-Studie in der ersten Kohorte, was die Bestimmtheit und Stabilität der Studienplanungen der Bachelor-Studierenden angeht.

Es zeigt sich allerdings auch, dass hinsichtlich Fächerbelegung (bzw. Platzkontingent in den Fächern) und Schulartpräferenz der Studierenden im zweiten Jahr noch keine Konstanz abzusehen ist. Die Entwicklung der Zahlen von Studienanfängern mit Interesse für die einzelnen Schularten wird auch in den kommenden Semestern von den Konzeptionen und Planungen für die Lehramts-Master-Studiengänge in Sachsen abhängen.

2.6 FAZIT

Nicht alle Probleme, von denen die Studierenden in der vorgestellten Befragung vom Sommersemester 2008 berichteten, sind spezifische Defizite des neuen Bachelor-Studiengangs. Viele der genannten Aspekte gehören zu den Kritikpunkten, die in der Vergangenheit auch an Lehramtsstudiengängen mit Staatsexamen in Dresden und andernorts geäußert wurden.

Der Vergleich der aktuellen Ergebnisse aus dem BA ABS mit den Resultaten einer Befragung von Lehramtsstudierenden an der TU Dresden von 2004 macht deutlich, dass einige der benannten Probleme bereits vor der Umstellung auf die konsekutive Stu-

dienform bestanden. Überfüllung und Überschneidung von Lehrveranstaltungen waren bereits 2004 vielgenannte Probleme³². Auch Kritik an mangelndem Praxisbezug der Lehrveranstaltungen äußerten die Studierenden damals wie heute.

Einige Kritikpunkte sind jedoch spezifisch für die Situation im neuen Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang und deuten auf Probleme hin, die sich auch in anderen neu eingeführten Bachelor-Studiengängen zeigen. Einen Teil davon kann man als typische Anfangsschwierigkeiten in der Einführungsphase eines neuen Studiengangs ansehen, die möglicherweise unter den besonderen Umständen fakultätsübergreifender Studiengänge besonders stark zum Tragen kommen. Dazu gehören die Organisationsmängel im Studienablauf, die unzureichende Informationslage zu Fragen der Studienkoordination, der Prüfungsmodalitäten und Leistungsanforderungen sowie die beklagte Unwissenheit von Dozenten, Tutoren, Studienberatern und Prüfungsämtern bezüglich des neuen Studiengangs.

Mit zunehmender Erfahrung aller Beteiligten mit den neuen Abläufen und Regeln werden auch die Unsicherheiten im Studienablauf abnehmen. Dazu ist es nötig, dass alle am Studiengang Beteiligten die Modalitäten besser kennen lernen.

Einige Unsicherheiten im ersten Studienjahr hatten ihre Ursache jedoch nicht in mangelnder Routine der Beteiligten, sondern in der Tatsache, dass einzelne den Studiengang betreffende Regelungen erst dann erfolgten, als die erste Studierendenkohorte das Studium bereits aufgenommen hatte. Die anfängliche Konfusion unter den Studierenden darum, für wen ein Latinum obligatorisch ist, konnte erst nach entsprechender Positionierung des Sächsi-

³² Es handelte sich bei dieser Studierendenbefragung um eine universitätsweite Evaluierung der Studiensituation in der Lehrerbildung auf Initiative der „AG Lehramt“ und mit Unterstützung des Studentenrates sowie des Studiendekans für die Lehramtsstudiengänge an der Fakultät Erziehungswissenschaften. Fast 500 Lehramtsstudierende aller Schularten und Fächer nahmen daran teil.

schen Staatsministeriums für Kultus (SMK) im Laufe des ersten Studienjahres beigelegt werden. Die Probleme, die sich beim Übergang vom BA ABS in den Master-Studiengang für Grundschullehramt an der Universität Leipzig ergeben, sind noch im Prozess der Klärung. Den Studierenden konnte in der Zwischenzeit aber zumindest versichert werden, dass an pragmatischen Übergangslösungen für die Betroffenen gearbeitet wird und die Fortsetzung des Studiums nicht gefährdet ist.

In Reaktion auf die Ergebnisse der Befragung im Sommersemester 2008 veranstaltete das ZLSB im Juni 2008 zwei Informationsveranstaltungen für die Studiengänge BA ABS und BA BBS, bei der fast 400 Studierende anwesend waren. Dabei konnte ein Teil der bestehenden Unsicherheiten abgebaut werden. Eine solche intensive Kommunikation mit den Studierenden soll im BA ABS dauerhaft installiert werden. Im Wintersemester 2008/2009 fanden daher in der ersten Semesterwoche zusätzlich zu zwei Einführungsveranstaltungen Tutorien statt, in denen detailliert über Studiendokumente, Studienkoordination und Schulpraktika informiert wurde.

Bei allen Informationsveranstaltungen des ZLSB wird auf die ZLSB-Homepage verwiesen, die eine ständig wachsende Zahl von Informationen zu den Studiengängen enthält, jedoch noch nicht von allen Studierenden als Informationsquelle genutzt wird³³.

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass den Studierenden nicht selten Sachverhalte und Regelungen nicht bekannt sind, die im Internetangebot des ZLSB verfügbar sind.

Besonders ärgerlich ist das für jene grundschulorientierten Studierenden, die sich für den BA ABS in Unkenntnis der Tatsache beworben haben, dass sie für den Master-Studiengang an die Universität Leipzig wechseln müssen. Hier ist zu überlegen,

³³ Obwohl – wie berichtet – der Bekanntheitsgrad vom Wintersemester 2007/2008 zum Wintersemester 2008/2009 gestiegen ist.

offensiv auf diese Tatsache hinzuweisen, etwa indem man eine entsprechende Mitteilung in den Bewerbungsprozess integriert. Relevante Informationen zum Studium im BA ABS finden sich neben der Homepage des ZLSB auch auf den Seiten der Fakultät Erziehungswissenschaften sowie der studierten Fächer. Dass vor allem Studienanfänger Orientierungsschwierigkeiten haben und nötige Information nicht finden, obwohl sie verfügbar sind, ist nachvollziehbar. Es ist daher eine Überlegung wert, alle Informationen zum Studiengang inklusive Lehrveranstaltungsverzeichnissen und einheitlichen Online-Einschreibungsverfahren auf einer Website zu integrieren.

Neben der Kritik an Studienbedingungen und Informationslage klagten einige Studierende über zu hohe Anforderungen, Stress und Überlastung im BA ABS. In den Bachelor-Studiengängen anderer Fachbereiche, die bereits früher auf konsekutive Studiengänge umgestellt haben, etwa Wirtschaftswissenschaften und Maschinenbau, wurden vom Hochschul-Informations-System (HIS) in den ersten Absolventenjahrgängen besonders hohe Abbruchquoten ermittelt³⁴, die unter anderem auf sehr hohe Leistungsanforderungen zurückgehen. Auch im BA ABS besteht die Gefahr, dass das erforderliche Arbeitspensum Studienabbrüche nach sich zieht. Möglicherweise sollte man daher die Curricula im BA ABS überdenken, wie es die Bundesbildungsministerin Schavan für die Bachelor-Studienangänge in anderen Fachbereichen bereits angeregt hat, um die Vereinbarkeit von Studium und Familie, sowie Studium und Nebenerwerb zu erleichtern und dadurch die Abbruchquoten zu senken³⁵.

³⁴ Ulrich Heublein/Robert Schmelzer/Dieter Sommer/Johanna Wank (2008): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS-Projektbericht. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.

³⁵ BMBF-Pressemitteilung Nr. 120/2008: Bologna wirkt: Studienabbruch an Hochschulen nimmt ab. 07.07.2008

Besonders oft von den Studienanforderungen überfordert sind Mathematik-Studierende, die das Lehramt an Grundschulen anstreben. Über die Hälfte äußert Fachwechselabsichten. Es besteht die Gefahr, dass schon zu einem frühen Zeitpunkt dringend benötigte potenzielle Grundschullehrer für Mathematik verloren gehen.

Da im Leipziger Bachelor-Studiengang für Grundschullehramt drei Fächer zu belegen sind, darunter obligatorisch Deutsch und Mathematik, wird derzeit an einer kurzfristigen Lösung gearbeitet, um den grundschulorientierten Studierenden im BA ABS, der nur zwei studierte Fächer vorsieht, den Übergang in den Leipziger Master-Studiengang zu ermöglichen. Dabei geht es vor allem um ein auf grundschulorientierte Studierende zugeschnittenes Mathematik-Angebot. Spezielle Mathematik-Angebote für grundschulorientierte Studierende im polyvalenten Studiengang sind allerdings auch über die den Passungsproblemen mit dem Leipziger Master-Studiengang geschuldete Übergangsregelung hinaus wünschenswert.

Die Befragungsergebnisse machen sehr deutlich, dass das von der Landesregierung per Kabinettsbeschluss gewählte Konzept eines polyvalenten, schulartunspezifischen Bachelor-Studiengangs bei den Studierenden mit dem Berufsziel Grundschullehrer nicht gut ankommt. Mittlerweile wird darüber nachgedacht, die Grundschullehrerausbildung aus dem bisherigen BA ABS herauszulösen. Am 5. November 2008 veranstaltete das ZLSB gemeinsam mit dem Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung der Universität Leipzig (ZLS) ein Kolloquium zum Stand der Reform der Lehrerbildung in Sachsen, an dem die Sächsische Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst, der Sächsische Staatsminister für Kultus sowie Mitglieder der Hochschulleitungen aller lehrrausbildenden Hochschulen in Sachsen teilnahmen. Im Laufe der Diskussion äußerten sich die Beteiligten prinzipiell offen gegenüber einer Herauslösung der Grundschullehrerausbildung aus den polyvalenten Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengängen.

Aufgrund der Interessenlagen der Studienanfänger und aufgrund von Zulassungsbegrenzungen in einzelnen Fächern sind die angebotenen Fächer sehr unterschiedlich stark frequentiert. Die Fächerbelegung entspricht dabei nicht dem erwartbaren Bedarf auf dem Arbeitsmarkt. In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern wird es vermutlich zu wenige Absolventen geben, in Fächern wie Ethik/ Philosophie, Katholische und Evangelische Religion, Geschichte, Gemeinschaftskunde oder Spanisch eher mehr, als an den Schulen benötigt werden.

Die aktuelle Entwicklung im Wintersemester 2008/2009 zeigt, dass die Fächerbelegung von den Zulassungsbeschränkungen in den Fächern abhängt. Der Output an Lehrern der verschiedenen Fächer wird daher bisweilen stärker von den Personalkapazitäten an der Hochschule, als vom erwarteten Bedarf an den sächsischen Schulen bestimmt. Um die Verteilung der Studierenden auf die Fächer dem Bedarf anzupassen, sollte den Studieninteressierten in der Studienberatung eine bedarfsorientierte Fächerwahl nahe gelegt werden. Schließlich hängen von der Fächerwahl auch die Beschäftigungschancen der Absolventen ab. Darüber hinaus müssen in den an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten die notwendigen Kapazitäten geschaffen werden, um bedarfsgerecht ausbilden zu können.

3. BEFRAGUNG ZUR STUDIENPLANUNG DER STUDIERENDEN im Lehramtsbezogenen Bachelor- Studiengang Berufsbildende Schulen im Sommersemester 2008

3.1 INFORMATIONEN ZUM STUDIUM

Der Lehramtsbezogene Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen (BA BBS) ist der erste Studiengang auf dem Weg zum „Höheren Lehramt an Berufsbildenden Schulen“. Entsprechend der universitären Ausbildung für das Höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen umfasst auch der BA BBS zwei „Fächer“ sowie die Berufspädagogik/Psychologie. Das erste „Fach“ ist immer eine Berufliche Fachrichtung, das zweite Fach (das studierte Fach) kann eine Berufliche Fachrichtung sein³⁶, ein berufsbildendes Fach (Umweltschutz und Umwelttechnik oder Wirtschafts- und Sozialkunde) oder ein gymnasiales Fach (s. u.).

Den Schwerpunkt im Studium bildet die *Berufliche Fachrichtung*, was auch in der Verteilung der Credit Points zum Ausdruck gebracht wurde. Die Beruflichen Fachrichtungen orientieren sich grundsätzlich an *Berufsfeldern*, so dass Lehrer/innen künftig für Berufsfelder qualifiziert werden, heißt es in einem Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) vom 12. Mai 1995. Damit wurde die Ausbildung zum „Fachlehrer“ und zum „Fachklassenlehrer“ aufgehoben, denn ein Berufsfeld ist u. a. charakterisiert durch eine Anzahl von Berufen, denen theoretische und praktische Gemeinsamkeiten im Sinne berufsübergreifender Anforderungen eigen sind. Auch eine schulartspezifische

³⁶ im Angebot ist seit 2007/2008 Chemietechnik; seit 2008/2009 sind auch Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie Sozialpädagogik als studierte Fächer in festgesetzten Kombinationen wählbar.

Ausbildung, wie z. B. „Berufsschullehrer“, ist damit abgeschlossen, denn die Qualifizierung auf ein Berufsfeld beinhaltet den künftigen Einsatz der Lehramtsstudenten an Berufsschulen, Berufsfachschulen, Berufsaufbauschulen, Beruflichen Gymnasien, Fachschulen u. a. Weiterbildungseinrichtungen.

Der Umfang an studienbegleitenden schulpraktischen Übungen und an Blockpraktika im Bachelor- und Master-Studiengang ist gegenüber dem Studium des Höheren Lehramtes an berufsbildenden Schulen (mit Abschluss Staatsexamen) gleich geblieben. Auch die mindestens zwölfmonatige einschlägige (berufsfeldspezifische) berufliche Tätigkeit³⁷, die zur Zulassung der Ersten Staatsprüfung vorausgesetzt wurde, wovon mindestens drei Monate des Betriebspraktikums vor Beginn des Studiums abzuleisten waren, ist bei der Überführung in die Bachelor-Master-Struktur übernommen worden. Allerdings müssen nun mit dem Einstieg in den Bachelor-Studiengang mindestens drei Monate nachgewiesen werden, die weiteren neun Monate mit dem Einstieg in den Master-Studiengang. Um für das Absolvieren der (nach Studienbeginn) fehlenden Praktika mehr Zeit einzuräumen, wird derzeit geprüft, ob der Nachweis über die zwölfmonatige berufliche Tätigkeit während des Master-Studiengangs – gebunden an eine Prüfungsleistung – erfolgen kann.

³⁷ Studienbewerber mit einer adäquaten abgeschlossenen Berufsausbildung benötigen den Nachweis des Praktikums nicht. Absolventen des Beruflichen Gymnasiums im einschlägigen Berufsfeld werden 3 Monate des Praktikums anerkannt.

3.2 THEMEN DER BEFRAGUNG

Mit der Studierendenbefragung im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen (BA BBS) zu Beginn des Sommersemesters 2008 sollte eine Reihe von Informationen erhoben werden, die für die weitere Gestaltung des Bachelor-Studiengangs sowie für die Planung des konsekutiven Master-Studiengangs notwendig sind. Die Probanden waren Studierende der ersten Studierendenkohorte des BA BBS, die sich zu diesem Zeitpunkt im zweiten Studiensemester befanden.

Ein Schwerpunkt der Befragung lag auf den Studienvoraussetzungen. Um abzuschätzen, in welchem Umfang die jetzigen Studierenden noch Betriebspraktika absolvieren müssen, wurde in der Studie der Umfang der bisherigen Erfahrungen der Studierenden im Berufsfeld erhoben.

Für die Aufnahme des lehramtsbezogenen Studiums für berufsbildende Schulen ist formal keine pädagogische Vorerfahrung erforderlich. Ob die Studienanfänger des Wintersemesters 2007/2008 dennoch auf Erfahrungen in einem pädagogischen Umfeld zurückblicken, wurde ebenfalls im Rahmen der Studierendenbefragung ermittelt, denn für die Gestaltung der berufspädagogischen/psychologischen Ausbildung ist es wichtig zu wissen, ob bereits auf erste pädagogische Erfahrungen zurückgegriffen werden kann oder nicht.

Um die Informationen über den neuen Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen vielen Studieninteressierten möglichst einfach zugänglich zu machen, war es fernerhin von Interesse zu erfahren, welche Informationsquellen die Studierenden vorwiegend genutzt haben, um sich vor Studienbeginn über den Studiengang zu informieren. Aus den Erkenntnissen lässt sich ableiten, an welchen Stellen die Informationen über den Studiengang in Zukunft verstärkt präsentiert werden sollten bzw. welche bisher wenig genutzten Informationsquellen den Studieninteressierten nahe gebracht werden müssen.

Die Studierenden im BA BBS belegten im Wintersemester 2007/

2008 und Sommersemester 2008 eine Berufliche Fachrichtung³⁸ und ein studiertes Fach³⁹. Da zum Wintersemester 2008/2009 eine Erweiterung der Wahlmöglichkeiten im BA BBS stattfand, sollte durch die Studierendenbefragung die Nachfrage nach den neu eingeführten Fächern abgeschätzt werden. Die Studierenden wurden danach gefragt, ob sie, wenn die Möglichkeit bestanden hätte, eine der fünf zusätzlichen Fremdsprachen⁴⁰ als zweites Fach gewählt hätten. Außerdem wurde gefragt, ob die Studierenden eine zweite Berufliche Fachrichtung als studierten Faches gewählt hätten. Damit sollte die Nachfrage nach der Kombination zweier Beruflicher Fachrichtungen abgeschätzt werden, die für kommende Studierendenjahrgänge angeboten wird⁴¹.

Der Lehramtsbezogene Bachelor-Studiengang legt die Studierenden noch nicht endgültig auf das Lehramt fest. In der Befragung wurde ermittelt, ob die Studienanfänger im Bachelor-Studiengang einen Master anstreben oder eine andere Anschlussmöglichkeit wie etwa eine Berufstätigkeit bevorzugen. Die Befragten, die einen Master-Studiengang anschließen möchten, wurden darüber hinaus gefragt, ob sie einen Lehramts-Master-Studiengang oder einen anderen Master-Studiengang, zum Beispiel im erziehungswissenschaftlichen Bereich, absolvieren möchten. Um die

³⁸ Bautechnik, Chemietechnik, Elektrotechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung, Gesundheit und Pflege, Holztechnik, Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (LEH), Metall- und Maschinentechnik, Sozialpädagogik.

³⁹ Chemie, Chemietechnik, Deutsch, Englisch, Ethik/Philosophie, Evangelische Religion, Geschichte, Informatik, Katholische Religion, Mathematik, Physik, Umweltschutz und Umwelttechnik, Wirtschafts- und Sozialkunde.

⁴⁰ Französisch, Italienisch, Spanisch, Polnisch, Tschechisch.

⁴¹ Bereits im Wintersemester 2007/2008 war die Möglichkeit des Studiums einer Beruflichen Fachrichtung als studiertes Fach gegeben (Chemietechnik), jedoch nicht angenommen worden. Zum Zeitpunkt der Befragung war für das Wintersemester 2008/2009 die Einführung von LEH sowie Sozialpädagogik als studierte Fächer in bestimmten Kombinationsmöglichkeiten avisiert.

Entwicklung der Studienplanung der Studierenden über einen längeren Zeitraum beobachten zu können, wurde mit der Konstruktion eines datenschutzrechtlich geprüften Pseudonyms die Grundlage dafür geschaffen, dass eine zu einem späteren Zeitpunkt wiederholte Befragung derselben Studierenden auf anonyme Weise mit der vorliegenden Befragung verknüpft werden kann. Die Möglichkeit für eine Längsschnittstudie, wie sie im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen bereits durchgeführt wurde, ist damit gegeben. Da eine umfassende Evaluierung der Studienbedingungen erst für einen späteren Zeitpunkt geplant ist, Studierende dem ZLSB jedoch von Problemen und Unklarheiten im Studienablauf berichteten, hatten die Befragten in Form einer offenen Frage die Möglichkeit, Probleme zu benennen, die sich im Laufe des Studiums ergeben haben, und Kritik zu äußern. Die Befragten nutzten diese Möglichkeit äußerst rege.

3.3 METHODISCHES VORGEHEN

Die Umfrage wurde als dreiseitige schriftliche Befragung durchgeführt⁴². Im Sommersemester 2008 fand als zweiter Teil des Moduls BA-BB M1 die Vorlesung „Berufliche Sozialisation und Erziehung“ statt. Aufgrund des Studienablaufplanes war zu erwarten, dass nahezu alle Studierenden im BA BBS diese Vorlesung besuchen. Durch die Befragung in dieser Vorlesung wurde eine Vollerhebung aller immatrikulierten Studierenden im BA BBS angestrebt. Die Fragebögen wurden in zwei Sitzungen der Lehrveranstaltung ausgegeben, ausgefüllt und anschließend eingesammelt⁴³. Durch die Befragung zu zwei verschiedenen

⁴² Siehe Anlage 5: Verwendeter Fragebogen (BA BBS)

⁴³ Wir danken Herrn Dr. habil. Dieter Grottker für die Durchführung der Befragung.

Terminen konnte eine hohe Ausschöpfung erreicht werden. So wurden 100 von 127 eingeschriebenen Studierenden befragt. Das entspricht einer Ausschöpfungsquote von 79 Prozent.

3.4 ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

Im Folgenden werden die Resultate der Studierendenbefragung im BA BBS vorgestellt. Im Anschluss an die Darstellung von *Geschlecht, Alter, geographischer Herkunft und Fächerwahl* der Befragten werden die *Erfahrungen der Studierenden im Berufsfeld* sowie ihre *pädagogische Erfahrungen* behandelt.

Analog zur Erstsemesterbefragung im BA ABS wird auch für den BA BBS vorgestellt, welche *Informationsquellen über den Studiengang* die Befragten vor Studienbeginn genutzt haben. Aussagen der Studierenden zu ihrer *Studienplanung* liegen nur für einen Messzeitpunkt (zweites Studiensemester, Sommersemester 2008) vor. Daher können hier keine Aussagen über die Stabilität oder Veränderlichkeit der Planungen gemacht werden.

Nach der Darstellung der Nachfrage nach zusätzlichen Möglichkeiten bei der Fächerwahl werden abschließend wie auch im Kapitel zu den Befragungen im BA ABS die Antworten auf die offene Frage nach *Problemen und Kritik am Studiengang* ausgewertet. Auch hier muss darauf hingewiesen werden, dass sich diese Frage deutlich von den übrigen Fragen der Studie unterscheidet. Es handelte sich um eine offene Frage ohne Antwortvorgaben. Die Studierenden waren aufgefordert, in freier Form Kritik und Anregungen zum Studiengang zu äußern. Aufgrund der begrenzten Zeit, die zur Beantwortung zur Verfügung stand und der fehlenden Impulse, auf bestimmte Aspekte des Studiums einzugehen, nahm nicht jeder Befragte zu allen relevanten Aspekten des Studiums Stellung. Die Anzahl der Befragten, die ein bestimmtes Problem benennen, ist daher nicht so zu deuten, wie man die Resultate auf eine konkrete Abfrage einzelner Probleme deuten würde. Vielmehr ist davon auszugehen, dass ein bestimmtes Problem, das unabhängig voneinander von meh-

reren Befragten genannt wird, ein relevantes Problem auch für weitere Studierende darstellt, die sich in ihrer Antwort jedoch auf andere Probleme konzentriert haben. Die Auswertung dieser offenen Frage kann daher lediglich eine Rangliste der wichtigsten Kritikpunkte am Studiengang liefern, nicht jedoch Aussagen über die genauen Anteile der Studierenden, die die jeweiligen kritischen Auffassungen teilen.

3.4.1 Geschlecht, Alter und geographische Herkunft und Fächerwahl der Befragten

Drei von vier befragten Studierenden sind weiblich (77 Prozent). Der Anteil männlicher Studierender liegt mit 23 Prozent noch unter dem Männeranteil im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen (27 Prozent). Mit zwölf der 23 Studierenden ist über die Hälfte aller männlichen Studierenden in gewerblich-technischen Beruflichen Fachrichtungen eingeschrieben. Bei den weiblichen Studierenden sind es nur elf der 76 Studierenden. Abbildung 50 zeigt, wie viele Männer und Frauen die angebotenen Beruflichen Fachrichtungen jeweils studieren, Abbildung 51 zeigt die Verteilung auf die studierten Fächer.

Sowohl bei den Beruflichen Fachrichtungen, als auch bei den studierten Fächern zeigt sich ein starkes Ungleichgewicht bei der Fächerbelegung. Sowohl die zwei beliebtesten Beruflichen Fachrichtungen, als auch die zwei beliebtesten studierten Fächer erreichen zusammen jeweils mehr als die Hälfte der Studierenden. Die gewerblich-technischen Fachrichtungen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sind mit jeweils unter zehn Studierenden allesamt schwach belegt.

Abb. 50: Studierte Berufliche Fachrichtungen
nach Geschlecht getrennt

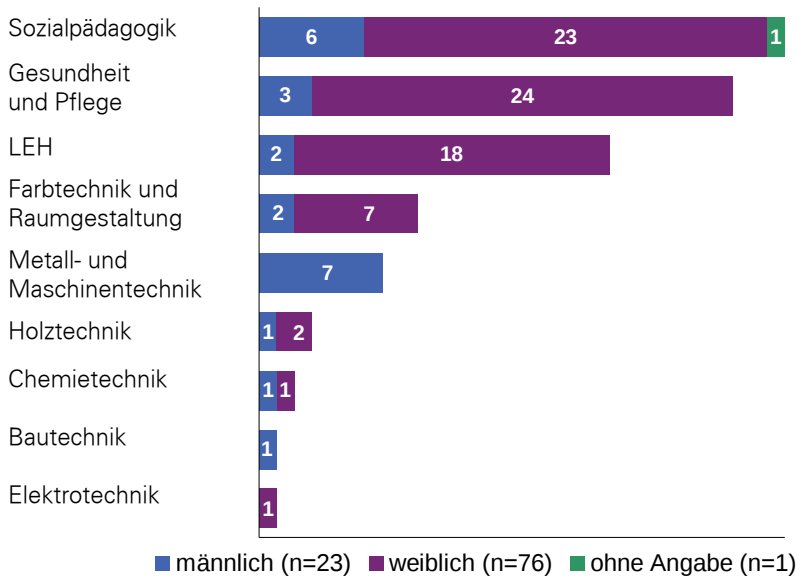
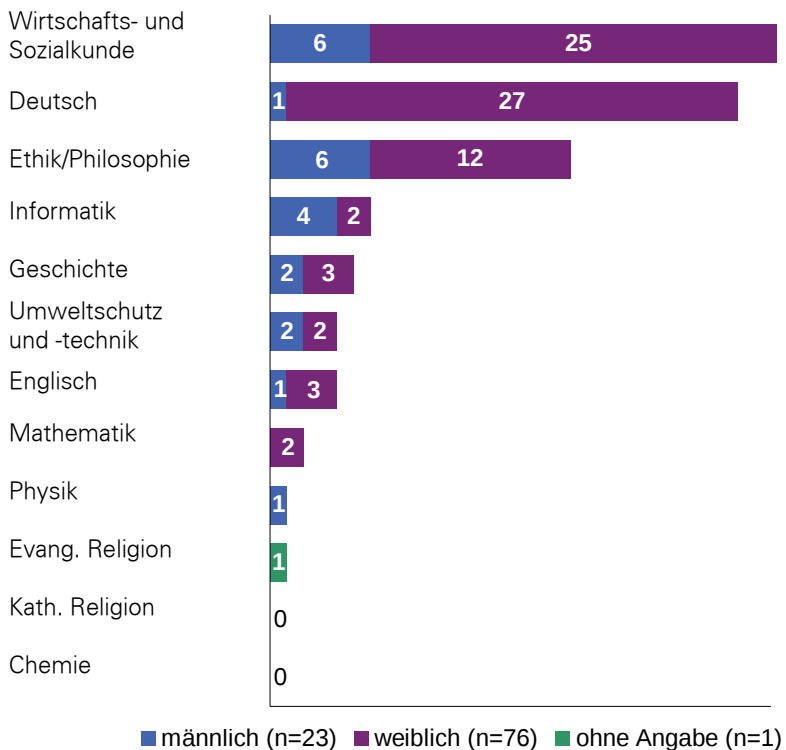
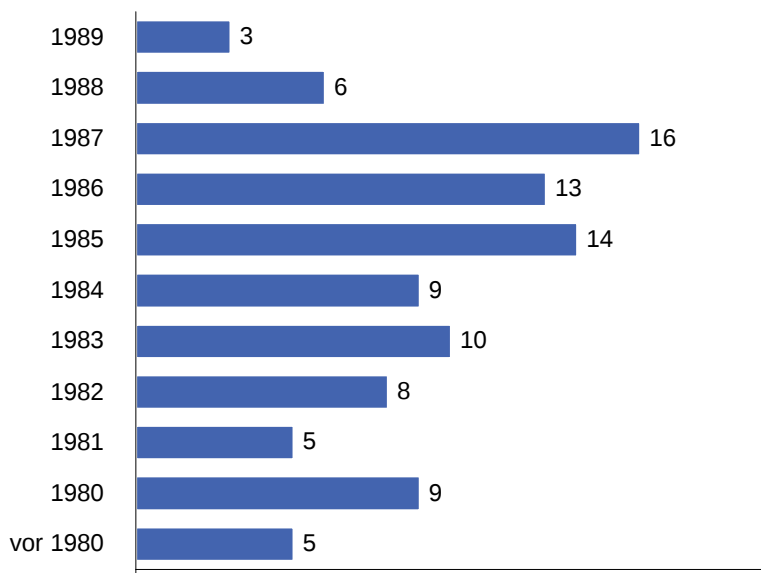


Abb. 51: Studierte Fächer
nach Geschlecht getrennt



Im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen war ein Großteil der Studierenden bei Studienbeginn zwischen 18 und 21 Jahren alt. Das Durchschnittsalter lag dort bei 21 Jahren. Die Studienanfänger im BA BBS, die häufig schon eine Berufsausbildung absolviert bzw. eine berufliche Tätigkeit ausgeübt haben, sind im Durchschnitt zwei bis drei Jahre älter. 27 Studierende – das ist gut ein Viertel der Befragten – waren bei Studienbeginn 25 Jahre oder älter.

Abb. 52: Geburtsjahr der Befragten (n=98)



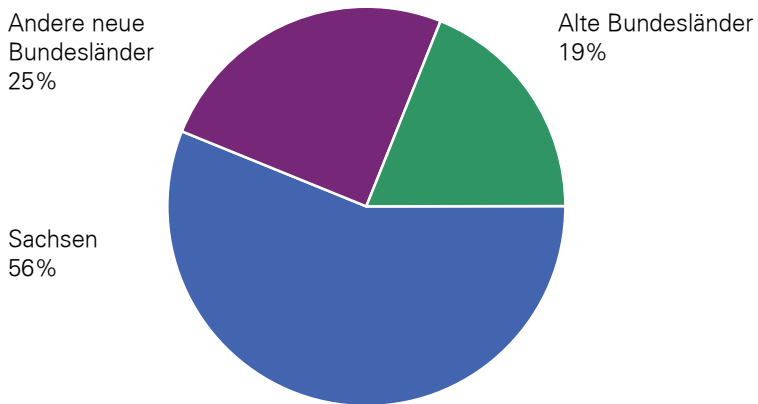
Die Befragten aus dem BA BBS kommen aus neun verschiedenen Bundesländern nach Dresden. Sachsen stellt mit 56 Prozent mehr als die Hälfte der Studierenden. 25 Prozent kommen aus den anderen vier neuen Bundesländern, 19 Prozent kommen aus vier der alten Bundesländer.

Der Anteil der nicht-sächsischen Studierenden ist damit um sieben Prozentpunkte höher als im BA ABS. Dort sind es 37 Prozent. Vor allem die Zuwanderung aus den westdeutschen Bundesländern nach Dresden fällt stärker aus. Der Anteil der brandenburgischen, mecklenburgischen, thüringischen und sachsen-anhaltischen Studierenden ist dagegen deutlich niedriger⁴⁴.

⁴⁴ Im BA ABS stammen nur 4,5 Prozent der Studierende aus den alten Bundesländern. Aus den nicht-sächsischen neuen Bundesländern kommen 32 Prozent.

Abb. 53: Geographische Herkunft der Befragten

Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (n=97)



Erklärend kann hinzugefügt werden, dass nicht jedes Bundesland für jede der möglichen 16 Beruflichen Fachrichtungen ausbildet. So gibt es für die Ausbildung in den dienstleistungsbezogenen Beruflichen Fachrichtungen nur je 5 bis 6 universitäre Standorte in Deutschland; bei den gewerblich-technischen Fachrichtungen liegt die Zahl bei einigen der Fachrichtungen deutlich höher⁴⁵. Trotz entsprechender Studierendenzahlen kann der Bedarf an Lehrernachwuchs für das System der berufsbildenden Schulen nicht gedeckt werden⁴⁶.

3.4.2 Erfahrungen der Studierenden im Berufsfeld

Wie bereits dargestellt, muss ein Studienbewerber eine abgeschlossene Berufsausbildung, den Abschluss des beruflichen

⁴⁵ Z. B. gibt es für Bautechnik 13 Studienstandorte, für Elektrotechnik 25 und für Metall- und Maschinentechnik 22.

⁴⁶ Vgl. Die berufsbildende Schule, Juli/August 2008, S. 212

Gymnasiums oder ein mindestens dreimonatiges Praktikum in dem Berufsfeld der gewünschten Beruflichen Fachrichtung nachweisen, um zum BA BBS zugelassen zu werden. Die Option „Berufliche Tätigkeit“ unterscheidet dabei nicht zwischen Praktika und regulären Arbeitsverhältnissen.

Abb. 54: Erfahrungen im Berufsfeld (n=100)

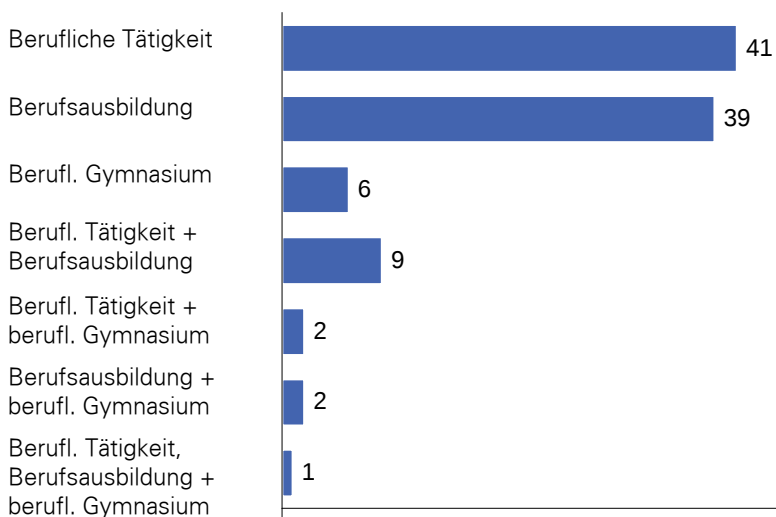


Abbildung 54 zeigt, welche Erfahrungen im Berufsfeld die Studierenden angeben. Auch Kombinationen mehrerer Optionen kommen dabei vor.

Gut die Hälfte der befragten Studienanfänger (51 Prozent) nimmt das Studium mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung auf und hat damit die berufspraktischen Voraussetzungen für das Lehramtsstudium inklusive des Master-Studienganges erfüllt. Mehr als die Hälfte der Befragten (53 Prozent) war für mindestens drei Monate im Berufsfeld tätig, sei es im Rahmen eines Praktikums oder als reguläre Berufstätigkeit nach Abschluss einer Berufsausbildung. Elf Prozent der Befragten haben das Abitur an einem beruflichen Gymnasium erworben.

Beim Vergleich der Beruflichen Fachrichtungen mit den höchsten Studierendenzahlen⁴⁷ lassen sich Hinweise auf typische Wege zum Lehramtsstudium finden. 27 der 30 Studierenden der Fachrichtung Sozialpädagogik geben als Erfahrung im Berufsfeld eine mindestens dreimonatige berufliche Tätigkeit an. Da nur fünf Befragte eine Berufsausbildung vorweisen können, kann man davon ausgehen, dass es sich bei diesen beruflichen Tätigkeiten überwiegend um Praktika, Zivildienst oder Freiwilliges Soziales Jahr handelt. Damit unterscheiden sich die Sozialpädagogik-Studenten wesentlich von den Studierenden der Fachrichtung Gesundheit und Pflege. Hier ist der Anteil von Studienanfängern mit abgeschlossener Berufsausbildung besonders hoch. 23 von 27 Befragten haben eine Ausbildung abgeschlossen.

Während sich unter den Studierenden der Fachrichtungen Farbtechnik und Raumgestaltung (FT/RG) und Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (LEH) kein klares Übergewicht einer bestimmten Form der beruflichen Erfahrung abzeichnet, fallen die sieben Studierenden der Metall- und Maschinentechnik dadurch auf, dass niemand eine mindestens dreimonatige Tätigkeit als Zulassungsvoraussetzung angibt. Hier funktioniert der Einstieg in die Lehrerausbildung nicht über Praktika, sondern über Berufsausbildung (5 Befragte) und berufliches Gymnasium (3 Befragte)⁴⁸.

Für die Aufnahme in den Master-Studiengang müssen die Studierenden ohne einschlägige Berufsausbildung nach bisheriger vorläufiger Master-Studienordnung – wie erwähnt – ergänzend zu den drei Monaten Berufspraktikum bzw. zum Abschluss des beruflichen Gymnasiums mindestens weitere neun Monate Praktikum nachweisen können.

⁴⁷ Betrachtet werden nur die 5 Fachrichtungen mit den meisten Studierenden: Sozialpädagogik (30), Gesundheit und Pflege (27), LEH (20), Farbtechnik und Raumgestaltung (9) und Metall- und Maschinentechnik (7).

⁴⁸ Ein Studierender der Metall- und Maschinentechnik hat sowohl ein berufliches Gymnasium als auch eine Berufsausbildung absolviert.

Nur sieben der 49 Befragten ohne Berufsausbildung haben diese Voraussetzung bereits erfüllt. Die übrigen Studierenden müssen noch mehr oder weniger viele Monate Praktikum absolvieren. Tabelle 4 gibt eine Übersicht über die nachgewiesenen Erfahrungen der Studierenden im Berufsfeld und zeigt gleichzeitig an, wie viele Studierende bereits die Voraussetzungen für die Zulassung zum Master-Studiengang erfüllt haben und wie viele Studierende noch Praktikumszeiten nachholen müssen. In zwei Fällen sind den Aussagen der Befragten zufolge die Zulassungsvoraussetzungen für den Bachelor-Studiengang noch nicht erfüllt! Wenn man ausschließt, dass es sich hierbei um fälschlicherweise zum Studium zugelassene Personen handelt, muss man davon ausgehen, dass die Aussagen im Fragebogen unvollständig oder fehlerhaft sind.

Tab. 5: Erfahrung im Berufsfeld
 Voraussetzung für den Master-Studiengang (n=100)

Monate:	k.A.	<3	3	4	5	6	7	8	9	10	11	>= 12
Mit Berufs-ausbildung	35		1							1		14
Ohne Berufs-ausbildung und mit beruflichem Gymnasium	6		1									1
Ohne Berufs-ausbildung und ohne berufliches Gymnasium	1	2	15	7	2		1	2	2	2	1	6

- ☐ Praktikumsvoraussetzung erfüllt (58 Pers.)
- ☐ Unter zwölf Monate Praktikum (35 Pers.)

Mindestens 35 Studierende müssen bis zum Beginn des Master-Studienganges noch Praktika im Berufsfeld absolvieren. Besonders großen Nachholbedarf haben jene, die das Bachelor-

Studium mit der Minimalvoraussetzung von drei Monaten Praktikum begonnen haben. Möglicherweise werden hier Engpässe entstehen, die eine Verlängerung des Bachelor-Studiums oder einen späteren Einstieg in das Master-Studium erzwingen. In einer Informationsveranstaltung des ZLSB für die Studierenden der Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengänge im Juni 2008 zeigte sich, dass vielen Studierenden die Tatsache, dass für die Zulassung zum Master-Studiengang voraussichtlich 12 Monate Berufspraktikum erforderlich sind, offensichtlich bis dahin nicht bewusst war, so dass ihre Studienorganisation zu überdenken ist und möglicherweise das Problem von Verzögerungen verschärft auftritt.

Nimmt man das Szenario an, dass alle Studierenden im BA BBS, die zum Befragungszeitpunkt noch mehr als sechs Monate Praktikum nachzuholen haben, dies nicht studienbegleitend bis zum Ende des Bachelor-Studiums schaffen werden, sondern die erforderlichen Praktikumsmonate erst nach Abschluss des Bachelor absolvieren können, so kann ein Drittel der befragten Studierenden (34 Prozent) nicht direkt in den konsekutiven Master-Studiengang übergehen. Dies hätte massive Folgen für die Zahl der benötigten Studienplätze in dem ab Wintersemester 2010/2011 angebotenen Master-Studiengang für das Höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen.

Diese Ergebnisse wurden von den Verantwortlichen zum Anlass genommen, die Konzeption noch einmal zu überarbeiten und einen späteren Nachweis des Berufspraktikums, etwa im Zusammenhang mit dem Modul „Blockpraktikum“ im Master-Studiengang zu ermöglichen.

3.4.3 Pädagogische Erfahrungen der Studierenden

Pädagogische Erfahrungen sind bei der Bewerbung um einen Studienplatz im BA BBS nicht nachzuweisen. Um dennoch einzuschätzen, mit welchem pädagogischen Hintergrund die Studierenden das Lehramtsstudium aufnehmen, wurde erhoben, ob die Befragten bereits pädagogische Erfahrungen gesammelt haben. Wenn dies der Fall war, sollte die Art der Tätigkeit sowie die Einrichtung bei der die Tätigkeit absolviert wurde, angegeben werden.

Danach war ein Drittel der Studienanfänger im BA BBS bereits in einem pädagogischen Umfeld tätig. Das sind wesentlich weniger Befragte als im BA ABS, wo über 60 Prozent der Studienanfänger auf eine pädagogische Tätigkeit zurückblicken können.

Abb. 55: "Waren Sie vor Beginn des Studiums in einem pädagogischen Umfeld tätig?"

Mehrfachnennungen möglich (n=100)

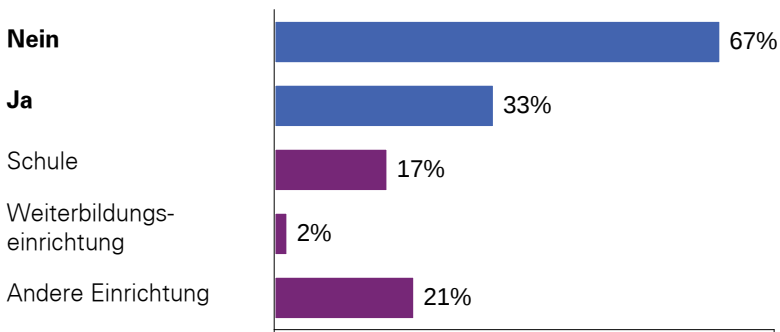
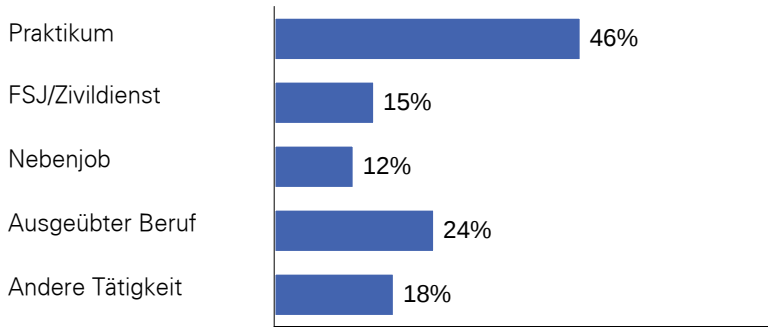


Abbildung 56 zeigt, in welchem Rahmen die pädagogischen Erfahrungen gewonnen wurden. Fast die Hälfte der Studierenden mit pädagogischer Vorerfahrung hat diese in Praktika gemacht. Dazu kommen Zivildienst, Freiwilliges Soziales Jahr und Nebenjobs. Immerhin ein Viertel hat im Rahmen der Berufstätigkeit pädagogisch gearbeitet. Genannt wurden unter anderem die

Tätigkeit als Kinderpflegerin und Ausbildertätigkeiten im Betrieb.

Abb. 56: Rahmen der pädagogischen Tätigkeit

Mehrfachnennungen möglich (n=33)



Vergleicht man die Studierenden der verschiedenen Beruflichen Fachrichtungen⁴⁹ hinsichtlich ihrer pädagogischen Erfahrungen, fällt auf, dass vor allem die Studierenden der Fachrichtung Sozialpädagogik auf pädagogische Tätigkeiten zurückblicken können. Mit 16 von 30 Befragten berichten über die Hälfte von pädagogischen Erfahrungen. Genannt werden vor allem Praktika, Zivildienst oder Freiwilliges Soziales Jahr in Schulen, Kindertagesstätten, Kinderheimen und Behindertenwerkstätten. Vermutlich überschneiden sich bei den Sozialpädagogik-Studenten die berichteten pädagogischen Erfahrungen mit den Erfahrungen im Berufsfeld.

Abgesehen von der Fachrichtung Farbtechnik und Raumgestaltung (FT/RG), wo fünf von neun Befragten pädagogische Erfahrungen angeben, ist der Anteil bei den anderen Fachrichtungen wesentlich niedriger. In den Fachrichtungen Gesundheit

⁴⁹ Betrachtet werden nur die 5 Fachrichtungen mit den meisten Studierenden: Sozialpädagogik (30), Gesundheit und Pflege (27), LEH (20), Farbtechnik und Raumgestaltung (9) und Metall- und Maschinentechnik (7).

und Pflege, LEH und Metall- und Maschinentechnik hat maximal jeder fünfte Befragte Erfahrungen in einem pädagogischen Umfeld gemacht.

Nimmt man zur Kenntnis, dass – abgesehen vom Sonderfall der Sozialpädagogik-Studenten – bei den Studienanfängern nur wenig pädagogische Erfahrung vorhanden ist, so muss der Frage nach der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf zu Studienbeginn große Aufmerksamkeit geschenkt werden, um den Studierenden eine fundierte Entscheidungsfindung zu ermöglichen.

3.4.4 Informationsquellen der Studieninteressierten über den Studiengang

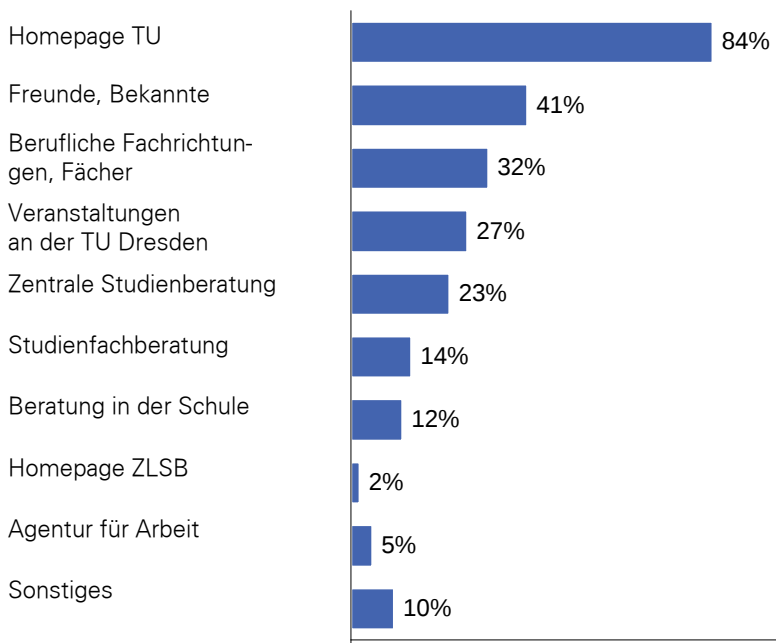
Um den Informationsfluss über den BA BBS zwischen der Hochschule und den Studieninteressierten gezielt steuern zu können, muss man wissen, aus welchen Quellen die Studieninteressierten ihre Informationen über den Studiengang bevorzugt beziehen.

Die Studienanfänger im BA BBS unterscheiden sich in ihrem berichteten Informationsverhalten in einigen Punkten von den Studienanfängern im BA ABS. Wie im BA ABS auch, informierte sich ein Großteil der Interessierten auf der Homepage der TU Dresden über die Studienmöglichkeiten. Auch die Informationsangebote der Fächer und Fachrichtungen wurden recht häufig genutzt. Die Homepage des ZLSB wurde dagegen nur von zwei Prozent der Befragten am BA BBS als Informationsquelle genannt. Zwar dürfte die ZLSB-Homepage durch das einheitliche Corporate Design und die Verlinkung der ZLSB-Seiten mit dem gesamten Web-Auftritt der TU Dresden von vielen Befragten nicht als eine separate Homepage wahrgenommen worden sein. Dies erklärt jedoch nicht die deutliche Differenz zum Bekanntheitsgrad der ZLSB-Homepage im BA ABS, wo immerhin 18 Prozent angaben, bei der Informationssuche auf diese Seite zurückgegriffen zu haben. Möglicherweise ist die geringere Bekanntheit der Informationsangebote des ZLSB bei den Studierenden

den des BA BBS darauf zurückzuführen, dass das Institut für Berufliche Fachrichtungen der Fakultät Erziehungswissenschaften eigenständige Studieninformationsveranstaltungen durchführt, die nicht unbedingt durch Veranstaltungen des ZLSB ergänzt werden, wie es im BA ABS der Fall ist.

Abb. 57: "Auf welche Weise haben Sie sich vorab über den Studiengang informiert?"

Mehrfachnennungen möglich (n=100)



Deutlich häufiger als im BA ABS wurden von den Befragten im BA BBS die Möglichkeiten zur persönlichen Beratung durch Zentrale Studienberatung und Studienfachberatung genutzt. 29 Prozent haben vor der Studienentscheidung bei der Zentralen Studienberatung oder einer der Studienfachberatungen Unter-

stützung gesucht, einige davon auch bei beiden Beratungsstellen.

Ähnlich wie im BA ABS geben viele Befragte Freunde und Bekannte als Informationsquelle an, wobei sich auch hier die Informationen nicht auf gemachte Erfahrungen im Studiengang, sondern lediglich auf die Studienoption des Lehrers an berufsbildenden Schulen im Allgemeinen oder auf die TU Dresden als Studienort beziehen können.

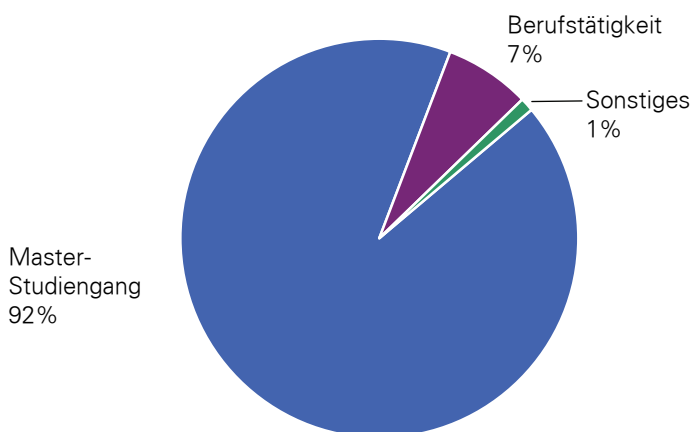
3.4.5 Studienplanung der Studierenden

Der Lehramtsbezogene Bachelor-Studiengang legt die Studierenden noch nicht unwiderruflich auf das Lehramt fest. Den Studierenden bietet sich prinzipiell sowohl die Möglichkeit, die Hochschule mit dem Bachelor of Education zu verlassen und eine Berufstätigkeit aufzunehmen, als auch die Möglichkeit, einen erziehungswissenschaftlichen oder anderen fachwissenschaftlichen Master-Studiengang anzuschließen.

Abbildung 58 zeigt, dass der überwiegende Teil der Studierenden nach Abschluss des Bachelors einen Master-Studiengang anschließen möchte. Nur sieben von 100 Befragten möchten nach dem Bachelor-Studium eine Berufstätigkeit aufnehmen. Dieser Anteil ist allerdings deutlich höher als bei den Studierenden des Lehramtsbezogenen Bachelor-Studienganges Allgemeinbildende Schulen, wo nur zwei Prozent eine Berufstätigkeit anstreben. Von den sieben Studierenden kommen vier aus Berufen, in denen sie bereits pädagogisch gearbeitet haben (Ausbilder- und Unterrichtstätigkeiten vor allem im Gesundheitswesen). Ihnen ist die Möglichkeit pädagogischer Arbeit außerhalb des Lehramtes bekannt, wovon vielen der anderen Befragten vermutlich die Vorstellung fehlt. Die Befragten, die zur Aufnahme einer Berufstätigkeit nach dem Bachelor tendieren, fallen allerdings durch die Unsicherheit ihrer Entscheidungstendenz auf. Sechs der sieben Personen geben an, sich diesbezüglich ziemlich oder sehr unsicher zu sein. Bei denjenigen, die ein Masterstudium

anstreben, sind sich dagegen 93 Prozent sehr oder ziemlich sicher.

Abb. 58: "Welchen Weg streben Sie voraussichtlich nach dem erfolgreichen Abschluss des Bachelor-Studiums an?"
(n=99)



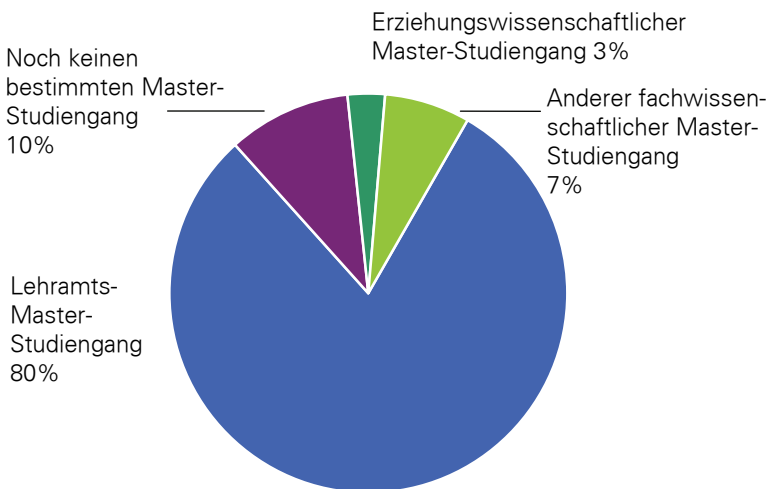
Von den Studierenden, die einen Master-Studiengang anstreben, beabsichtigen 80 Prozent, einen Lehramts-Master-Studiengang zu absolvieren. Sieben Prozent streben einen fachwissenschaftlichen Master an, 3 Prozent einen Master der Erziehungswissenschaft. Jeder zehnte Befragte tendiert noch nicht zu einem bestimmten Master-Studiengang.

Damit ist der Anteil derjenigen, die den konsekutiven Lehramts-Master-Studiengang belegen möchten, deutlich geringer als der entsprechende Anteil im Studiengang Allgemeinbildende Schulen, wo sich 96 Prozent für einen Lehramts-Master interessieren. Während von allen 412 Befragte im BA ABS 93 Prozent das Lehramt anstreben⁵⁰, sind es von den 100 Befragten im BA BBS

⁵⁰ Zweite Befragung im Sommersemester 2008

nur 70 Prozent. Der BA BBS wird offenbar stärker als ergebnisoffener Studiengang angesehen, der nicht selbstverständlich in die reguläre Lehreraufbahn mündet.

Abb. 59: „Wenn Sie einen Master-Studiengang anstreben, für welchen Studiengang werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?“ (n=88)



3.4.6 Nachfrage nach zusätzlichen Möglichkeiten bei der Fächerwahl

Die Studierenden im BA BBS belegen eine Berufliche Fachrichtung⁵¹ und ein weiteres studierten Fach⁵². Künftig werden erwei-

⁵¹ Bautechnik, Chemietechnik, Elektrotechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung, Gesundheit und Pflege, Holztechnik, Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, Metall- und Maschinentechnik, Sozialpädagogik.

⁵² Chemie, Chemietechnik, Deutsch, Englisch, Ethik/Philosophie, Evangelische Religion, Geschichte, Informatik, Katholische Religion, Mathematik, Physik, Umweltschutz und Umwelttechnik, Wirtschafts- und Sozialkunde.

terte Wahlmöglichkeiten angeboten. Es wird möglich sein, bestimmte dienstleistungsbezogene Berufliche Fachrichtungen erstmalig miteinander zu kombinieren⁵³. Außerdem wurden zum Wintersemester 2008/2009 fünf Fremdsprachen in den Fächerkanon des BA BBS zusätzlich aufgenommen, die der ersten Studierendengruppe noch nicht zur Auswahl standen.

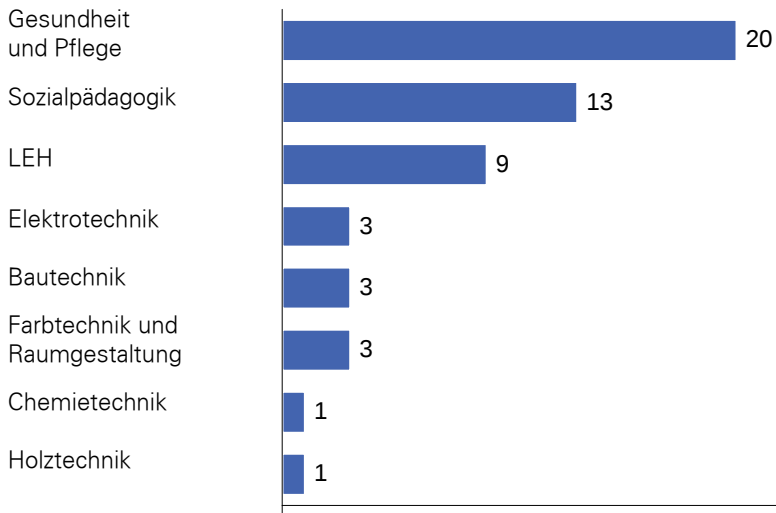
Die Zustimmung zu der Kombinationsmöglichkeit aus zwei Beruflichen Fachrichtungen fällt hoch aus. Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, wenn es möglich gewesen wäre, anstelle des studierten Faches eine weitere Berufliche Fachrichtung gewählt zu haben. Zwar fällt die Zustimmung zu solchen Fragen im Konjunktiv häufig besonders hoch aus, und es besteht die Gefahr, die tatsächliche Handlungsbereitschaft zu überschätzen. Die Folgerung, dass eine erhebliche Nachfrage nach der Kombination von zwei Beruflichen Fachrichtungen besteht, lässt sich aber aus den Befragungsergebnissen zweifelsfrei ableiten.

Abbildung 60 zeigt, welche Beruflichen Fachrichtungen von den Befragten bevorzugt an Stelle des studierten Faches gewählt worden wären.

Die drei Beruflichen Fachrichtungen, die bereits jetzt die höchsten Studierendenzahlen aufweisen, würden auch im Falle einer Freigabe der Kombination zweier Beruflicher Fachrichtungen am häufigsten zusätzlich gewählt werden: Gesundheit und Pflege, Sozialpädagogik und Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (LEH) werden in knapp 80 Prozent der Fälle genannt.

⁵³ Zugelassene Kombinationen ab Wintersemester 2008/2009 sind: LEH oder Gesundheit und Pflege mit Sozialpädagogik; Sozialpädagogik oder Gesundheit und Pflege mit LEH. Formal werden dazu die kombinierbaren Beruflichen Fachrichtungen als studierte Fächer in der zweiten Fächergruppe geführt. Da diese Beruflichen Fachrichtungen mit einem N.C (bei LEH temporär) belegt sind, gilt eine Einschränkung auch für die Aufnahme in das „Zweifach“.

Abb. 60: Welche Berufliche Fachrichtung hätten Sie gewählt?"
(n=53)

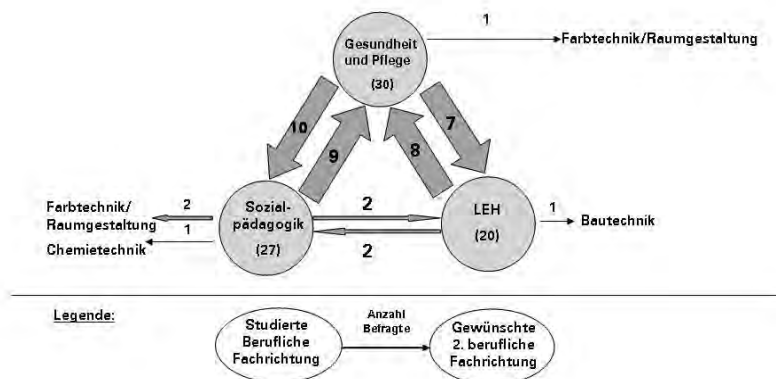


Durch die Möglichkeit eine zweite Berufliche Fachrichtung zu wählen, werden vor allem homogene Kombinationen entstehen. Wer bereits eine Fachrichtung der personenbezogenen Dienstleistungen studiert, hätte zumeist eine weitere solche Fachrichtung gewählt, wenn für ihn diese Option bestanden hätte. Abbildung 61 zeigt, wie viele Studierende jeder Fachrichtung der personenbezogenen Dienstleistungen welche weitere Fachrichtung gewählt hätten.

Es fällt auf, dass vor allem Kombinationen von Gesundheit und Pflege und Sozialpädagogik sowie Gesundheit und Pflege und LEH entstanden wären. Von allen 77 Studierenden nicht-gewerblich-technischer Fachrichtungen hätten 49 Prozent die Möglichkeit genutzt, eine weitere solche Berufliche Fachrichtung als studiertes Fach zu belegen. Das gleiche Streben nach homogenen Kombinationen zeigt sich bei den Studierenden gewerblich-technischer Beruflicher Fachrichtungen. Fünf der sechs Per-

sonen, die eine gewerblich-technische Berufliche Fachrichtung studieren und sich für eine zweite Berufliche Fachrichtung aussprechen, würden ein weiteres gewerblich-technisches Fach wählen.

Abb. 61: Gewünschte Kombinationen von Beruflichen Fachrichtungen (n=53)

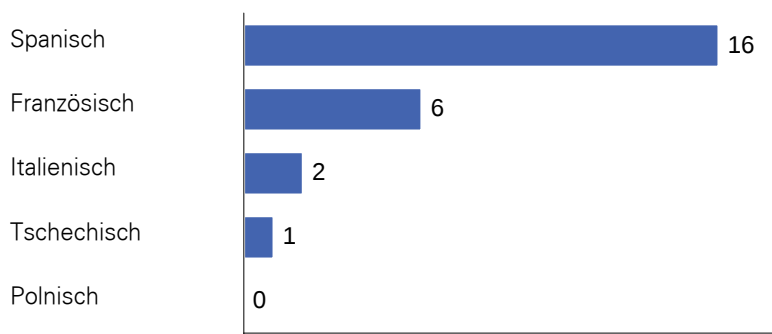


Die Kombinationen zweier Beruflicher Fachrichtungen, die ab Wintersemester 2008/2009 zugelassen sind, entsprechen weitgehend den Kombinationen, die die Studierenden der ersten Studierendenkohorte gewählt hätten. Für die Erweiterung des Fächerkanons um zusätzliche Fremdsprachen fällt die Zustimmung nicht ganz so hoch aus.

Immerhin ein Viertel der Befragten gibt aber an, eine der fünf Fremdsprachen Spanisch, Italienisch, Französisch, Tschechisch und Polnisch gewählt zu haben, wenn die Möglichkeit bestanden hätte. Auch dieser Anteil von 25 Prozent dürfte eine deutliche Überschätzung der Nachfrage nach fremdsprachlichen Fächern darstellen. Das Ergebnis weist aber in jedem Fall darauf hin, dass fremdsprachliche Fächer für viele Befragte attraktiv sind und bei der Fächerwahl in Betracht gezogen werden. Dass die Tendenz besteht, attraktiven Optionen der Fächerwahl zuzustimmen, ohne

die hypothetische Fächerwahl konsequent zu durchdenken, wird daran deutlich, dass mehrere Befragte angeben, sowohl eine zweite Fachrichtung als auch eine der Fremdsprachen gewählt zu haben.

Abb. 62: „Welche Sprache hätten Sie gewählt?“ (n=25)



Von den genannten Fremdsprachen waren die romanischen Sprachen sehr viel attraktiver für die Befragten als die slawischen Sprachen. Mit Abstand die meiste Zustimmung erhielt dabei das Fach Spanisch.

3.4.7 Probleme und Kritik am Studiengang

Neben den konkreten Fragestellungen, die der Befragung zugrunde lagen, sollte den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, in nicht-standardisierter Form von Problemen zu berichten, die sich im bisherigen Studium ergeben haben. Auf diese Weise konnten einige Problemschwerpunkte identifiziert und die Stimmungslage unter den Befragten erfasst werden. Die offene Frage am Ende des Fragebogens lautete wie auch in der Befragung im Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen: „Welche Probleme haben sich im Verlauf des Studiums ergeben? Welche Anregungen haben Sie?“

Die Möglichkeit, auf Probleme aufmerksam zu machen und Kritik zu äußern, wurde von den Befragten rege genutzt. Die starke Beteiligung macht deutlich, dass es einen erheblichen Problemdruck bei den Studierenden gibt und offenbar kein Adressat innerhalb der TU Dresden bis zum Befragungszeitpunkt in ausreichender Weise in der Lage war, die Bedenken und Sorgen der Studierenden entgegenzunehmen und glaubhaft zu machen, dass diese auf der Agenda der Verantwortlichen stehen.

Die offenen Antworten wurden von den schriftlichen Fragebögen in einen Datensatz transkribiert, wobei das Statement jedes Befragten unterteilt wurde in die einzelnen genannten Kritikpunkte. Anschließend wurde ein System von 28 Kategorien in fünf Gruppen gebildet⁵⁴, das den Kriterien der Trennschärfe und Vollständigkeit weitgehend entspricht und eine Zuordnung jedes genannten Aspekts⁵⁵ zu einer Kategorie ermöglicht⁵⁶.

Auch an dieser Stelle muss auf die Besonderheit der Interpretation der Nennungshäufigkeiten einzelner Probleme aufmerksam gemacht werden. Bei der Interpretation der Anzahl von Befragten, die einen bestimmten Kritikpunkt genannt haben, ist der grundsätzliche Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Fragen zu beachten. Wenn zum Beispiel bei einer offenen allgemeinen Frage nach Problemen im Studium von 14 Prozent der Befragten das Problem der Überschneidung von Lehrveranstaltungen genannt wird, dann bedeutet dies nicht im Umkehrschluss, dass 86 Prozent nicht von Überschneidungen betroffen sind. Man weiß dadurch lediglich, dass Überschneidungen bei diesen Befragten nicht zu den Problemen gehören, die präsent

⁵⁴ Siehe Anlage 6: Kategoriensystem zur Auswertung der offenen Frage nach Problemen im BA BBS

⁵⁵ Anregungen und Kritik wurden hierbei nicht unterschieden. Die wenigen Anregungen, die geäußert wurden, wurden als Kritik des Ist-Zustandes geäußert.

⁵⁶ Von 180 Nennungen wurden 21 Nennungen (12 Prozent) der Residualkategorie „Sonstiges“ zugeordnet.

und so wichtig sind, dass sie innerhalb des knappen zeitlichen Rahmens der Befragung genannt werden. Bei der direkten Abfrage konkreter Probleme mittels standardisierter Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien würden sich zweifelsohne höhere Anteile von Befragten ergeben, die dem jeweiligen Kritikpunkt zustimmen. Die Ergebnisse der offenen Frage dürfen daher nicht unterschätzt werden. Sie können vor allem dafür genutzt werden, Problemschwerpunkte zu identifizieren oder Ranglisten von Problemen zu bilden.

Die genannten Kritikpunkte wurden in fünf unterschiedlich großen Gruppen zusammengefasst, die auch die folgende Darstellung der Kritik am BA BBS gliedern.

Kritikfeld Studienbedingungen⁵⁷

Kritik an der Organisation des Studienablaufes wird von 39 der 100 Befragten geäußert. Damit ist dieses Kritikfeld das meistgenannte.

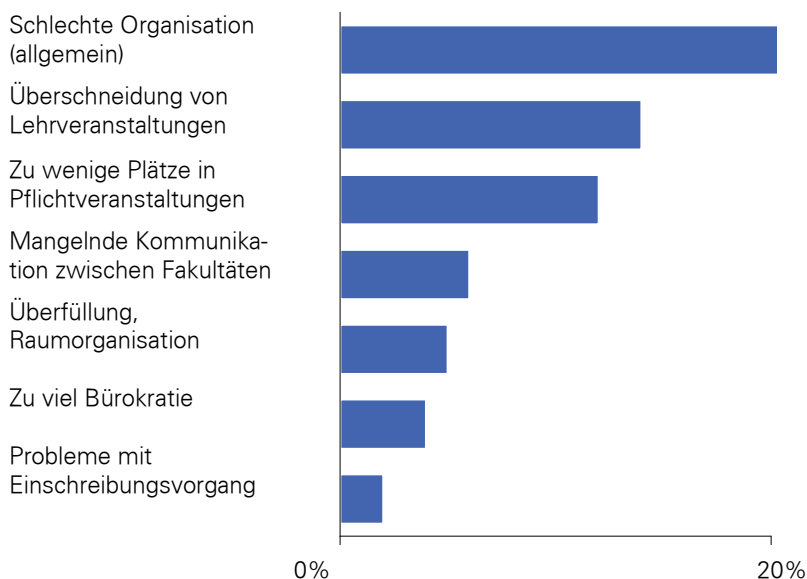
21 Befragte kritisieren allgemein die schlechte Organisation des BA BBS. Es werden jedoch auch konkrete Missstände angesprochen, allen voran die häufigen Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, die – sofern es obligatorische Veranstaltungen betrifft

⁵⁷ Beispielhafte Äußerungen:

„Unklarheiten innerhalb der Organisation des Studiums (wahrscheinlich bedingt durch Umstellung von Diplom auf Bachelor).“ – „Alles ist leider noch ziemlich unorganisiert.“ – „Teilweise noch sehr unkoordinierter Ablauf. Module können aufgrund fehlender Lehrkräfte nicht planmäßig stattfinden.“ – „Stundenüberschneidung der 2 Fächer.“ – „Fächerüberschneidung“ – „Erstes Semester war zu voll gestopft“ – „Starkes Gefühl, dass überstürzt auf Bachelor umgestellt wurde und der Studienablauf unüberlegt ist!“ – „Organisation mangelhaft“ – „Raumaufteilung häufig schlecht.“ – „Keine Verständigung und schlechte Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten.“ – „wenig Kommunikation zw. Fakultäten, Instituten & Prüfungsämtern.“ – „Am frustrierendsten ist es, dass verlangt wird, das Studium in 3 Jahren zu absolvieren, aber man trotzdem keinerlei Gewährleistung hat, in die geforderten Seminare zu kommen, z.B. in Deutsch, Sprecherziehung.“

– unfreiwillige Verlängerungen der Studiendauer verursachen können. Gleiches gilt für den Mangel an Seminarplätzen in Pflichtveranstaltungen. Das Nachholen von Pflichtveranstaltungen zu einem späteren Zeitpunkt kann den Studienablaufplan der Studierenden erheblich stören. Im Zusammenhang mit der Überschneidung von Lehrveranstaltungen steht auch die von sechs Befragten vorgebrachte Forderung nach verbesserter Koordination zwischen den am BA BBS beteiligten Fakultäten. Fünf der 100 Befragten kritisieren die Überfüllung von Lehrveranstaltungen bzw. die Wahl zu kleiner Veranstaltungsräume. Die Lage scheint hier weniger dramatisch zu sein als im BA ABS, wo fast jeder fünfte Befragte überfüllte Veranstaltungen bemängelt.

Abb. 63: Kritikfeld Studienbedingungen - genannte Kritikpunkte
Offene Frage ohne Antwortvorgaben (n=100)



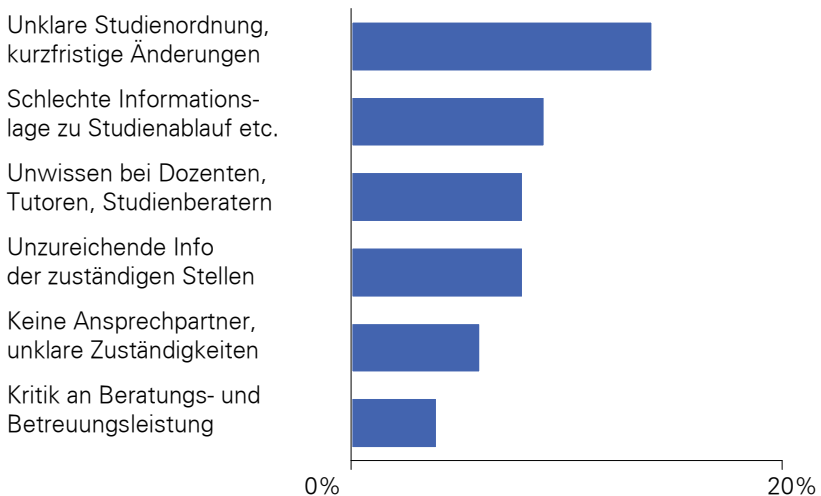
Kritikfeld Information und Betreuung

37 Prozent der befragten Studierenden im BA BBS kritisieren die mangelnde Versorgung mit Informationen und die bestehenden Unklarheiten im Studienablauf. Den größten Unmut erregt die Tatsache, dass auch zu Beginn des zweiten Semesters noch keine definitive Studienordnung besteht. Da neben dem fehlenden verbindlichen Dokument auch die Aussagen der Lehrenden, der Berater und der Ämter häufig nicht als ausreichend, verlässlich und eindeutig wahrgenommen werden, macht sich bei einem Teil der Studierenden Verunsicherung und Frustration breit. Gewünscht wird ein zentraler Ansprechpartner, der bei Unklarheiten in Studienangelegenheiten verbindliche Auskünfte erteilen kann⁵⁸.

⁵⁸ Beispielhafte Äußerungen:

„Dass überall noch offene Fragen bestehen, zwecks Voraussetzungen für Master, Referendariat usw.“ – „Da der Bachelor-Studiengang meiner Meinung nach noch nicht durchgeplant ist, gibt es sehr viele ungeklärte sowie undurchsichtige Stellen. Zur Zeit weiß keiner genau bescheid wie der Ablauf sein soll.“ – „Professoren können bei Problemen nicht weiterhelfen.“ – „Bessere Beratung über die Modulangelegenheiten und Voraussetzungen.“ – „Niemand kann konkrete Fragen über den weiteren Studienverlauf beantworten.“ – „Mir konnte keiner bei der Planung von Stunden, Modulen und Prüfungen helfen. Nicht einmal eine verbindliche Studienordnung war zur Orientierung präsent.“ – „Weder Dozenten noch Studenten oder Institute wissen, wie es genau funktioniert.“ – „Keine Ahnung im Prüfungsamt.“ – „Studienordnung im 2.Sem. immer noch vorläufig!“

Abb. 64: Kritikfeld Information und Betreuung - genannte Kritikpunkte Offene Frage ohne Antwortvorgaben (n=100)



Kritikfeld Anforderungen

Das dritte große Kritikfeld, das die Befragten benennen, ist das der Leistungsanforderungen, Arbeitsbelastung und Prüfungsmodalitäten⁵⁹. 29 Prozent der Befragten äußern Kritik auf diesem Gebiet. Im Mittelpunkt steht dabei die Unzufriedenheit darüber, dass das studierte Fach mehr Arbeitsaufwand erfordert als die Berufliche Fachrichtung. Bei diesen Studierenden herrscht offenbar die Auffassung vor, dass die Berufliche Fachrichtung im Mittelpunkt des Studiums stehen sollte und das studierte Fach eher

⁵⁹ Beispielhafte Äußerungen:

„Große Angst vor Prüfungen, da diese bestanden werden müssen, sonst schafft man den Bachelor nicht in 3 Jahren.“ – „Das Zweitfach ist zu umfangreich, so dass das 1. Fach darunter leidet.“ – „Vorlesungsplan ist zu voll (ca. 18 Doppelstunden) → zu wenig Zeit um Wissen zu vertiefen/verfestigen. Vorschlag: Reduzierung der Stunden pro Woche durch Verlängerung der Regelstudienzeit.“ – „Nur eine Wiederholungsprüfung möglich.“ – „Vereinbarkeit von Familie und Studium.“

den Status eines Nebenfaches hat. Die Tatsache, dass das als sekundär eingestufte Fach im Studienalltag mehr Aufmerksamkeit erfordert als die Berufliche Fachrichtung, stößt bei elf Befragten auf Unverständnis. Neun Befragte kritisieren in allgemeiner Form den Arbeitsaufwand und die Anforderungen im Studium. Sechs Befragte sind mit der Regelung unzufrieden, dass bei Prüfungen nur ein Fehlversuch toleriert wird.

Abb. 65: Kritikfeld Anforderungen - genannte Kritikpunkte

Offene Frage ohne Antwortvorgaben (n=100)



Im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen klagte mit sechs Prozent ein nennenswerter Anteil der Studierenden über Überbelastung, Stress und Leistungsdruck im Studium. 5 Prozent hielten die Studieninhalte für zu anspruchsvoll. Diese beiden Kritikpunkte werden im BA BBS nur jeweils von einem der hundert Befragten genannt.

Das Phänomen der Überforderung im Studium scheint im BA BBS in deutlich geringerem Ausmaß zu bestehen, zumal sich ein Drittel der Nennungen in diesem Kritikfeld lediglich auf das Un-

gleichgewicht der Belastung durch die beiden Studienfächer und nicht auf eine generelle Überforderung bezieht.

Kritikfeld Studieninhalte

Zehn Studierende äußern Kritik an den Studieninhalten des BA BBS⁶⁰. Dabei fokussiert sich diese Kritik auf das Fach Farbtechnik und Raumgestaltung. Sieben von neun Befragten sind unzufrieden damit, dass bautechnische Inhalte sehr breiten Raum einnehmen, die kreativen Aspekte der Raumgestaltung aber vernachlässigt werden.

Kritikfeld Master-Studiengang

Im Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen spielen Unklarheiten bezüglich des Master-Studienganges eine große Rolle für die Studierenden. Im BA BBS, wo das Problem des Übergangs aus einem polyvalenten Bachelor in verschiedene Lehramts-Master-Studiengänge an verschiedenen Orten nicht gegeben ist, besteht keine große Verunsicherung bezüglich des Master-Studiengangs. Vier Studierende berichten von Unklarheiten in Bezug auf den Master-Studiengang. Zwei Studierende fürchten, nach Abschluss des Bachelor-Studiums keinen Master-Studienplatz zu erhalten und ein Befragter zweifelt daran, ohne Master-Abschluss Berufsaussichten zu haben.

⁶⁰ Beispielhafte Äußerungen:

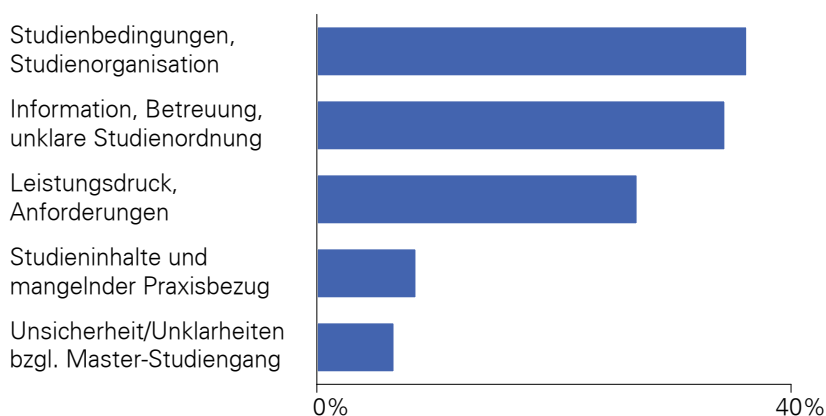
„Lehrveranstaltungen für den Studiengang FT/RG beziehen sich nur auf "Bautechnik", das eigentlich Gestalterische wird nicht berücksichtigt. Vorschlag: Austausch einiger bautechnischer Fächer gegen gestalterische Fächer.“ – „Einen Studiengang (FT/RG) anzubieten, ohne geeignete Vorlesungen anzubieten. Wir werden weder in Farbtechnik noch in Raumgestaltung ausgebildet, sondern sitzen in Vorlesungen der Bautechnik.“ – „Der Studiengang ist sehr baulastig. Es fehlt an kreativen und gestalterischen Aspekten.“

Zusammenfassung

Die Antworten der Studierenden im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen auf die offene, ohne Antwortkategorien versehene Frage nach Problemen im Studiengang liefern eine Liste verschiedenster Schwierigkeiten und Kritikpunkte. Aus den Nennungshäufigkeiten bestimmter Kritikpunkte lässt sich nicht ableiten, wie groß der Anteil aller Studierenden ist, die von einem bestimmten Problem betroffen sind oder einen bestimmten kritischen Standpunkt teilen. Die Ergebnisse vermitteln jedoch einen Gesamteindruck von den relevanten Problemen in der Einführungsphase des BA BBS.

Abb. 66: Probleme im Studiengang - Rangliste der Kritikfelder

Offene Frage ohne Antwortvorgaben (n=100)



Deutliche Kritik an der Organisation des Studienablaufs, an der Bereitstellung von Informationen und an dauerhaften Unklarheiten in wichtigen Studienangelegenheiten, sowie moderate Kritik an den Leistungsanforderungen und der Arbeitsbelastung prägen das Urteil der Studierenden im BA BBS zu Beginn des zweiten Studienseesters. Kritik an der inhaltlichen Konzeption, sowie Klagen über Ungewissheiten im Hinblick auf das Masterstudium

spielen im Gegensatz zum BA ABS keine große Rolle, da sich diese Kritikpunkte dort vorwiegend aus den Besonderheiten eines polyvalenten Bachelor-Studienganges ergeben.

3.5 ZUSAMMENFASSUNG DER BEFRAGUNGS- ERGEBNISSE UND FAZIT

Vergleicht man die Befragungsergebnisse aus dem Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen mit denen aus dem Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen, fällt auf, dass die Bildungskarrieren im Bereich der beruflichen Bildung weniger einheitlich ausfallen als im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. Das gilt sowohl für den Bildungsweg bis zum Beginn des BA BBS, als auch für die Pläne für die Zeit nach Abschluss des Bachelor of Education. Die Altersverteilung der Studienanfänger im BA BBS ist breiter gestreut. Der Anteil älterer Studienanfänger ab Mitte zwanzig ist wesentlich größer als im BA ABS. Etwa die Hälfte der Studienanfänger hat bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen, ein großer Teil davon in Berufen des Gesundheitswesens. Die andere Hälfte kommt mit der Erfahrung von mindestens drei Monaten Praktikum ins Studium – der typische Weg unter anderem für die große Gruppe der Sozialpädagogik-Studenten.

Auch bei den Plänen für den Bildungs- und Berufsweg nach dem Bachelor-Studium gibt es eine größere Vielfalt. Der Anteil derjenigen, die den konsekutiven Master-Studiengang für das Höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen anstreben, ist mit 80 Prozent wesentlich geringer als im BA ABS, wo nahezu alle Studierenden den Standardweg des Lehramtes einschlagen möchten. Offenbar haben einige der Studierenden im BA BBS aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen Vorstellungen von der Einsetzbarkeit eines pädagogischen akademischen Abschlusses außerhalb des staatlichen Schulwesens.

Alle Studierenden kommen mit praktischen Erfahrungen aus dem

Berufsfeld, in dem sie später unterrichten wollen, ins Studium. Pädagogische Erfahrungen haben dagegen nur sehr wenige Studienanfänger bereits gemacht, sieht man einmal von der Gruppe der Sozialpädagogik-Studenten ab. In der Anfangsphase des Studiums sollte daher großer Wert darauf gelegt werden, den Studienanfängern ein Bild vom Lehrerberuf zu vermitteln, damit sie bald ein Urteil über ihre Neigung und Eignung für diesen Beruf fällen können.

Für das Wintersemester 2010/2011 wird der Start des Master-Studiengangs für das Höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen an der TU Dresden angestrebt. Nach jetzigem Stand würden vier von fünf Studierenden des BA BBS dieses Studium aufnehmen. Eine Hürde für den direkten Übergang in den konsekutiven Master-Studiengang könnte für viele Studierende allerdings die Zulassungsvoraussetzung von mindestens zwölf Monaten Praktikum im Berufsfeld sein. Ein Drittel der Studierenden muss bis zum Beginn des Master-Studiengangs noch sechs oder mehr Monate Praktikum absolvieren, was studienbegleitend nur schwer möglich ist. Einige Studierende werden nach Abschluss des Bachelor die erforderlichen Praktika nachholen müssen und können den Master-Studiengang erst im darauf folgenden Jahr aufnehmen. Dabei sollte man potenzielle Probleme mit der finanziellen und sozialversicherungsrechtlichen Absicherung der Betroffenen im Auge behalten, die für die Zeit zwischen Bachelor- und Master-Studiengang nicht den Status immatrikulierter Studierender haben.

Die Zahl der Studienplatzbewerber für den Master-Studiengang 2010/2011 könnte reduziert werden, wenn Studierende aufgrund von Platzmangel in Pflichtveranstaltungen oder Überschneidungen von Lehrveranstaltungen dem Studienablaufplan nicht folgen und dadurch die Regelstudienzeit nicht einhalten können.

Die Studierenden im BA BBS legen ihr Augenmerk besonders auf die Beruflichen Fachrichtungen. Die studierten Fächer werden als sekundär betrachtet. Einige Studierende beklagen, dass diese

Fächer im Studium zu viel Raum einnehmen. Die Option, anstelle eines studierten Faches eine zweite Berufliche Fachrichtung zu belegen, stößt auf sehr großes Interesse. Die Befragten würden überwiegend homogene Fächerkombinationen wählen. Studierende gewerblich-technischer Fachrichtungen würden eine weitere gewerblich-technische Fachrichtung belegen, Studierende von Fachrichtungen der personenbezogenen Dienstleistungen eine weitere solche Fachrichtung.

Durch die Erweiterung der zulässigen Fächerkombinationen um bestimmte Kombinationen zweier Beruflicher Fachrichtungen wurde dem starken Interesse der Studierenden an berufsbildenden Inhalten Rechnung getragen, aber auch den Anforderungen aus der Praxis. So werden die meisten Absolventen der Beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege an medizinischen Berufsfachschulen tätig werden, an denen es einen Einsatz in einem sog. gymnasialen Zeitfach nicht gibt. Auch wurde von Seiten des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus geäußert, dass der Einsatz z. B. für Fremdsprachen durch Gymnasiallehrer erfolgt und nicht durch Absolventen des Höheren Lehramtes an berufsbildenden Schulen, die ohnehin im Berufsfeld breit gefächerte Einsatzmöglichkeiten haben. Dennoch ist die Bedeutung der gymnasialen und besonders auch der beruflichen studierten Fächer in der Studienberatung, als auch in den Studiendokumenten herauszustellen, da sie an manchen Ausbildungsorten (z. B. berufliche Gymnasien) einen hohen Stellenwert haben und es sollten auch falsche Erwartungshaltungen vermieden werden. Letzteres gilt insbesondere auch für die Berufliche Fachrichtung Farbtechnik und Raumgestaltung. Diese Fachrichtung wird überwiegend von Studierenden belegt, die vor allem an den kreativen, gestalterischen Aspekten interessiert sind. Wie oben berichtet, wurden viele Studierende dieser Fachrichtung von dem hohen bautechnischen Anteil des Studiums in den ersten Semestern überrascht und enttäuscht. Farbtechnik und Raumgestaltung ist eine gewerblich-technische Fachrichtung. Der Erwerb der fachlichen Grundlagen ist in der Anfangsphase des Studiums unerläss-

lich. Allerdings sollten in den herausgegebenen Informationen zum Studiengang deutliche Angaben zur Gewichtung der natur- und ingenieurwissenschaftlichen, gestalterischen und kulturhistorischen Anteile im Studium zu finden sein, um Missverständnisse zu vermeiden. Möglicherweise könnte bei den Studierenden die Motivation zum Erwerb der bautechnischen Grundlagen gesteigert werden, indem man parallel dazu bereits in den ersten Semestern Lehrveranstaltungen anbietet, die dem kreativen und gestalterischen Teil des Studienganges zuzuordnen sind.

Die Studierenden äußern viel Kritik am BA BBS und berichten von einer Reihe von Problemen im Verlauf des ersten Semesters. Vor allem die Organisation des Studienablaufs und die Versorgung mit Informationen und klaren Regelungen sind Gegenstand negativer Beurteilungen. Die Anlaufschwierigkeiten des neuen Studienganges führen zu Ärger, Frustration und Verunsicherung der Studierenden, da Studienerfolg und Studiendauer von den Organisationsschwächen und Unklarheiten beeinträchtigt werden. Die Urteile der Studierenden können als klarer Auftrag verstanden werden, die Struktur des Studienganges deutlicher herauszustellen, verbindliche und eindeutige Informationen zu liefern und einen reibungslosen Studienablauf für alle Fächerkombinationen sicherzustellen. Mit der Einrichtung der Studienkommission für den Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen im Sommersemester 2008 soll neben der Bewältigung anderer Aufgaben im Zusammenhang mit dem neuen Studiengang auch diesem Auftrag Folge geleistet werden.

Die Studieninhalte waren kaum Gegenstand von Kritik. Auch Überlastung und zu hohe Anforderungen spielen im Gegensatz zum BA ABS eine untergeordnete Rolle in den Äußerungen der Befragten.

Viele der Defizite des Studienganges, die die Studierenden im BA BBS benannten, sind als typische Anlaufschwierigkeiten anzusehen, die im Laufe der Konsolidierung des Studienganges abnehmen dürften. Beim Problem der Überschneidung von Lehrveran-

staltungen handelt es sich jedoch um ein grundlegendes Problem, mit dem Lehramtsstudiengänge mit ihren vielen beteiligten Fächern zu kämpfen haben. Durch die neu eingeführten Optionen zur Kombination zweier Beruflicher Fachrichtungen wird ein nennenswerter Anteil der Studierenden ausschließlich der Fakultät Erziehungswissenschaften zugeordnet sein. In diesem Rahmen ist ein überschneidungsfreier Zeitplan leichter zu realisieren, als im Zusammenspiel mehrerer Fakultäten, bei denen die Studierenden der lehramtsbezogenen Studiengänge nur eine kleine Minderheit der Studierenden darstellen.

Um das Ausmaß an Überschneidungen dennoch auch für diese Fächerkombinationen zu reduzieren, werden derzeit für BA BBS und BA ABS Möglichkeiten der Stundenplangestaltung wie etwa verschiedene Zeitfenster-Modelle geprüft. Zusätzlich wäre es in vielen Fällen hilfreich, Pflichtveranstaltungen zu verschiedenen Terminen anzubieten, um Ausweichmöglichkeiten bei Terminüberschneidungen zu schaffen.

Die Befragung der Studierenden im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen ergab wertvolle Befunde für die weitere Gestaltung des Studiengangs und die Einführung des konsekutiven Master-Studienganges. Mit der Konstruktion eines Pseudonyms durch die Befragten in dieser ersten Befragung wurde die Voraussetzung dafür geschaffen, die Befragung mit weiteren Erhebungswellen zu einer Panel-Studie auszubauen, die längsschnittliche Auswertungen erlaubt. Eine Anschlussbefragung zu einem späteren Zeitpunkt könnte dazu dienen, zu überprüfen, ob die Schwierigkeiten der Anfangsphase des BA BBS behoben werden konnten. Zudem kann beobachtet werden, ob die Studienplanung sich im Verlauf des Studiums verändert und ob die Studierenden während des Bachelor-Studiums weitere Praktika im Berufsfeld absolvieren, um die Zugangsvoraussetzungen für den Master-Studiengang zu erarbeiten.

4. AUSBLICK

Durch die vorgestellten Untersuchungen des ZLSB liegen umfangreiche Informationen zum Stand des Prozesses der Umstellung der Lehramtsstudiengänge an der TU Dresden. Insbesondere die Kenntnis der weiteren Studienplanungen sowie der Kritik der Studierenden an BA ABS und BA BBS sind wichtige Voraussetzungen für die weitere Ausgestaltung und Optimierung der Lehrerbildung im Bachelor/Master-System.

Es steht außer Frage, dass zum jetzigen Zeitpunkt lediglich die ersten Etappen eines langen Reformweges bewältigt sind und sich in der Umstellungsphase gewisse Anlaufschwierigkeiten gezeigt haben. Seit Vorliegen der Ergebnisse wird daher an der Verbesserung der Organisation des Studienablaufs und der Bereitstellung der erforderlichen Information und Beratung für die Studierenden gearbeitet. Einige Maßnahmen – wie etwa die Intensivierung der Studienanfänger-Betreuung – haben bei Beginn des neuen Studienjahres bereits gegriffen.

Vor allem das Problem der Überschneidungen von Lehrveranstaltungen der drei zu studierenden Studienbereiche stellt eine große Herausforderung dar. Darüber hinaus müssen dringend offene Strukturfragen vor allem im Bereich der Grundschullehrerbildung geklärt werden.

Mit der gemeinsamen Bilanzierung des laufenden Prozesses der Umstellung der Lehramtsstudiengänge in Sachsen im Rahmen eines Kolloquiums der Zentren für Lehrerbildung der TU Dresden und Universität Leipzig am 5. November 2008, haben die Beteiligten aus Staatsregierung, Hochschulleitungen, Zentren für Lehrerbildung und Fakultäten den Grundstein für eine enge Kooperation bei der Weiterentwicklung der Studiengänge gelegt.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Studierte Fächer (Zahl der Studierenden pro Fach)	19
Abb. 2: Zeitlicher Ursprung des Berufswunsches Lehrer	24
Abb. 3: Zeitlicher Ursprung des Berufswunsches Lehrer Unterschiede zwischen den angestrebten Schularten	25
Abb. 4: Gibt es Lehrer im familiären Umfeld?	26
Abb. 5: Motivationen und Gründe für das Lehramtsstudium.....	29
Abb. 6: Motivationen und Gründe für das Lehramtsstudium Unterschiede zwischen den angestrebten Schularten	31
Abb. 7: Die wichtigsten Motive für das Lehramtsstudium für Grundschulinteressierte	32
Abb. 8: Die wichtigsten Motive für das Lehramtsstudium für Interessierte am Lehramt für Mittelschule oder Gymnasium.....	33
Abb. 9: Pädagogische Vorerfahrungen der Studienanfänger	34
Abb. 10: Tätigkeitsbereiche des Lehrerberufs	37
Abb. 11: Tätigkeitsbereiche des Lehrerberufs. Unterschiede zwischen den angestrebten Schularten	39
Abb. 12: Notwendige Eigenschaften und Fähigkeiten eines Lehrers ...	40
Abb. 13: Notwendige Eigenschaften und Fähigkeiten eines Lehrers. Unterschiede zwischen den angestrebten Schularten.....	42
Abb. 14: Persönliche Defizite der Studierenden	46
Abb. 15: Zweifel an der Studien- und Berufswahl?	47
Abb. 16: Ziele der Lehrertätigkeit	50
Abb. 17: Dominieren fachliche oder erzieherische Aspekte?	51
Abb. 18: Dominieren fachliche oder erzieherische Aspekte? Grundschulinteressierte	52
Abb. 19: Dominieren fachliche oder erzieherische Aspekte? Mittelschul- und Gymnasiumsinteressierte	52
Abb. 20: Geschlechtsunterschiede bei der Schulartpräferenz.....	64
Abb. 21: Geburtsjahr der Befragten	64
Abb. 22: Geographische Herkunft der Befragten	65

Abb. 23: Verteilung der sächsischen Studierenden auf die drei Direktionsbezirke	66
Abb. 24: „Auf welche Weise haben Sie sich vorab über den Studiengang informiert?	67
Abb. 25: „Welchen Weg streben Sie voraussichtlich nach dem erfolgreichen Abschluss Ihres Bachelor-Studiums an?“ Wintersemester 2007/2008.....	69
Abb. 26: „Welchen Weg streben Sie voraussichtlich nach dem erfolgreichen Abschluss Ihres Bachelor-Studiums an?“ Sommersemester 2008.....	69
Abb. 27: „Wenn Sie einen Master-Studiengang anstreben, für welchen Studiengang werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?“ Wintersemester 2007/2008.....	71
Abb. 28: „Wenn Sie einen Master-Studiengang anstreben, für welchen Studiengang werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?“ Sommersemester 2008.....	71
Abb. 29: „Wenn Sie einen Lehramts-Master-Studiengang anstreben, für welche Schulart werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?“ Wintersemester 2007/2008.....	72
Abb. 30: „Wenn Sie einen Lehramts-Master-Studiengang anstreben, für welche Schulart werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?“ Sommersemester 2008.....	73
Abb. 31: Absichtswechsel bei der Schulartwahl	74
Abb. 32: Unterschiede in der Schulartwahl zwischen Studierenden der drei sächsischen Direktionsbezirke.....	77
Abb. 33: "Beabsichtigen Sie, nach Abschluss des Bachelor-Studienganges den Studienort zu wechseln?"	79
Abb. 34: Studierte Fächer - getrennt nach angestrebter Schulart.....	81
Abb. 35: Zufriedenheit mit der Wahl der studierten Fächer	83
Abb. 36: Wechselabsichten nach Fächern	87
Abb. 37: Gewünschte neue Fächer.....	88
Abb. 38: Wechselabsichten - Mögliche Zuströme zu den drei meistgenannten Fächern	89

Abb. 39: "Haben Sie wegen des Wechselwunsches bereits mit einer der folgenden Stellen Kontakt aufgenommen?"	90
Abb. 40: Schule/Einrichtung, an der das Grundpraktikum absolviert wurde	91
Abb. 41: "Auf welche Weise sind Sie zu Ihrem Praktikumsplatz gekommen?"	93
Abb. 42: "Wie zufrieden sind Sie mit der Vorbereitung und Begleitung des Praktikums von Seiten der TU Dresden?"	94
Abb. 43: Kritikfeld Studienbedingungen – genannte Kritikpunkte.....	98
Abb. 44: Kritikfeld Information und Betreuung genannte Kritikpunkte.....	100
Abb. 45: Kritikfeld Master-Studiengang – genannte Kritikpunkte	103
Abb. 46: Kritikfeld Anforderungen – genannte Kritikpunkte.....	105
Abb. 47: Kritikfeld Praxisbezug – genannte Kritikpunkte	106
Abb. 48: Probleme im BA ABS – Rangliste der Kritikfelder	107
Abb. 49: Probleme im BA ABS – Unterschiede zwischen den angestrebten Schularten	110
Abb. 50: Studierte Berufliche Fachrichtungen.....	129
Abb. 51: Studierte Fächer	130
Abb. 52: Geburtsjahr der Befragten	131
Abb. 53: Geographische Herkunft der Befragten	132
Abb. 54: Erfahrungen im Berufsfeld.....	133
Abb. 55: "Waren Sie vor Beginn des Studiums in einem pädagogischen Umfeld tätig?"	137
Abb. 56: Rahmen der pädagogischen Tätigkeit.....	138
Abb. 57: "Auf welche Weise haben Sie sich vorab über den Studiengang informiert?"	140
Abb. 58: „Welchen Weg streben Sie voraussichtlich nach dem erfolgreichen Abschluss Ihres Bachelor-Studiums an?“	142
Abb. 59: „Wenn Sie einen Master-Studiengang anstreben, für welchen Studiengang werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?“	143

Abb. 60: „Welche Berufliche Fachrichtung hätten Sie gewählt?“	145
Abb. 61: Gewünschte Kombinationen von Beruflichen Fachrichtungen.....	146
Abb. 62: „Welche Sprache hätten Sie gewählt?“	147
Abb. 63: Kritikfeld Studienbedingungen - genannte Kritikpunkte.....	150
Abb. 64: Kritikfeld Information und Betreuung genannte Kritikpunkte.....	152
Abb. 65: Kritikfeld Anforderungen - genannte Kritikpunkte	153
Abb. 66: Probleme im Studiengang - Rangliste der Kritikfelder.....	155

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Sicherheit der Studienplanung - Gegenüberstellung der Mittelwerte von WS 07/08 und SS 08	75
Tab. 2: Sicherheit der Studienplanung – Intraindividuelle Veränderungen.....	76
Tab. 3: Zufriedenheit mit der Wahl der studierten Fächer Unterschiede zwischen Schularten	84
Tab. 4: Grundpraktikumseinrichtung und angestrebte Schulart.....	92
Tab. 5: Erfahrung im Berufsfeld - Voraussetzung für den Master-Studiengang	135

ANLAGE

1. Codierbogen der Inhaltsanalyse der „Reflexionen zur Berufsaspiration“
2. Fragebogen der ersten Erhebungswelle BA ABS (Oktober 2007)
3. Fragebogen der zweiten Erhebungswelle BA ABS (Mai/Juni 2008)
4. Kategoriensystem zur Auswertung der offenen Frage nach Problemen im BA ABS
5. Verwendeter Fragebogen (BA BBS)
6. Kategoriensystem zur Auswertung der offenen Frage nach Problemen im BA BBS

Inhaltsanalyse der „Reflexion zur Berufsaspiration“

1. Erfasste statistische Daten

1a) Nummer der Reflexion

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1b) Geschlecht

männlich
weiblich

1c) Fachkombination:

1. Fach:

2. Fach:

1d) gewünschte Schulart

	Sicher	Interesse an
Grundschule	☐	☐
Mittelschule	☐	☐
Gymnasium	☐	☐
Förderschule	☐	☐

Noch gar keine Tendenz für Schulart

☐

2. Motivation und Gründe für das Lehramtsstudium

2a) Seit wann besteht der Wunsch Lehrer zu werden (erster Impuls)

- ☐ Keine Angabe
- ☐ seit der Kindheit („Grundschule“, „schon immer“)
- ☐ Wunsch entstand während der Schulzeit
- ☐ Mit Abitur / Nach der Schulzeit
- ☐ Mit bewusster Berufswahl (während FSJ, Zivildienst, Auslandspraktika)
- ☐ Nach erster Berufsausbildung (auch Studiumsabbruch, Umorientierung)

2b) Gibt es Lehrer im familiären Umfeld?

- ☐ keine Angabe / nein
- ☐ ja

2c) Motivation für das Lehramtsstudium

- ☐ keine Angabe
- ☐ Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
- ☐ Pädagogische Früherfahrung / Spaß an der Wissensvermittlung (*Referate, „Schule spielen“, Mitschülern etwas beibringen*)
- ☐ Negative Pädagogische Erfahrung (*persönliche Gründe, Erwähnung neg. Lehrerbilder*)
- ☐ Eigener Lehrer als Vorbild
- ☐ Bestärkung durch soziales Umfeld
- ☐ Bestärkung durch andere Lehrer
- ☐ Bestärkung durch eigene praktische Erfahrung
- ☐ Gesellschaftliche Relevanz des Lehrerberufs
- ☐ Wunsch nach Verbesserung der Bildungssituation (unpersönlich, global)
- ☐ Vielseitigkeit des Berufs („neue, viele Herausforderungen“)
- ☐ Interesse an den gewählten Fächern (*nur eindeutig mit Begründung der Fächerwahl*)
- ☐ Viel Freizeit / Urlaub
- ☐ Gute Bezahlung
- ☐ Sicherer Arbeitsplatz
- ☐ Sehen des Erfolgs der Arbeit an den Kindern / Jugendlichen
- ☐

2d) Zweifel an der Berufswahl Lehrer?

- ☐ Keine Angabe
- ☐ Ja
- ☐ Angst, Unsicherheit, Respekt vor Beruf, Möglichkeit des Scheiterns eingeräumt

2e) Pädagogische Vorerfahrung

- ☐ Keine Angabe
- ☐ unterrichtsbezogene Tätigkeit (*Nachhilfe, Hort*)
- ☐ Kindergarten, Kindertagesstätte
- ☐ Unterrichtsaltag erlebt (*Praktika an Schulen*)
- ☐ Weitere, entfernte pädagogische Tätigkeit
- ☐ Keine pädagogische Erfahrung (*explizit*)

3. Tätigkeitsbereiche und Fähigkeiten des Lehrers

	Genannt	Selbsteinschätzung pos. neg.	
3a) Unterrichtsbezogen			
(Fach-)Wissen vermitteln (<i>auch „Grundlage“</i>)	☐	☐	☐
Freude am Fach / Lernen allgemein vermitteln	☐	☐	☐
Motivations- und Begeisterungsfähigkeit	☐	☐	☐
Zeitl. Umfang (<i>„Vor-/Nachbereitung, Korrekturen“</i>)	☐	☐	☐
Kreativität (<i>UR-Materialien, engagierten, guten, abwechslungsreichen Unterricht gestalten</i>)	☐	☐	☐
Selbstsicherheit im Auftreten vor der Klasse	☐	☐	☐
methodische Weiterbildung (<i>mit Offenheit</i>)	☐	☐	☐
3b) Soziales			
Menschl. Entwicklung (<i>„erziehen“</i>)	☐	☐	☐
Werte/Normen vermitteln (<i>explizit erwähnt</i>)	☐	☐	☐
Soz. Fähigk. vermitteln (<i>„Konfliktlösung“, Schulalltag</i>)	☐	☐	☐
Gute Kontakte zu Schülern aufbauen	☐	☐	☐
(<i>„Vertrauensperson sein“, „Lernklima schaffen“</i>)	☐	☐	☐
Vorbildfunktion (<i>explizit, Werte haben und vorleben</i>)	☐	☐	☐
3c) Individuelles			
Versch. Schüler integrieren (<i>Migranten, Behinderte</i>)	☐	☐	☐
Auf spez. Bedürfnisse eingehen, Individ. Förderung	☐	☐	☐
emotionales Engagement	☐	☐	☐
Schülern helfen/unterstützen (<i>Hilfsbereitschaft, Toleranz gegenüber Schwächen der Schüler</i>)	☐	☐	☐
3d) Kontrollbezogen			
Autorität sein / Durchsetzungsfähigkeit gg. Schülern	☐	☐	☐
Benotung (<i>Noten geben</i>)	☐	☐	☐
Gerechtigkeit in der Behandlung der Schüler	☐	☐	☐
3e) Kooperatives			
Teamfähigkeit	☐	☐	☐
Kooperation mit Eltern	☐	☐	☐
Konfliktfähigkeit gegenüber Eltern und Kollegen	☐	☐	☐
3f) Organisation			
An Schulentwicklung mitwirken	☐	☐	☐
Organisation von Klassenausflügen, Elternabend, etc.	☐	☐	☐
3g) Eigene Bildung			
Fachliche Kompetenz erwerben/besitzen	☐	☐	☐
Fortbildungen wahrnehmen (<i>allgemein</i>)	☐	☐	☐
Allgemeinbildung erwerben/besitzen	☐	☐	☐
3h) Allgemeine Fähigkeiten			
Geduld	☐	☐	☐
Einfühlungsvermögen (<i>allgemein erwähnt</i>)	☐	☐	☐
Verantwortungsbewusstsein /-bereitschaft	☐	☐	☐
Kritikfähigkeit, Umgang mit Negativerlebnissen	☐	☐	☐
Psychische und emotionale Stabilität	☐	☐	☐
Kontaktbereitschaft (<i>allgemein erwähnt</i>)	☐	☐	☐
Selbstbewusstsein /-sicherheit (<i>allgemein erwähnt</i>)	☐	☐	☐
Trennung berufl. und privates (<i>„Überlastungsgefahr“</i>)	☐	☐	☐
Flexibilität (<i>allgemein erwähnt</i>)	☐	☐	☐
Disziplin, Selbstkontrolle	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐

3i) Gewichtung des Gesamttextes (*nur bei klarem Überwiegen über gesamten Text*)

- ☐ keine Gewichtung
 ☐ fachliche Bildung/Prägung
 ☐ menschliche Bildung/Prägung

Was kommt nach dem Bachelor ABS ?

Umfrage zu Ihrer Studienplanung

Liebe Studierende,
in diesen Tagen beginnt Ihr Studium im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen. Sie haben sich damit noch nicht auf eine bestimmte Schulart festgelegt; auch andere Abschlussmöglichkeiten, die nicht zum Lehrerberuf führen, stehen Ihnen offen. Um die Studienangebote im BA und in den künftigen Master-Studiengängen besser planen zu können, bitten wir Sie um einige Auskünfte zu Ihren derzeitigen Studien- und Berufsabsichten.

Bitte kreuzen Sie jeweils an, zu welcher der genannten Optionen Sie aus Ihrer heutigen Sicht tendieren und wie sicher Sie sich dabei sind.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

1. a) Welchen Weg streben Sie voraussichtlich nach dem erfolgreichen Abschluss Ihres Bachelor-Studiums an?

- ☐ ich möchte einen Master-Studiengang absolvieren
- ☐ ich möchte keinen Master-Studiengang absolvieren, sondern eine Berufstätigkeit aufnehmen
- ☐ Sonstiges, und zwar:

b) Wie sicher sind Sie sich schon heute bei dieser Entscheidung?

- ☐ sehr sicher
- ☐ ziemlich sicher
- ☐ ziemlich unsicher
- ☐ sehr unsicher

2. a) Wenn Sie einen Master-Studiengang anstreben, für welchen Studiengang werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?

- ☐ für einen Lehramts-Master-Studiengang
- ☐ für einen Master-Studiengang der Erziehungswissenschaften
- ☐ für einen anderen fachwissenschaftlichen Master-Studiengang
- ☐ ich strebe derzeit noch keinen bestimmten Master-Studiengang an

b) Wie sicher sind Sie sich schon heute bei dieser Entscheidung?

- ☐ sehr sicher
- ☐ ziemlich sicher
- ☐ ziemlich unsicher
- ☐ sehr unsicher

3. a) Wenn Sie einen Lehramts-Master-Studiengang anstreben, für welche Schulart werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?

- ☐ Grundschule
- ☐ Mittelschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ ich strebe zur Zeit noch keine bestimmte Schulart an

b) Wie sicher sind Sie sich schon heute bei dieser Entscheidung?

- ☐ sehr sicher
- ☐ ziemlich sicher
- ☐ ziemlich unsicher
- ☐ sehr unsicher

Bitte wenden >>

4. Welche beiden Fächer studieren Sie?

- | | | | |
|--|---|---|--------------------------------------|
| ☐ Deutsch | ☐ Gemeinschaftskunde | ☐ Katholische Religion | ☐ Polnisch |
| ☐ Chemie | ☐ Geographie | ☐ Kunst | ☐ Russisch |
| ☐ Englisch | ☐ Geschichte | ☐ Latein | ☐ Spanisch |
| ☐ Ethik/Philosophie | ☐ Griechisch | ☐ Mathematik | ☐ Tschechisch |
| ☐ Evangelische Religion | ☐ Informatik | ☐ Musik | |
| ☐ Französisch | ☐ Italienisch | ☐ Physik | |
-

5. a) Waren Sie vor Beginn des Studiums bereits in einem pädagogischen Berufsfeld tätig?

- ☐ nein
☐ ja, in einem Kindergarten
☐ ja, in einer Schule
☐ ja, in einem Ferienlager o.ä.
☐ ja, in einer anderen Einrichtung, und zwar

b) Es handelte sich bei dieser Tätigkeit um...

- ☐ ... ein Praktikum
☐ ... ein Freiwilliges Soziales Jahr oder den Zivildienst
☐ ... einen Nebenjob
☐ ... eine berufliche Tätigkeit
☐ ... eine andere Tätigkeit, und zwar.....
-

**6. Auf welche Weise haben Sie sich vorab über den Studiengang informiert?
(Mehrfachnennungen sind möglich)**

- ☐ Homepage der TU Dresden
☐ Homepage des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)
☐ Homepages der Fächer des Studiums
☐ Veranstaltungen an der TU Dresden, z.B. Schnupperstudium, Uni-Tag etc.
☐ Beratung an der Schule
☐ Zentrale Studienberatung an der TU Dresden
☐ Studienfachberatung an der TU Dresden
☐ Freunde/Bekannte
☐ Sonstiges, und zwar.....
-

7. Wie ist die Postleitzahl des Ortes, in dem Sie Ihr Abitur gemacht haben?

--	--	--	--	--

8. Ihr Geschlecht?

- ☐ männlich
☐ weiblich

9. Ihr Geburtsjahr?

--	--	--	--

**10. Zu einem späteren Zeitpunkt möchten wir Sie erneut zu Ihren Studienplanungen befragen.
Das folgende Pseudonym soll die Verknüpfung der zukünftigen Befragung mit der heutigen
Befragung ermöglichen und zugleich die Anonymität sicher stellen.**

Bitte tragen Sie in das Kästchen Buchstaben und Zahlen nach den folgenden Regeln ein:

- 1.) erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter
- 2.) Monat der eigenen Geburt (z.B. 05 für Mai)
- 3.) letzter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters

1.	2.	3.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

b) Wie sicher sind Sie sich schon heute bei dieser Entscheidung?

- ☐ sehr sicher
 - ☐ ziemlich sicher
 - ☐ ziemlich unsicher
 - ☐ sehr unsicher
-

3.a) Wenn Sie einen Master-Studiengang anstreben, für welchen Studiengang werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?

- ☐ für einen Lehramts-Master-Studiengang.
- ☐ für einen erziehungswissenschaftlichen Master-Studiengang.
- ☐ für einen anderen fachwissenschaftlichen Master-Studiengang.
- ☐ ich strebe derzeit noch keinen bestimmten Master-Studiengang an.

b) Wie sicher sind Sie sich schon heute bei dieser Entscheidung?

- ☐ sehr sicher
 - ☐ ziemlich sicher
 - ☐ ziemlich unsicher
 - ☐ sehr unsicher
-

4.a) Wenn Sie einen Lehramts-Master-Studiengang anstreben, für welche Schulart werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?

- ☐ Grundschule
- ☐ Mittelschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ ich strebe zurzeit noch keine bestimmte Schulart an.

b) Wie sicher sind Sie sich schon heute bei dieser Entscheidung?

- ☐ sehr sicher
 - ☐ ziemlich sicher
 - ☐ ziemlich unsicher
 - ☐ sehr unsicher
-

- 5.** Es ist geplant, ab dem Wintersemester 2010/11 an der TU Dresden einen Master-Studiengang für das Höhere Lehramt an Gymnasien anzubieten. Die Master-Studiengänge der Lehrämter für Grund- und Mittelschulen werden in Sachsen nach derzeitigem Stand ausschließlich an der Universität Leipzig angeboten.

a) Waren Ihnen diese Planungen zur Einrichtung der verschiedenen Master-Studiengänge an beiden sächsischen Standorten bei der Wahl des Studienortes Dresden bekannt?

- ☐ ja
- ☐ nein

b) Wenn Ihnen die Planungen bekannt waren: Wie wichtig war das geplante Angebot an Master-Studiengängen für Ihre Wahl des Studienortes Dresden?

- ☐ sehr wichtig
- ☐ eher wichtig
- ☐ eher unwichtig
- ☐ völlig unwichtig

Was kommt nach dem Bachelor ABS ?

2. Befragung zur Studienplanung der Studierenden im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen

Liebe Studierende,

bereits im vergangenen Wintersemester - Ihrem ersten Semester im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) - haben wir Sie zu Ihren Studien- und Berufsabsichten befragt. Seitdem haben Sie im Studium einige Erfahrungen gemacht, die möglicherweise Ihre Studienplanungen beeinflusst und verändert haben.

Um die Studienangebote im BA- und in den künftigen Master-Studiengängen besser planen zu können, bitten wir Sie auch in diesem Semester um einige Auskünfte zu Ihren derzeitigen Planungen Ihres weiteren Studienverlaufes. Die Fragen 2. bis 4. haben wir bereits im vergangenen Semester gestellt. Bitte geben Sie bei diesen Fragen an, zu welcher Antwortoption Sie aus Ihrer heutigen Sicht tendieren, auch wenn sich an Ihren Planungen nichts geändert hat.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

1.a) Welche beiden Fächer haben Sie gewählt?

1. Fach: **2. Fach:**

b) Wie zufrieden sind Sie mit der Wahl Ihrer beiden Fächer?

1. Fach:

- ☐ sehr zufrieden
☐ eher zufrieden
☐ eher unzufrieden
☐ sehr unzufrieden

2. Fach:

- ☐ sehr zufrieden
☐ eher zufrieden
☐ eher unzufrieden
☐ sehr unzufrieden

Wenn Sie mit der Wahl beider Fächer (sehr oder eher) zufrieden sind, bitte weiter mit Frage 2.a)

c) Wenn Sie sehr unzufrieden oder eher unzufrieden mit der Wahl von einem oder beiden Fächern sind: Erwägen Sie ernsthaft einen Fachwechsel?

1. Fach:

- ☐ ja → mögl. neues Fach: ☐ ja → mögl. neues Fach:
☐ nein ☐ nein

2. Fach:

Wenn Sie keinen Fachwechsel erwägen, bitte weiter mit Frage 2.a)

d) Wenn Sie einen Fachwechsel erwägen: Haben Sie wegen des Wechselwunsches bereits mit einer der folgenden Stellen Kontakt aufgenommen? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ ja, mit der Zentralen Studienberatung
☐ ja, mit der Studienfachberatung des abgebenden Fachs
☐ ja, mit der Studienfachberatung des aufnehmenden Fachs
☐ ja, mit dem Immatrikulationsamt
☐ ja, mit einer anderen Stelle, nämlich.....
☐ nein

2.a) Welchen Weg streben Sie voraussichtlich nach dem erfolgreichen Abschluss Ihres Bachelor-Studiums an?

- ☐ ich möchte einen Master-Studiengang absolvieren.
☐ ich möchte keinen Master-Studiengang absolvieren, sondern eine Berufstätigkeit aufnehmen.
☐ Sonstiges

Bitte wenden >>

c) Wie sehr beeinflusst das geplante Angebot an Master-Studiengängen an der TU Dresden Ihre Entscheidung für eine bestimmte Schulart?

- ☐ sehr stark
- ☐ eher stark
- ☐ eher schwach
- ☐ sehr schwach
- ☐ gar nicht

d) Beabsichtigen Sie, nach Abschluss des Bachelor-Studienganges den Studienort zu wechseln? (Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- ☐ Nein, ich setze voraussichtlich mein Studium an der TU Dresden fort.
- ☐ Ja, ich werde voraussichtlich an die Universität Leipzig wechseln.
- ☐ Ja, ich werde voraussichtlich an eine andere Universität wechseln, und zwar
- ☐ Ja, ich werde voraussichtlich an eine andere Universität wechseln, weiß aber noch nicht wohin.
- ☐ Ich werde voraussichtlich mein Studium nach Abschluss des BA ABS nicht fortsetzen.
- ☐ Ich werde voraussichtlich den Bachelor-Studiengang abbrechen / den Studiengang wechseln.

In den folgenden Fragen geht es um das Grundpraktikum, das Sie im Laufe des ersten Semesters absolviert haben.

6.a) Wo haben Sie Ihr Grundpraktikum absolviert? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Grundschule
- ☐ Mittelschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Förderschule
- ☐ Berufliches Schulzentrum/berufsbildende Schule, in der Schulart
- ☐ Institution in der Bildungsverwaltung
- ☐ Sonstiges, nämlich

b) Haben Sie das Grundpraktikum semesterbegleitend oder in Blockform absolviert?

- ☐ semesterbegleitend
- ☐ in Blockform

c) Wie zufrieden waren Sie alles im allem mit Ihrem Grundpraktikum, bezogen auf die mögliche Berufswahl als Lehrer?

- ☐ sehr zufrieden
- ☐ eher zufrieden
- ☐ eher unzufrieden
- ☐ sehr unzufrieden

d) Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit der Vorbereitung und Begleitung des Praktikums von Seiten der TU Dresden?

	Informationen in der Vorlesung	Hinweise und Informationsmaterial im Internet (ZLSB)	Beratungsangebote durch Verantwortliche (Dozent, Tutor bzw. ZLSB)
sehr zufrieden	☐	☐	☐
eher zufrieden	☐	☐	☐
eher unzufrieden	☐	☐	☐
sehr unzufrieden	☐	☐	☐

Bitte wenden >>

e) Auf welche Weise sind Sie zu Ihrem Praktikumsplatz gekommen?

- ☐ durch Vermittlung des Praktikumsbüros der Fakultät EW der TU Dresden
- ☐ durch persönliche Kontakte
- ☐ durch eigene Anfragen ohne Vermittlung des Praktikumsbüros und ohne vorherige persönliche Kontakte
- ☐ Sonstiges, nämlich:

f) Handelte es sich bei Ihrer Praktikums Einrichtung um eine Schule, die Sie früher als Schüler besucht haben?

- ☐ ja
- ☐ nein

7. Wie ist die Postleitzahl des Ortes, in dem Sie Ihre Hochschul-Zugangsberechtigung erworben haben?

--	--	--	--	--	--

- ☐ Ich weiß die Postleitzahl des Ortes nicht. Der Ort liegt im Landkreis:.....
- ☐ Ich habe meine Hochschul-Zugangsberechtigung außerhalb von Deutschland erworben.

8. Ihr Geschlecht?

- ☐ männlich
- ☐ weiblich

9. Ihr Geburtsjahr?

--	--	--	--	--

10. Um diese Befragung mit der vergangenen Befragung und mit künftigen Befragungen zu Ihren Studienplanungen auf anonymisierte Weise zu verknüpfen, benötigen wir das folgende Pseudonym.

Bitte tragen Sie in das Kästchen Buchstaben und Zahlen nach den folgenden Regeln ein:

- 4.) erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter
- 5.) Monat der eigenen Geburt (z.B. 05 für Mai)
- 6.) letzter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters

1.	2.	3.

**11. Welche Probleme haben sich für Sie im Verlauf des Studiums im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Allgemeinbildende Schulen ergeben?
Welche Anregungen haben Sie?**

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

ANLAGE 4

Befragung zur Studienplanung BA ABS 2008: Frage 11 - Kategorisierung

Welche Probleme haben sich im Verlauf des Studiums (...) ergeben? Welche Anregungen haben Sie?

- 10 Schlechte Organisation (allgemein)
- 11 Überschneidungen von Lehrveranstaltungen (und Klausuren)
- 12 keine Plätze in Pflichtveranstaltungen
- 13 mangelnde Koordination / Kommunikation zwischen Fakultäten / TU und HfM etc.
- 14 Überfüllung (zu kleine Räume, zu viele Studenten, schlechte Raumorganisation)
- 15 zu viel Bürokratie

- 20 Kritik an Grundpraktikum

- 30 Probleme mit der Einschreibung (allgemein)
- 31 technische Probleme
- 32 Uneinheitlichkeit (Systeme, Fristen)

- 40 Schlechte Informationslage zu Studienablauf, Anforderungen, Prüfungen (allgemein)
- 41 Unklar, wer Ansprechpartner ist / kein zentraler Ansprechpartner / zu wenige Ansprechpartner
- 42 Unwissen bei Dozenten / Tutoren
- 43 Unwissen bei Studienberatern / Prüfungssämtern
- 44 Unklarheit bezüglich Latein
- 45 Unklarheit bezüglich anderer konkreter Belange
- 46 Kritik an Homepage (unübersichtlich etc.)
- 47 Studienordnung noch nicht definitiv / kurzfristige Änderungen / unklare Studienordnung
- 48 Unwissen bei Verantwortlichen (allgemein) Unzureichende Informationen der zuständigen Stellen
- 49 Kritik an Beratungs- und Betreuungsleistung

- 51 Unklarheiten bezüglich des Master-Studienganges
- 52 Unsicherheit, Master-Platz zu erhalten.
- 53 Skepsis hinsichtlich der Anschlussfähigkeit des Dresdner Bachelor an den Leipziger Master (und andere Master-Studiengänge) inkl. Probleme des Fächerangebotes, Skepsis hinsichtlich Wechsel Bachelor-Studiengänge an anderen Universitäten.
- 54 Kritik, dass kein Grundschul-Master in Dresden / Kritik an Aufteilung der Master auf Standorte
- 55 Zweifel an Berufsaussichten mit Bachelor

- 60 Zu hohe Anforderungen / Überbelastung / Stress / Leistungsdruck (allgemein)
- 61 Stundenanzahl, Anzahl der Pflichtveranstaltungen, Arbeitsaufwand, Prüfungsanzahl und –niveau
- 63 Inhaltlich zu anspruchsvoll
- 64 zeitliche Probleme mit Lehrveranstaltungen, Praktikum, Auslandsaufenthalt
- 65 Latein

- 70 Kritik an Polyvalenz (zu wenig Grundschulbezogene Inhalte / separater Bachelor Grundschule gefordert)

- 80 Mangelnder Praxisbezug (allgemein)
- 81 Mangelnder Praxisbezug: für Lehrerberuf irrelevante Inhalte
- 82 Mangelnder Praxisbezug: Anteil Pädagogik, Didaktik zu gering

- 99 Sonstiges

Befragung zu Ihrer Studienplanung im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen

Liebe Studierende,

seit Anfang Oktober absolvieren Sie Ihr Studium im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen (BA BBS). Um die Studienangebote im BA und in den künftigen Master-Studiengängen besser planen zu können, bitten wir Sie um einige Auskünfte zu Ihrer Studienvorbereitung und Ihren derzeitigen Studienabsichten. Bitte tragen Sie die Informationen ein bzw. kreuzen Sie jeweils an, zu welcher der genannten Optionen Sie aus Ihrer heutigen Sicht tendieren

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

1.a) Welche Erfahrungen im Berufsfeld haben Sie als Zugangsvoraussetzung für den Bachelor-Studiengang nachgewiesen? (Mehrfachnennungen sind möglich)

- ☐ eine mindestens dreimonatige berufliche Tätigkeit im Gebiet des zu studierenden Berufsfeldes
- ☐ eine adäquate abgeschlossene Berufsausbildung
- ☐ den erfolgreichen Abschluss des beruflichen Gymnasiums im einschlägigen Berufsfeld

b) Wenn Sie die mindestens dreimonatige berufliche Tätigkeit im Gebiet des zu studierenden Berufsfeldes absolviert haben, wie lange genau sind Sie vor Aufnahme des Studiums in Ihrem Berufsfeld tätig gewesen?

..... Monate

2.a) Waren Sie zusätzlich zu den Erfahrungen im Berufsfeld vor Beginn des Studiums bereits in einem pädagogischen Umfeld tätig?

- ☐ nein
- ☐ ja, in einer Schule
- ☐ ja, in einer Weiterbildungseinrichtung
- ☐ ja, in einer anderen Einrichtung, und zwar.....

b) Es handelte sich bei dieser Tätigkeit um ...

- ☐ ... ein Praktikum
 - ☐ ... ein Freiwilliges Soziales Jahr oder den Zivildienst
 - ☐ ... einen Nebenjob
 - ☐ ... eine andere Tätigkeit, und zwar.....
-

3. Auf welche Weise haben Sie sich vorab über den Studiengang informiert?

(Mehrfachnennungen sind möglich)

- ☐ Homepage der TU Dresden
- ☐ Homepage des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)
- ☐ Homepages der Beruflichen Fachrichtungen bzw. Fächer des Studiums
- ☐ Veranstaltungen an der TU Dresden, z.B. Schnupperstudium, Uni-Tag etc.
- ☐ Beratung an der Schule
- ☐ Zentrale Studienberatung an der TU Dresden
- ☐ Studienfachberatung an der TU Dresden
- ☐ Freunde/Bekannte
- ☐ Sonstiges, und zwar.....

Bitte wenden >>

4. Welche Berufliche Fachrichtung studieren Sie?

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Bautechnik | ☐ Farbtechnik und Raumgestaltung | ☐ Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft |
| ☐ Chemietechnik | ☐ Gesundheit und Pflege | ☐ Metall- und Maschinentechnik |
| ☐ Elektrotechnik | ☐ Holztechnik | ☐ Sozialpädagogik |
-

5. Welches Fach der zweiten Fächergruppe studieren Sie?

- | | | |
|--|--|---|
| ☐ Chemie | ☐ Evangelische Religion | ☐ Physik |
| ☐ Chemietechnik | ☐ Geschichte | ☐ Umweltschutz und Umwelttechnik |
| ☐ Deutsch | ☐ Informatik | ☐ Wirtschafts- und Sozialkunde |
| ☐ Englisch | ☐ Katholische Religion | |
| ☐ Ethik/Philosophie | ☐ Mathematik | |
-

6.a) Wenn die Möglichkeit bestanden hätte, an Stelle eines Fachs der zweiten Fächergruppe eine zweite Berufliche Fachrichtung zu wählen, hätten Sie von dieser Option Gebrauch gemacht?

- ☐ ja
☐ nein

b) Wenn ja, welche zweite Berufliche Fachrichtung hätten Sie in diesem Fall gewählt?

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Bautechnik | ☐ Farbtechnik und Raumgestaltung | ☐ Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft |
| ☐ Chemietechnik | ☐ Gesundheit und Pflege | ☐ Metall- und Maschinentechnik |
| ☐ Elektrotechnik | ☐ Holztechnik | ☐ Sozialpädagogik |
-

**7. Wenn die Möglichkeit bestanden hätte, innerhalb der zweiten Fächergruppe eine der folgenden Sprachen zu wählen, hätten Sie von dieser Option Gebrauch gemacht?
Wenn ja, welches Fach hätten Sie gewählt?**

- ☐ Ja, ich hätte folgendes Fach gewählt: *(bitte ankreuzen)*
- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ Französisch | ☐ Polnisch |
| ☐ Italienisch | ☐ Tschechisch |
| ☐ Spanisch | |
- ☐ nein, ich hätte keines der genannten Fächer gewählt.
-

8.a) Welchen Weg streben Sie voraussichtlich nach dem erfolgreichen Abschluss Ihres Bachelor-Studiums an?

- ☐ ich möchte einen Master-Studiengang absolvieren
- ☐ ich möchte keinen Master-Studiengang absolvieren, sondern eine Berufstätigkeit aufnehmen
- ☐ Sonstiges, und zwar:

b) Wie sicher sind Sie sich schon heute bei dieser Entscheidung?

- ☐ sehr sicher
- ☐ ziemlich sicher
- ☐ ziemlich unsicher
- ☐ sehr unsicher
-

9.a) Wenn Sie einen Master-Studiengang anstreben, für welchen Studiengang werden Sie sich voraussichtlich entscheiden?

- ☐ für einen Lehramts-Master-Studiengang
- ☐ für einen erziehungswissenschaftlichen Master-Studiengang
- ☐ für einen anderen fachwissenschaftlichen Master-Studiengang
- ☐ ich strebe derzeit noch keinen bestimmten Master-Studiengang an

b) Wie sicher sind Sie sich schon heute bei dieser Entscheidung?

- ☐ sehr sicher
- ☐ ziemlich sicher
- ☐ ziemlich unsicher
- ☐ sehr unsicher

10. Wie ist die Postleitzahl des Ortes, in dem Sie Ihr Hochschul-Zugangsberechtigung erworben haben?

--	--	--	--	--	--

- ☐ Ich weiß die Postleitzahl des Ortes nicht. Der Ort liegt im Landkreis:.....
- ☐ Ich habe meine Hochschul-Zugangsberechtigung außerhalb von Deutschland erworben

11. Ihr Geschlecht?

- ☐ männlich
- ☐ weiblich

12. Ihr Geburtsjahr?

--	--	--	--	--	--

13. Zu einem späteren Zeitpunkt möchten wir Sie erneut zu Ihren Studienplanungen befragen. Das folgende Pseudonym soll die Verknüpfung der zukünftigen Befragung mit der heutigen Befragung ermöglichen und zugleich die Anonymität sicher stellen.

Bitte tragen Sie in das Kästchen Buchstaben und Zahlen nach den folgenden Regeln ein:

- 1.) erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter
- 2.) Monat der eigenen Geburt (z.B. 05 für Mai)
- 3.) letzter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters

1.	2.	3.

**14. Welche Probleme haben sich für Sie im Verlauf des Studiums im Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen ergeben?
Welche Anregungen haben Sie?**

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

ANLAGE 6

Befragung zur Studienplanung BA BBS 2008: Frage 14 - Kategorisierung

Welche Probleme haben sich im Verlauf des Studiums (...) ergeben? Welche Anregungen haben Sie?

- 10 Schlechte Organisation (allgemein)
- 11 Überschneidungen von Lehrveranstaltungen (und Prüfungen)
- 12 keine Plätze in Pflichtveranstaltungen
- 13 mangelnde Koordination / Kommunikation zwischen Fakultäten / TU und HfM etc.
- 14 Überfüllung (zu kleine Räume, zu viele Studenten, schlechte Raumorganisation)
- 15 zu viel Bürokratie
- 30 Probleme mit der Einschreibung (allgemein)
- 31 technische Probleme

- 40 Schlechte Informationslage zu Studienablauf, Anforderungen, Prüfungen (allgemein)
- 41 Unklar, wer Ansprechpartner ist / kein zentraler Ansprechpartner / zu wenige Ansprechpartner
- 42 Unwissen bei Dozenten / Tutoren
- 43 Unwissen bei Studienberatern / Prüfungsämtern
- 47 Studienordnung noch nicht definitiv / kurzfristige Änderungen / unklare Studienordnung
- 48 Unwissen bei Verantwortlichen (allgemein) Unzureichende Informationen der zuständigen Stellen
- 49 Kritik an Beratungs- und Betreuungsleistung

- 51 Unklarheiten bezüglich des Master-Studienganges
- 52 Unsicherheit, Master-Platz zu erhalten.
- 55 Zweifel an Berufsaussichten mit Bachelor

- 60 Zu hohe Anforderungen / Überbelastung / Stress / Leistungsdruck (allgemein)
- 61 Stundenanzahl, Anzahl der Pflichtveranstaltungen, Arbeitsaufwand, Prüfungsanzahl und –niveau
- 63 Inhaltlich zu anspruchsvoll
- 64 zeitliche Probleme mit Lehrveranstaltungen, Praktikum, Auslandsaufenthalt
- 65 Latein
- 66 Zweites Fach mehr Aufwand als erstes Fach
- 67 Nur einmalige Prüfungswiederholung

- 71 Kritik an Studieninhalten, v.a. FT/RG zu viel Bau, zu wenig Kreativität

- 81 Mangelnder Praxisbezug: für Lehrerberuf irrelevante Inhalte

- 99 Sonstiges