

Hat sich der neue Lehramtsbachelor bewährt?

Ausführliche Darstellung

Eine aktuelle Bestandsaufnahme
auf der Grundlage der
Evaluationsstudien an der
Universität Leipzig und der
TU Dresden.

UNIVERSITÄT LEIPZIG



Übersicht über die Forschungsergebnisse



UNIVERSITÄT LEIPZIG

Zusammenfassung: Wichtige Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Lehrerbildung

Vorbemerkung

Die Zentren für Lehrerbildung an den sächsischen Universitäten führen seit 2008 (TU Dresden) bzw. seit 2009 (Universität Leipzig) mit finanzieller Unterstützung des SMWK und des SMK Befragungen von Studierenden und Dozenten durch, die in Verbindung mit anderen Informationen einer kritische Bestandsaufnahme der neu eingeführten BA/MA-Lehramtsausbildung dienen sollen. Wenn man sich der Einschränkungen und Grenzen von Befragungen bewusst ist, kann man statt von einer Bestandsaufnahme auch von Evaluationsstudien sprechen.

Aktuelle Ergebnisse, die sich zum jetzigen Zeitpunkt allerdings nur auf den BA-Abschnitt des Studiums beziehen können, werden auf einer Arbeitstagung am 4. Juni 2010 vorgestellt. Wie dem Programm zu entnehmen ist, wollen wir aber nicht bei der Präsentation der Resultate stehen bleiben. Dem Anspruch unserer Begleitforschung entsprechend, an der Lehrerbildung beteiligten Akteuren aus Hochschule und Politik nutzbare Informationen anzubieten, haben wir Schlussfolgerungen gezogen und Problemfelder der Lehrerbildung in Sachsen benannt, die wir zur Diskussion stellen.

Ein Forum zum Weiterdenken auf der Grundlage der Befragungsergebnisse soll die am Nachmittag stattfindende Podiumsdiskussion sein, zu der wir Vertreter der Ministerien (SMWK und SMK), der Hochschulleitungen und der Studierenden eingeladen haben (siehe Programm).

Für Rückfragen stehe ich Ihnen zusammen mit den Projektarbeitern Christian Herfter (Universität Leipzig) und Rolf Puderbach (TU Dresden) gern zur Verfügung.

Ich freue mich auf Ihre Teilnahme an unserer Arbeitstagung!

Leipzig, 20.05.2010



Siegfried Hoppe-Graff
(Geschäftsführender Direktor des ZLS der Universität Leipzig)

Übersicht

1. Einordnung der präsentierten Resultate in das Gesamtprogramm der Begleitforschung des ZLS und ZLSB zur BA/MA-Lehramtsausbildung.
2. Studien- und Berufsorientierungen der zukünftigen Lehrer
3. Beurteilung des BA-Lehramtsstudiums durch die Studierenden
4. Beurteilung des BA-Lehramtsstudiums durch die Lehrenden (Universität Leipzig)
5. Ausmaß und Motive des Studiengangwechsels und Studienabbruchs (TU Dresden)

1. Einordnung der präsentierten Resultate in das Gesamtprogramm der Begleitforschung des ZLS und ZLSB zur BA/MA-Lehramtsausbildung

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die einzelnen Studien des kooperativen Begleitforschungsprojektes. Im Rahmen der Arbeitstagung werden Resultate aus den Studien 2 und 4 des ZLS (Uni Leipzig) und den Studien 2 und 3 des ZLSB (TU Dresden) vorgestellt, punktuell ergänzt durch Resultate aus der Studie 1 des ZLS und der Studie 1 des ZLSB.

Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) der Universität Leipzig	Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden
Übereinstimmende Forschungsfelder	
UL-Studie 1: Längsschnitterhebungen zum Studienverlauf, Studierverhalten und studiums- und berufsbezogenen Überzeugungen bei den Studienanfängern der Immatrikulationsjahrgänge 2009 und 2010	TU-Studie 1: Schriftliche Kurzbefragung der Studienanfänger in den BA-Studiengängen zu ihrer Studienplanung
UL-Studie 2: Befragung der an der Lehramtsausbildung beteiligten Dozenten zu den Lehr- und Studienbedingungen und den Rahmenbedingungen für das Lehramtsstudium.	TU-Studie 4: Befragung der Dozenten in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen Allgemeinbildende Schulen und Berufsbildende Schulen zur Evaluation der Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden
UL-Studie 3: Befragung der Studienabbrecher und Fachwechsler aus dem BA/MA-Lehramt sowie aus zwei Fachstudiengängen (Vergleichsgruppen)	TU-Studie 3: Postalische Befragung der Studiengangabbrecher zu den Abbruchmotiven und der anschließenden Bildungs- bzw. Erwerbskarriere TU-Studie 6: Befragung der Fachwechsler innerhalb der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge zu den Gründen und Umständen des Fachwechsels
UL-Studie 4: Befragung der Absolventen des BA-Lehramtsstudiums (sog. Kohorte I-Studie und sog. Kohorte II-Studie)	TU-Studie 5: Befragung der Studienanfänger in den Lehramts-MA-Studiengängen zu ihrem bisherigen Studienverlauf und zu Erfahrungen beim Übergang zwischen den konsekutiven Studiengängen

Komplementäre Forschungsfelder	
<p>UL-Studie 5: Abiturientenbefragung und Entwicklung eines Beratungskonzeptes für zukünftige LehramtsstudentInnen</p>	
	<p>TU-Studie 7: Untersuchung der Möglichkeiten einer „Verbesserung der Lehrqualität durch die Evaluation der studentischen Lernleistung“</p>
<p>Einbindung der Universität Leipzig in weitere Projekte des ZLS zur Verbesserung der Studienbedingungen in den neuen Studiengängen: Bestandsaufnahme und Wandel der Überzeugungen über den Stellenwert der universitären Lehramtsausbildung auf dem Weg zum guten Lehrer</p>	
	<p>TU-Studie 2: Online-Studierendenbefragung zur Evaluation der Studiengänge sowie zur Zukunftsplanung über den Lehramts-MA-Studiengang hinaus (Abschätzung der Abwanderung in andere Bundesländer)</p>

2. Studien- und Berufsorientierungen der zukünftigen Lehrer

Datengrundlage

Uni Leipzig:

Absolventenstudie

- Befragung der Studierenden aus der ersten Kohorte des BA-Lehramtsstudiums (Immatrikulation zum WS 2006/07)
- Befragung bei Abschluss des BA-Studiums (September - November 2009)
- 56 Teilnehmer (27,5 % der insgesamt 204 Absolventen)
- Schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Fragen

Daneben wird punktuell auf Daten aus der *Erstsemesterbefragung* im Wintersemester 2009/10 zurückgegriffen (275 Teilnehmer; 43,5 % der 632 Erstsemester).

TU Dresden:

Online-Studierendenbefragung

- Befragung aller Studierenden im Lehramtsbezogenen BA-Studium Allgemeinbildende Schulen und Berufsbildende Schulen im Sommersemester 2009 (Ende Juni bis Ende August)
- 502 Teilnehmer (48 % der insgesamt 1039 Studierenden)
- Online-Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens aus geschlossenen Fragen

Studienanfängerbefragungen

- Befragung der Studienanfänger im Lehramtsbezogenen BA-Studiengang Allgemeinbildende Schulen zur Studienplanung im Rahmen von bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen
- Erhebung jeweils kurz nach Beginn der Wintersemester 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010
- Teilnehmer: jeweils ca. 90 % der Immatrikulierten
- Schriftliche Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens aus geschlossenen Fragen

Wichtige Ergebnisse

Als Schularten werden hier die angestrebten lehramtsspezifischen Masterstudiengänge verstanden, da sich die Studierenden damit für eine spezifische Schulart entscheiden.

Leipzig

Tab. 1: Angestrebter Schulart der ersten Kohorte der Bachelor-Studiengänge

Schulart	Häufigkeit	Anteil (%)
Grundschule	13	23,2 %
Förderschule	13	23,2 %
Mittelschule	1	1,8 %
Gymnasium	29	51,8 %
Gesamt	56	100,0 %

Auffällig ist das nahezu vollständige Fehlen der Schulart „Mittelschule“. Ob die Stichprobe repräsentativ zusammengesetzt ist oder nicht, lässt sich leider nicht vollständig beantworten, da seitens der Universität nicht bekannt ist, wie die Kohorte zusammengesetzt war. Einzig die Anzahl der angehenden Förderschullehrer ist bekannt: 50 Personen waren in RIP eingeschrieben. Dies ergibt einen Anteil von 24,5 %. Dieser Wert entspricht auch nahezu dem der erhobenen Stichprobe, so dass die Vermutung naheliegt, dass auch die anderen Schularten repräsentativ vertreten sind.

Tab. 2: Angestrebter lehramtsspezifischer Masterstudiengang (kurz: Schulart) der Befragten der Längsschnittstudie (Immatrikulationsjahrgang 2009)

Schulart	Häufigkeit	Anteil (%)
keine	5	2,0 %
Grundschule	59	23,3 %
Förderschule	34	13,4 %
Mittelschule	4	1,6 %
Gymnasium	151	59,7 %
<i>Fehlend</i>	22	
Gesamt	275	100 %

Zur gleichen Vermutung führen die Ergebnisse aus Tabelle 2. Diese zeigen, dass die Zusammensetzung der einzelnen angestrebten Schularten für die im WS09/10 immatrikulierten Studierenden ähnlich der der ersten Kohorte ist. Die Studierenden wurden in der Einführungswoche – also noch vor Beginn des eigentlichen Studiums – zu bestimmten Aspekten des Studiums befragt. Diese Daten sollen hier als Vergleich herangezogen werden. Das nahezu vollständige Fehlen der Schulart Mittelschule ist demnach ein beständiges und ernst zu nehmendes Problem. Der höhere Anteil von Förderschule in Kohorte 1 ist wahrscheinlich damit zu erklären, dass ein Großteil der Studierenden im gymnasialen Lehramt durch Latein erst ein Jahr später in den Master eintreten kann und daher nicht in der Erhebung vertreten sind.

Auffällig an den Daten aus Tabelle 2 ist auch, dass sich nahezu alle Studierenden bereits vor Beginn des Studiums relativ klar darüber sind, welche Schulart sie wählen wollen. Nur 2,0 % sind unentschieden. Mit der Festlegung auf eine bestimmte Schulart ist auch die Festlegung auf den Beruf des Lehrers und damit auf den Lehramtsmaster als nächsten Schritt verbunden. Analog sagten auch alle (!) Befragten der Absolventenstudie, dass sie den Lehramtsmaster an der Universität Leipzig absolvieren wollen.

Dresden

Insgesamt ein Viertel der Studierenden strebt das Grundschullehramt an, gut zwei Drittel das Gymnasiallehramt. Nur einzelne Studierende interessieren sich für das Lehramt an Mittelschulen oder haben noch keine Vorentscheidung getroffen (vgl. Abbildung 1).

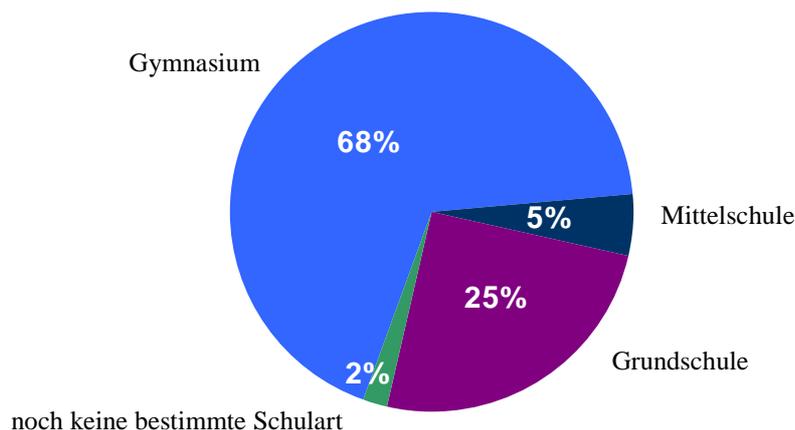
Aus jährlichen Studienanfängerbefragungen ist bekannt: Der Anteil der Grundschulorientierten ist in der zweiten und dritten Kohorte deutlich niedriger als in der ersten Kohorte. Das dürfte daran liegen, dass den Studierenden und Studieninteressierten erst nach Studienbeginn der ersten Kohorte bekannt war, dass sich ein Verzicht auf einen Grundschul-MA-Studiengang in Dresden abzeichnet.

In der ersten Kohorte strebten 31 % das Grundschullehramt an, in der zweiten Kohorte waren es nur 17 %. In der dritten Kohorte waren es sogar nur 13 %. Möglicherweise werden es im nächsten Wintersemester nach der jetzigen Standortentscheidung noch weniger sein.

Die große Mehrheit der BA-Absolventen wird sich für einen Lehramts-MA-Studienplatz an einer der sächsischen Hochschulen bewerben. Nur im BA BBS planen einige Befragte, das Studium mit dem Bachelor of Education zu beenden.

Auch die Absicht, für den MA an eine Hochschule außerhalb Sachsens zu wechseln wird nur sehr selten genannt.

Abb. 1: Anteil der Befragten des BA ABS, die beabsichtigen einen Lehramts-MA-Studiengang zu absolvieren (92 % aller BA ABS-Studierenden), n=309 (Ergebnis der Online-Studierendenbefragung 2009)



Auch die Verteilung auf die einzelnen Fächer bzw. Fachbereiche wurde erfragt. Sprachen und Geistes- und Sozialwissenschaften sind in allen Schularten deutlich weiter verbreitet als Mathematik und Naturwissenschaften. Das entspricht nicht dem Lehrerbedarf, der sich aus den Stundentafelanteilen der Fächer ergibt.

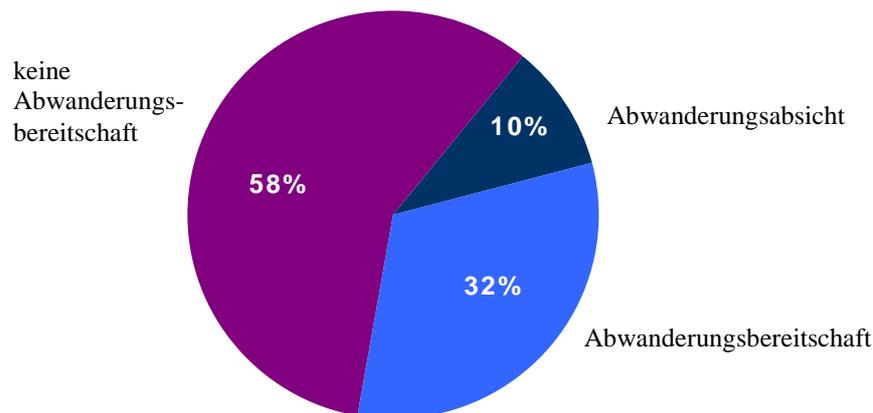
Im BA BBS besteht zudem ein großes Ungleichgewicht zwischen den schwach belegten gewerblich-technischen Fachrichtungen (wie Elektrotechnik, Metall- und Maschinentechnik, Holztechnik) und den häufig studierten sog. Personenorientierten Dienstleitungen (Gesundheit und Pflege, Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft und Sozialpädagogik).

Tab. 3: Fächergruppen nach angestrebten Schularten

	BA ABS				BA BBS
	gesamt (n=302)	Gymnasium (n=208)	Mittelschule (n=16)	Grundschule (n=78)	berufsbildende Schule (n=116)
Sprachen	73 %	64 %	56 %	100 %	28 %
Mathematik/Naturwissenschaft	30 %	36 %	13 %	15 %	9 %
Geistes- und Sozialwissenschaft	63 %	59 %	75 %	71 %	27 %
Gewerblich-technische Berufliche Fachrichtungen					16 %
Berufliche Fachrichtung in Personenorientierten Dienstleistungen					84 %

Nach Abschluss eines Lehramts-MA-Studienganges sind die Absolventen nicht an den Freistaat Sachsen gebunden. Einige Bundesländer werben intensiv um Lehramtsabsolventen und es ist davon auszugehen, dass einige Absolventen für den Vorbereitungsdienst oder zur Berufsausübung Sachsen verlassen werden.

Abb. 2: Anteil der Befragten des BA ABS, die beabsichtigen einen Lehramts-MA-Studiengang zu absolvieren (92 % aller BA ABS-Studierenden), n=309



Den Befragungsergebnissen zufolge haben 10 % aller Befragten, die einen Lehramts-MA anstreben, die feste Absicht, spätestens nach dem Referendariat in ein anderes Bundesland zu gehen. Weitere 32 % können sich das zumindest vorstellen.

Unter den Befragten, die für das Studium aus einem anderen Bundesland nach Dresden gekommen sind, ist die Abwanderungsbereitschaft besonders hoch. Die Hälfte der Abwanderungsbereiten nennt den Wunsch nach Rückkehr ins Heimatbundesland als Abwanderungsgrund. Viele von ihnen sind wegen des gebührenfreien Studiums oder wegen erfolgloser Bewerbungen an anderen Hochschulen nach Dresden gekommen.

Bei den abwanderungsbereiten Studierenden, die aus Sachsen stammen, werden besonders häufig die Aussicht auf hohes Gehalt und Verbeamtung als Motive genannt.

Angesichts dieser Ergebnisse sollte man bei der Ermittlung des Bedarfs an Studienplätzen einen Absolventenschwund von mindestens zehn Prozent einkalkulieren.

Schlussfolgerungen und Problemstellungen

- 1) Das BA-Lehramtsstudium ist sowohl an der Universität Leipzig als auch an der TU Dresden polyvalent angelegt: Der Lehramtsbachelor lässt von der Konzeption her sowohl für das lehramtsspezifische Masterstudium als auch für den Wechsel in das fachspezifische Masterstudium alle Optionen offen. Sieht man in der Polyvalenz ein Angebot an die Studierenden, so zeigen die Ergebnisse unserer Befragungen, dass davon kein Gebrauch gemacht wird. Offensichtlich haben sich die zukünftigen Lehrer bereits vor Studienbeginn entschieden, wo später ihr Arbeitsplatz später sein wird. - Es stellt sich die Frage, ob man ein Angebot aufrechterhalten soll, wenn es nicht angenommen wird.
- 2) Es gibt kaum Studierende, die später an der Mittelschule unterrichten wollen. Das ist zu Studienbeginn so, und das ändert sich auch während des Studiums nicht. - Hier zeichnet sich das Problem eines (verstärkten) Mangels an Mittelschullehrern ab.
- 3) Der Rückgang der Studierenden mit Option für das Lehramt Grundschule an der TU Dresden kann darauf hindeuten, dass sich wegen des ohnehin notwendigen Wechsels nach Leipzig zum MA-Studium der Anteil der Studienbewerber mit dem Ziel Grundschule an der Uni Leipzig erhöhen wird. - Es stellt sich zum einen die Frage, ob es für diesen Personenkreis genügend Studienplätze geben wird, zum anderen, ob diese Personen angesichts des Numerus clausus einen Studienplatz erhalten werden.

3. Beurteilung des BA-Lehramtsstudiums durch die Studierenden

Datengrundlage

Uni Leipzig:

Absolventenstudie

- Befragung der Studierenden aus der ersten Kohorte des BA-Lehramtsstudiums (Immatrikulation zum WS 2006/07)
- Befragung bei Abschluss des BA-Studiums (September - November 2009)
- 56 Teilnehmer (27,5 % der insgesamt 204 Absolventen)
- Schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Fragen

Daneben haben wir bei der Beurteilung der Schulpraktischen Studien I (SPS I) auf eine *Befragung zu den Schulpraktischen Studien I* zurückgegriffen, die im Sommersemester 2009 durchgeführt worden ist. An der Längsschnittstudie nahmen 74 Studierende aus der zweiten Kohorte des Lehramtsbachelors teil, die sich folglich zum Zeitpunkt der Erhebung im vierten Semester befanden.

TU Dresden:

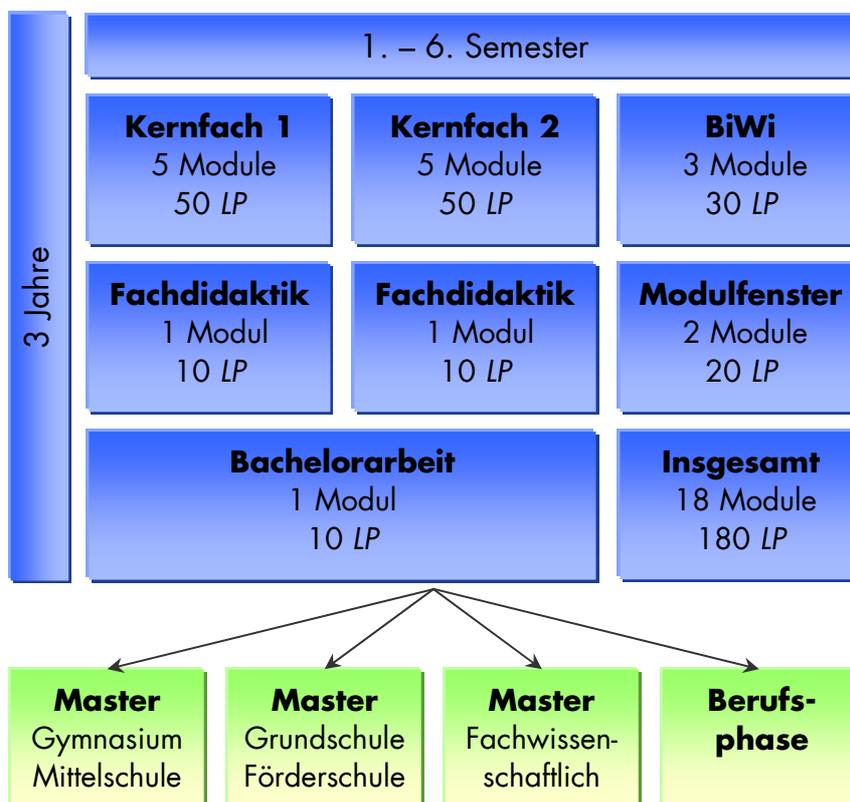
Online-Studierendenbefragung

- Befragung aller Studierenden im Lehramtsbezogenen BA-Studium Allgemeinbildende Schulen und Berufsbildende Schulen im Sommersemester 2009 (Ende Juni bis Ende August)
- 502 Teilnehmer (48 % der insgesamt 1039 Studierenden)
- Online-Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens aus geschlossenen Fragen

A) Wichtige Ergebnisse: Universität Leipzig

Die folgende Abbildung zeigt den Aufbau des BA-Lehramtsstudiums an der Universität Leipzig. Er bildet den Referenzpunkt, auf den sich die Studierenden und die Dozenten (siehe den nächsten Abschnitt) beziehen, wenn sie den Lehramtsbachelor an der Universität Leipzig beurteilen.

Abb. 3: Das BA-Lehramtsstudium an der Universität Leipzig: Schematische Darstellung des „Leipziger Modells der Lehrerbildung“.



1. Generelle Zufriedenheit mit dem BA-Lehramtsstudium

Von den Absolventen zeigt sich mehr als die Hälfte (55,3 %) im Rückblick insgesamt zufrieden mit dem Lehramtsstudium. Sehr zufriedene Absolventen (7,1 %) sind allerdings ähnlich selten wie sehr unzufriedene Studierende (8,9 %). Wir betonen, dass es sich bei den Befragten um Studierende der *ersten* Kohorte handelt; man kann erwarten, dass dieser Personenkreis mit jenen Anlaufschwierigkeiten zu kämpfen hatte, die bei Neuerungen unausweichlich sind.

Teilt man die Absolventen danach ein, in welcher Schulart sie künftig tätig sein wollen bzw. in welchen Masterstudiengang sie wechseln werden, so sind die Unterschiede eklatant. Mit dem gerade absolvierten Lehramtsbachelor zeigen sich 69,0 % der angehenden Gymnasiallehrer, 46,2 % der angehenden Förderpädagogen und nur 30,8 % der zukünftigen Grundschullehrer zufrieden. Dieser Unterschied ließ sich auch bei der zweiten Kohorte replizieren: Grundschullehrer waren abermals eindeutig am unzufriedensten.

2. Beurteilung der Studienbedingungen

Tabelle 4 zeigt, dass die bereichsübergreifenden Studienbedingungen bei der Beurteilung durch die Absolventen sehr unterschiedlich abschneiden.

Tab. 4: Beurteilung von bereichsübergreifenden Bedingungen des Studiums. Zugrunde liegt die Beurteilung auf einer graphischen Skala mit den Endpunkten „sehr gut“ und „sehr schlecht“. Die Tabelle zeigt die Anteile der Urteile im positiven Bereich.

Bereich	Anteil Positiv (%)	Zusammenhang mit allg. Zufriedenheit
Vermittlung fachlicher Grundlagen	76,8 %	+
Qualität des Lehrangebots	71,4 %	++
Einbezug aktueller Forschungsergebnisse	70,9 %	+
Aufbau und Struktur	58,9 %	+++
Inhaltliche Breite des Lehrangebots	53,6 %	+
Vermittlung pädagogischer Grundlagen	51,8 %	++
Verknüpfung von Theorie und Praxis	32,2 %	+++
Praxisbezug	19,7 %	+++
Verhältnis der Studienanteile	19,7 %	+++

Die Studierenden haben relativ wenig an der Vermittlung der fachlichen Grundlagen, dem Einbezug aktueller Forschungsergebnisse und der Qualität des Lehrangebots auszusetzen, und mehr als die Hälfte beurteilt den Aufbau und die Struktur des BA Lehramt, die Breite des Lehrangebots und die Vermittlung der pädagogischen Grundlagen positiv. Bemängelt werden dagegen von der großen Mehrheit die unzureichende Verknüpfung von Theorie und Praxis und der fehlende Praxisbezug.

Ob man aus der studentischen Bewertung der verschiedenen Aspekte des Studiums eine Handlungsanweisung ableiten kann - je größer die Unzufriedenheit, umso größer der Änderungsbedarf -, ist nach unserer Überzeugung eine Frage, die der Diskussion und sorgfältigen Abwägung bedarf. So ist es fraglich, ob *Praxisbezug in der Weise, wie ihn sich manche Studierende vorstellen*, im universitären Studium überhaupt realisierbar ist.

In der rechten Ergebnisspalte von Tabelle 4 kann auch abgelesen werden, dass die verschiedenen Studienbedingungen in unterschiedlich enger Beziehung zur Zufriedenheit mit dem BA-Lehramtsstudium stehen. Der Index für den Zusammenhang mit der allgemeinen Zufriedenheit beruht auf einem Korrelationsmaß r . Festgesetzt wurden die Schranken $r < .4$ (+), $.4 < r < .5$ (++) und $.5 < r$ (+++).

Zusatzresultat zum Verhältnis der Studienanteile: Zukünftige Gymnasiallehrer, Förderpädagogen und Grundschullehrer haben die Anteile der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften im Lehramtsbachelor ähnlich wahrgenommen, nämlich im Verhältnis 5 : 1 : 2, was auch ziemlich genau den tatsächlichen Anteilen (quantitativ) entspricht. Aber während sich immerhin ein Drittel der zukünftigen Gymnasiallehrer damit zufrieden zeigt (31,0 %), ist es bei den angehenden Grundschullehrern nicht ein einziger. Die Studierenden, die in der Förderschule unterrichten wollen, liegen genau dazwischen (15,4 %).

3. Vorzüge und Probleme des BA-Lehramtsstudiums

Fragt man die Absolventen der ersten Kohorte danach, was ihnen am Studium positiv aufgefallen ist, so lassen sich die Antworten in die Tabelle 5 genannten Kategorien aufteilen, wobei in der Tabelle nur Vorzüge des Studiums mit einer Nennungsrate von mehr als 15 % berücksichtigt worden sind.

Tab. 5: *Vorzüge des BA-Studiums aus Sicht der Absolventen.*

Vorzüge des BA-Lehramtsstudiums	Anteil (%)
Organisatorische Vorteile des mod. Studienganges	58,3 %
Studierendenverwaltung und -beratung	35,4 %
Soziale und fachliche Kompetenz der Lehrenden	33,3 %
Spezielle Lehrveranstaltungen, Inhalte und Bereiche	20,8 %
Lernen und Interessen vertiefen	16,7 %

Eindeutig der wichtigste Vorzug des modularisierten BA-Lehramtsstudienganges liegt in der Studienorganisation. Darunter verstehen die Studierenden den klar geregelten Studienablauf, die Sicherheit, auf Lehrveranstaltungen zugreifen zu können (Zeitfensterregelung) und den für sie logischen Aufbau des Studiums. Mit „Studierendenverwaltung“ sind, vereinfacht gesagt, jene Abläufe gemeint, in die das Studentensekretariat und das Prüfungsamt einbezogen sind. Und immerhin jeder sechste Studierende entdeckt rückblickend im Lehramtsbachelor die Möglichkeit, vertieft und seinen Interessen entsprechend zu lernen.

Auch bei den negativen Aspekten des Studiums beschränken wir uns auf jene Probleme, die von mehr als 20 % der Befragten genannt worden sind (siehe Tabelle 6).

Tab. 6: *Probleme des BA-Studiums aus Sicht der Absolventen.*

Probleme des BA-Lehramtsstudiums	Anteil (%)
Organisatorische Probleme des mod. Studienganges	58,8 %
Probleme mit dem Lehrangebot und mit Lehrenden	39,2 %
Mangelnde Praxisanteile	33,3 %
Prüfungen und Leistungsanforderungen	29,4 %
Mangelnde Beratung und Betreuung	27,5 %
Unangemessener Workload	25,5 %

Der Vergleich mit den Nennungsraten bei den Vorzügen deckt auf, dass die Befragten im Rückblick auf ihr Studium häufiger Probleme als Vorzüge benennen können. Wie schon bei den Vorzügen, so liegt auch bei den Problemen das Hauptaugenmerk auf der Organisation des Studienganges. Beklagt werden mangelnde Wahlmöglichkeiten, Überschneidungen, mangelnde Absprachen zwischen den Fakultäten, kurzfristige Planungen und Bekanntmachungen. Diese Kategorie wird besonders häufig als erstes Problem genannt; wir sehen darin den Hinweis, dass diese organisatorischen Probleme als besonders belastend angesehen werden.

Man kann sich fragen, wie es möglich ist, dass die spezifische Organisation der Abläufe im BA-Lehramtsstudium einerseits als herausgehobener Vorzug und andererseits als größtes Problem gesehen wird. Zwei Erklärungen bieten sich an. Erstens: Es sind *verschiedene* Studierende - beispielsweise aus verschiedenen Fächern -, die den Studiengang als schlecht oder als gut organisiert erleben. Zweitens: Ob die Studienorganisation als gut oder als problematisch bewertet wird, ist eine Frage der Erwartungen und des Anspruchsniveaus.

Probleme innerhalb der Lehrveranstaltungen und in der Betreuung durch die Lehrenden werden von knapp 40 % der Befragten genannt. Neben der „Unkenntnis vieler Dozenten über den Gesamttablauf des Lehramtsbachelors“ werden „überflüssige Inhalte“ in den Veranstaltungen und die fehlende „Ansprechbarkeit“ und die „negative Einstellung“ der Dozenten bemängelt.

Der unangemessene Workload - Überforderung, ungleichmäßige Verteilung im Semester - spielt zwar nur für ein Viertel der Studierende eine entscheidende Rolle, ist aber für diejenigen, die ihn nennen, ein ausschlaggebender negativer Faktor (61,5 % Erstnennungen). Eine ähnlich großes Gewicht haben, sofern sie genannt werden, fehlende oder schlechte Beratung und Betreuung.

4. Informationsangebote im BA-Lehramtsstudium: Nutzung und Zufriedenheit

Den Studierenden steht vor und während des Studiums eine Vielzahl von Angeboten zur Verfügung, um sich über das BA-Lehramtsstudium zu informieren: Homepages, Studienberatungen, Vorlesungsverzeichnisse, Fachschaften und Prüfungsämter. Diese Gelegenheiten sind von den Absolventen des ersten BA-Jahrgangs vor und während des Studiums in sehr unterschiedlichem Maße genutzt worden. Die Spannweite reicht von der Homepages der Uni Leipzig und der studierten Fächer (Nutzungsrate je 100 %) bis zur zentralen Studienberatung (25 %) und den Studienfachberatungen (nur 20 %). Kurz gesagt scheint zu gelten: Je größer der Aufwand ist, der vom Nutzer verlangt wird, umso geringer ist die Nutzungshäufigkeit.

Selbstverständlich sagt die Nutzungshäufigkeit nichts über die Nützlichkeit des Informationsangebotes für die Studierenden aus. Die geringen Nutzungsraten der Studienberatungen können ein positives, aber auch ein bedenkliches Signal sein: positiv dann, wenn es heißt, diese Beratungsmöglichkeiten würden gar nicht gebraucht; negativ, wenn sie nicht genutzt würden, aber durchaus Beratungsbedarf bestünde.

Die Beurteilungen zur Zufriedenheit mit den Informationsangeboten lassen sich in drei Punkten zusammenfassen:

1. Die Studierenden der ersten BA-Kohorte waren mit dem Informationsangebot im Allgemeinen zufrieden.
2. Sie fühlen sich - auf diesem hohen Zufriedenheitsniveau - über die studierten Fächer besser informiert als über die Bildungswissenschaften.
3. Sie waren mit den Informationen zu den Lehramts-Masterstudiengängen sehr unzufrieden.

Das dritte Resultat hat eine spezifische Ursache, die, wie wir wissen, allerdings auch noch bei der zweiten Kohorte für Irritationen sorgt: Die Voraussetzungen für die Zulassungen zum Masterstudium sind aus der Sicht der Studierenden immer noch nicht geklärt.

Wieder sind die Unterschiede zwischen den Schularten sehr groß. Der Anteil der Studierenden, die mit den Informationen zum Studium unzufrieden sind, ist in der Grundschule (46,2 %) mehr als doppelt so hoch als beim Lehramt Gymnasium (20,7 %) und genau doppelt so hoch wie beim Lehramt Förderschule (23,1 %). Besonders vermissen Studierende mit der Perspektive Grundschule Informationen zu den studierten Fächern, zu den Bildungswissenschaften und zu den Studienanforderungen.

Wenn man sich vor Augen führt, dass die Studierenden mit der Perspektive Grundschule jene Gruppe bilden, die relativ am häufigsten die zentrale Studienberatung aufsucht, so kommt die ausgeprägte Unzufriedenheit mit den Informationsangeboten zum Studium überraschend. Dieser scheinbare Widerspruch löst sich sofort auf, wenn man annimmt, dass die „Grundschul-Studierenden“ deshalb die Studienberatung relativ häufig frequentieren, weil die leicht abrufbaren standardmäßigen Informationsangebote (Homepages) nicht ausreichend sind.

Es liegt nahe, aus diesem spezifischen Befund Handlungsbedarf abzuleiten: Die Bereitstellung und Nützlichkeit von Informationen für zukünftige Grundschullehrer muss verbessert werden. Man kann natürlich - und hier liegt ein strukturelles Problem - einwenden, dass es die Universität angesichts der Polyvalenz des Studiengangs noch gar nicht mit späteren Grundschullehrern zu tun hat.

5. Beurteilung der Schulpraktischen Studien I (SPS I) einschließlich des Vorbereitungsseminars (auf der Grundlage der Längsschnittstudie zu den SPS I)

Die Schulpraktika nehmen innerhalb des neu eingeführten BA/MA-Lehramtsstudiums eine zentrale Stellung ein, sollen sie doch effektive Berührungspunkte mit dem Berufsfeld Schule bieten und auf diese Weise die Studierenden besser auf die zweite Phase der Lehramtsausbildung, das Referendariat, vorbereiten. Der hohe Stellenwert ist nach unseren Beobachtungen den Studierenden durchaus bewusst. Deshalb liegt die Hoffnung nahe, gerade das erste Praktikum, die Schulpraktischen Studien I, könnten sich als Schlüsselerfahrung erweisen, die den Blick auf das Lehramtsstudium markant verändert. Unsere Daten zeigen jedoch, dass dieser Effekt *generell* nicht eintritt; und wo wir ihn *punktuell* beobachten können, finden wir ihn nicht an jenen Stellen, die im Blickpunkt der Studienreform, der Bildungspolitik und der Studierenden gestanden haben.

Nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars „Schule als Studienfeld“ haben die Studierenden geringere Erwartungen als vor Seminarbeginn. Wertend kann man auch von einem Prozess der „Desillusionierung“ sprechen. Vor allem die Erwartungen, bereits im ersten Praktikum eigenständig Aufgaben im Unterricht zu übernehmen, sich in einigen Unterrichtsstunden selbst erproben zu können, das Theoriewissen mit praktischer Erfahrung verbinden zu können und sich bei außerunterrichtlichen Lern- und Freizeitangeboten einbringen zu können, sind nun bei deutlich weniger Studierenden anzutreffen.

Der Ertrag der Praxisphase lässt sich auf den Nenner „sowohl enttäuschte Erwartungen als auch übertroffene Erwartungen“ bringen. Dabei neigt das Pendel, rein quantitativ betrachtet, eher in Richtung übertroffener Erwartungen. Wir vermuten, dass wegen der Desillusionierung über die Möglichkeiten der Praxisphase während des Vorbereitungsseminars die Erwartungen in manchen Bereichen deutlicher übertroffen werden, als wenn die Studierenden ohne das Seminar „Schule als Studienfeld“ an die Schulen gegangen wären.

Übertroffen wird insbesondere die Erwartung, aus den vier Wochen Schulpraxis Rückschlüsse auf die Eignung für den Lehrerberuf ziehen zu können. Während sich diese Information vor der Praxisphase weniger als zwei von drei Teilnehmern erhoffen, geben vier von fünf anschließend an, dass sie ihre Eignung prüfen konnten. Dieser Rückschluss auf die eigene Eignung beruht offenkundig auf konkreten Erfahrungen; beispielsweise geben neun von zehn Praktikumssteilnehmern an, dass sie erste Einblicke in das Tätigkeitsfeld des Lehrers erhalten haben. Vier von fünf konnten eigenständig Teilaufgaben im Unterricht übernehmen, und gut zwei Drittel der Praktikanten konnten sich sogar im Unterricht erproben (was übrigens in der Konzeption des SPS I nicht vorgesehen war). Das sind deutlich höhere Anteile als bei den Befragungen zu den Erwartungen der Studierenden. So gesehen verwundert es dann auch nicht, wenn 84 % der Teilnehmer den Eindruck mitnehmen, Schule das erste Mal aus der Sicht des Lehrers betrachtet zu haben.

Auch wenn die Erwartungen, das außerschulische Lern- und Unterrichtsangebot mit eigenen Ideen zu bereichern und sich mit Methoden der Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -dokumentation vertraut zu machen, nicht erfüllt haben, so lässt sich doch resümieren, dass insgesamt das Ziel der Schulpraktischen Studien I, den Studierenden das „Kennenlernen unterschiedlicher Aspekte des Schullebens und Unterrichts“ zu ermöglichen, erreicht worden ist. Hingegen sprechen unsere Daten nicht dafür, dass das primäre Ziel, den Studierenden „... die Chance [zu bieten], das an der Universität in erster Linie theoretisch vermittelte Wissen zum Berufsfeld Schule in der Praxis kennen zu lernen und kritisch zu reflektieren“, *aus der Sicht der Studierenden* erreicht worden ist. Nur vier von zehn Studierenden stimmen der Aussage zu, das Praktikum verbinde das bereits erlernte theoretische Wissen mit unmittelbarer Praxiserfahrung, und ähnlich gering ist die Zustimmungsrage zu der Möglichkeit, aus Erfahrungen in der Praxis neue Fragen an die Theorie ableiten zu können.

B) Wichtige Ergebnisse: TU Dresden

Für die Evaluation der Studienbedingungen wurde jeweils ein separates Urteil für die Bildungswissenschaften bzw. im BA BBS den Bereich Berufspädagogik und die beiden studierten Fächer bzw. die Berufliche Fachrichtung erhoben. Den Studierenden waren so sehr gezielte, differenzierte Bewertungen möglich. Dementsprechend detailliert sind die Befragungsergebnisse.

In dem Ergebnisbericht, der als ZLSB-Broschüre vorliegt, werden die Befunde separat für Bildungswissenschaften, Berufspädagogik und 5 Fächergruppen präsentiert. Zudem können in einem umfangreichen Tabellenband, der auf der Homepage des ZLSB zur Verfügung steht, die Detailergebnisse für die einzelnen Fächer nachgeschlagen werden.

Im Folgenden wird dargestellt, wo in den Augen der Studierenden die größten Probleme und Defizite in den BA-Studiengängen bestehen und wo demnach der größte Handlungsbedarf besteht.

1. Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt

Die Studierenden wurde danach gefragt, ob sie sich erneut für das gewählte Studium entscheiden würden, wenn sie noch einmal die Wahl hätten. Die Frage war in drei Teilfragen untergliedert und lautete:

„Wenn Sie an Ihr bisheriges Studium zurückdenken, würden Sie...
... noch einmal an der TU Dresden studieren?“
... noch einmal einen Lehramtsstudiengang belegen?“
... noch einmal die derzeit studierten Fächer wählen?“

Es handelt sich um eine hypothetische Frage, die auf die Bewertung der eigenen Studienwahl aufgrund der seit Studienbeginn gemachten Erfahrungen zielt. Grund dafür, dass wir diese dreigeteilte Frage gewählt haben, ist, dass die Zufriedenheit mit einem Studium, das sich aus Bildungswissenschaften und zwei Fächern zusammensetzt, sich auf so unterschiedliche Bereiche bezieht, dass es schwer ist, die Ergebnisse zu deuten.

Die erhobenen Daten erlauben es, zu unterscheiden, worauf sich eventuelle Unzufriedenheit bezieht – auf die eigene Berufsentscheidung, die Fächerwahl oder die Ausgestaltung der Studiengänge an der TU Dresden.

Anhand der Antwortkombinationen auf die drei Teilfragen lassen sich Gruppen bilden, die jeweils eine ähnliche Sicht auf das bisherige Studium und ihre eigene Studienentscheidung haben. Tabelle 7 zeigt diese Gruppenbildung.

Tab. 7: Gruppenbildung nach Bewertung der eigenen Studienwahl

TU Dresden	Lehramtsstudiengang	z.Z. studierte Fächer	Anteil (%)
ja	ja	ja	50 %
ja	ja	nein	15 %
nein	ja	ja/nein	19 %
ja	nein	ja/nein	11 %
nein	nein	nein	5 %

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

Größere Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen spricht aus den Angaben derjenigen Befragten, die zwar an ihrer Entscheidung für ein Lehramtsstudium festhalten, sich allerdings nicht wieder für die TU Dresden entscheiden würden. Diese Gruppe umfasst 19 Prozent der Studierenden, von denen einige ihre Fächerwahl korrigieren würden und andere

nicht. Diese Studierenden bewerten tatsächlich auch die meisten Einzelaspekte der Evaluation schlechter als die restlichen Befragten.

Elf Prozent der Befragten würden sich nicht noch einmal für ein Lehramtsstudium entscheiden, würden aber erneut an der TU Dresden studieren. Sie sind offenbar nicht mit den Studienbedingungen an der TU Dresden unzufrieden, sondern zweifeln an ihrer Berufswahl. Fast die Hälfte von ihnen beabsichtigt nicht, nach Abschluss des BA-Studiums einen Lehramts-MA-Studiengang aufzunehmen (23 von 49 Personen).

Fünf Prozent haben mit ihrer Studienwahl offensichtlich eine totale Fehlentscheidung getroffen, denn sie würden weder erneut dieselben Fächer, noch ein Lehramtsstudium, noch ein Studium an der TU Dresden wählen. Nur wenige dieser Personen (4 von 11) streben einen LA-MA an.

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

2. Informationslage und Betreuung im Studium

Obwohl alle nötigen Informationen zu Studienablauf, Studienanforderungen und Prüfungsmodalitäten auf den Webseiten des ZLSB und der beteiligten Fakultäten zur Verfügung stehen, ist ein nennenswerter Teil der Studierenden unzufrieden mit der Informationslage. Immerhin sprechen die Befunde dafür, dass sich die Informationslage seit Einführung der Studiengänge verbessert hat, denn die Studierenden der zweiten Kohorte sind deutlich häufiger zufrieden als die Studierenden der ersten Kohorte. Dennoch gibt es offensichtlich bei einigen Studierenden das Gefühl, nicht ausreichend informiert zu sein.

Anhand der Aussagen der Studierenden zur Betreuung im Studium wird deutlich, dass die Studierenden sich offensichtlich zusätzlich zu Infoflyern, Studienordnungen und Handreichungen, die von den meisten Studierenden auch genutzt werden, mehr persönliche Unterstützung im Studium wünschen.

Die Beurteilung der Unterstützung und Betreuung im Studium fällt mäßig aus. Vor allem was die Unterstützung bei der Studienorganisation und der beruflichen Orientierung angeht, äußern sich nur wenige Studierende zufrieden.

Es ist nachvollziehbar, dass die Studienanfänger im Bachelor-Studiengang ein besonders großes Bedürfnis nach Beratung und Betreuung haben. Im BA-Studiengang werden schon im ersten Semester Leistungsnachweise erbracht, die in die Abschlussnote einfließen. Fehlentscheidungen bei der Studienorganisation können zur Folge haben, dass der Studienplan nicht eingehalten werden kann und Verzögerungen im Studium entstehen.

Eine Phase der Orientierung und Eingewöhnung am Anfang des Studiums wie in den alten Studiengängen gibt es nicht mehr. Es wäre daher vorteilhaft, wenn die Studienanfänger regelmäßige persönliche Kontakte zu informierten Lehrenden hätten, etwa im Rahmen von Mentorenprogrammen. Das ist allerdings aufgrund der personellen Situation nicht realistisch.

Ein Lichtblick ist die vergleichsweise gute Bewertung der Betreuung in der Studienanfangsphase, die nach negativen Befragungsergebnissen im ersten Jahr der Studiengänge durch zusätzliche Einführungsveranstaltungen und Tutorien intensiviert wurde. Das kann als Zeichen dafür gesehen werden, dass ein erhöhter Personalaufwand für die Betreuung der Studierenden sich in erhöhter Studienzufriedenheit niederschlagen kann.

3. Organisation des Lehrbetriebs

Das größte Problem bei der Organisation der Lehramtsstudiengänge sind terminliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen. Angesichts der geringen Flexibilität in der Reihenfolge, in der die Lehrveranstaltungen besucht werden, sind Überschneidungen im modularisierten Studiengang ein besonders großes Problem, weil Überschneidungen nicht kompensiert werden können und so schnell zu Verzögerungen im Studienablauf führen.

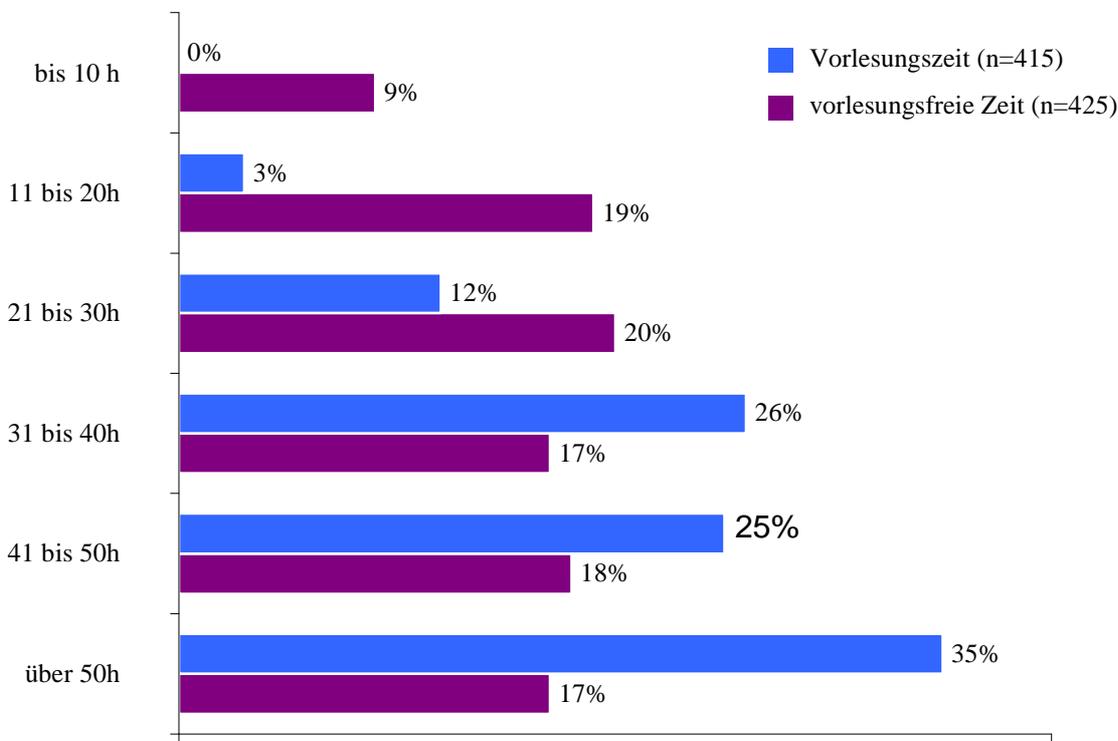
Mehr als zwei Drittel der Befragten sind unzufrieden mit dem Ausmaß an Überschneidungen. Nur eine Minderheit der Befragten hat offenbar keine Probleme mit Überschneidungen von Lehrveranstaltungen. In der Zwischenzeit wurden Zeitfensterregelungen etabliert, die zumindest Überschneidungen wichtiger bildungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen mit Veranstaltungen der studierten Fächer vermeiden.

Neben Überschneidungen stellt in einigen Bereichen der Studiengänge die Überfüllung von Lehrveranstaltungen ein Problem dar. Während die Situation in Mathematik und Naturwissenschaften den Urteilen der Studierenden zufolge offenbar gut ist, scheint Überfüllung in den Bildungswissenschaften, die alle BA ABS-Studierenden durchlaufen müssen, und den stark frequentierten sprachlichen und geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern (Deutsch, Englisch, Geschichte, Gemeinschaftskunde) ein gravierendes Problem zu sein.

4. Anforderungen und Arbeitsaufwand

Frühere Befragungen des ZLSB haben Klagen über Überforderung mit dem Arbeitspensum in den BA-Studiengängen zu Tage gefördert. Um ein genaueres Bild davon zu gewinnen, wie viel Zeit die Studierenden für ihr Studium aufbringen und wie viele Studierende durch den Arbeitsaufwand überlastet sind, wurden die Befragten gebeten, den durchschnittlichen wöchentlichen Zeitaufwand für das Studium zu schätzen.

Abb.4: Wöchentlicher Arbeitsaufwand in Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit, Angaben in Prozent aller Befragten.



Insgesamt wenden die Studierenden nach eigenen Schätzungen in einer Vorlesungswoche durchschnittlich 45 Stunden für das Studium auf. In der vorlesungsfreien Zeit sind es immerhin noch 33 Stunden. Der Anteil von „Teilzeitstudierenden“ ist recht gering: Nur 15 Prozent der Befragten geben an, in der Vorlesungszeit 30 Stunden oder weniger für das Studium aufzubringen. Die Hälfte der Studierenden gibt eine Wochenarbeitszeit von 31 bis 50 Stunden an. Über ein Drittel der Befragten errechnet sogar einen wöchentlichen Zeitaufwand von über 50 Stunden.

In der vorlesungsfreien Zeit investieren 17 Prozent der Befragten über 50 Stunden pro Woche in das Studium, ein Drittel benötigt 31 bis 50 Stunden und die Hälfte der Befragten fährt den zeitlichen Aufwand auf maximal 30 Stunden herunter. Es ist anzunehmen, dass viele Studierende den zeitlichen Spielraum in der vorlesungsfreien Zeit für Erwerbstätigkeit nutzen. Immerhin 38 Prozent der Befragten bestreiten ihren Lebensunterhalt zumindest teilweise mit eigener Erwerbstätigkeit.

Der in den Studienordnungen festgelegte Workload stimmt mit dem durchschnittlichen Arbeitsaufwand der Studierenden ziemlich genau überein. Dennoch überlastet er viele Studierende.

Besonders in der Vorlesungszeit fühlen sich viele Befragte mit den an sie gestellten Anforderungen quantitativ überfordert. Fast die Hälfte aller Befragten empfindet ihr wöchentliches Arbeitspensum als zu hoch. In der vorlesungsfreien Zeit sind es immerhin 31 Prozent. Neben dem zeitlichen Aufwand, den die Studierenden für ihr Studium betreiben, trägt eine hohe Zahl von Leistungsnachweisen zu der Überlastung bei. Gut die Hälfte der Befragten hält die Anzahl an Klausuren, Hausarbeiten, Referaten etc. für zu hoch. Aber nicht nur die reine Anzahl der Prüfungen belastet die Studierenden. Vor allem die Ballung von Prüfungen gegen Ende der Vorlesungszeit stellt ein Problem dar. Viele erleben eine enorme Prüfungsdichte in den letzten Wochen der Vorlesungszeit. Neben einer Reduzierung der Anzahl der Prüfungsleistungen könnte die Belastung der Studierenden auch durch eine terminliche Entzerrung der Prüfungen verringert werden.

5. Studienverzögerung

Die strikte Studienstruktur der BA-Studiengänge kann zu einem effizienten und zügigen Studium beitragen. Wenn jedoch die Studienpläne wegen Überschneidungen, Planungsfehlern der Studierenden oder fehlenden Praktikumsplätzen nicht eingehalten werden, hat dies zwangsläufig eine Verlängerung der Studienzeit zur Folge. 29 Prozent der Befragten gehen bereits im zweiten bzw. vierten Semester des Studiums von einer Überschreitung der Regelstudienzeit aus. Der überwiegende Teil dieser Befragten erwartet eine Verzögerung des Studienabschlusses um ein oder zwei Semester.

Überschneidungsfreiheit und intensive Unterstützung der Studierenden bei der Studienorganisation sind daher Voraussetzungen dafür, dass die Möglichkeiten der Effektivitätssteigerung der BA-Studiengänge auch ausgeschöpft werden können. Andernfalls könnte die fehlende Flexibilität in der Studiengestaltung auch dazu führen, dass das Ausmaß an Verzögerungen besonders hoch ausfällt.

6. Praktika

Wie wichtig den Studierenden der Bezug zur pädagogischen Praxis bereits während des Studiums ist, zeigen die Befragungsergebnisse zu den Schulpraktischen Studien.

Das BA-Studium sieht im BA ABS drei und im BA BBS zwei schulische Praktika vor. Im BA ABS absolvieren die Studierenden bereits im ersten Semester das Grundpraktikum, das eine erste Orientierung im Berufsfeld ermöglichen soll. Im dritten Semester ist in BA ABS und BA BBS das Blockpraktikum A mit ersten Unterrichtsversuchen vorgesehen. Die Schulpraktischen Übungen (SPÜ) finden in beiden studierten Fächern bzw. der Beruflichen Fachrichtung im vierten bis sechsten Semester statt.

Die Ergebnisse der Evaluationsbefragung zeigen, dass die Schulpraktika für die Studierenden ein sehr wichtiger und geschätzter Teil des Studiums sind. Alle Praktika werden überwiegend positiv beurteilt. Sowohl mit dem Grundpraktikum als auch mit dem Blockpraktikum A und den Schulpraktischen Übungen sind nahezu 90 % der Befragten alles in allem zufrieden oder eher zufrieden. Die Studierenden beurteilen die Betreuung durch Mentoren

während der Praktika gut und schätzen den Lerneffekt und Erkenntnisgewinn durch Grundpraktikum, Blockpraktikum A und SPÜ mehrheitlich als gut ein.

Obwohl die Bewertung der Praktika alles in allem sehr positiv ausfällt, gibt es einen markanten Kritikpunkt an allen drei Praktika. Mit der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praktika durch die TU ist mehr als die Hälfte der Studierenden nicht zufrieden. Das gilt für die Vorbereitung des Grundpraktikums in einer Vorlesung der Bildungswissenschaften und auch für die Vor- und Nachbereitung des Blockpraktikums durch bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen. Die Vorbereitung der SPÜ durch fachdidaktische Lehrveranstaltungen wird etwas besser bewertet. Aber auch hier gibt nur gut die Hälfte der Befragten ein positives Urteil ab. Viele Studierende erwarten offenkundig eine intensivere Begleitung der Praktika durch die Hochschule.

Was die SPÜ angeht, gibt es neben der insgesamt recht erfreulichen Bewertung durch die Praktikanten einen weiteren wichtigen Befund. In einigen Fächern (u.a. Deutsch, Englisch) hat noch nicht einmal die Hälfte der Studierenden die SPÜ in dem im Studienplan vorgesehenen Semester absolviert. Das ist offensichtlich zumindest zum Teil auf fehlende Praktikumsplätze – also Personalmangel bei der SPÜ-Betreuung – zurückzuführen. Das Warten auf einen SPÜ-Platz führt fast unvermeidlich zu Verlängerungen der Studiendauer.

Insgesamt zeigen die Befragungsergebnisse, dass die schulischen Praktika für die Studierenden besonders wertvolle Bestandteile des BA-Studiums sind und alles in allem gut bewertet werden. Noch besser könnten die Erfahrungen in den Praktika allerdings fruchtbar gemacht werden, wenn die universitäre Begleitung intensiviert würde. Eine individuelle Betreuung der Praktikanten mit intensiver angeleiteter Reflektion und eine bessere Verknüpfung der Inhalte von Lehrveranstaltungen und Praktika wären wünschenswert. Personelle Engpässe lassen aber zum Teil nur eine Massenabfertigung zu.

7. Fazit Studienevaluation

Die vorgestellten Evaluationsergebnisse, die sehr viel detaillierter in den Publikationen des ZLSB nachzulesen sind, machen Folgendes deutlich: Im Sommersemester 2009, in dem die Befragung stattfand, haben BA ABS und BA BBS die größten Anlauf- und Umstellungsschwierigkeiten überwunden. Dennoch gibt es in einigen Bereichen organisatorischen Nachbesserungsbedarf und personelle Engpässe, die einem reibungslosen und erfolgreichen Studium entgegen stehen.

Die wichtigsten Problemfelder sind:

- *Überschneidungen* von Lehrveranstaltungen
(Hierauf wurde bereits durch die Einführung von Zeitfenstern reagiert.)
- *Überlastung* vieler Studierender durch Arbeitspensum und Prüfungsdichte
- Bedürfnis nach *intensiverer Betreuung* bei den Studierenden (Hilfe bei der Studienorganisation, beruflichen Orientierung, Praktikumsbegleitung)
- *Fehlende Flexibilität* bei der Studiengestaltung beeinträchtigt Studierbarkeit (z.B. bei Erwerbstätigkeit oder Kinderbetreuung; z.B. zur Kompensation von Überschneidungen)
- *Personelle Engpässe* führen zu überfüllten Lehrveranstaltungen, wenig intensiver Betreuung der Studierenden, fehlenden SPÜ-Plätzen und gefährden damit den Reformersfolg.

Eine Bemerkung zu den Studierenden mit dem Berufsziel Grundschullehrer:

Es fällt auf, dass die Studierenden des BA ABS, die das Grundschullehramt anstreben, häufiger unzufrieden mit dem Lehrangebot und der Gestaltung der Lehrveranstaltungen, sowie mit der Unterstützung bei der Berufsorientierung sind. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse früherer Befragungen, in denen Grundschulorientierte bemängelten, dass die Lehre im Studiengang zu sehr auf das Gymnasiallehramt zugeschnitten sei. Bedenkt man, dass die Expertise in Sachen Grundschullehrerausbildung an der TU Dresden aufgrund der getroffenen Standortentscheidungen perspektivisch eher zurückgehen wird, könnte sich das Problem verschärfen, dass Grundschulorientierte sich im nominell polyvalenten Studiengang nicht gut aufgehoben fühlen.

Schlussfolgerungen und Problemstellungen

Im Lehramtsbachelor an den Universitäten Leipzig und Dresden läuft längst nicht alles schlecht. Dennoch möchten wir in diesem abschließenden Block auf die Problemfelder hinweisen, um eine empirisch fundierte Grundlage für eine konstruktive Diskussion und darauf fußende Verbesserungen zu schaffen.

1. Organisatorische Aspekte des Studiums

Leipzig	Dresden
<ul style="list-style-type: none"> • Häufigste Nennung sowohl bei positiven als auch bei negativen Aspekten des Studiums. Organisatorische Aspekte spielen also eine wichtige Rolle für das Funktionieren eines Studienganges aus Sicht der Studierenden. • Angesprochene Problemfelder: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Überschneidungszeiten in jedem Semester</i> ○ <i>zu wenig Wahlmöglichkeiten</i> ○ <i>Studienorganisation unzureichend</i> ○ <i>Unstrukturiertheit untereinander (Fakultäten)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Überschneidungen von Lehrveranstaltungen</u>. Seit der Befragung wurden Zeitfensterregelungen etabliert um Überschneidungen zu vermeiden. Es ist zu erwarten, dass die Überschneidungsproblematik dadurch entschärft wurde. • <u>Überfüllung von Lehrveranstaltungen</u> vor allem in den besonders stark frequentierten Bereichen des Studiums (Bildungswissenschaften sowie die Fächer Deutsch, Englisch, Geschichte, Gemeinschaftskunde u.a.) • Die <u>geringe Flexibilität bei der Studiengestaltung</u> (Reihenfolge von Lehrveranstaltungen etc.) führt dazu, dass organisatorische Probleme wie Überschneidungen oder fehlende Seminar- oder Praktikumsplätze kaum kompensiert werden können. Das führt häufig zu Studienverzögerungen.

2. Überlastung der Studierenden

Leipzig	Dresden
<ul style="list-style-type: none"> • Für gut ein Viertel der Studierenden ist der Workload unangemessen. Wenn der Workload als unangemessen empfunden wird, ist er ein gewichtiges Problem (hohe Erstnennungsrate). • Angesprochene Problemfelder: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Stundenplan viel zu voll</i> ○ <i>unverhältnismäßig hoher Arbeitsaufwand</i> ○ <i>Stress</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden bringen in der Vorlesungszeit durchschnittlich 45 Stunden für das Studium auf. • Jeweils etwa die Hälfte der Studierenden empfindet das erforderliche Arbeitspensum und die Anzahl zu erbringender Prüfungsleistungen als zu hoch. • 38 Prozent der Studierenden gehen neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nach.

3. Theorie-Praxis-Problematik

Leipzig	Dresden
<ul style="list-style-type: none"> • Die Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. der Praxisbezug werden am schlechtesten von allen bereichsübergreifenden Aspekten des Studiums bewertet. • Die Verteilung der Studienanteile (BiWi, Fach, Didaktik) wird negativ bewertet. Vermutlich wird der Fachanteil (Theorie) als „zu hoch“ empfunden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problematik im Praktikum: <ul style="list-style-type: none"> ○ Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praktika durch die Hochschule werden kritisiert. ○ Stärkere Verknüpfung der Studieninhalte mit den schulpraktischen Inhalten gewünscht.

4. Bedürfnis nach intensiver Betreuung

Leipzig	Dresden
<ul style="list-style-type: none"> • Jeder dritte Studierende nennt Beratung und Betreuung sowohl bei positiven als auch bei negativen Aspekten des Studiums. Die Erfüllung dieses Bedürfnisses ist also bedeutsam aus Sicht der Studierenden. • Angesprochene Problemfelder: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>fehlende Ansprechpartner</i> ○ <i>negative Haltung und wenig Förderung von Lehramtsstudenten an der Uni</i> ○ <i>keiner weiß, wie bestimmte Sachen funktionieren, z. B. BA-Arbeit beantragen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusätzlich zu den zur Verfügung gestellten Informationen zum Studium benötigen die Studierenden mehr persönliche Betreuung, vor allem bei der Studienorganisation und der Berufsorientierung sowie der Praktikumsbetreuung.

5. Studierende der Grundschule als besondere Teilgruppe

Leipzig	Dresden
<ul style="list-style-type: none"> • Unzufriedenste Teilgruppe in vielen Bereichen • Konstanter Anteil trotz gestiegener Bewerberzahl • Große Unzufriedenheit mit Informationsangeboten (v.a. zum Master) • Anteil ist der Uni nicht bekannt, obwohl spezielle Bedürfnisse bestehen und die Festlegung sehr stabil ist. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Anteil grundschulorientierter Studierender im BA ABS nimmt seit dem Wintersemester 2007/2008 ab. • Die grundschulorientierten Studierenden sind unzufriedener mit dem Lehrangebot und der Unterstützung bei der Berufsorientierung als die gymnasiumsorientierten Studierenden. • Die Entscheidung gegen einen Grundschul-MA-Studiengang an der TU Dresden könnte zur Abnahme von Lehrkompetenzen im Bereich der Grundschullehrerausbildung führen, was auch die Studierenden im polyvalenten BA betreffen würde.

4. Beurteilung des BA-Lehramtsstudiums durch die Lehrenden

Datengrundlage

Uni Leipzig:

Dozentenstudie

- Befragung der Lehrenden (Dozenten), die im Sommersemester 2009 und/oder im WS 2009/10 Veranstaltungen in der BA-Lehramtsausbildung angeboten haben
- Der Befragungszeitraum erstreckte sich vom 02.09.2009 bis 31.10.2009.
- 178 Teilnehmer (57,6 % von insgesamt 309 Dozenten); davon haben 99 (32,0 %) den Fragebogen vollständig ausgefüllt
- Die Erhebung wurde als sog. Online-Befragung mit geschlossenen und offenen Fragen durchgeführt.

Wichtige Ergebnisse

1. Generelle Zufriedenheit mit dem BA-Lehramtsstudium

Insgesamt sind nur zwei von fünf Dozenten (38,8 %) mit dem BA-Lehramtsstudium zufrieden, und „sehr zufrieden“ äußert sich nur jeder 16. Dozent. Das bedeutet auch: Die Unzufriedenheit ist unter den Lehrenden größer als unter den Absolventen des ersten Immatrikulationsjahrgangs (vgl. Abschnitt 3 oben).

Erste Hinweise auf die Gründe für die global eingeschätzte Unzufriedenheit kann der Vergleich zwischen den Lehrenden aus den drei Bereichen (Säulen) des Lehramtsstudiums liefern (vgl. Tabelle 8).

Die folgende Tabelle zeigt die globale Einschätzung der Zufriedenheit mit dem BA-Lehramtsstudium in verschiedenen Gruppen von Lehrenden. Zum Vergleich sind außerdem die Zufriedenheitseinschätzungen (kumulierte Mittelwerte zu Fragen zu Aspekten des Studiums, zu Informationsangeboten, zur Unterstützung und Betreuung sowie zur Durchführung und Organisation von Prüfungen auf unterschiedlichen Rating-Skalen) der Studierenden in den jeweiligen Bereichen angegeben. Eine Trennung nach Fachwissenschaft und Fachdidaktik war bei den Studierenden aufgrund der Fragestruktur nachträglich nicht mehr möglich.

Tab. 8: Zufriedenheit der Lehrenden in den drei Bereichen und der Studierenden mit den drei Bereichen des BA-Lehramtsstudiums.

Bereich	Zufriedenheit der Dozenten mit dem Bereich	Zufriedenheit der Studierenden mit dem Bereich
Fachwissenschaft	41,7 %	83,3 %
Fachdidaktik	46,7 %	
BiWi	33,3 %	73,7 %

Die Daten sind eindeutig: In den Bildungswissenschaften sind deutlich weniger Dozenten mit dem Lehramtsbachelor zufrieden als in den Fachdidaktiken und in den Fächern. Auffällig ist auch die Korrespondenz mit den Zufriedenheitseinschätzungen der Studierenden (vgl. Abschnitt 3 oben): Die Studierenden sind mit dem bildungswissenschaftlichen Anteil des Studiums unzufriedener als mit dem Studium der Fachdidaktik und der Fachwissenschaften.

2. Zufriedenheit und Aufwand bei der Umstellung auf den Lehramtsbachelor

Für die große Mehrheit der Dozenten (81,7 %) war die Umstellung auf das konsekutive Lehramtsstudium mit hohem persönlichem Aufwand verbunden. Mehr als 40 % bezeichnen den Aufwand sogar als sehr hoch. In dieser Frage gibt es keinen Unterschied zwischen Lehrenden aus den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken und den Fächern.

Das legt auf den ersten Blick zwei Schlüsse nahe: 1. Ein Grund für die globale Unzufriedenheit mit dem BA-Lehramtsstudium liegt in dem hohen Aufwand. 2. Dass die Dozenten aus den Bildungswissenschaften besonders unzufrieden sind, muss einen anderen Grund haben. Korrelationen zwischen der globalen Zufriedenheitseinschätzung und dem persönlichen Aufwand bei der Umstellung auf das konsekutive Studium zeigen aber, dass auch bei den Bildungswissenschaftlern die „Umstellungskosten“ eine Rolle gespielt haben. Innerhalb dieser Teilgruppe gilt nämlich, dass die Unzufriedenheit umso größer ist, je höher der erlebte Aufwand war (Korrelationskoeffizient $r = -.45$).

3. Zufriedenheit mit den Anteilen der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken und der Fächer am BA-Lehramtsstudium

Die Dozenten aus allen drei Säulen schätzen die quantitativen Anteile der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken und der Fachwissenschaften am BA-Lehramtsstudium ähnlich ein, und wenn man diese „erlebte“ Verteilung mit den objektiven Anteilen (ausgezählt nach Lehrveranstaltungen) vergleicht, so erweisen sich die Einschätzungen als ziemlich realistisch. „Objektive“ Verteilung zwischen BiWi, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften: 20 % zu 13 % zu 67 %.

Gefragt nach der idealen Verteilung, reklamieren die Befragungsteilnehmer aus den Bildungswissenschaften (33,5 %) und aus den Fachdidaktiken (29,8 %) einen deutlichen höheren Anteil ihres Bereiches im Lehramtsstudium, während bei den Fachwissenschaftlern der erlebte und gewünschte Anteil der Fächer im Studium nahezu überein stimmt. Vor dem Hintergrund dieser Daten kann es nicht überraschen, dass nur bei den Fachwissenschaftlern die Mehrzahl der Befragten mit dem eigenen Anteil zufrieden ist (58,7 %). Dagegen zeigt sich äußert sich nur etwa jeder dritte Fachdidaktiker (35,7 %) und jeder dritte Vertreter aus den Bildungswissenschaften (33,3 %) zufrieden mit der Aufteilung der drei Säulen des Lehramtsstudiums.

4. Anforderungen des Studiums an die Studierenden

Wir haben die Dozenten die Anforderungen einschätzen lassen, die im *von ihnen vertretenen Bereich* an die Studierenden gestellt werden. Die Einschätzungen unterscheiden sich nur relativ wenig; der Anteil der Befragten, die von hohen Anforderungen sprechen, variiert von 50 % (Fachdidaktiken) über 52,9 % (Bildungswissenschaften) bis zu 66,7 % (Fachwissenschaften). Im Kontrast zu dieser Übereinstimmung werfen sich drastische Unterschiede auf, wenn man die Frage stellt, ob die Anforderungen *im eigenen Bereich* als „gerade richtig“, „zu hoch“ oder „zu niedrig“ angesehen werden. Während etwa sieben von 10 Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern die Anforderungen für angemessen halten („gerade richtig“), sind es bei den Dozenten aus den Bildungswissenschaften nur 28,6 %. Ähnlich deutlich, aber komplementär ist die Differenz bei der Einschätzung „zu hoch“: Nur 5 % der Fachwissenschaftler und 7,7 % der Fachdidaktiker halten die eigenen Anforderungen für zu hoch, aber immerhin 21,4 % der Lehrenden aus den Bildungswissenschaften sind dieser Auffassung. Bei der Einschätzung „zu niedrige Anforderungen“ zeigen sich analoge Differenzen. - Alle Resultate werden in Tabelle 9 zusammengefasst.

Tab. 9: *Einschätzung der Anforderungen an die Studierenden in der eigenen „Säule“ des Lehramtsstudiums.*

	Die Anforderungen sind „hoch“	Die Anforderungen sind „zu niedrig“ / „gerade richtig“ / „zu hoch“
Fachwissenschaften	66,7 %	25,0 % / 70,0 % / 5,0 %
Fachdidaktik	50,0 %	23,1 % / 69,2 % / 7,7 %
BiWi (Bereich)	52,9 %	50,0 % / 28,6 % / 21,4 %

5. Das BA-Lehramtsstudium als Vorbereitung auf das weitere Studium und auf den Lehrerberuf

Ein hoher Anteil der Befragten (85,7 %) sieht die Studierenden durch den Lehramtsbachelor in der vorliegenden Form „gut“ oder „sehr gut“ (im Folgenden zusammengefasst als „gut“) auf den MA-Lehramtsstudium vorbereitet. Hingegen betrachten nur 23,8 % das BA-Studium als gute Vorbereitung auf den Lehrerberuf. Unübersehbar sind abermals Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Vertretern aus den drei Bereichen. Während deutlich über 80 % der Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker in unserer Stichprobe den Lehramtsbachelor als gute Vorbereitung für das weitere Studium betrachten, sind es bei den Bildungswissenschaftlern mit 73,3 % zwar nicht dramatisch, aber doch merklich weniger. Noch augenfälliger ist die Differenz bei der Frage nach der guten Vorbereitung auf den Lehrerberuf. Diese gute Vorbereitung sehen 27,1 % der Fachwissenschaftler und 21,4 % der Fachdidaktiker, aber nur 14,3 % der Dozenten aus den Bildungswissenschaften als gegeben an. - Alle genannten Resultate stehen unter dem Vorbehalt, dass immer nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten eine Meinung äußert, während die andere Hälfte sich zu dieser Frage nicht äußern will oder äußern kann.

Wichtiges Zusatzresultat: Mehr als zwei Drittel der Dozenten aus den Fachwissenschaften sehen im BA-Lehramtsstudium eine gute Vorbereitung auf das fachwissenschaftliche Masterstudium.

6. Positive und negative Veränderungen im universitären Lehramtsstudium durch die Einführung des Lehramtsbachelors

Nur 75 von 178 teilnehmenden Dozenten (42,3 %) notierten positive Veränderungen. Ob das bedeutet, dass auch nur dieser Personenkreis Verbesserungen festgestellt hat, muss offen bleiben. Es kann auch sein, dass Teilnehmer den Aufwand bei der Beantwortung dieser offenen Frage gescheut haben. Immerhin knapp 20 % der antwortenden Teilnehmer vermerkten ausdrücklich, dass das BA-Lehramtsstudium keine positiven Veränderungen gebracht habe.

Tabelle 10 zeigt die fünf am häufigsten genannten Vorteile, die der Lehramtsbachelor gebracht hat; alle anderen Veränderungen hatten, abgesehen von der Restkategorie „Sonstiges“, eine Nennungsrate von weniger als 15 %. Die in der Tabelle genannten positiven Veränderungen lassen sich als Verbesserungen im Studienangebot einordnen und mit den Begriffen größere Stimmigkeit, bessere Durchschaubarkeit und höhere Verbindlichkeit des Studienangebotes sowie bessere Leistungsrückmeldungen beschreiben. Das heißt, die positiven Veränderungen sehen die Dozenten für die Studierenden. Direkte Verbesserungen der eigenen Arbeitsbedingungen werden hingegen kaum genannt.

Tab. 10: *Positive Veränderungen durch die Einführung des Lehramtsbachelors aus der Sicht der Lehrenden.*

Positive Veränderungen	Genannt von (%)
Inhaltliche Kohärenz und logischer Aufbau von Veranstaltungen.	34,7 %
Vorteile bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen.	22,7 %
Kontinuierliche Prüfungen und Leistungsrückmeldungen.	21,3 %
Klare Struktur des Studiengangs und klarer Studienverlauf.	21,3 %
Verbindlichkeit von Ausbildungsinhalten und Veranstaltungen.	18,7 %

Aufschlussreich ist der Vergleich mit den negativen Veränderungen bzw. Nachteilen, die nach Auffassung der Lehrenden mit der Einführung des Lehramtsbachelors einhergegangen sind. Wiederum hat weniger als die Hälfte der Befragten (43,8 %) Veränderungen notiert. In Tabelle 11 werden die sieben am häufigsten genannten Nachteile aufgeführt. Alle anderen haben Nennungsraten von weniger als 15 %.

Tab. 11: *Negative Veränderungen durch die Einführung des Lehramtsbachelors aus der Sicht der Lehrenden.*

Negative Veränderungen	Genannt von (%)
Defizite im Aufbau und in den Rahmenbedingungen des BA-Studiums	48,7 %
Kaum Freiheiten bei der Wahl von Lehrinhalten bzw. Studieninhalten	44,9 %
Fehlende oder zu geringe wissenschaftliche Ausrichtung und inhaltliche Qualität des Studiums sog. Theoriebezug)	38,5 %
Explizite Kritik an der Modularisierung	35,9 %
Explizite Kritik an den Prüfungen (inkl. Belastungen durch Prüfungen)	30,8 %
Negative Auswirkungen auf die Studierhaltung (Mentalität), Motivation und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden	28,2 %
Pauschalkritik	26,9 %

Als Defizite im Aufbau und in den Rahmenbedingungen des BA-Studiums werden zum Beispiel die Bürokratisierung des Studiums und der hohe Verwaltungsaufwand, Belastungen durch die (nicht überschneidungsfreie) Zeitfensterregelung, zu wenig Personal genannt. Weiterhin wird von einigen Dozenten der BA-Abschluss als überflüssig angesehen. Bei der Mehrzahl der Defizite handelt es sich also um Mängel, die im Rahmen der bestehenden Studien- und Prüfungsordnungen veränderbar sind. Man könnte also von handwerklichen Fehlern sprechen.

Vergleicht man die positiven und die negativen Veränderungen, so wird deutlich, dass es sich zum großen Teil um zwei Seiten ein und derselben Medaille handelt. Beispielsweise kann man das Erlebnis fehlender Freiheit bei der Wahl von Lehr- und Studieninhalten als das Pendant der (größeren) Verbindlichkeit von Ausbildungsinhalten und Veranstaltungen einordnen. Ähnliches gilt für die Kritik am Prinzip der Modularisierung, ist die Modulbildung auf der anderen Seite doch ein wesentlicher Grund für die größere Kohärenz, Klarheit und Verbindlichkeit im Studium. Und schließlich zeigt sich die Koppelung von Gewinn und Verlust bei der Einführung des Lehramtsbachelors besonders bei den studienbegleitenden Prüfungen.

Es muss abermals betont werden, dass in den Tabellen 10 und 11 positive und negative Veränderungen aus der Sicht der Dozenten wiedergegeben werden. Behält man diese Relativierung im Auge, so ist aber doch auffällig, dass die Lehrenden vergleichsweise häufig zwei Veränderungen beklagen, die bei der Einführung des BA-Lehramtsstudiums zweifellos nicht gewollt und auch wohl nicht erwartet wurden: erstens eine Abnahme der wissenschaftlichen Ausrichtung des Studiums (sog. Theoriebezug) und zweitens eine ungünstigere Studierhaltung, vor allem eine geringere Lernmotivation auf Seiten der Studierenden. Die ungünstige Studierhaltung wird allerdings fast nur von den Fachwissenschaftlern beklagt.

Schlussfolgerungen und Problemstellungen

1. Die Einführung des polyvalenten Lehramtsbachelors zum WS 2006/07 war Teil einer umfassenden Studienreform („... die größten Studienreform seit Humboldt ...“), die nicht „von unten“ initiiert, sondern für die große Mehrheit der Dozenten „von oben verordnet“ worden ist und die zudem eine ruckartige Umstellung der Studiengänge verlangte. Vor diesem Hintergrund kann es nicht verwundern, dass die Teilnehmer an der Dozentenbefragung den persönlichen Aufwand bei der Einführung des Lehramtsbachelors als hoch einschätzen und mehrheitlich immer noch unzufrieden mit dem BA-Lehramtsstudium sind. Allerdings kann damit nicht erklärt werden, weshalb die Dozenten aus den Bildungswissenschaften (BiWi) noch deutlich unzufriedener sind als ihre KollegInnen aus den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken. - Unzufriedenheit ist per se eine schlechte Voraussetzung für intrinsisch motiviertes Engagement in der Lehre, und folglich ist zu prüfen, welche Ursachen es dafür gibt und wie diese beseitigt werden können.
2. Vergleicht man die Antworten der Befragungsteilnehmer aus den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, so fällt auf, dass sich die BiWi-Dozenten auch noch in anderer Hinsicht von den Fachwissenschaften und den Fächern unterscheiden. So hält nur jeder vierte von ihnen die Anforderungen im eigenen Bereich, also den Bildungswissenschaften, für angemessen, während in den Fachwissenschaften und den Fächern weitestgehend die Auffassung vorherrscht, das Anforderungsniveau im eigenen Bereich sei gerade richtig. Mit diesem Unterschied kann in Zusammenhang stehen, dass die Vertreter der Bildungswissenschaften den Lehramtsbachelor im Vergleich auch als eine weniger gute Vorbereitung auf den Lehramtsmaster und auf den Lehrerberuf ansehen. - Kommentar: Die überwiegende Einschätzung der BiWi-Dozenten, das Studium in ihrem Bereich sei entweder zu leicht oder zu schwierig ist dann irritierend, wenn man davon ausgeht, dass die Bildungswissenschaften selbst dieses Niveau festgelegt haben.
3. Trotz der verbreiteten Unzufriedenheit mit dem BA-Lehramtsstudium sieht die große Mehrheit der Dozenten (85,7 %) darin eine gute oder sehr gute Vorbereitung auf die nächste Phase, also das Masterstudium. Man kann das als ein Argument verstehen, den Lehramtsbachelor, trotz aller Mängel (siehe unten), aus der Sicht der Dozenten zunächst nicht grundlegend zu verändern, sondern das Konzept so zu belassen. Dass in diesem Studienabschnitt keine gute Vorbereitung für den Lehrerberuf gesehen wird, ist eine mehrdeutige Information, denn sie kann auch Ausdruck der Auffassung sein, dass die direkte oder unmittelbare Vorbereitung ohnehin nicht Aufgabe dieses ersten Studienabschnitts sei. - Ein nicht unwichtiger Nebenaspekt: Auch wenn die Studierenden von der Möglichkeit, mit dem Lehramtsbachelor in den sog. Fachmaster zu wechseln keinen Gebrauch machen (siehe oben Abschnitt 1), so wären nach Einschätzung der Fachvertreter die fachlichen Voraussetzungen durchaus gegeben.

4. Grob gesagt hat das BA-Lehramtsstudium für die Dozenten mehr negative als positive Veränderungen gebracht, und das erklärt die relative Unzufriedenheit. Positive Veränderungen, die mit der Einführung des BA-Lehramtsstudiums, einhergehen, sehen die Dozenten nur für die Studierenden, aber nicht für die eigenen Arbeitsbedingungen. Der Lehramtsbachelor hat das Studium für die Studierenden kohärenter, durchschaubarer, planbarer und verbindlicher gemacht. Wir vermuten, dass es nicht zuletzt deshalb als gute Vorbereitung für das Masterstudium gesehen wird. Bei den negativen Veränderungen durch die Einführung des BA-Studiums ist die entscheidende Frage, ob sie (mit begrenztem Aufwand) geändert werden können oder mit dem polyvalenten konsekutiven Lehramtsstudium strukturell gekoppelt sind. Nach unserer Einschätzung können die Nachteile mehrheitlich im gegebenen strukturellen Rahmen beseitigt werden. Sie erfordern allerdings zum einen den Willen zur Schaffung und Nutzung von Freiräumen bei der Gestaltung des BA-Lehramtsstudiums, zum anderen die Bereitstellung zusätzlicher personeller und sächlicher Ressourcen.

5. Ausmaß und Motive des Studiengangwechsels und Studienabbruchs

Datengrundlage

Exmatrikulationsstatistik der TU Dresden

- Angaben des Immatrikulationsamtes zu den Exmatrikulationen aus den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen: studierte Fächer, Zeitpunkt der Immatrikulation, Zeitpunkt der Exmatrikulation, etc.

Studiengangabbrecherbefragung

- Befragung der Studierenden, die den Lehramtsbezogenen BA-Studiengang Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) oder den Lehramtsbezogenen BA-Studiengang Berufsbildende Schulen (BA BBS) im Studienjahr 2008/2009 abgebrochen haben
- Erhebung von Dezember 2009 bis Februar 2010
- Von 102 Studiengangabbrechern konnten 91 postalisch erreicht werden. 35 Personen nahmen an der Befragung teil (Rücklaufquote: 39 %)
- postalische Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens mit geschlossenen Fragen

Wichtige Ergebnisse

1. Umfang des Studiengangabbruchs

102 Studierende der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge Allgemeinbildende Schulen (BA ABS) und Berufsbildende Schulen (BA BBS) wurden zwischen Oktober 2008 und Ende September 2009 aus diesen Studiengängen exmatrikuliert.

Im Vergleich zum Vorjahr haben im BA ABS deutlich weniger Studierende im ersten Studienjahr das Studium abgebrochen. In der ersten Kohorte betrug die Abbruchquote noch 15 Prozent, in der zweiten Kohorte waren es nur 10 Prozent.

Dazu könnte beigetragen haben, dass die Studienanfangsphase, die im Einführungsjahr der neuen Studiengänge noch von einigen Unsicherheiten und organisatorischen Defiziten geprägt war, deutlich verbessert wurde.

Im BA BBS lässt sich ein solcher Rückgang der Abbruchquote im ersten Studienjahr nicht feststellen. Die Abbruchquote der zweiten Kohorte liegt mit 16 Prozent ähnlich hoch wie die Abbruchquote der ersten Kohorte im vergleichbaren Zeitraum (17 %).

Im zweiten Studienjahr der ersten Kohorte ist die Abbruchquote deutlich niedriger als im ersten Studienjahr. 8 % der Studierenden dieser Kohorte verlassen den BA ABS im zweiten Studienjahr (zum Vergleich: 15 % im ersten Studienjahr). Im BA BBS sind es 7 %, die den Studiengang im zweiten Studienjahr abbrechen (zum Vergleich: 16 % im ersten Studienjahr).

Seit Beginn des Studiums im Wintersemester 2007/2008 haben somit bis zum Ende des zweiten Studienjahres insgesamt 111 der 504 Studienanfänger des BA ABS das Studium abgebrochen. Das entspricht einer Abbruchquote von 22 Prozent nach vier Studiensemestern.

Im BA BBS stellt sich die Lage ähnlich dar. 32 von 139 Studienanfängern (23%) haben das Studium bis zum Ende des vierten Semesters abgebrochen.

2. Studienabbrecher, Studiengangwechsler und Hochschulwechsler

Anhand ihrer weiteren Bildungs- bzw. Erwerbskarriere nach dem Abbruch des BA ABS oder BA BBS lassen sich die Befragten in drei Gruppen aufteilen:

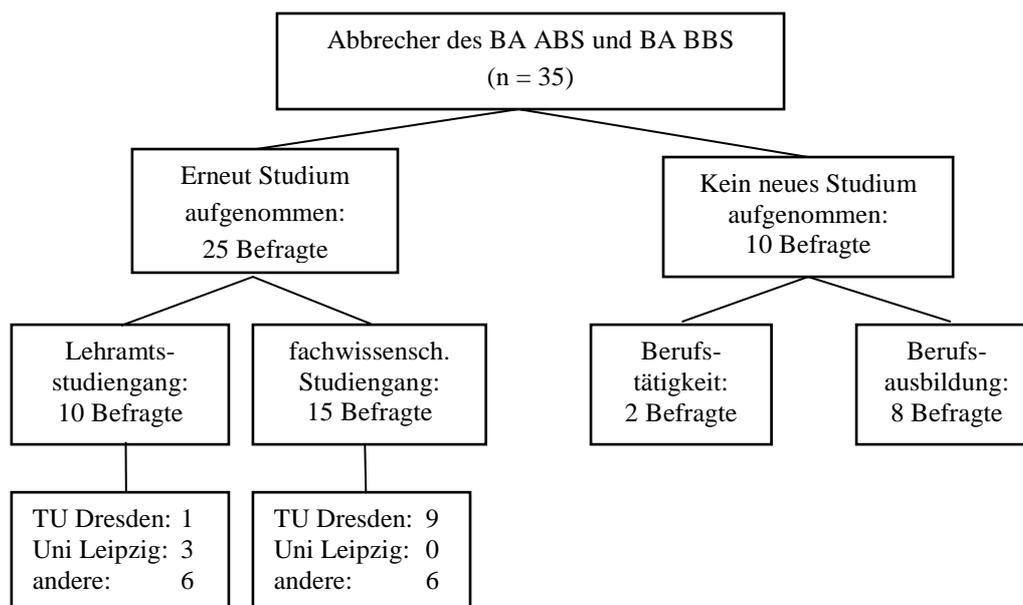
Studienabbrecher – Zehn Befragte haben nach dem Abbruch des Lehramtsbezogenen BA-Studiums kein neues Studium aufgenommen, sondern eine Berufsausbildung oder Berufstätigkeit begonnen.

Studiengangwechsler - 15 Befragte haben sich vom Berufsziel Lehrer abgewendet und ein fachwissenschaftliches Studium aufgenommen. Häufig handelt es sich um ein Studium der Fächer, die bereits im Lehramtsbezogenen Studium belegt wurden. Über die Hälfte der Studienwechsler studiert weiterhin an der TU Dresden.

Hochschulwechsler – Neun Befragte haben nach Abbruch des BA ABS ein Lehramtsstudium an einer anderen Hochschule aufgenommen. Drei Hochschulwechsler wählten den polyvalenten Lehramts-BA-Studiengang der Universität Leipzig, sechs Hochschulwechsler nahmen ein Lehramtsstudium in einem anderen Bundesland auf.

Abbildung 5 stellt dar, welchen Weg die Befragten nach dem Studiengangabbruch eingeschlagen haben.

Abbildung 5: Karrieren nach dem Studiengangabbruch



3. Motive des Studiengangabbruchs

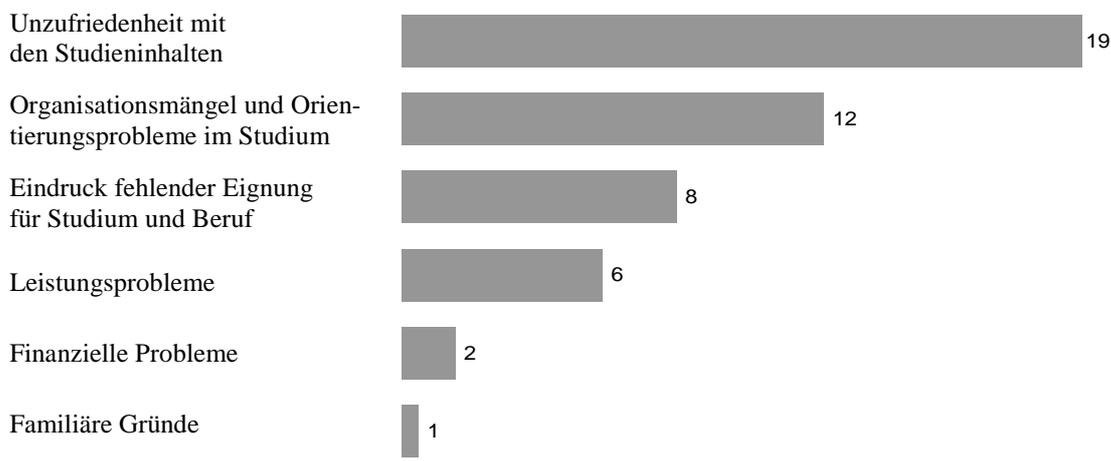
Kernstück des Fragebogens war eine Liste von 29 möglichen Gründen für den Studiengangabbruch. Die Befragten wurden gebeten zu jedem der Gründe anzugeben, ob er für ihre Abbruchentscheidung wichtig, eher wichtig, eher unwichtig oder unwichtig war. In der Regel führt nicht ein einzelner Grund zu der Entscheidung, das Studium abzubrechen, sondern ein Bündel von Motiven. Dennoch kann man davon ausgehen, dass es für die meisten Studiengangabbrecher einen oder wenige besonders relevanten Gründe gibt, die letztlich den Ausschlag für die Abbruchentscheidung geben. Die Befragten sollten daher zusätzlich zur Einschätzung der Wichtigkeit aller 29 möglichen Gründe bis zu drei Gründe auswählen, die sie als ausschlaggebend für ihre Abbruchentscheidung bezeichnen.

Die 29 Abbruchgründe des Fragebogens lassen sich mittels Faktoranalyse auf sechs Abbruchmotive reduzieren. Folgende sechs Gruppen von Abbruchgründen lassen sich bilden:

- Unzufriedenheit mit den Studieninhalten
- Organisationsmängel und Orientierungsprobleme im Studium
- Eindruck fehlender Eignung für Studium und Beruf
- Leistungsprobleme (qualitativ und quantitativ)
- Finanzielle Probleme
- Familiäre Gründe

Abbildung 6 gibt an, wie häufig diese Abbruchmotive als ausschlaggebend für die Abbruchentscheidung bezeichnet wurden.

Abbildung 6: Ausschlaggebende Gründe für den Studiengangabbruch
Anzahl Befragter, die einen Grund der jeweiligen Motivgruppe als ausschlaggebend für die Abbruchentscheidung bezeichnen (n=28)



Unzufriedenheit mit den Studieninhalten ist das häufigste Abbruchmotiv. Über die Hälfte der befragten Studiengangabbrecher haben den Lehramtsbezogenen BA-Studiengang vor allem aus Unzufriedenheit mit den Studieninhalten verlassen. Für über zwei Drittel der Befragten trägt die Unzufriedenheit mit den Studieninhalten zumindest zur Abbruchentscheidung bei. Damit ist die Divergenz von Studierendenerwartungen und gelehrten Inhalten der wichtigste Grund für den vorzeitigen Abbruch des Lehramtsbezogenen BA-Studienganges. Neben der pauschal geäußerten Unzufriedenheit mit den Studieninhalten wird die mangelnde Ausrichtung des Studiums am Berufsziel der Lehramtsstudierenden häufig als ausschlaggebender Abbruchgrund genannt.

Bei den Abbrechern des BA ABS, die das Lehramt an Grundschulen anstrebten, ist die Unzufriedenheit mit den Studieninhalten als Abbruchgrund besonders dominant. Dabei wird der fehlende Bezug zur angestrebten Schulart besonders häufig genannt. Auch der fehlende Bezug zur Berufstätigkeit des Lehrers und zu wenig Didaktik und Pädagogik in der Lehre wird vor allem von Grundschulinteressierten als Abbruchgrund aufgeführt.

Viele Studierende, die den BA ABS oder BA BBS wegen der Studieninhalte verlassen haben, haben anschließend an einer anderen Hochschule wieder einen Lehramtsstudiengang aufgenommen.

Organisationsmängel und Orientierungsprobleme im Studium liegen mit deutlichem Abstand an zweiter Stelle als ausschlaggebender Grund für den Studiengangabbruch.

Ein Drittel der befragten Abbrecher gab das BA-Studium vor allem deshalb auf, weil Defizite bei der Organisation des Studienbetriebes und fehlende Information und Beratung zum Studienablauf einen erfolgreichen Einstieg ins Studium erschwerten. Organisationsmängel im Studienablauf wurden von den Abbrechern nicht als nur als lästige Komplikation empfunden, sondern als schwerwiegendes Argument gegen eine Fortsetzung des Studiums. Das wird nachvollziehbar angesichts der Tatsache, dass im restriktiven Studienplan der BA-Studiengänge Überschneidungen von Lehrveranstaltungen oder fehlende Plätze in obligatorischen Lehrveranstaltungen schnell zu erheblichen Komplikationen bis hin zu unvermeidbaren Verzögerungen im Studienablauf führen.

Für die meisten Abbrecher, die ihr BA-Studium maßgeblich aufgrund von Organisationsmängeln abgebrochen haben, waren daneben auch fehlende Informationen und mangelnde Beratung wichtige Abbruchgründe.

Immerhin fast ein Viertel der Abbrecher verlässt das Lehramtsbezogene BA-Studium aus *Zweifeln an der eigenen Eignung für Studium oder Beruf*. Studiengangabbrüche, die auf Zweifel an der persönlichen Eignung für das Lehramt zurückgehen, können durchaus positiv bewertet werden, zumindest wenn sie - wie in den vorliegenden Fällen - zu einem frühen Zeitpunkt im Studium stattfinden. Die Studienanfangsphase wurde eigens so konzipiert, dass bereits zu Beginn des Studiums eine intensive Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Lehrerberufs stattfindet.

Gymnasiuminteressierte Studiengangabbrecher im BA ABS brechen deutlich häufiger aufgrund von Zweifeln an der Berufswahl ab als Grundschulinteressierte.

Studiengangabbrecher, die sich aufgrund von Zweifeln an der persönlichen Eignung für das Lehramt haben exmatrikulieren lassen, nehmen folgerichtig - von einer Ausnahme abgesehen - anschließend kein Lehramtsstudium an einer anderen Hochschule auf, sondern in den meisten Fällen ein fachwissenschaftliches Studium.

Sechs Befragte haben das BA-Studium in erster Linie aufgrund von *Leistungsproblemen* abgebrochen. Für weitere sechs Befragte waren Leistungsprobleme zwar nicht ausschlaggebend, trugen aber zur Abbruchentscheidung bei. Überforderung mit den Studienanforderungen gehört demnach nicht zu den häufigsten Gründen für den Studiengangabbruch.

Wenn Probleme mit den Leistungsanforderungen zur Abbruchentscheidung beigetragen haben, dann handelte es sich häufiger um die Überlastung mit der Quantität der geforderten Leistungen als um Überforderung mit der Qualität der Leistungsanforderungen.

Grundschulinteressierte scheinen häufiger von Überforderung betroffen zu sein als Gymnasiumsinteressierte.

Viele Befragte gaben zwar an, dass Überlastung durch ein zu hohes Arbeitspensum und zu viele Prüfungsleistungen, Verständnisprobleme in den Lehrveranstaltungen oder der hohe Leistungsdruck zur Abbruchentscheidung beigetragen haben. Als ausschlaggebend bezeichnen diese Befragten die Leistungsprobleme aber nicht. In keiner anderen Motivgruppe ist die Differenz zwischen der Nennung als wichtigen Grund und der Nennung als ausschlaggebenden Grund so groß. Offenbar ist bei Studierenden, die sich durch die Leistungsanforderungen überlastet fühlen, der Wille groß, das Studium fortzusetzen. Wenn allerdings zusätzlich die Inhalte nicht sinnvoll erscheinen oder Zweifel an der Richtigkeit des Berufsziels aufkommen, kommt es zum Abbruch.

Finanzielle und familiäre Gründe spielen nur eine untergeordnete Rolle.

4. Gründe für „frühen“ und „späten“ Studiengangabbruch

Die genannten Motive führen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium zum Abbruch. Zweifel an der eigenen Eignung für den Lehrerberuf führen besonders früh zur Abbruchentscheidung, Leistungsprobleme besonders spät (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7: Durchschnittliche Studiendauer bis zum Abbruch aus einem bestimmten ausschlaggebenden Grund
Angabe in Semestern (n=28)



Schlussfolgerungen und Problemstellungen

1. Von den Studienanfängern der ersten Kohorte in BA ABS bzw. BA BBS haben bis zum Ende des vierten Semesters bereits über ein Fünftel den Studiengang vorzeitig verlassen. Ob die Erfolgsquote der BA/MA-Lehrerausbildung am Ende höher ausfallen wird als die Erfolgsquote der alten Staatsexamensstudiengänge (durchschnittlich 55%) ist daher ungewiss.
 2. Dass die Abbruchquote im zweiten Studienjahr deutlich geringer ausfällt als im ersten Studienjahr, lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass Studiengangabbruch zu einem guten Teil direkt zu Beginn des Studiums stattfindet, wenn Irrtümer bei der Berufswahl, falsche Vorstellungen vom Studium oder fehlende Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium offenbar werden.
 3. Im Vergleich zum Einführungsjahr der Lehramtsbezogenen BA-Studiengänge ist der Studiengangabbruch deutlich zurückgegangen. Offenbar haben Verbesserungen der Studienbedingungen gegenüber dem Einführungsjahr der neuen Studiengänge zu geringeren Abbruchquoten geführt.
 4. Acht von 35 Studiengangabbrechern sind „erwünschte“ Abbrecher: Sie verlassen das Lehramtsstudium, da die Erfahrungen aus Studium und Praktika zu Zweifeln an der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf geführt haben. Fehlentscheidungen bei der Studien- und Berufswahl möglichst früh zutage zu fördern, ist ausdrückliches Ziel der neu gestalteten Studienanfangsphase.
 5. Viele der Defizite in den Studienbedingungen von BA ABS und BA BBS, die die Befragten der oben vorgestellten Studierendenbefragung benannt haben, finden sich auch in den Begründungen der Abbruchentscheidungen der 35 befragten Studiengangabbrecher:
 - zu wenig Bezug zum Lehrerberuf, insbesondere zu wenig schulartspezifische Inhalte (v. a. Grundschule)
 - organisatorische Probleme, die die Studierbarkeit beeinträchtigen
 - zu wenig intensive Betreuung und Unterstützung bei der Studiengestaltung.
 - ein zu hohes Arbeits- und Prüfungspensum
- Gezielte Verbesserungen der Studienbedingungen können daher auch zur Reduzierung des Studiengangabbruchs beitragen.
6. Leistungsgründe spielen insgesamt eine eher untergeordnete Rolle für den Abbruch von BA ABS und BA BBS. Das ist erfreulich, allerdings sind die vielen überlasteten Studierenden (siehe Studierendenbefragung) potentielle Abbrecher der kommenden Semester, wenn sie dem anhaltend hohen Druck möglicherweise nicht mehr gewachsen sein werden oder Misserfolg bei Modulprüfungen die Exmatrikulation erzwingt.