

Evaluation der gymnasialen Oberstufe an allgemeinbildenden Gymnasien

Abschlussbericht



Inhalt

1	Einleitung	6
2	Untersuchungskonzeption	7
2.1	Evaluationsskizze.....	7
2.2	Untersuchungsgegenstand	8
2.3	Evaluationsziele	10
2.4	Hypothesen	12
2.4.1	Struktur und Organisation (Untersuchungen SBI)	12
2.4.2	Kompetenzentwicklung und Studierfähigkeit (TOSCA Uni Tübingen).....	12
2.4.3	Weiterer Bildungsweg (Verbleibsstudie TU Dresden)	12
2.5	Entwicklung des Designs zur Untersuchung der Haupthypothese 1 (Struktur und Organisation).....	13
2.5.1	Untersetzung der Untersuchungsmerkmale durch Kriterien und Indikatoren.....	13
2.5.2	Methoden und Instrumente der Datenerhebung	14
2.5.3	Zusammenfassung des Evaluationsdesigns (Untersuchungen SBI).....	15
3	Durchführung	16
3.1	Personelle Struktur.....	16
3.2	Zeitschiene	18
3.3	Datenerhebung	21
3.3.1	Datenerhebungen des SBI.....	22
3.3.2	Datenerhebungen der Universität Tübingen (TOSCA Uni Tübingen)	25
3.3.3	Datenerhebungen der TU Dresden (Verbleibsstudie)	25
3.4	Bewertung des Evaluationsverfahrens	27
4	Struktur und Organisation - Ergebnisse der SBI-Untersuchungen.....	29
4.1	Kurswahl	29
4.1.1	Leistungskurse	29
4.1.2	Grundkurse	34
4.1.3	Akzeptanz	37
4.1.4	Ergebnis der Prüfung der Hypothese 1.1 (Kurswahl)	43
4.2	Schulorganisation.....	44
4.2.1	Planungsaspekte.....	44
4.2.2	Abiturprüfungsorganisation	47
4.2.3	Schulleben	48
4.2.4	Akzeptanz	49
4.2.5	Ergebnis der Prüfung der Hypothese 1.2 (Schulorganisation)	51
4.3	Komplexe Leistung.....	52
4.3.1	Organisation.....	52
4.3.2	Qualitätssicherung	55
4.3.3	Wissenschaftspropädeutik	58
4.3.4	Akzeptanz	60

4.3.5	Ergebnis der Prüfung der Hypothese 1.3 (Komplexe Leistung)	62
4.4	Schulischer Bildungserfolg	63
4.4.1	Übergänge	63
4.4.2	Abschluss	66
4.4.3	Ergebnis der Prüfung der Hypothese 1.4 (Schulischer Bildungserfolg)	69
4.5	Struktur und Organisation aus der Perspektive der Lehrkräfte.....	70
4.5.1	Die Untersuchungsmethode RepGrid	70
4.5.2	Beschreibung des Befragungsdesigns	71
4.5.3	Durchführung und Auswertung eines RepGrid-Interviews.....	71
4.5.4	Auswertung aller Interviews	76
4.5.5	Zusammenfassung der RepGrid-Ergebnisse.....	84
5	Kompetenzentwicklung und Studierfähigkeit – Ergebnisse der TOSCA-Studie	85
5.1	Kompetenzentwicklung	85
5.1.1	Interessenentwicklung.....	85
5.1.2	Leistungsentwicklung	86
5.1.3	Ergebnis der Prüfung der Hypothese 2.1 (Kompetenzentwicklung)	91
5.2	Studierfähigkeit	92
5.2.1	Studienpropädeutik	92
5.2.2	Wissenschaftspropädeutik	93
5.2.3	Allgemeinwissen	93
5.2.4	Vorbereitung auf die Studienwahl	94
5.2.5	Ergebnis der Prüfung der Hypothese 2.2 (Studierfähigkeit)	95
5.3	Untersuchungsergebnisse zur Akzeptanz der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe	95
6	Weiterer Bildungsweg – Ergebnisse der Verbleibsstudie der TU Dresden	97
6.1	Studierneigung	97
6.1.1	Entscheidung über den weiteren Bildungsweg	97
6.1.2	Zeitpunkt der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg.....	99
6.1.3	Einfluss des schulischen Leistungsstandes auf die Entscheidungsfindung	99
6.1.4	Realisierte Studierquote	100
6.1.5	Ergebnis der Prüfung der Hypothese 3.1 (Studierneigung).....	100
6.2	Studienwahl.....	101
6.2.1	Studienfachwünsche	101
6.2.2	Studienwahlmotive	104
6.2.3	Ergebnis der Prüfung der Hypothese 3.2 (Studienfachwahl).....	106
6.3	Studienbewältigung	106
6.3.1	Vorbereitung auf ein Studiums durch die Schule.....	106
6.3.2	Nachschulischer Werdegang	109

6.3.3	Individuelle Gesamtbilanz	109
6.3.4	Ergebnis der Prüfung der Hypothese 3.3 (Studienbewältigung)	110
6.4	Untersuchungsergebnisse zur Akzeptanz der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe	111
7	Zusammenfassung	113
7.1	Struktur und Organisation	113
7.1.1	Ergebnis der Prüfung der Haupthypothese 1	113
7.1.2	Beantwortung der der Haupthypothese 1 zugeordneten Einzelfragen der Evaluationsskizze.....	115
7.2	Kompetenzentwicklung und Studierfähigkeit	118
7.2.1	Ergebnis der Prüfung der Haupthypothese 2	118
7.2.2	Beantwortung der der Haupthypothese 2 zugeordneten Einzelfragen der Evaluationsskizze.....	119
7.3	Weiterer Bildungsweg	120
7.3.1	Ergebnis der Prüfung der Haupthypothese 3	120
7.3.2	Beantwortung der der Haupthypothese 3 zugeordneten Einzelfrage der Evaluationsskizze.....	122
7.4	Akzeptanz der neuen Struktur der gymnasialen Oberstufe	122
8	Schlussfolgerungen	124
	Abbildungsverzeichnis	126
	Tabellenverzeichnis	131
	Literaturverzeichnis	133
	Anlagenteil	136
Anlage 1:	Evaluationsskizze des SMK zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe an den allgemeinbildenden Gymnasien, Abendgymnasien und Kollegs im Freistaat Sachsen (Stand 10.06.2009)	137
Anlage 2:	Evaluationsinstrumente in Bezug zu den Untersuchungsgruppen	140
Anlage 3:	Korrelation von Evaluationsmaßnahmen/-instrumenten der Untersuchungsgruppen in Bezug auf die Untersuchungsmerkmale und deren Kriterien (SBI-Untersuchungen)	143
Anlage 4:	Untersuchungsinstrumente der internen SBI-Studie	145
Anlage 4.1:	Onlinefragebogen Schülerinnen und Schüler Jahrgangsstufe 11	145
Anlage 4.2:	Onlinefragebogen Schülerinnen und Schüler Jahrgangsstufe 12	152
Anlage 4.3:	Onlinefragebogen Lehrerinnen und Lehrer	160
Anlage 4.4:	Leitfaden der Gruppeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern	165
Anlage 4.5:	Onlinefragebogen Schulleitungen	167
Anlage 4.6:	Leitfaden der Gruppeninterviews mit Schulleitungen	171
Anlage 5:	Untersuchungsinstrumente der TOSCA-Studie.....	173
Anlage 6:	Untersuchungsinstrumente der Verbleibsstudie der TU Dresden	198
Anlage 6.1:	Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12	198
Anlage 6.2	Fragebogen der ersten Nachbefragung (Beispiel Abiturjahrgang 2010)	214
Anlage 6.3	Fragebogen der zweiten Nachbefragung	232

1 Einleitung

Hochschulen und Universitäten beklagen seit längerem ein geringes Allgemeinwissen ihrer Studentinnen und Studenten. Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaft beschreiben mangelhaft ausgeprägte Kompetenzen in den Naturwissenschaften bzw. Fremdsprachen bei den Abiturientinnen und Abiturienten. Darüber hinaus zeichnet sich für den Standort Sachsen ein Rückgang des Nachwuchses für Ingenieur- und Naturwissenschaften ab. Im Ergebnis eines umfangreichen öffentlichen Diskussionsprozesses, der auch Lehrerverbände, Fachverbände, Kirchen, Parteien, Vertreterinnen und Vertreter der Universitäten und Hochschulen sowie der Wirtschaft einschloss, werden die Schülerinnen und Schüler seit dem Schuljahr 2008/09 mit In-Kraft-Setzung der neuen Oberstufen- und Abiturprüfungsverordnung (OAVO)¹ vom 12.04.2007 nach einem neuen System in der Sekundarstufe II unterrichtet. Mit dieser Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe soll ein wesentlicher Beitrag zur Lösung der genannten Probleme geleistet und die allgemeine Studierfähigkeit der Abiturientinnen und Abiturienten verbessert werden.

In einem breit angelegten Evaluationsverfahren untersuchte das Sächsische Bildungsinstitut (SBI) im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) gemeinsam mit Kooperationspartnern die Wirksamkeit der strukturellen Veränderungen hinsichtlich der o. g. Zielstellungen. Der vorliegende Bericht beschreibt das Evaluationsdesigns, die Durchführung der Evaluation und fasst deren Ergebnisse zusammen. Neben den Untersuchungen des SBI fließen in die Ausführungen auch die Ergebnisse der von der TU Dresden und der Universität Tübingen durchgeführten Studien ein. Auf der Grundlage aller Untersuchungsergebnisse unterbreitet das SBI auftragsgemäß Vorschläge zur Unterstützung des Prozesses der langfristigen strategischen Steuerung im Bereich der Qualitätsentwicklung der Gymnasien in Sachsen. In der Anlage zum Bericht sind sowohl die vom SBI als auch von den Kooperationspartnern eingesetzten Untersuchungsinstrumente beigelegt.

Während der Laufzeit des Projektes von 2009 bis 2014 ergaben sich zwischenzeitlich strukturelle Änderungen im SMK. Im vorliegenden Bericht wird ausschließlich Bezug auf die aktuelle Organisationsstruktur genommen.

Die Projektgruppe möchte sich bei allen bedanken, die dieses Evaluationsvorhaben unterstützten. Unser besonderer Dank gilt den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften sowie den Vertreterinnen und Vertretern der Schulleitungen, die sich an den Onlinebefragungen beteiligten, aber auch allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den mündlichen Befragungen in den Schulen, die der Projektgruppe einen Einblick in ihre Arbeit und in schulische Prozesse gestatteten. Die aktive Mitarbeit aller leistete einen wesentlichen inhaltlichen Beitrag zum Gelingen der Evaluation.

¹ Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung an allgemeinbildenden Gymnasien im Freistaat Sachsen (Oberstufen- und Abiturprüfungsverordnung – OAVO) vom 12. April 2007 (SächsGVBl. S. 126), außer Kraft getreten durch Art. 7 der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemeinbildende Gymnasien und Abiturprüfung und zur Änderung der Abendgymnasien- und Kollegverordnung, der Prüfungsordnung Waldorfschulen, der Schulordnung Förderschulen, der Schulordnung Mittel- und Abendmittelschulen und der Sächsischen Unterbringungsverordnung vom 27. Juni 2012 (SächsGVBl. S. 348)

2 Untersuchungskonzeption

In diesem Teil wird das auf der Grundlage der vom SMK übergebenen Evaluationsskizze entwickelte Untersuchungsverfahren erläutert. Kapitel 2.1 fasst die wesentlichen Eckpunkte dieser Arbeitsgrundlage zusammen. Anschließend wird in Kapitel 2.2 der Untersuchungsgegenstand – die strukturellen und organisatorischen Änderungen – beschrieben. Aus den in Kapitel 2.3 formulierten Evaluationszielen leiten sich Untersuchungsmerkmale als Grundlage für die Aufstellung von Arbeitshypothesen ab, die in Kapitel 2.4 dargelegt sind. Die Universität Tübingen und die TU Dresden entwickelten auf der Grundlage der jeweiligen Arbeitshypothese spezifische Testinstrumente (Anlage A). Aus diesem Grund beschränkt sich Kapitel 2.5 auf die Entwicklung des Evaluationsdesigns für die Untersuchungen des SBI zur Struktur und Organisation der gymnasialen Oberstufe (Haupthypothese 1). Die Untersuchungsmerkmale wurden mit Hilfe von Kriterien und Indikatoren operationalisiert. Mit geeigneten Methoden und Instrumenten der Datenerhebung können Aussagen zur Gültigkeit der aufgestellten Arbeitshypothesen getroffen werden.

2.1 Evaluationsskizze

Mit Schreiben vom 10. Juni 2009 erhielt das SBI vom SMK den Auftrag zur Evaluation der weiterentwickelten gymnasialen Oberstufe an allgemeinbildenden Gymnasien im Freistaat Sachsen. Es sollte geprüft werden, inwieweit die mit den strukturellen Veränderungen der gymnasialen Oberstufe verfolgten Zielstellungen tatsächlich erreicht werden konnten. Die als Anlage zum Arbeitsauftrag beigefügte Evaluationsskizze enthält eine Liste von Fragestellungen, wobei diese jeweils einem der folgenden vier vorgegebenen Untersuchungskomplexe zugeordnet sind (Anlage 1):

- Komplex 1: Studierfähigkeit, Studierneigung, Kompetenzentwicklung
- Komplex 2: Kurswahl, Struktur der gymnasialen Oberstufe
- Komplex 3: Akzeptanz
- Komplex 4: Lernerfolg

Bereits im Projektplan der Evaluationsskizze empfiehlt der Auftraggeber insbesondere zur Beantwortung der im Komplex 1 formulierten Fragestellungen die Einbeziehung der Kooperationspartner. Aussagen zur Studierfähigkeit und Studierneigung ermöglicht die Einbindung der seit 1996 im zweijährigen Rhythmus durchgeführten Abiturientenstudie der TU Dresden. Dabei können Vergleiche sowohl zu anderen studienqualifizierenden Bildungsgängen als auch zu früheren Abiturjahrgängen gezogen werden. Für die Untersuchung der Kompetenzentwicklung bietet sich die Zusammenarbeit mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin an. Hier liegen bereits Erfahrungen aus der TOSCA- und der TOSCA-Repeat-Studie im Rahmen der Strukturuntersuchung der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg und in Thüringen vor. Für die Durchführung des Gesamtverfahrens und die Untersuchungen vor allem zu den Komplexen 2 und 4 zeichnet das SBI verantwortlich. In allen Untersuchungen erfolgen Datenerhebungen zur Beantwortung der Fragestellungen zur Akzeptanz der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe (Komplex 3).

Auf der Grundlage der vom Auftraggeber vorgelegten Evaluationsskizze und einer umfassenden Analyse der mit der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe verfolgten Zielstellungen erarbeitete die für die Konzipierung und Durchführung des Evaluationsvorhabens am SBI berufene Projektgruppe eine Untersuchungskonzeption, die vom SMK bestätigt wurde und im Folgenden näher erläutert wird.

2.2 Untersuchungsgegenstand

Im ersten Schritt zur Erarbeitung der Untersuchungskonzeption wurde der Untersuchungsgegenstand – die strukturellen und organisatorischen Änderungen in der gymnasialen Oberstufe – einer vergleichenden Betrachtung zu den gesetzlichen Regelungen vor Inkraftsetzung der weiterentwickelten Oberstufen- und Abiturprüfungsverordnung (OAVO) zum 1. August 2008 unterzogen. Tabelle 1 stellt die den Fragestellungen der Evaluationsskizze des SMK zu Grunde liegenden Änderungen zusammenfassend dar und beschreibt die einer näheren Betrachtung zu unterziehenden Aspekte des Untersuchungsgegenstands des Evaluationsverfahrens. Die Regelungen bis einschließlich Abiturjahrgang 2009 betreffen Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2007/08 in die gymnasiale Oberstufe aufgenommen wurden. Der Abiturjahrgang 2010 bezieht sich auf die im Schuljahr 2008/09 in die gymnasiale Oberstufe aufgenommenen Schülerinnen und Schüler. Die Tabelle stellt ausschließlich die im Rahmen der Evaluation zu untersuchenden Aspekte dar, so dass auf Sonderregelungen nicht eingegangen wird.

Aspekt	Regelung bis einschließlich Abiturjahrgang 2009	Regelung ab Abiturjahrgang 2010
Leistungskurswahl	Als erstes Leistungskursfach wählt die Schülerin bzw. der Schüler Deutsch, Mathematik oder die fortgeführte Fremdsprache. Als zweites Leistungskursfach bietet die Schule in der Regel folgende Fächer an: ▪ Mathematik, Deutsch oder fortgeführte Fremdsprache ▪ Biologie, Chemie oder Physik ▪ Geschichte ▪ Kunst, Musik oder Geografie	Als erstes Leistungskursfach wählt die Schülerin bzw. der Schüler Deutsch oder Mathematik. Als zweites Leistungskursfach werden angeboten: ▪ fortgeführte Fremdsprache ▪ Physik ▪ Geschichte Auf Antrag der Schule können auch Kunsterziehung und Chemie angeboten werden.
Belegverpflichtungen	Die Schülerinnen und Schüler belegen die vier Prüfungsfächer sowie folgende Grundkurse (falls nicht als Leistungskurs gewählt) über alle vier Kurshalbjahre durchgängig: ▪ eine Fremdsprache ▪ eine Naturwissenschaft ▪ Geschichte ▪ Kunst oder Musik ▪ Evangelische Religion oder Katholische Religion oder Ethik ▪ Sport In den Fächern Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (GRW) und Geografie müssen zwei Kurshalbjahre belegt werden.	Alle Kurse sind über die vier Kurshalbjahre als Leistungs- bzw. Grundkurs durchgängig zu belegen. Dies bedeutet in der Regel: ▪ Deutsch und Mathematik ▪ zwei Fremdsprachen, ▪ drei Naturwissenschaften, ▪ Geschichte und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (GRW) ▪ Geografie ▪ Kunst oder Musik ▪ Evangelische Religion oder Katholische Religion oder Ethik ▪ Sport
Ersetzungsregelungen	Es gab keine Ersetzungsregelungen.	Die Grundkurse GRW und Geografie können durch einen Grundkurs in den Fächern Astronomie, Informatik, Philosophie, eine weitere fortgeführte Fremdsprache oder einen fächerverbindenden Grundkurs ersetzt werden. Der Grundkurs in Biologie kann nur durch die Belegung eines fächerverbindenden Grundkurses mit überwiegend naturwissenschaftlichem Bezug ersetzt werden.

Aspekt	Regelung bis einschließlich Abiturjahrgang 2009	Regelung ab Abiturjahrgang 2010
Wochenstundenzahl der Grundkurse	Deutsch, Mathematik und eine fortgeführte Fremdsprache: 4 Naturwissenschaften und jede weitere Fremdsprache: 3 alle anderen Fächer: 2	Deutsch und Mathematik: 4 Fortgeführte Fremdsprache: fortgeführte Fremdsprache oder die in Klassenstufe 10 begonnene Fremdsprache: 3 alle anderen Fächer: 2
Komplexe Leistung	Es gab keine Verpflichtung zur Erbringung einer Komplexen Leistung.	Jeder Schüler erbringt in der Klassenstufe 10 oder in einem der Kurshalbjahre 11/I bis 12/I eine Komplexe Leistung mit Präsentation.
Einbringungs-pflichten	Die Leistungskurse der Kurshalbjahre 11/I bis 12/I werden doppelt in die Gesamtqualifikation eingebracht, die Leistungskurse 12/II in einfacher Wertung. Von allen belegten Grundkursen fließen 22 Kurse in einfacher Wertung in die Gesamtqualifikation mit folgenden Verpflichtungen ein: ▪ Prüfungsfächer, fortgeführte Fremdsprache, Geschichte und eine Naturwissenschaft: 4 Kurse ▪ Kunst oder Musik: 2 Kurse ▪ Geografie, GRW: 1 Kurs ▪ Evangelische Religion oder Katholische Religion oder Ethik: 2 Kurse	Alle Leistungskurse werden in doppelter Wertung in die Gesamtqualifikation eingebracht, alle belegten Grundkurse in einfacher Wertung.
Abiturprüfung	Die Schülerinnen und Schüler werden in vier Fächern (P1 bis P4) geprüft, die Einbringung in die Gesamtqualifikation erfolgt in vierfacher Wertung zuzüglich der Kurshalbjahresergebnisse 12/II in einfacher Wertung.	Die Schülerinnen und Schüler werden in fünf Fächern (P1 bis P5) geprüft, die Ergebnisse der Prüfungen fließen in vierfacher Wertung in die Gesamtqualifikation ein. Bringen die Schülerinnen und Schüler eine Besondere Lernleistung in die Leistungen der Abiturprüfung ein, entfällt das fünfte Prüfungsfach.
Wahl der Prüfungsfächer P3 bis P4 bzw. P5	Die Fächer Sport, Evangelische Religion, Katholische Religion und Ethik können nicht geprüft werden. In den Fächern Kunst, Musik, Geografie und GRW ist nur eine mündliche Prüfung möglich (PF4).	Alle Fächer außer Sport und den fächerverbindenden Grundkursen können geprüft werden, wobei in den Grundkursfächern Fremdsprache, Musik, Kunst, Informatik, Evangelische Religion, Katholische Religion und Ethik nur eine mündliche Prüfung möglich ist. Wenn die Fremdsprache in Klassenstufe 10 begonnen wurde, ist keine mündliche Prüfung möglich.

Tabelle 1: Darstellung der Aspekte des Untersuchungsgegenstandes im Vergleich zu den Regelungen vor der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe

2.3 Evaluationsziele

Die vom Auftraggeber in der Evaluationsskizze formulierten detaillierten Fragestellungen wurden geclustert und – gespiegelt an den Aspekten des Untersuchungsgegenstandes – drei Hauptfragen zugeordnet. Jede dieser Hauptfragen wird auf ein Untersuchungsmerkmal abgebildet und mit Teilfragen untersetzt. In den Tabellen 2 bis 4 ist die Zuordnung der Fragen der Evaluationsskizze auf die Hauptfragen der Untersuchungskonzeption und damit auf die jeweilige Studie dargestellt. Die Untersuchungen zur Hauptfrage 1 führte das SBI durch, im Weiteren mit „Untersuchungen SBI“ bezeichnet. Die Studie „TOSCA-Sachsen: Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren in Sachsen“ der Universität Tübingen, im Folgenden „TOSCA Uni Tübingen“ genannt, beantwortet Hauptfrage 2. Mit der als Verbleibsstudie ausgebauten Studie zur Studierneigung deckt die TU Dresden die Beantwortung der Hauptfrage 3 ab, im Bericht als „Verbleibsstudie TU Dresden“ aufgeführt.

Hauptfrage HF 1: Wie unterstützt die derzeitige Struktur und Organisation der gymnasialen Oberstufe die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages?	
Fragestellungen der Evaluationsskizze des SMK	Fragestellungen der Evaluation
Wie entwickelt sich das Kursangebot insbesondere an Schulen mit geringen Schülerzahlen? (F6)	F1.1: Wie entwickeln sich Kursangebot und Kurswahlverhalten?
Welche Vor- und Nachteile treten bei der schulorganisatorischen Umsetzung auf? (F7)	F1.2: Welche Vor- und Nachteile treten bei der schulorganisatorischen Umsetzung auf?
Wie entwickelt sich das Wahlverhalten der Schüler, insbesondere unter dem Aspekt der Ersetzungs- und Ergänzungsregelungen? (F8)	F1.3: Wie unterstützt die komplexe Leistung gemäß § 22 der OAVO die Erfüllung des Bildungsauftrages?
Welche Auswirkungen ergeben sich aus den Ergebnissen der vorangegangenen Frage auf die Fächer Geographie, G/R/W und Biologie? (F9)	F1.4: Welche Tendenzen zeichnen sich bezüglich des Erfolgs – dem Erlangen der Allgemeinen Hochschulreife – ab?
Wie entwickelt sich das Angebot an fächerverbindenden Grundkursen und wie bewährt sich das neue Genehmigungsverfahren? (F10)	
Inwieweit gelingt die Kontinuität der Kursangebote an den Schulen (insbesondere auch an den Gymnasien mit vertiefter Ausbildung) sowie die Entwicklung von Kooperationsbeziehungen zwischen den Schulen? (F11)	
Wie hoch ist der Anteil der Schüler, die eine komplexe Leistung in Klassenstufe 10 erbringen? (F12)	
Welchen Einfluss hat die Neuregelung auf die Übergangsquote von Klassenstufe 10 nach Jahrgangsstufe 11? (F16)	
Welchen Einfluss hat die Neuregelung auf den Lernerfolg in der gymnasialen Oberstufe (Abbrecherquote, Wiederholerquoten)? (F17)	
Welchen Einfluss haben die Neuregelungen auf die Bereitschaft der Einbringung einer Besonderen Lernleistung? (F18)	
Welchen Einfluss hat das neue System der Berechnung der Gesamtqualifikation auf Leistungen der Schüler im Abitur sowie auf die Durchschnittsnoten	

Hauptfrage HF 1: Wie unterstützt die derzeitige Struktur und Organisation der gymnasialen Oberstufe die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages?

Fragestellungen der Evaluationsskizze des SMK	Fragestellungen der Evaluation
und die Bestehensquote? (F19) Wie entwickeln sich die Übergangsquoten vom Gymnasium zur Mittelschule in den Klassenstufen 6 bis 9? (F20)	

Tabelle 2: Zuordnung der Fragestellungen der Evaluationsskizze zur Hauptfrage 1 (Untersuchungen SBI)

Hauptfrage HF2: Welche Veränderungen sind bei der allgemeinen Studierfähigkeit und der Kompetenzentwicklung der Absolventen nachweisbar?

Fragestellungen der Evaluationsskizze des SMK	Fragestellungen der Evaluation
Führt die Neuregelung zu einer Stärkung der allgemeinen Studierfähigkeit der Abiturienten? (F1) Führt die Neuregelung zu einer Stärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und zu einem naturwissenschaftlichen Kompetenzzuwachs der Abiturienten? (F2) Führt die Neuregelung zu einer Stärkung des fremdsprachlichen Unterrichts und zu einem Zuwachs der Sprachkompetenz der Abiturienten? (F3) Wie entwickeln sich die Kompetenzen der Schüler im Bereich der Gesellschaftswissenschaften? (F4)	F2.1: Führt die Neuregelung zu einer Stärkung der Leistungen der Schüler in den Aufgabefeldern der gymnasialen Oberstufe? F2.2: Inwiefern kann eine Stärkung der allgemeinen Studierfähigkeit nachgewiesen werden?

Tabelle 3: Zuordnung der Fragestellungen der Evaluationsskizze zur Hauptfrage 2 (TOSCA Uni Tübingen)

Hauptfrage HF3: Wie gestaltet sich der weitere Bildungsweg der Absolventinnen und Absolventen?

Fragestellungen der Evaluationsskizze des SMK	Fragestellungen der Evaluation
Hat die neue Struktur der gymnasialen Oberstufe Auswirkungen auf die Studierneigung, die Wahl der Studiengänge und den Studienerfolg? (F5)	F3.1: Hat die neue Struktur der gymnasialen Oberstufe Auswirkungen auf die Studierneigung bzw. Ausbildungswünsche der Jugendlichen? F3.2: Welche Studiengänge bzw. Ausbildungen wählen die Absolventen nach Schulabschluss? F3.3: Mit welchem Erfolg absolvieren die Jugendlichen den Einstieg in ihr Studium bzw. ihre Ausbildung?

Tabelle 4: Zuordnung der Fragestellungen der Evaluationsskizze zur Hauptfrage 3 (Verbleibsstudie TU Dresden)

Die folgenden Fragestellungen des Komplexes 3 der Evaluationsskizze zur Akzeptanz betrachten sowohl die Untersuchungen des SBI als auch die der Kooperationspartner:

- Welche Akzeptanz findet die neue Struktur der gymnasialen Oberstufe bei Schülern, Lehrern, Eltern sowie bei Vertreterinnen bzw. Vertretern von Hochschulen und der Wirtschaft? (F13)²
- Wie wird die Belastung der Schüler eingeschätzt? Wie entwickeln sich die Freizeitaktivitäten der Schüler? (F14)

Die Fragestellung F15 zur Beurteilung des Einflusses der Neuregelungen auf die Lernmotivation und Leistungsentwicklung in Klassenstufe 10 konnte nicht in die Untersuchungen einbezogen werden, da sich alle Studien ausschließlich auf die Sekundarstufe II konzentrieren.

2.4 Hypothesen

Aus den die Evaluationsziele beschreibenden Fragestellungen leiten sich folgende Arbeitshypothesen für die Untersuchungen sowohl des SBI als auch der Kooperationspartner ab. Jede Haupthypothese entspricht einem Untersuchungsschwerpunkt, die diesen untersetzten Hypothesen einem Untersuchungsmerkmal.

2.4.1 Struktur und Organisation (Untersuchungen SBI)

Haupthypothese 1

Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe schafft günstige Rahmenbedingungen zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages.

Hypothese 1.1 (Untersuchungsmerkmal Kurswahl)

Die nach der OAVO möglichen Kurskombinationen werden umgesetzt und akzeptiert.

Hypothese 1.2 (Untersuchungsmerkmal Schulorganisation)

Bei der Umsetzung der Neuregelungen ergeben sich im schulorganisatorischen Bereich eher Vor- denn Nachteile.

Hypothese 1.3 (Untersuchungsmerkmal Komplexe Leistung)

Die Komplexe Leistung unterstützt die Herausbildung der Studierfähigkeit und wird von den meisten Schülerinnen und Schülern positiv angenommen.

Hypothese 1.4 (Untersuchungsmerkmal Schulischer Bildungserfolg)

Mit der Einführung der neuen Struktur der gymnasialen Oberstufe bewältigen die Jugendlichen die gymnasiale Oberstufe erfolgreicher.

2.4.2 Kompetenzentwicklung und Studierfähigkeit (TOSCA Uni Tübingen)

Haupthypothese 2

Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe führt zur Verbesserung der allgemeinen Studierfähigkeit und der Kompetenzentwicklung der Absolventinnen und Absolventen.

Hypothese 2.1 (Untersuchungsmerkmal Kompetenzentwicklung)

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern sich in Mathematik, in Englisch und im naturwissenschaftlichen Bereich.

Hypothese 2.2 (Untersuchungsmerkmal Studierfähigkeit)

Eine Stärkung der allgemeinen Studierfähigkeit ist nachweisbar.

2.4.3 Weiterer Bildungsweg (Verbleibsstudie TU Dresden)

Haupthypothese 3

² Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Nummerierung der Einzelfragestellungen in der Evaluationsskizze (s. Anlage 1).

Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe beeinflusst den weiteren Bildungsweg der Absolventinnen und Absolventen.

Hypothese 3.1 (Untersuchungsmerkmal Studierneigung)

Die Studierneigung wird gestärkt. Die Absolventinnen und Absolventen sind sich bei ihrer Berufsbildungs- bzw. Studienwahl sicherer.

Hypothese 3.2 (Untersuchungsmerkmal Studienwahl)

Die Jugendlichen wählen häufiger ingenieur- und naturwissenschaftliche Studiengänge.

Hypothese 3.3 (Untersuchungsmerkmal Studienbewältigung)

Den Einstieg in Studium bzw. Ausbildung bewältigen die Absolventinnen und Absolventen besser als vor der Neuregelung.

Im Weiteren wird das Untersuchungsdesign zur Beantwortung der Hauptfrage 1 beschrieben.

2.5 Entwicklung des Designs zur Untersuchung der Haupthypothese 1 (Struktur und Organisation)

2.5.1 Untersetzung der Untersuchungsmerkmale durch Kriterien und Indikatoren

Die Untersuchung der Arbeitshypothesen erfordert eine Operationalisierung jedes Untersuchungsmerkmals mittels geeigneter Kriterien und Indikatoren. Diese sind in den Tabellen 5 bis 8 zusammengefasst dargestellt.

Untersuchungsmerkmal Kurswahl

Kriterien	Indikatoren
Leistungskurse	Interessen und Wünsche der Schüler Angebot durch Schule Belegung
Grundkurse	Interessen und Wünsche der Schüler Belegung Nutzung der Ersetzungsregeln Kurse im Wahlbereich
Akzeptanz	Begründung des Wahlverhaltens Gesamtbelastung der Schüler Bedarf an Nachhilfeunterricht Auswirkungen auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben der Schüler

Tabelle 5: Kriterien und Indikatoren des Untersuchungsmerkmals Kurswahl

Untersuchungsmerkmal Schulorganisation

Kriterien	Indikatoren
Planungsaspekte	Lehrereinsatz Kursbildung Stundenplanung Klausurplanung
Abiturprüfungsorganisation	Prüfungsfächer Zeitliche Planung
Schulleben	Exkursionen/Unterrichtsgänge/Projekte außerunterrichtliche Aktivitäten
Akzeptanz	Vorteile Nachteile

Tabelle 6: Kriterien und Indikatoren des Untersuchungsmerkmals Schulorganisation

Untersuchungsmerkmal Komplexe Leistung

Kriterien	Indikatoren
Organisation	Zeitpunkt der Durchführung Themenwahl Absicherung Betreuung
Qualitätssicherung	Vorbereitung der Schüler inhaltliche Betreuung Bewertungskriterien Verteidigung/Präsentation
Wissenschaftspropädeutik	Wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen formale Anforderungen Bewertung
Akzeptanz ³	

Tabelle 7: Kriterien und Indikatoren des Untersuchungsmerkmals Komplexe Leistung

Untersuchungsmerkmal Schulischer Bildungserfolg

Kriterien	Indikatoren
Übergänge	Oberschule – Gymnasium Gymnasium – Berufliches Gymnasium bzw. Fachoberschule Abbrüche nach Klassenstufe 10 Wiederholer in der Qualifikationsphase
Abschluss	Entwicklung der Noten in ausgewählten Fächern Abiturprüfung Allgemeine Hochschulreife

Tabelle 8: Kriterien und Indikatoren des Untersuchungsmerkmals Schulischer Bildungserfolg

2.5.2 Methoden und Instrumente der Datenerhebung

Grundlage für die Beantwortung der in der Evaluationskonzeption genannten Fragestellungen ist eine explanative (hypothesenprüfende) Untersuchung. Diese Untersuchungsart ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass es sich bei den formulierten Arbeitshypothesen um unspezifische Unterschiedshypothesen handelt. Es sind keine genauen Angaben über die Größe der hypothesengemäß erwarteten Zusammenhänge möglich. Es wird lediglich behauptet (und ggf. bestätigt), dass sich bei der Umsetzung der Maßnahmen zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe die genannten Untersuchungsmerkmale in den zu betrachtenden Populationen verändern. Die Messgrößen der Datenerhebung stellen die in Kapitel 2.5.1 beschriebenen Indikatoren dar, d. h. es handelt sich um beschränkte Stichproben aus einer Menge von empirisch prüfbar Sachverhalten. Dabei erfassen die Untersuchungen sowohl quantitative als auch qualitative Daten. Die Operationalisierung der quantitativen Daten erfolgt über Messung der Häufigkeit. Qualitative Daten (offene Fragen) werden über eine Gruppierung der Wahlreaktionen der Populationen gemessen. Schülerinnen und Schüler, in der gymnasialen Oberstufe eingesetzte Lehrkräfte und Schulleitungen bilden die drei Untersuchungsgruppen.

Als Hauptuntersuchungsgruppe wurden alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 11 und 12 über mehrere Schuljahre in die Untersuchungen einbezogen. Auf Grund der Zeitschiene zur Umsetzung des Arbeitsauftrages schließt sich für die Untersuchungen des SBI eine Befragung der Schülerinnen und Schüler des Abiturjahrgangs 2009 als Vergleichsgruppe aus. Die Universität Tübingen erhielt bereits vor Beginn des Evaluationsprojektes vom SMK den Auftrag zur Befragung dieser Untersuchungsgruppe (vgl. Kapitel 5). Darüber hinaus können die vor der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe durchgeführten Studien zur Studierneigung der Technischen Universität Dresden für vergleichende Betrachtungen herangezogen werden (vgl. Kapitel 6).

³ Kriterium und Indikator stimmen überein.

Als Untersuchungsinstrument für alle drei genannten Untersuchungsgruppen kam die schriftliche Befragung über Online-Fragebögen zum Einsatz (vgl. Anlagen 4.1 bis 4.3 und Anlage 4.5). Mündliche Befragungen ergänzen die schriftlichen Befragungen zur Untersezung und Absicherung der erhobenen Daten. Die Leitfäden der Gruppeninterviews mit den Schulleitungen (Schulleiterinnen und Schulleiter, stellvertretende Schulleiterinnen bzw. Schulleiter, Fachleiterinnen und Fachleiter, Oberstufenberaterinnen und Oberstufenberater) und den Lehrkräften sind in den Anlagen 4.4 und 4.6 beigefügt. Mittels Dokumentenanalyse werden beispielhafte, im Rahmen der Schulbesuche bereit gestellte Komplexe Leistungen, aber auch weitere Dokumente, wie der Veröffentlichung des SBI „Bildung in Sachsen. Bildungsbericht 2013“ und die jährlichen Berichte des SMK zur Auswertung der Abiturprüfung in die Untersuchungen des SBI einbezogen.

2.5.3 Zusammenfassung des Evaluationsdesigns (Untersuchungen SBI)

In Tabelle 9 ist die Zuordnung der jeweiligen Evaluationsinstrumente zu den Merkmalen und Kriterien zusammengefasst dargestellt. Anlage 3 enthält die vollständige Übersicht der eingesetzten Evaluationsinstrumente in Bezug auf die jeweiligen Untersuchungsgruppen.

Merkmal	Kriterien	Untersuchungsgruppen und Evaluationsinstrumente						
		Schüler (S)		Lehrer (L)		Schulleitung (SL)		Dokumenten-analyse (DA)
		Online-befragung (O) 11.	Online-befragung (O) 12.	Online-befragung (O)	Interview (I)	Online-befragung (O)	Interview (I)	
Kurswahl	Leistungskurse	x	x	x	x	x	-	x
	Grundkurse	x	x	x		x	-	x
	Akzeptanz	x	x	x	x	x	x	-
Schul-organisation	Planungsaspekte	-	-	-	-	x	x	-
	Abiturprüfungs-organisation	-	-	x	x	-	x	-
	Schulleben	-	-	x	-	x	x	-
	Akzeptanz	-	-	x	x	x	x	-
Komplexe Leistung	Organisation	x	x	x	-	-	x	-
	Qualitätssicherung	-	x	x	x	-	x	-
	Wissenschafts-propädeutik	-	-	x	x	-	-	x
	Akzeptanz	x	x	-	x	-	x	-
Schulische Bildungswege	Übergänge	x	-	-	-	-	-	x
	Abschluss	-	x	-	x	-	x	x

Tabelle 9: Evaluationsdesign zur Untersuchung der Haupthypothese 1 (Struktur und Organisation)

3 Durchführung

Das zuständige Referat des SMK bestätigte im Mai 2010 die im Dezember 2009 vom SBI vorgelegte Konzeption zur Durchführung der Evaluation der weiterentwickelten gymnasialen Oberstufe als Arbeitsgrundlage für das Projekt.

Kapitel 3.1 beschreibt die personelle Zusammensetzung der Projektgruppe und die Einbindung weiterer Partnereinrichtungen. Kapitel 3.2 stellt die zeitliche Umsetzung der geplanten Einzelmaßnahmen dar. In Kapitel 3.3 wird die Datenerhebung erläutert und in Kapitel 3.4 das Evaluationsverfahren einer Bewertung unterzogen.

3.1 Personelle Struktur

Zur Realisierung des Evaluationsvorhabens einschließlich der Erarbeitung der o.g. Konzeption wurde am Sächsischen Bildungsinstitut eine Projektgruppe gebildet, bestehend aus einer Projektleiterin und vier weiteren Referenten bzw. Referentinnen, welche unterschiedliche Erfahrungen in das Projekt einbringen (Projektmanagement, Unterrichtspraxis am Gymnasium, Evaluationserfahrungen, Durchführung von Interviews, Arbeit mit Datenbanken, Statistische Auswertungen, Erstellung interaktiver Web-Seiten). Mit Konstituierung der Projektgruppe erfolgte die Vereinbarung der Arbeitsorganisation und die Verteilung der Arbeitsaufgaben:

- | | |
|------------------|---|
| Projektleiterin: | <ul style="list-style-type: none">▪ Vorbereitung von Tischvorlagen für die Beratungen▪ Koordinierung und Abstimmung mit den Kooperationspartnern▪ Absprachen mit der Sächsischen Bildungsagentur und den Schulleitungen▪ Abstimmung von Zwischenergebnissen mit der Leitung der Abteilung 2▪ Schriftverkehr▪ Mitwirkung bei der technischen Erstellung der Online-Fragebögen und Datenbank-Auswertungen |
| Projektgruppe: | <ul style="list-style-type: none">▪ Erarbeitung der Feinkonzeption zur Durchführung der Evaluation▪ Entwicklung des Evaluationsdesigns▪ inhaltliche Erstellung der Online-Fragebögen und logistische Vorbereitung der Onlinestellung▪ Erarbeitung der Leitfäden und Protokollbögen für die Gruppeninterviews▪ Vorbereitung und Durchführung der Schulleitungs- und Lehrerinterviews im Rahmen von Schulbesuchen▪ Dokumentation und Transkription der Interviewergebnisse▪ Mitwirkung bei der Datenerfassung▪ Auswertung der Daten▪ Zusammenstellung der Ergebnisse▪ Berichtserstellung |

Für einzelne Arbeitsphasen war es erforderlich, zusätzliche Arbeitskräfte einzubinden: Outsourcing von Programmieraufgaben für die technische Realisierung der Online-Fragebögen und die Datenbankpflege, Unterstützung bei den SQL-Abfragen, Zusammenfassung der erhobenen Daten, schreibtechnische Fertigstellung des Abschlussberichtes.

Abbildung 1 verdeutlicht die Gesamtstruktur einschließlich der Einbindung der Kooperationspartner.

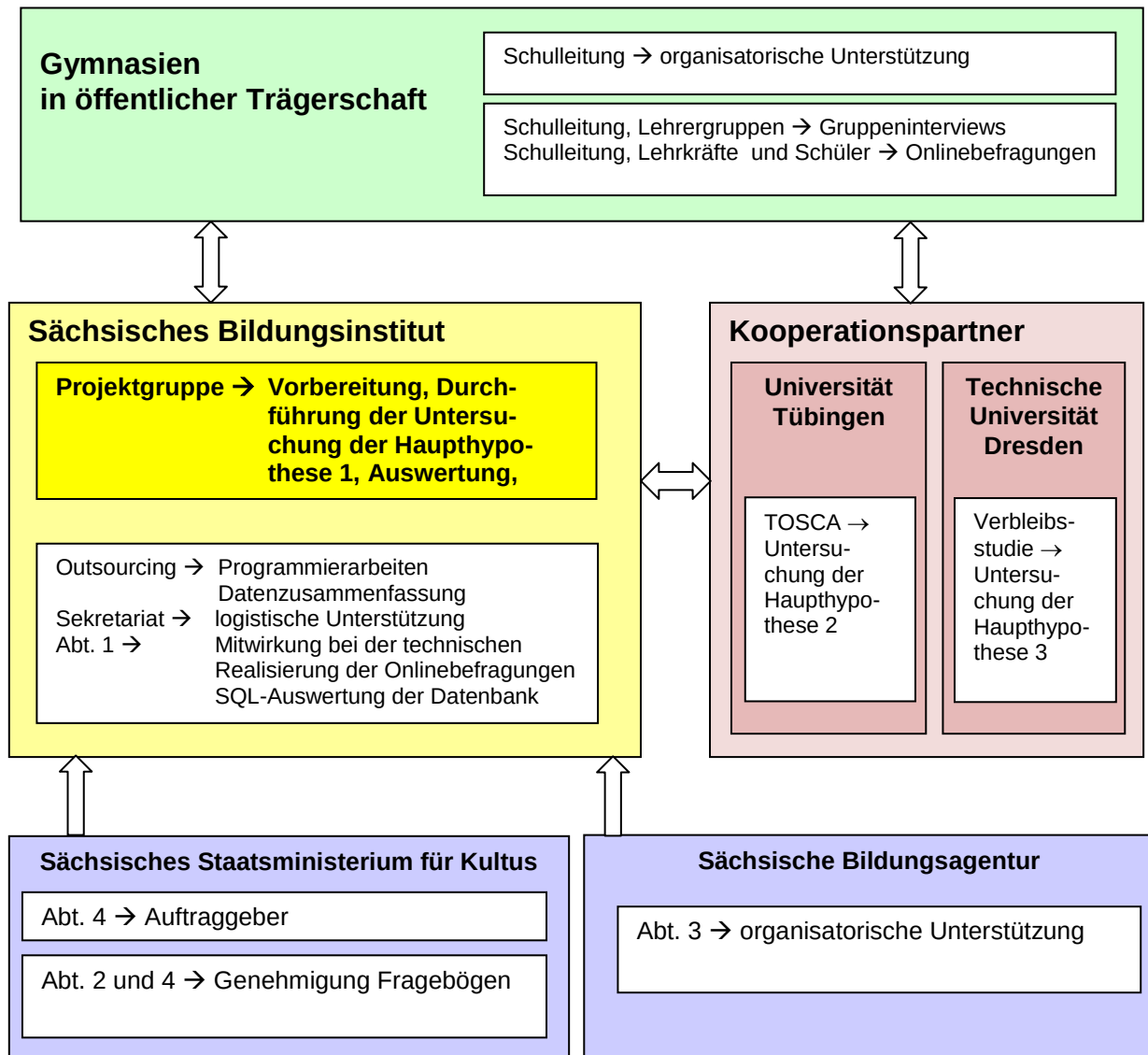


Abbildung 1: Gesamtstruktur des Evaluationsverfahrens

3.2 Zeitschiene

Das Evaluationsverfahren umfasst den Zeitraum von der Vorbereitung im Juni 2009 bis zur Vorlage des Abschlussberichts beim Auftraggeber im März 2015. Die in Tabelle 10 dargestellte Vorbereitungsphase diente der Erstellung der Konzeption für das Evaluationsverfahren. Zeitgleich fanden im Juni 2009 im Auftrag des SMK bereits die ersten Erhebungen im Rahmen der Studie TOSCA Uni Tübingen statt. Parallel zum Prozess der Bestätigung der Konzeption durch das SMK erarbeitete die Projektgruppe das Evaluationsdesign, so dass der geplante Beginn der Durchführungsphase eingehalten werden konnte.

Monat	Kalenderjahr 2009				Kalenderjahr 2010				
	09	10	11	12	01	02	03	04	05
Vorbereitung	Entwicklung Grobkonzeption		Entwicklung Feinkonzeption		Erstellung Evaluationsdesign; Dokumentenanalyse				

Tabelle 10: Zeitschiene der Vorbereitungsphase

Tabelle 11 stellt die Zeitschiene für die Durchführungsphase dar. Abweichend von den in der Konzeption geplanten Untersuchungen ergab sich auf Grund technischer Probleme, aber auch auf Grund mangelnder Beteiligung bei den Befragungen der Schülerinnen und Schüler Anpassungsbedarf bei der Umsetzung der Onlinebefragungen. Aus Ressourcengründen übernahm die TU Dresden im Auftrag des SBI die Datenerhebungen für die Onlinebefragungen der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 12.

Die Auswertungsphase setzte parallel zur Durchführungsphase ein, um vorliegende Zwischenergebnisse bei der Erarbeitung und Überarbeitung von Untersuchungsinstrumenten berücksichtigen zu können (Tabelle 12). Der Zwischenbericht der Projektleitung zur Vorlage im SMK fasste die Ergebnisse der im Schuljahr 2010/11 und im ersten Schulhalbjahr 2011/12 durchgeführten Untersuchungen zusammen. Bezüglich der statistischen Angaben ist dabei zu beachten, dass die Universität Tübingen vorläufige Teilnehmerzahlen und Stichprobengrößen als Zuarbeit für den Zwischenbericht zur Verfügung stellte, so dass diese Zahlen von denen im Abschlussbericht geringfügig abweichen.

Ergänzend zur Vorlage des Zwischenberichtes stellten die Mitglieder der Projektgruppe des SBI im Rahmen von Beratungen der SBA die Zwischenergebnisse den Schulleiterinnen bzw. Schulleitern und den Verantwortlichen der SBA vor. Darüber hinaus informierte die zuständige Referatsleiterin des SBI das SMK in den turnusmäßig durchgeführten Dienstberatungen mit den Vertretern der SBA über den Arbeitsstand des Projektes und weitere Zwischenergebnisse.

3.3 Datenerhebung

Die Online-Befragungen des SBI und die Untersuchungen im Rahmen der Verbleibsstudie der TU Dresden wurden flächendeckend durchgeführt. Die als schriftliche Befragung vor Ort durch einen Testleiter durchgeführte TOSCA-Studie fand an 20 per Zufallsstichprobe ausgewählten Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft statt.

Lehrkräfte und Schulleitungen wurden ausschließlich durch das SBI im Rahmen der Untersuchung der Haupthypothese 1 zur Struktur und Organisation der gymnasialen Oberstufe befragt. Die Schülerinnen und Schüler stellten die Hauptuntersuchungsgruppe aller Untersuchungen dar. Der Tabelle 13 ist die Zuordnung des jeweiligen Aufnahme- bzw. Abiturjahrgangs zu den einzelnen Befragungen zu entnehmen. Die TOSCA-Studie ermöglicht den Vergleich der Aussagen der Abiturientinnen und Abiturienten, die die gymnasiale Oberstufe vor der Inkraftsetzung der geänderten OAVO besuchten, mit den Aussagen der Abiturientinnen und Abiturienten der ersten zwei Jahrgänge nach der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Für den Abiturjahrgang 2010 können die Ergebnisse der TOSCA-Studie mit denen der Verbleibsstudie verglichen werden. Aussagen zum Werdegang der Absolventinnen und Absolventen der Abiturjahrgänge 2010 und 2012 lassen sich aus den Nachbefragungen im Rahmen der Verbleibsstudie der TU Dresden treffen. Für den Abiturjahrgang 2010 können die im Rahmen einer Längsschnittstudie zu drei verschiedenen Befragungszeitpunkten erhobenen Daten in Zusammenhang gebracht werden und ermöglichen damit Aussagen zur Meinungsentwicklung der Befragten über einen Zeitraum von vier Jahren.

Aufnahme in die gymnasiale Oberstufe im Schuljahr	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Abiturjahrgang	2009 ⁵	2010	2011	2012	2013	2014
TOSCA-Sachsen	x	x	x	-	-	-
Online-Befragung in der Jgst. 11	-	-	-	x	x	x
Online-Befragung in der Jgst. 12 ⁶	-	-	-	x	x	x
Verbleibsstudie - Grundbefragung	-	x	-	x	-	x
Verbleibsstudie 1. Nachbefragung	-	x	-	x	-	-
Verbleibsstudie 2. Nachbefragung	-	x	-	-	-	-

Tabelle 13: Übersicht zu den Befragungen der Schülerinnen und Schüler

Die Befunde der TOSCA-Studie weisen darauf hin, dass sich die Eingangsvoraussetzungen der befragten Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 12 in den Abiturjahrgängen 2009, 2010 und 2011 nicht bzw. nur in sehr geringem Maß unterscheiden. Daraus schlussfolgern die Autoren der Studie, dass die demographischen Veränderungen im Freistaat Sachsen keine wesentliche Auswirkung auf die Eingangsvoraussetzungen der Abiturientinnen und Abiturienten haben. Insofern ist davon auszugehen, dass die Effekte der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nicht von demographischen Effekten überlagert werden.

⁵ letzter Abiturjahrgang nach alter OAVO

⁶ Die Online-Befragung des SBI wurde in die Grundbefragung der Verbleibsstudie eingebunden.

3.3.1 Datenerhebungen des SBI

In Vorbereitung auf die Durchführung der Untersuchungen erhielten die Schulleiterinnen und Schulleiter aller Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft im Rahmen von Arbeitsberatungen der SBA Informationen zum Anliegen und zur Durchführung des Evaluationsverfahrens. In diesem Rahmen konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Vorschläge hinsichtlich terminlicher Abstimmungen und inhaltlicher Ausrichtungen einbringen. Im Einzelnen benannten die Schulleiterinnen und Schulleiter folgende Aspekte, die in das Evaluationsvorhaben einfließen sollten:

- **Grundkurs Englisch:** Fühlen sich die Abiturientinnen und Abiturienten trotz der Kürzung des Grundkurses in der fortgeführten Fremdsprache Englisch auf zwei Wochenstunden noch ausreichend auf ein Studium vorbereitet?
- **Personelle Rahmenbedingungen:** Warum erfolgte trotz der Erhöhung der Stundenzahl je Jahrgangsstufe von 60 auf 70 keine Anpassung der Schlüsselzuweisungen?
- **Untersuchungsgruppen:** Können auch trotz unterschiedlicher Auswirkungen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe auf Regelgymnasien und Gymnasien mit vertiefter Ausbildung auch letztere in die Evaluation einbezogen werden, um auch für diese Gruppe relevante Aussagen treffen zu können?

Im Ergebnis der Prüfung der o. g. Vorschläge der Schulleitungen wurden auch Gymnasien mit vertiefter Ausbildung in die schriftlichen Befragungen einbezogen.

Für die Durchführung der Online-Befragungen sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkräfte erfasste das SBI über Referat 22 des SMK – Lehrerbedarfsplanung, Statistik, Schulnetzplanung – die statistischen Angaben bezüglich der in der jeweiligen Jahrgangsstufe lernenden Schülerinnen und Schüler sowie der in der gymnasialen Oberstufe eingesetzten Lehrkräfte für das jeweilige aktuelle Schuljahr, aufgeschlüsselt auf die Gymnasien. Mit einem Anschreiben an die Schulleiterin bzw. den Schulleiter informierte das SBI über die jeweilige Befragung und bat um Weiterleitung der Anschreiben an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Online-Befragungen erfolgten anonym, die Teilnahme war freiwillig. Für die Auswertung wurden nur vollständig ausgefüllte Datensätze berücksichtigt. Die konkrete Datenbasis der einzelnen Untersuchungsgruppen für die als Online-Befragungen umgesetzten schriftlichen Befragungen zur Untersuchung der Haupthypothese 1 ist in Tabelle 14 zusammengestellt.

		Befragungs- zeitraum	Grundgesamtheit	Teil- nehmer ⁷	Teilnehmerquote
Jahrgangsstufe 11	Schuljahr 2010/11	12.01. bis 04.02.2011	6.513	2.529	38,8 %
	Schuljahr 2011/12	07.10. bis 30.11.2011	7.212	2.132	29,6 %
	Schuljahr 2012/13	20.05. bis 15.07.2013	7.922	1.751	22,1 %
Jahrgangsstufe 12	Schuljahr 2011/12	01.03. bis 31.03.2012	6.178	969	15,8 %
	Schuljahr 2012/13	08.04. bis 31.03.2013	6.702	824	12,3 %
	Schuljahr 2013/14	03.03. bis 20.04.2014	7.391	857	11,6 %
Lehrkräfte		11.06. bis 20.07.2012	5.174	630	12,2 %
Erweiterte Schulleitungen			589	222	37,7 %

Tabelle 14: Teilnahme an den Online-Befragungen des SBI

Für die Gruppeninterviews mit den Schulleitungen bzw. Lehrkräften wählte die Projektgruppe 15 Gymnasien per Zufallsprinzip aus, d. h. je Regionalstellenbereich drei Standorte. Nach schriftlicher Vorinformation der Schulleiterinnen bzw. Schulleiter über Inhalte und Durchführung der Schulbesuche zog eine Schulleitung die Zusage zur Teilnahme an den mündlichen Befragungen aus organisatorischen Gründen zurück, so dass 28 Gruppeninterviews mit insgesamt 71 Lehrkräften bzw. 63 Mitgliedern von Schulleitungen an 14 Schulen stattfanden.

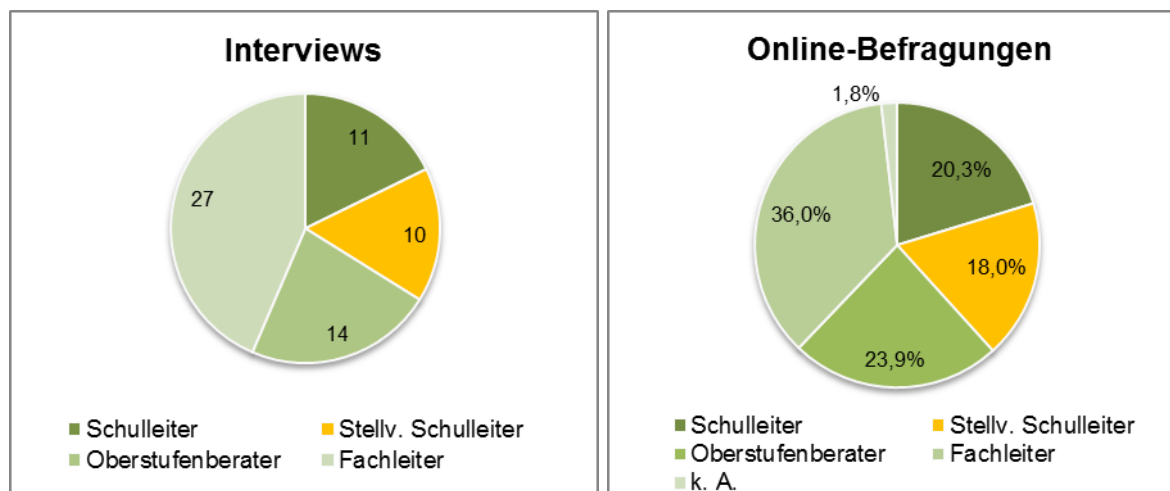


Abbildung 2: Verteilung der Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer an den Schulleitungs-Interviews nach Funktionen (Anzahl der Schulen = 14) und an den schriftlichen Befragungen (relative Häufigkeit)

Wie aus Abbildung 2 zu entnehmen ist, nahmen an allen besuchten Gymnasien die Oberstufenberaterin bzw. der Oberstufenberater an dem Schulleitungsinterview teil. An sechs Standorten gehörten sowohl der Schulleiter bzw. die Schulleiterin als auch die Stellvertreterin bzw. der Stellvertreter zur Gruppe der Interviewten, an einer Schule war keiner von beiden im Interview vertreten. Einen großen Anteil nehmen die Fachleiterinnen und Fachleiter ein.

⁷ Angabe tatsächlich auswertbarer Datensätze (nicht auswertbare abgezogen)

Es zeigt sich in den Interviews eine ähnliche Verteilung nach den Funktionen wie bei den schriftlichen Befragungen.

Die mündlichen und schriftlichen Befragungen der Lehrkräfte erfassten auch deren Unterrichtseinsatz in der Sekundarstufe II (Abbildung 3). Dabei zeigt sich, dass in den Gruppeninterviews fast doppelt so viele in den Fächern Deutsch, Geschichte und Russisch eingesetzte Lehrkräfte teilnahmen als an den Online-Befragungen. In den Fächern Informatik, Sport und Geografie ist eine wesentlich höhere Beteiligung an den Online-Befragungen zu verzeichnen. Für alle anderen Fächer ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Dies gilt u. a. auch für die von den strukturellen Änderungen betroffenen Fächer wie Biologie und Englisch. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Gruppeninterviews wählten die Schulleitungen aus, an den Online-Befragungen konnten sich alle Lehrkräfte beteiligen, wobei 12,2 % diese Möglichkeit der Meinungsäußerung in Anspruch nahmen.

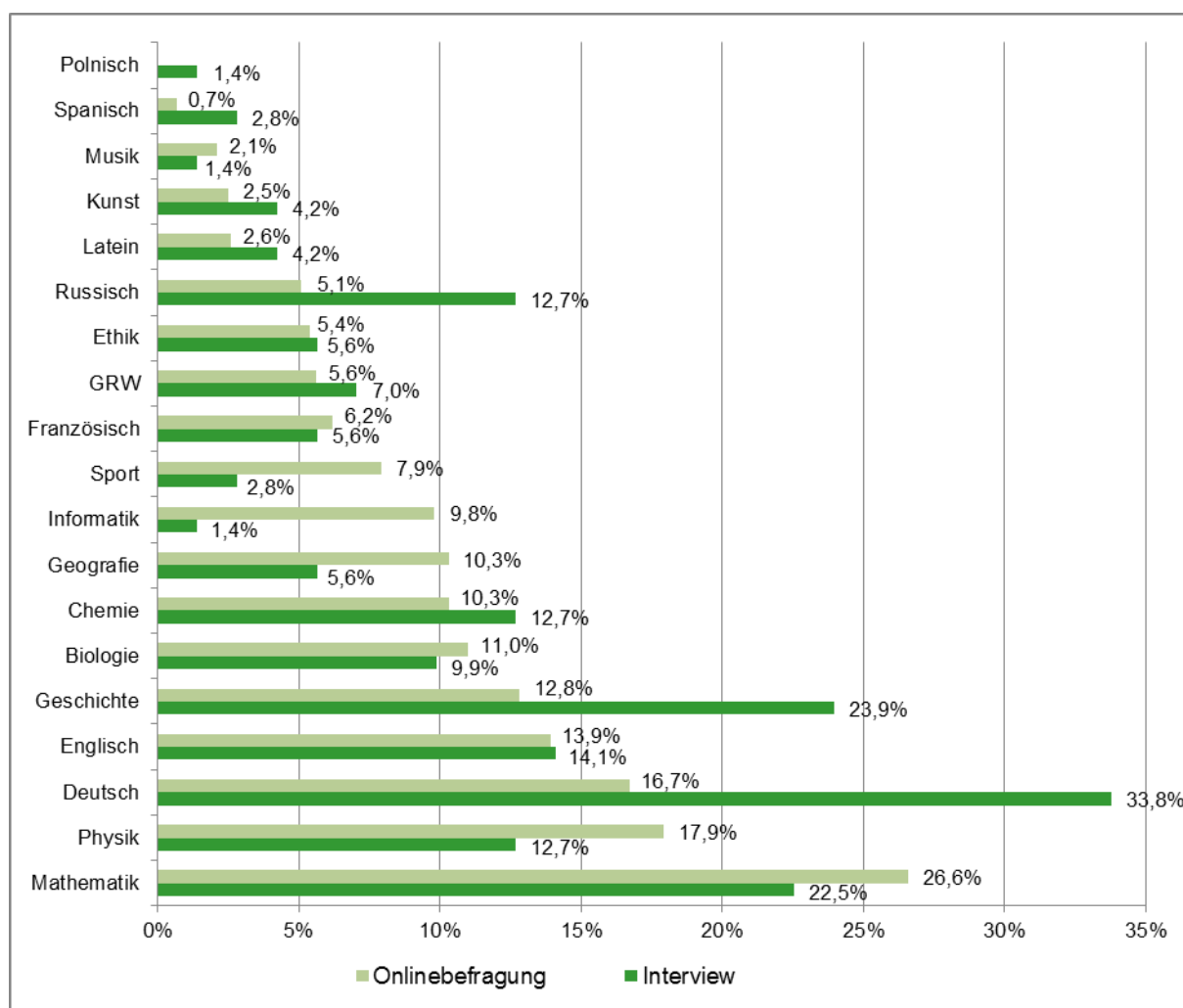


Abbildung 3: Unterrichtseinsatz der mündlich und schriftlich befragten Lehrkräfte

3.3.2 Datenerhebungen der Universität Tübingen (TOSCA Uni Tübingen)

Tabelle 15 enthält die Stichprobengrößen und Teilnahmequoten für die drei Erhebungswellen der Untersuchungen im Rahmen von TOSCA Uni Tübingen. Im Schuljahr 2008/09 – der Vergleichsgruppe für die Untersuchung der Auswirkungen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe – konnten auf Grund der Kurzfristigkeit in der Durchführung organisatorisch nur 16 der 20 ausgewählten Gymnasien befragt werden. Sensitivitätsanalysen ergaben keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen der Teilnehmer- und Nichtteilnehmergruppe, so dass eine Verzerrung der Ergebnisse durch die relativ geringen Teilnahmequoten ausgeschlossen werden kann.

Erhebungswelle	Gesamt-schülerzahl	Stichproben-größe ⁸	Teilnehmer-zahl	Teilnehmerquote bezogen auf	
				Stichprobe	Gesamt-schülerzahl
Schuljahr 2008/09	11.976	2.125	550	25,9 %	4,6 %
Schuljahr 2009/10	7.349	1.116	669	59,9 %	9,1 %
Schuljahr 2010/11	6.149	1.134	713	62,9 %	11,6 %

Tabelle 15: Teilnahme an der TOSCA-Studie der Universität Tübingen

Für die Testdurchführung an den Schulen setzte die Universität Tübingen erfahrene externe Testleiterinnen und Testleiter ein. In einem Zeitraum von ca. drei Stunden bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler die standardisierten schulischen Leistungstests und einen Fragebogen zur gymnasialen Oberstufe (Anlage 5). Für die Leistungstests kamen in den Fächern Mathematik, Englisch und Physik bereits etablierte und validierte Instrumente zum Einsatz. Für die Fächer Chemie und Biologie sowie den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich entwickelte die Universität Tübingen neue Testaufgaben. Die Teilnahme an den Tests war den Schülerinnen und Schülern freigestellt. Die Erfassung der Daten und die Auswertung erfolgten anonymisiert.

3.3.3 Datenerhebungen der TU Dresden (Verbleibsstudie)

Bereits im Arbeitsauftrag regt das SMK als Auftraggeber eine Zusammenarbeit mit der die Studie zur Studierneigung durchführenden Technischen Universität Dresden auf Grund des hohen Informationsgehalts dieser seit 1996 im zweijährigen Rhythmus erhobenen Daten an. In Abstimmung mit dem SMK vereinbarte das SBI mit der TU Dresden, einerseits einen Fragenkomplex zur Bewertung der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe durch die Abiturientinnen und Abiturienten aufzunehmen und andererseits diese Studie zu einer Verbleibsstudie, d. h. einer Längsschnittstudie, auszuweiten.

⁸ Die Angaben zur Stichprobengröße weichen vom Zwischenbericht des SBI ab, da für letzteren seitens der Universität Tübingen vor Abschluss der Auswertung der Daten vorläufige Zahlen übermittelt wurden.

Studie	Befragungszeitraum	Grundgesamtheit ⁹	Stichprobengröße	Teilnehmer ¹⁰	Teilnahme bezogen auf	
					Stichprobe	Grundgesamtheit

Studie zur Studierneigung – Erstbefragung Jahrgangsstufe 12

Schuljahr 2009/10	01.03. bis 30.05.2010	7.349	2.379	1.305	54,8 %	17,78 %
Schuljahr 2011/12	01.03. bis 31.03.2012	6.178		969	15,7 %	
Schuljahr 2013/14	01.03. bis 30.04.2014	7.391		857	11,6 %	

Studie zur Studierneigung – 1. Nachbefragung

Abiturjahrgang 2010	15.02. bis 31.03.2012	7.349	1.100	333	30,3 %	4,5 %
Abiturjahrgang 2012	25.02. bis 10.04.2014	6.178	911	338	37,1 %	5,5 %

Studie zur Studierneigung – 2. Nachbefragung

Abiturjahrgang 2010	25.02. bis 10.04.2014	7.349	1.100	285	25,9 %	3,9 %
---------------------	-----------------------	-------	-------	-----	--------	-------

Tabelle 16: Teilnahme der Schülerinnen und Schüler von Gymnasien an der Verbleibsstudie und den Befragungen des SBI der Jahrgangsstufe 12

Die Zielgruppe der Studie zur Studierneigung bzw. der Verbleibsstudie sind die Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Abschlussjahrgängen der allgemeinbildenden Gymnasien, der beruflichen Gymnasien sowie der ein- und zweijährigen Fachoberschule. In den vorliegenden Bericht der Evaluation der gymnasialen Oberstufe fließen vorrangig die Ergebnisse der Befragungen für die Abiturientinnen und Abiturienten der allgemeinbildenden Gymnasien ein. In Tabelle 16 sind die Teilnahmequoten für diese Zielgruppe dargestellt. Ab dem Schuljahr 2011/12 erfolgte die Befragung erstmalig als Vollerhebung mittels standardisiertem Online-Fragebogen. Da die Studie zur Studierneigung bzw. die Verbleibsstudie nur im zweijährigen Rhythmus stattfindet, stellte die TU Dresden im Schuljahr 2012/13 den Fragekomplex zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe im Auftrag des SBI als flächendeckende Befragung online.

Für den Abiturjahrgang 2010 liegen die Ergebnisse der Längsschnittstudie bereits vollständig vor. Die Erstbefragung dieser Untersuchungsgruppe fand ca. drei Monate vor der Beendigung des Gymnasiums statt. Zur Erfassung des weiteren Bildungsweges wurden weitere Daten in einer ersten Nachbefragung anderthalb Jahre nach dem Schulabschluss und in einer zweiten Nachbefragung nach dreieinhalb Jahren erhoben. Auf die Stichproben bezogen zeigen sich für die Nachbefragungen hohe Rücklaufquoten (Tabelle 16).

Anlage 6 enthält die Fragebögen der Erstbefragung und der beiden Nachbefragungen.

⁹ Angaben der TU Dresden in den jeweiligen Berichten

¹⁰ Angabe tatsächlich auswertbarer Datensätze (nicht auswertbare abgezogen)

3.4 Bewertung des Evaluationsverfahrens

Die Zielstellungen der Evaluation konnten erreicht werden. Als vorteilhaft erwies sich die rechtzeitige Information aller Beteiligten im Rahmen von Dienstberatungen der Regionalstellen der SBA mit den Schulleitungen. Hinweise aus der Praxis konnten so bei der Entwicklung des Untersuchungsdesigns und der Konzipierung der Untersuchungsinstrumente Berücksichtigung finden. Alle Fragebögen wurden von der Datenschutzbeauftragten des SMK geprüft. Die Teilnahme an allen Untersuchungen erfolgte freiwillig.

Kritisch zu bewerten ist, dass das Evaluationsverfahren erst zu einem definierten Zeitpunkt nach Inkraftsetzung der geänderten OAVO einsetzen konnte. Eine vergleichende Betrachtung der Ergebnisse vor und nach der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe beschränkt sich damit ausschließlich auf die TOSCA-Studie, die bereits vor Beginn des Evaluationsverfahrens Daten für den Abiturjahrgang 2009 erheben konnte. Bedingt durch die parallele Datenerhebung der jeweiligen Studien durch das SBI, die TU Dresden und die Universität Tübingen, konnten Zwischenergebnisse in der Regel nicht in die Konzipierung der jeweils vom Kooperationspartner eingesetzten Untersuchungsinstrumente einfließen. Der Vergleichbarkeit der Ergebnisse über die Schuljahre wurde eine höhere Priorität als einer inhaltlichen Anpassung der Befragungsinstrumente eingeräumt. Zu Beginn des Evaluationsverfahrens einigten sich die Durchführenden der Untersuchungen darauf, dass bestimmte Aspekte der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe in allen Erhebungen erfasst werden. Dies betrifft u. a. wie bereits bei den Evaluationszielen im Kapitel 2.3 dargestellt die Akzeptanz der eingeführten strukturellen und organisatorischen Änderungen.

Des Weiteren ist die teilweise geringe Teilnahmequote an den als Online-Befragungen konzipierten schriftlichen Erhebungen zu beachten, ohne dass dies – wie von der Universität Tübingen für die TOSCA-Studie nachgewiesen – die Auswertung der Daten zur Untersuchung der Hypothesen beeinträchtigt. Trotz Durchführung der Befragungen als Online-Befragungen und Verlängerung der Befragungszeiträume konnte die Bereitschaft zur Teilnahme nicht wesentlich erhöht werden. Zu beachten ist dabei aber auch die hohe logistische und organisatorische Herausforderung an den Schulen, wenn mehrere Befragungen in einem Schuljahr stattfanden. Offene Antworten in den Befragungen, aber auch Rückmeldungen der Schulen deuten darüber hinaus zum Teil auch auf motivationsbedingte Ursachen. Bereits in der Phase der Vorstellung des Gesamtvorhabens reflektierten die Schulleitungen das Projekt in unterschiedlicher Weise – es gab sowohl Zustimmung als auch die Befürchtung, dass das Ergebnis der Evaluation „bereits vorbestimmt“ sei. Die Projektgruppe erläuterte in diesen Fällen den wissenschaftlichen Ansatz der Evaluation und die daraus folgende inhaltliche Unabhängigkeit aller Erhebungen. Der zeitliche Umfang der Evaluation wurde von den Schulleitungen gleichfalls differenziert bewertet. Einerseits schätzt man die Dauer – auch mit Blick auf erwartete Anpassungen auf Grund der Ergebnisse des Projektes – als zu langfristig ein. Andererseits bekunden Schulleiterinnen bzw. Schulleiter ein großes Interesse an einer weiteren zeitlichen Ausdehnung der Evaluation, um auch den Übergang der Abiturientinnen und Abiturienten nach ihrem Studium in die Arbeitswelt zu erfassen.

Im Rahmen der TOSCA-Studie wiesen die Autoren nach, dass die Beschränkung der Untersuchungen auf 20 von insgesamt 120 Gymnasien (Schuljahr 2009/10) die Repräsentativität der Datenerhebung nicht beeinflusst. Darüber hinaus ist für die Prüfung von Unterschiedshypothesen Repräsentativität nicht von zentraler Bedeutung. Aus diesem Grund werden in der Darstellung der Ergebnisse für die flächendeckend durchgeführten Online-Befragungen trotz teilweise geringer Beteiligung grundsätzlich relative Häufigkeiten angegeben. Die Ergebnisdarstellungen der an fünfzehn Schulen mit einem ausgewählten Personenkreis durchgeführten Interviews erfolgt hingegen unter Angabe der absoluten Häufigkeit der Nennungen.

Zur Sicherung einer repräsentativen Datenbasis wurden die Schülerbefragungen über mehrere Schuljahre wiederholt. Die in den einmaligen Online-Befragungen der erweiterten Schul-

leitungen und Lehrkräfte erzielten Ergebnisse konnten in Gruppeninterviews bestätigt und inhaltlich untersetzt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Erfassung der Ergebnisse in den Interviews durch die Wahrnehmung der Interviewerinnen und Interviewer geprägt ist. Um diese Fehlerquelle zu minimieren, wurden in der Vorbereitung der Interviews standardisierte Protokollbögen erstellt und mögliche Gruppierungen von zu erwartenden Antworten der Untersuchungsgruppen festgelegt.

Die technische Umsetzung der Online-Befragungen und die Auswertung der Datenbanken übernahm eine externe Fachkraft. Auf Grund von Problemen in der Zusammenarbeit mit dem freiberuflichen Programmierer verzichtete das SBI auf eine Verlängerung des Werkvertrags. Die Auswertung der bereits extern erstellten Datenbanken übernahm nunmehr Abteilung 1 des SBI. Dabei zeigte sich, dass einzelne Eingaben der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Befragung des Schuljahrs 2010/11 nicht korrekt abgespeichert waren. Abteilung 1 entwickelte das vorliegende Befragungstool weiter und übernahm die technische Umsetzung der Befragungen der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 ab dem Schuljahr 2011/12. Auf Grund der Beendigung der Zusammenarbeit mit dem externen Programmierung mussten kurzfristige Lösungen für die technische Realisierung der Online-Befragungen der anderen Untersuchungsgruppen realisiert werden, um den Zeitplan nicht zu gefährden: Die TU Dresden übernahm die Befragung der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12. Die Entwicklung der Online-Fragebögen für die Schulleitungen und Lehrkräfte erfolgte projektgruppenintern unter Einbeziehung von studentischen Hilfskräften.

4 Struktur und Organisation - Ergebnisse der SBI-Untersuchungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vom SBI durchgeführten Untersuchung der Haupthypothese 1 umfassend erläutert, teilweise mit Bezug auf Vergleichsdaten der Studien der Universität Tübingen und der TU Dresden. Kapitel 4.1 bis Kapitel 4.4 beziehen sich auf die mit klassischen Untersuchungsmethoden – Onlinebefragungen und leitfadengestützten Interviews – erhobenen Daten. Kapitel 4.5 stellt die Ergebnisse der mittels einer speziellen Interviewmethode erhobenen Daten, dem Repertory-Grid-Verfahren, dar.

Die Ergebnisdarstellungen beziehen sich auf die in der Anlage dargestellten Untersuchungsinstrumente. Abbildungen untersetzen die Aussagen im Text. Die Abbildungsbezeichnungen enthalten die konkrete Fragestellung. In Klammern wird jeweils mit dem gleichen Kürzel wie in der Anlage Bezug auf das zugehörige Evaluationsinstrument genommen, z. B.

LO_F4 ...	Frage 4 der Lehreronlinebefragung
SO11_F3.1 ...	Frage 3.1 der Schüleronlinebefragung in der Jahrgangsstufe 11
TOSCA_F49 ...	Frage 49 der TOSCA-Studie
LI_H1.1 ...	Frage 1.1 im Gruppeninterview der Lehrkräfte
SLI_H3.4...	Frage 3.4 im Gruppeninterview der Schulleitungen

Die Darstellung der Ergebnisse der Befragungen der Schülerinnen und Schüler basiert schwerpunktmäßig auf der Erhebung im Schuljahr 2011/12, um den Vergleich mit den Aussagen der online erhobenen Daten von Schulleitungen und Lehrkräften sicherzustellen. Ergebnisse der anderen Schülerbefragungen werden nur im Fall von Abweichungen oder zu Vergleichszwecken gegenüber der Befragung 2011/12 ausgeführt.

4.1 Kurswahl

Hypothese 1.1

Die nach der OAVO möglichen Kurskombinationen werden umgesetzt und akzeptiert.

4.1.1 Leistungskurse

Die Anpassung des Kurssystems im Rahmen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe erfolgte, um die Zielstellungen gymnasialer Bildung unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen besser zu erreichen. Studierfähigkeit soll insbesondere durch die Leistungsdifferenzierung im Kernfachbereich entwickelt werden. Demographische Gründe und eine notwendige stärkere Orientierung auf die allgemeine Studierfähigkeit führten zur Reduzierung der bisherigen Neigungsdifferenzierung im Leistungskursbereich. Es war zu untersuchen, inwiefern das angepasste Angebot an Leistungskursen den Interessen und Wünschen der Schülerinnen und Schüler Rechnung trägt. Dazu werden das Spektrum der Interessen und Wünsche der Jugendlichen sowie das Leistungskursangebot der Schulen erfasst und abgeglichen. Der Wegfall des Leistungskursfaches Biologie und das eingeschränkte Angebot der Leistungskursfächer Kunst und Chemie gem. § 6 Abs. 3 OAVO – i. d. R. als Ersetzung der LK-Fächer Geschichte bzw. Physik – stellen weitere wichtige Untersuchungsaspekte dar.

Interessen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler

Um Aussagen treffen zu können, inwiefern das veränderte Leistungskursangebot den Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler entspricht, wurden diese in der Jahrgangsstufe 11 befragt, welche Fächer sie als 1. oder 2. Leistungskurs bei völlig freier Wahl belegen würden (Abbildung 4). Dabei lassen sich drei Gruppen bilden: Am häufigsten würden die Befragten Englisch, Biologie, Deutsch oder Mathematik als Leistungskurs belegen (10,1 bis 14,7 %). Ca. 4 bis 8 % der Schüler bevorzugen die Fächer der zweiten Gruppe als Leistungskurs: Sport, Kunst, Physik, Geschichte, Musik oder Chemie. Die Fächer der dritten Gruppe – Französisch, Informatik, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Geografie, Ethik und Latein entsprechen eher nicht den Belegungswünschen der Befragten. Weitere angebotene Fremdsprachen, wie Russisch, Italienisch oder Spanisch, benennt keiner der befragten Schülerinnen und Schüler als ein gewünschtes Leistungskursfach.

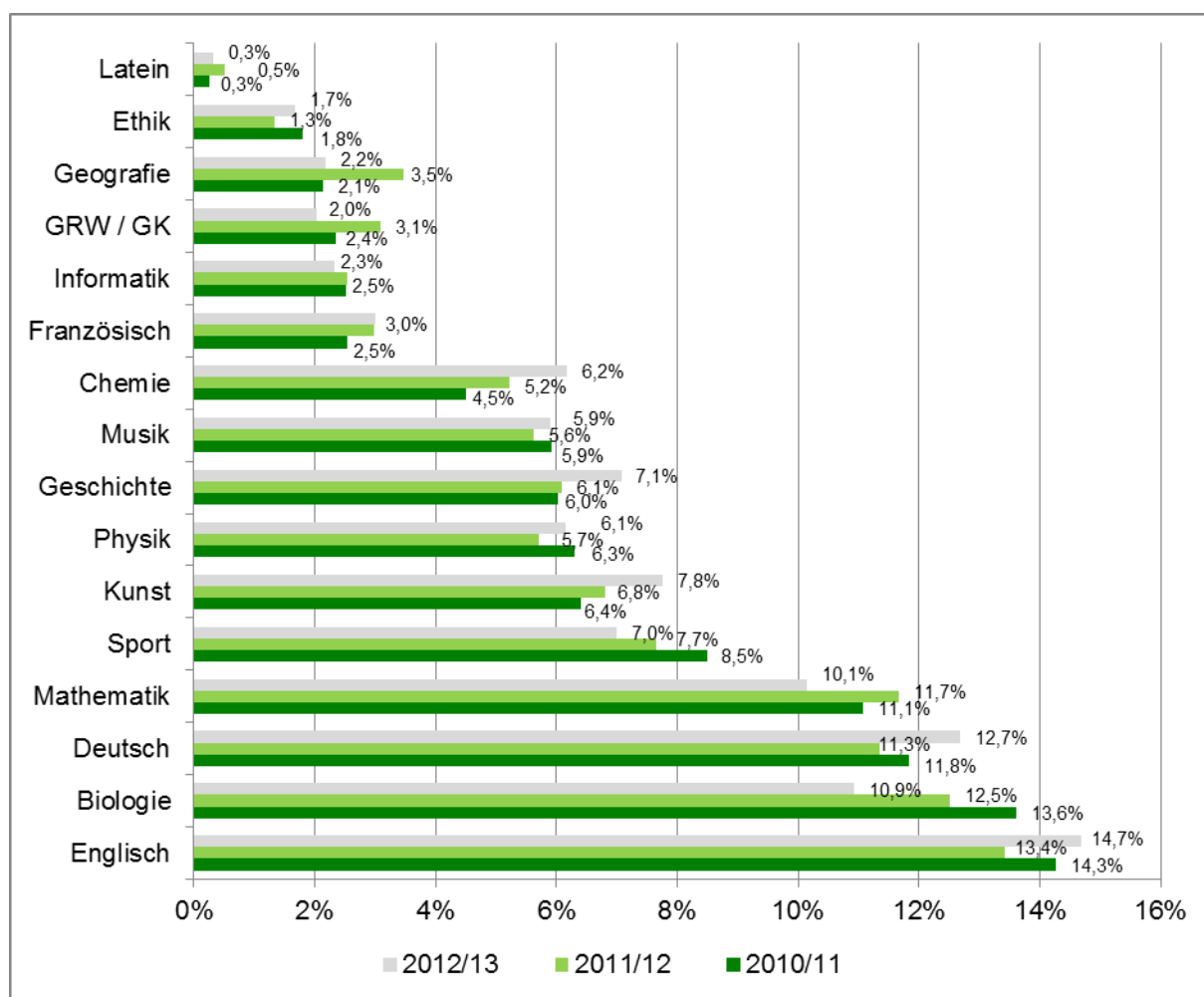


Abbildung 4: „Angenommen Sie hätten völlig freie Wahl der Leistungskursfächer. Welche hätten Sie in diesem Fall gern belegt?“ (SO11_F1.3)

Angebot durch die Schule

Oberstufenberaterinnen und Oberstufenberater treffen in den schriftlichen Befragungen Aussagen zum schulischen Angebot von Leistungskursen und deren Belegung durch die Schülerinnen und Schüler (Abbildung 5.) Erwartungsgemäß bieten alle Schulen Deutsch, Mathematik und Englisch als Leistungskurs an. Nahezu ebenso häufig gilt dies für die Fächer Physik und Geschichte. Ca. die Hälfte der Befragten gibt an, dass an ihrer Schule auch Leistungskurse in Chemie (55 %) und Französisch (45 %) belegt werden können. Im Fach Kunst trifft dies für 19 % zu.

Einzelne Leistungskursfächer bieten die Schulen häufiger an, als tatsächlich Kurse zustande kommen. Das von 17 % der Befragten genannte Leistungskursangebot im Fach Latein wird

an keiner Schule zum Befragungszeitpunkt unterrichtet. Ähnliche Aussagen treffen die Oberstufenberaterinnen bzw. Oberstufenberater für Russisch (25 % Angebot versus 2 % Unterricht) und Französisch (45 % Angebot versus 19 % Unterricht in Jahrgangsstufe 11 bzw. 11 % in Jahrgangsstufe 12). Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu den von ihnen gewünschten Leistungskursen (Abbildung 4) stimmen mit diesem Ergebnis überein: Russisch führen die Schülerinnen und Schüler gar nicht an, Latein wird von 0,3 % der Befragten genannt und auch Französisch spielt mit ca. 3 % eine untergeordnete Rolle.

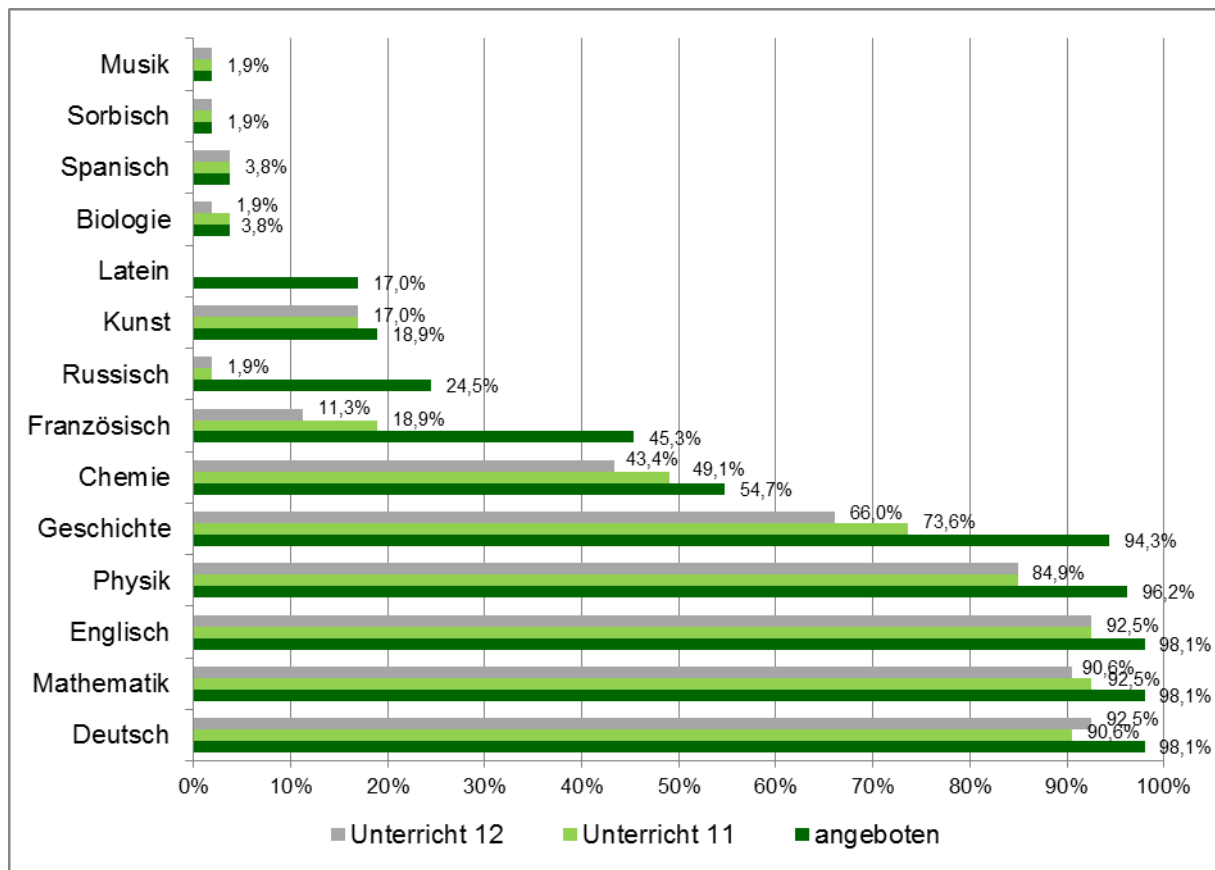


Abbildung 5: „Bitte geben Sie die Leistungskursfächer an, die Ihre Schule anbietet. Bitte geben Sie auch an, welche Leistungskursfächer in den Jahrgangsstufen 11 und 12 in diesem Schuljahr unterrichtet werden.“ (SLO_F1.1)

Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Schulleitungen konnten in den Online-Befragungen Fächer benennen, welche sie bei völlig freier Wahl an ihrer Schule als Leistungskurse wählen bzw. anbieten würden. Mussten sich die Schülerinnen und Schüler für je ein Fach als ersten und zweiten Leistungskurs entscheiden, so konnten sich die befragten Schulleitungen zu allen angegebenen Fächern positionieren. Aus diesem Grund schließt sich ein direkter Vergleich der Häufigkeit der Nennungen aus. Tabelle 17 stellt die Befragungsergebnisse der Schulleitungen denen der Schülerinnen und Schüler gegenüber. Starke Übereinstimmungen sind für die Fächer Mathematik, Englisch, Deutsch und Biologie festzustellen, die von beiden Untersuchungsgruppen am häufigsten genannt werden. Gleichfalls übereinstimmend äußern sich die Befragten zu den eher nicht in Betracht gezogenen Fächern – Informatik, Latein, Geschichte/Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung und Ethik. Unter Beachtung der Rangfolge in den Gruppierungen zeigt sich eine unterschiedliche Einschätzung insbesondere bei den Fächern Physik, Chemie, Geschichte und Französisch, die von den Schulleitungen deutlich häufiger benannt werden als von den Schülerinnen und Schülern. Gleichfalls weichen mögliches Angebot der Schulen und signalisiertes Interesse der Schülerinnen und Schüler bei einem möglichen Leistungskurs Sport ab: Steht Sport an fünfter Stelle für die Schülerinnen und Schüler als gewünschtes Leistungskursfach, würden es hingegen die Schulen eher nicht anbieten.

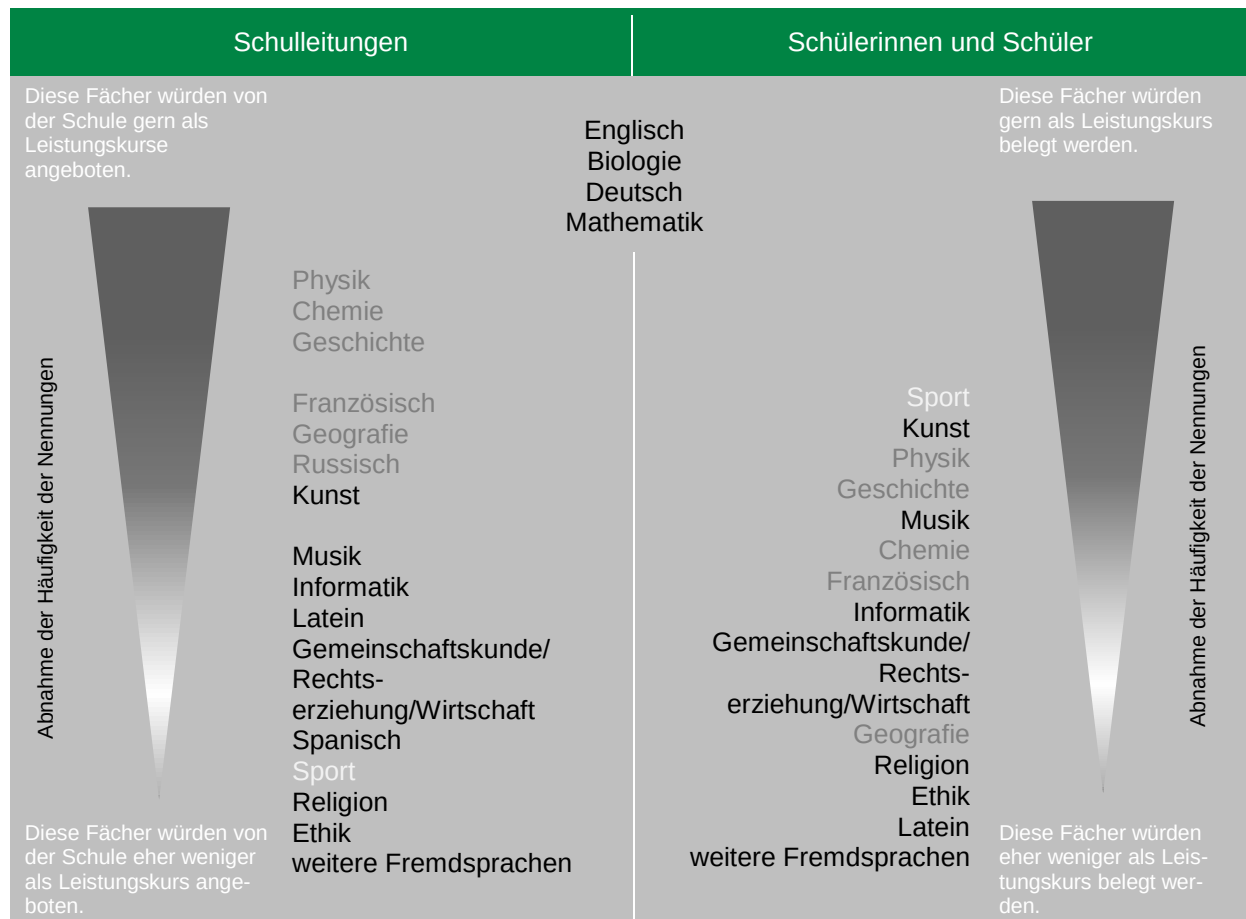


Tabelle 17: Gegenüberstellung der Ergebnisse zum Angebot bzw. zum Interesse an Leistungskursen bei freier Wahl (SLO_F1.2, SO11_F1.3)

Befragt nach den Gründen für das favorisierte Leistungskursangebot meinen die Schulleitungen am häufigsten (91 %), dass die genannten Fächer eine besondere Bedeutung für die Bildung der Schülerinnen und Schüler haben. Mehr als die Hälfte der Schulleitungsmitglieder (56 %) geben an, in den betreffenden Fächern ein großes Interesse auf Seiten der Schüler wahrgenommen zu haben. Die persönliche Bedeutsamkeit des Faches spielt für 47 % der Befragten eine wichtige Rolle (SLO_F1.3). Als sonstige Gründe benennen die Lehrkräfte vor allem den Aspekt der Studienvorbereitung, nehmen aber auch die gesellschaftlichen Anforderungen für ihre Begründung in den Blick:

- „Ein breites Angebot zur differenzierten Bildung auf hohem Niveau (Studienvorbereitung) - Deutsch und Mathematik mit vier Stunden für alle!“
- „Studierfähigkeit allgemein, insbesondere auch vor allem in Biologie“
- „Eine gezielte Vorbereitung für viele Studienrichtungen ist möglich.“
- „vertiefte mathematische Ausbildung“
- „MINT-Fächer mit mehr Berufsperspektiven“
- „gesellschaftliche Notwendigkeit der Verbindung der Naturwissenschaften mit Sprachen“
- „Geografie und Biologie halte ich für sehr bedeutend wegen der fächerübergreifenden Aspekte.“
- „Ein starker Wirtschaftsstandort benötigt genau in diesen Fächern – Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik – sehr gut ausgebildete junge Menschen. Grundkurse in allen anderen Fächern sorgen für die abzusichernde Allgemeinbildung und Berücksichtigung vielfältiger Interessen.“

Belegung

Vor der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe konnten die Schülerinnen und Schüler die Fächer Deutsch und Mathematik sowohl als ersten als auch als zweiten Leistungskurs belegen. Aus statistischen Erhebungen des SMK zur Kursbelegung im Schuljahr 2007/08 ergibt sich, dass vor den ein Jahr später wirksam werdenden strukturellen Änderungen 58,2 % der Schülerinnen und Schüler Deutsch als Leistungskursfach wählten und 36,0 % das Fach Mathematik. Nach der Inkraftsetzung der neuen OAVO muss das Fach Deutsch oder Mathematik ausschließlich als erstes Leistungskursfach belegt werden. Diese Verpflichtung wirkt sich nicht auf die Häufigkeit der Belegung von Deutsch als Leistungskurs aus. Dagegen steigt die Belegung von Mathematik als Leistungskurs an (von 36,0 % auf 42,6 %) (Abbildung 6).

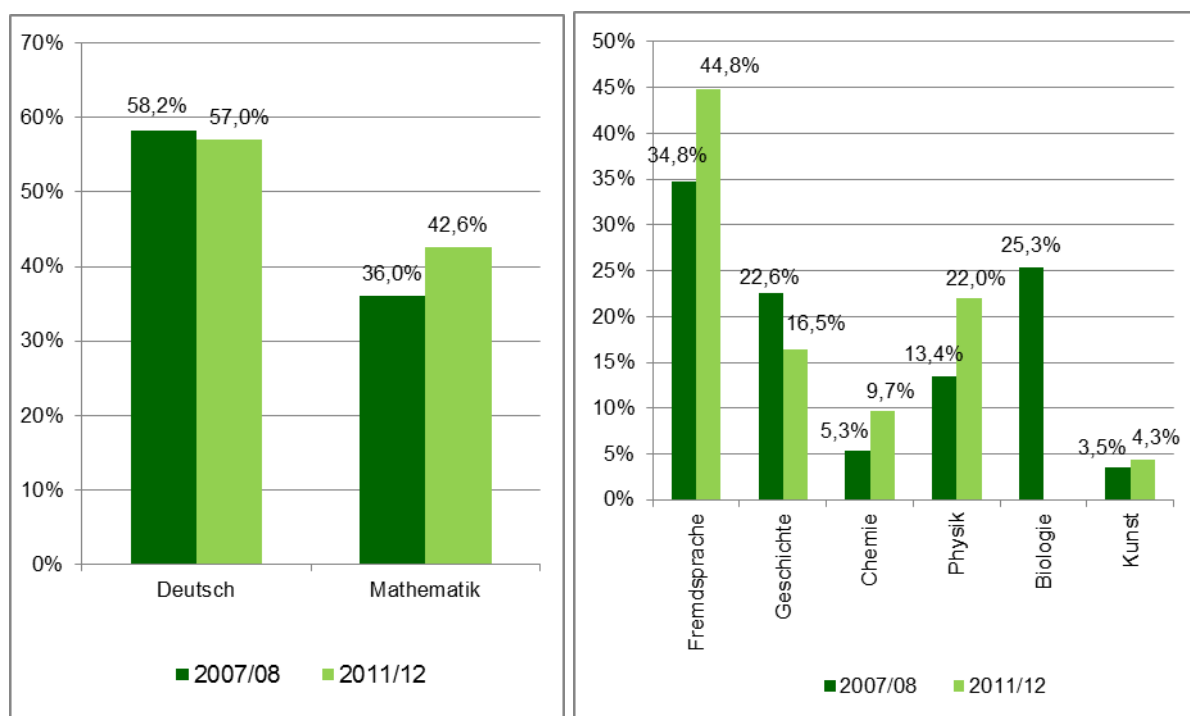


Abbildung 6: „Bitte geben Sie Ihre Leistungskursfächer an, die Sie besuchen.“ (Schuljahr 2011/12 - SO11_F1.1; Schuljahr 2007/08 - Quelle Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen)

Vergleicht man die Häufigkeit der Belegung der anderen Leistungskursfächer, zeigt sich eine deutliche Zunahme der Fremdsprachen. Fast die Hälfte aller Schüler wählt die erste oder zweite Fremdsprache als zweites Leistungskursfach.¹¹ Der Wegfall des Leistungskursfaches Biologie führt offensichtlich zu einer häufigeren Belegung der Fremdsprachen, aber auch der beiden anderen Naturwissenschaften. Die Möglichkeit, Geschichte durch Kunst und Physik durch Chemie als Leistungskursfach zu ersetzen, wird von den Schulen genutzt. Im Fach Kunst bleibt die Häufigkeit der Belegung des Faches als Leistungskurs von den strukturellen Änderungen unberührt. Die Zunahme der Belegung des Leistungskursfaches Chemie hingegen ist mit einer Abnahme im Fach Geschichte verknüpft (Abbildung 6).

Mit der Verpflichtung, Deutsch oder Mathematik als erstes Leistungskursfach zu belegen, entfällt die Kombination Deutsch und Mathematik. Abbildung 7 zeigt den Trend, dass bei Belegung von Mathematik als Leistungskurs signifikant häufiger eine Naturwissenschaft – Chemie oder Physik – gewählt wurde (59,9 %). Schülerinnen und Schüler, die sich für Deutsch als erstes Leistungskursfach entschieden, wählten häufiger eine Fremdsprache oder Geschichte als zweites Leistungskursfach (80,0 %).

¹¹ Auf eine konkrete Abfrage der als Leistungskurs belegten Fremdsprache wurde verzichtet, da im Fall des Faches Sorbisch auf die Schule Rückschlüsse gezogen werden könnten. Dies widerspricht der zugesagten Anonymität der Datenerhebung.

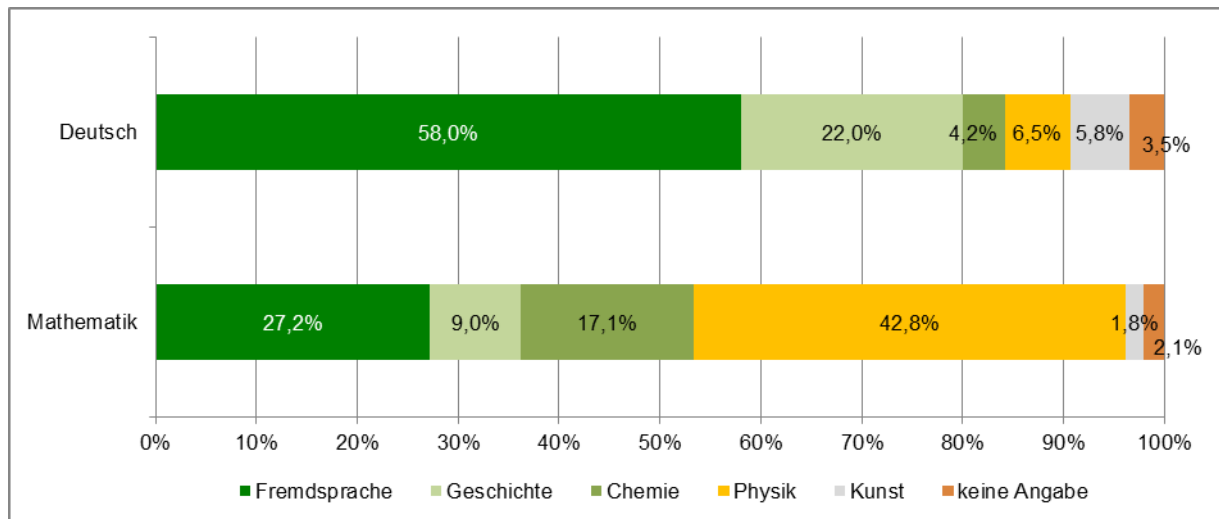


Abbildung 7: „Bitte geben Sie Ihre Leistungskursfächer an, die Sie besuchen.“ (SO11_F1.1)

Betrachtet man vergleichend die in der Längsschnittstudie der TU Dresden erhobenen Daten zur Wahl des Leistungskurses von 2009/10 bis 2013/14, so lassen sich keine signifikanten Veränderungen feststellen (Abbildung 8).

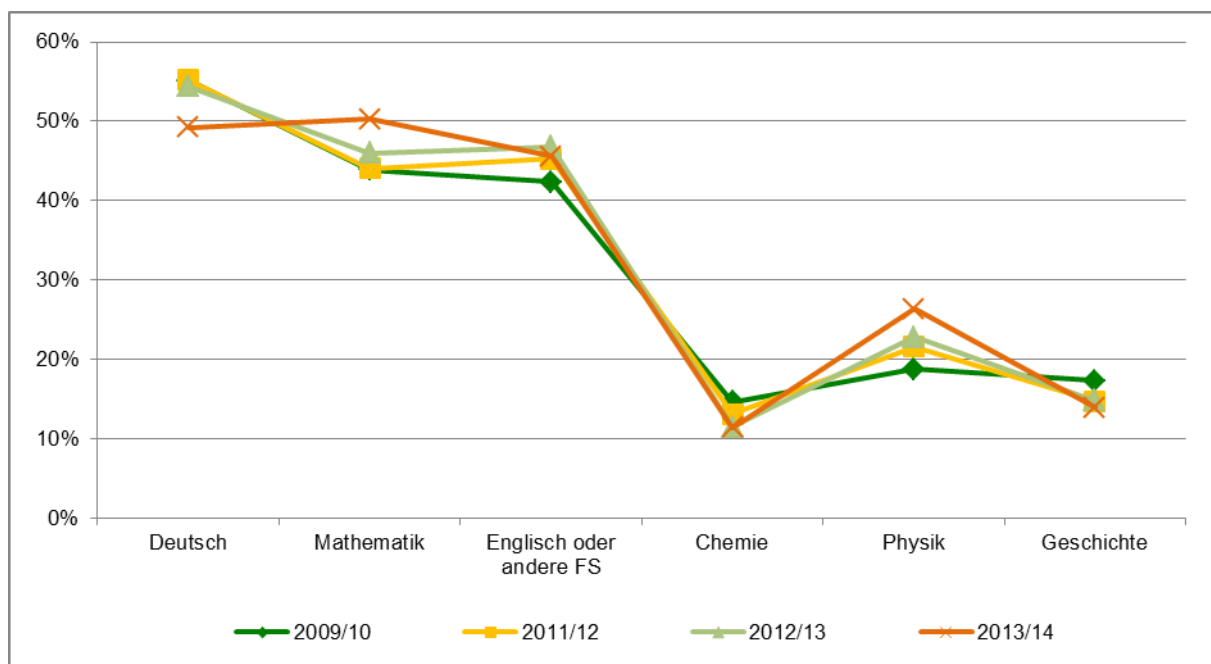


Abbildung 8: „Welche Fächer haben Sie als Leistungskurse am Gymnasium gewählt.“ (SO12_F1)

4.1.2 Grundkurse

Veränderungen ergeben sich gegenüber der bisherigen Oberstufe auch bei der Wahl der Grundkurse. Aus diesem Grund werden die Interessen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler erfasst und an der Belegungspflicht im Grundkursbereich gespiegelt. Es ist zu untersuchen, inwiefern die gültigen Ersetzungsregelungen eine Neigungsdifferenzierung im Grundkursbereich zulassen. Dabei spielen neben den Wünschen der Jugendlichen auch die schulischen Möglichkeiten unter Beachtung der gesetzlichen Regelungen für die Einrichtung von Kursen eine Rolle. Von besonderem Interesse ist die Untersuchung des Angebotes und der Belegung von weiteren Grundkursen aus dem Wahlbereich (z. B. Informatik, fächerverbindende Grundkurse).

Interessen der Schüler und Belegung der Grundkurse

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (85,8 % im Schuljahr 2010/11, 84,5 % im Schuljahr 2011/12 und 83,3 % im Schuljahr 2012/13) hätte gern einzelne Grundkursfächer in der gymnasialen Oberstufe abgewählt (SO11_F2.1). Analysiert man die einzelnen Fächer unter Einbeziehung der „Sonstigen Gründe“, so besteht am häufigsten der Wunsch, den Grundkurs Chemie abwählen zu können (53,4 %), gefolgt von Physik (48,2 %) und einer Fremdsprache (47,9 %). Ca. ein Drittel der Befragten würden die Grundkursfächer Kunst, Musik oder Biologie nicht belegen. Die Begründungen für den Wunsch nach Abwahl der Grundkursfächer fallen unterschiedlich aus (Abbildung 9). Eine hohe Arbeitsbelastung im Fach nennen die Schülerinnen und Schüler für Biologie (21,9 %) und die Fremdsprache (11,9 %). Für Physik, Chemie und die Fremdsprachen befürchten die Schülerinnen und Schüler negative Auswirkungen auf die Abiturnote, in den Fächern Musik und Kunst begründet das mangelnde Interesse am Fach den Wunsch nach einer Abwahl. Steht der geringe Bezug zum Studien- bzw. Ausbildungswunsch bei den vorgenannten Fächern häufig an zweiter oder dritter Stelle als Grund für den Abwahlwunsch, so ist es für das Fach Biologie die am häufigsten genannte Ursache (32,9 %).

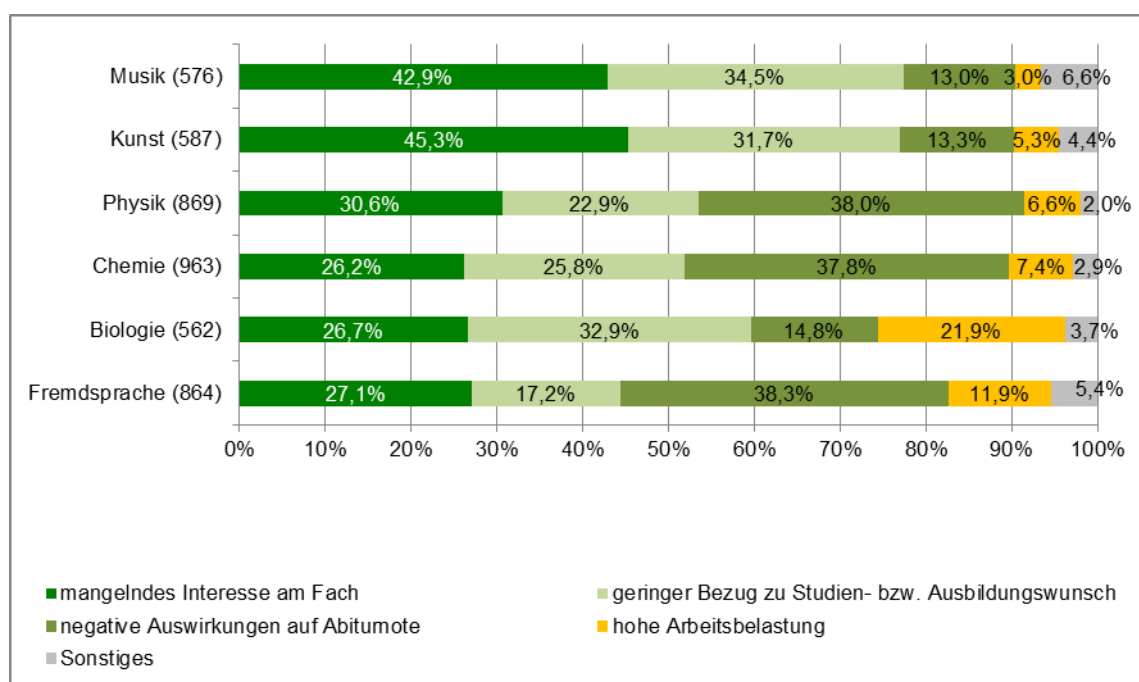


Abbildung 9: „Bitte geben Sie an, warum Sie einzelne Grundkursfächer gern abgewählt hätten.“
(SO11_F2.1.1, Schuljahr 2011/12)¹²

Als „Sonstige Gründe“ für eine gewünschte Abwahl der angegebenen Grundkurse geben die Befragten häufig andere Fächer an, die aus ihrer Sicht auch abwählbar sein sollten, wie Ethik und Sport, aber auch Geschichte und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft. Einige der Befragten nutzen das Feld „Sonstige Gründe“ auch für ihr persönliches Votum, das Fach nicht abwählbar zu gestalten oder zur Information, dass sie es nicht belegt haben. Die Angaben ohne inhaltlichen Bezug zur Fragestellung ausschließend, können folgende Aussagen getroffen werden, warum die Schülerinnen und Schüler über die im Fragebogen vorgegebenen Gründe hinaus Grundkursfächer gern abgewählt hätten:

- **Fremdsprachen:** Am häufigsten benennen die Schülerinnen und Schüler die aus ihrer Sicht mangelnde Qualität des Unterrichts bzw. sehen den Grund bei der Lehrkraft. Fast ebenso häufig werden mangelnde Grundvoraussetzungen und Grundkenntnisse für die Bewältigung der Anforderungen in der Sekundarstufe II angegeben. Ein Befragter schlägt

¹² In Klammer hinter dem jeweiligen Fach steht die Absolutzahl der Befragten, die den Grundkurs abwählen würden.

vor, „anstelle der zweiten Fremdsprache sollte man sich auf die erste Fremdsprache konzentrieren.“

- **Biologie:** Für dieses Fach liegt die Ursache für den Wunsch nach Abwahl des Grundkurses am häufigsten bei der Lehrerin bzw. dem Lehrer. Genannt werden auch „mangelndes Verständnis“, „nur geringfügige Grundkenntnisse“, „zu hohe Spezialisierung“. Man wünscht sich dieses Fach als Leistungskurs, denn „wenn man sicher ist, was man später werden will, sollte man doch besser in diese Richtung investieren.“
- **Physik:** Am häufigsten benennen die Befragten Probleme mit dem Fach an sich (z. B. „liegt mir einfach nicht“), gefolgt von negativen Erfahrungen mit den unterrichtenden Lehrkräften. In einzelnen Fällen begründen die Schülerinnen bzw. Schüler den Wunsch nach Abwahl des Faches mit ihren schlechten Leistungen.
- **Kunst und Musik:** Als Ursache für den Wunsch nach Abwahl geben die Befragten vor allem an, dass sie die Bewertung der Leistungen problematisch einschätzen, weil die Bewältigung der Anforderungen einer gewissen Begabung bedarf. Dennoch wird es als unverzichtbares Angebot für alle interessierten Schülerinnen und Schüler eingeschätzt.

Nutzung der Ersetzungsregeln und Kurse im Wahlbereich

Zur Untersuchung der Nutzung der Ersetzungsregeln befragte die Projektgruppe des SBI alle Untersuchungsgruppen. In der Onlinebefragung treffen die Schulleitungen Aussagen zur Umsetzung des § 41 Absatz 1 der Schulordnung Gymnasien Abiturprüfung (SOGYA)¹³, d. h. zum Angebot weiterer Grundkursfächer im Rahmen des schulischen Wahlbereichs. Am häufigsten benennen die Befragten Informatik als Ersetzungsmöglichkeit für alle in der Schulordnung genannten Fächer. Mit fächerverbindenden Grundkursen können nach Aussage der Schulleitungen die Schülerinnen und Schüler vor allem die Grundkursfächer Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung/Wirtschaft und Geografie ersetzen. Weniger als die Hälfte der Befragten benennen eine weitere fortgeführte Fremdsprache, Philosophie und Astronomie als zusätzliches Angebot, wobei Astronomie zu mehr als einem Drittel Biologie und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft ersetzen kann (Abbildung 10).

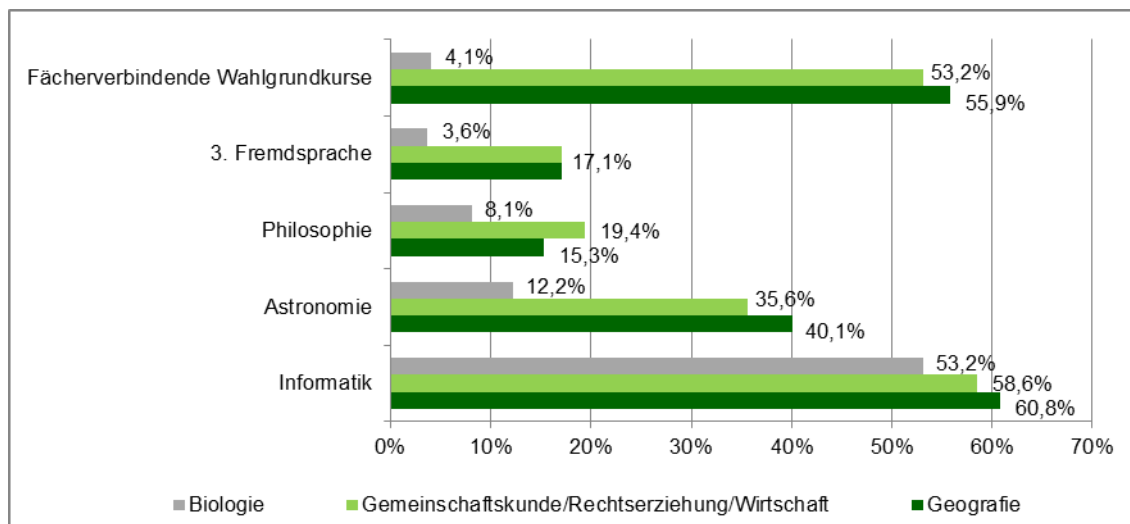


Abbildung 10: „Falls die genannten Grundkurse an Ihrer Schule durch Wahlgrundkurse ersetzt werden können, geben Sie bitte an, durch welche Kurse dies möglich ist.“ (SLO_F2.1)

¹³ Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemeinbildende Gymnasien und die Abiturprüfung im Freistaat Sachsen (Schulordnung Gymnasien Abiturprüfung – SOGYA) = Artikel 1 der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemeinbildende Gymnasien und die Abiturprüfung und zur Änderung der Abendgymnasien- und Kollegverordnung, der Prüfungsverordnung Waldorfschulen, der Schulordnung Förderschulen, der Schulordnung Mittel- und Abendmittelschulen und der Sächsischen Unterbringungsverordnung vom 27. Juni 2012 (SächsGVBl. S. 348), zuletzt geändert durch Verordnung vom 25. Juli 2014 (SächsGVBl. S. 411)

Von den befragten Schülerinnen und Schülern geben 95 % an, dass an ihrer Schule die Grundkurse in den Fächern Geografie und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (GRW) ersetzt werden können, für das Fach Biologie gilt dies hingegen nur für 32 % der Befragten. Dabei werden die gesellschaftswissenschaftlichen Grundkurse häufiger durch Wahlgrundkurse ersetzt als der Grundkurs in Biologie. Von den befragten Schülerinnen und Schülern, die Biologie ersetzen konnten, nutzen 18 % diese Möglichkeit. Für Geographie ergibt sich eine Quote von 44 %) und für Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft von 41 %. Als häufigster Grund für die Ersetzung benennen die Befragten „persönliche Interessen und Neigungen. Die Arbeitsbelastung und der Studien- und Berufswunsch spielen eine eher untergeordnete Rolle unter der Beachtung der Spezifik für das Fach Biologie (Abbildung 11).

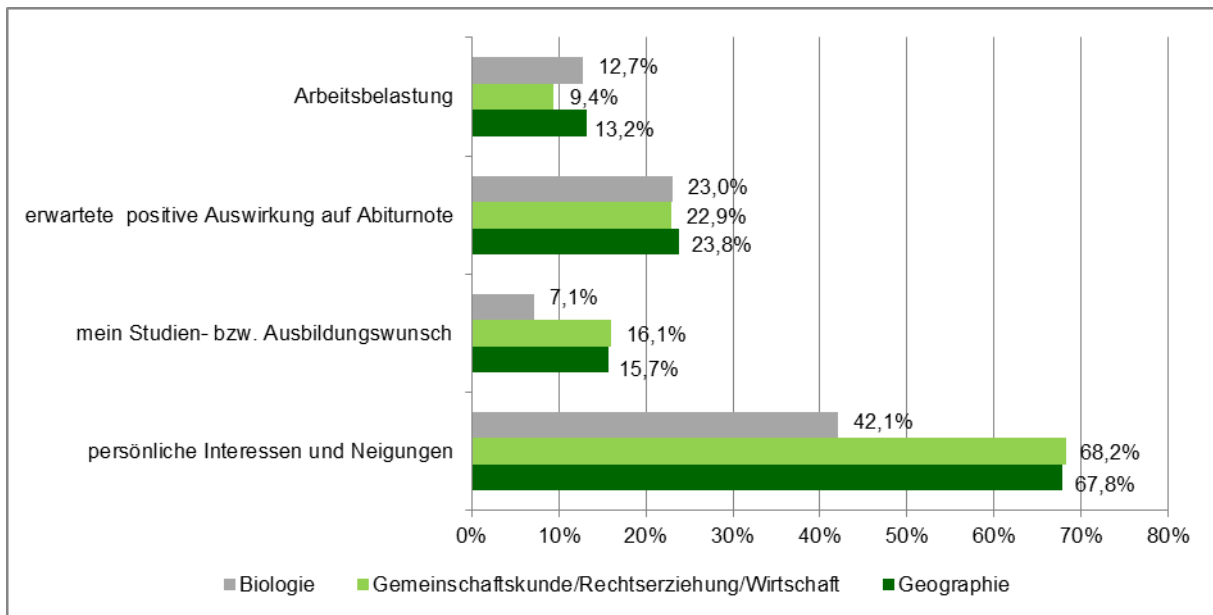


Abbildung 11: „Bitte geben Sie an, ob Sie die Ersetzungsmöglichkeiten nutzen und warum.“ (SO11_F2.3)

Um die Abweichungen im Fach Biologie bei der Wahl der Leistungs- und Grundkurse näher bewerten zu können, werden die Ergebnisse für die Untersuchungen zur Komplexen Leistung herangezogen: Es zeichnet sich ab, dass die Fächer Biologie und Geschichte am häufigsten von den Schülerinnen und Schülern als Fach der Komplexen Leistung gewählt werden (Schuljahr 2010/11: in Geschichte 343 bzw. in Biologie 360 Schülerinnen und Schüler; Schuljahr 2011/12: in Geschichte 428 bzw. in Biologie 356 Schülerinnen und Schüler). Bei der Begründung der Wahl des Faches für die Erstellung einer Komplexen Leistung gibt ca. ein Drittel der Jugendlichen an, dass es ihren Interessen und Neigungen entspricht.

4.1.3 Akzeptanz

Dieses Kriterium erfasst die Auswirkungen der Änderungen in der Kurswahl auf die Schülerinnen und Schüler. Neben der Begründung insbesondere der Wahl von Leistungskursen sind Aussagen zur Gesamtbelastung der Jugendlichen zu treffen. Es stellt sich die Frage, ob die erhöhte Belastung der Schülerinnen und Schüler, aber auch die Kürzung der Wochenstundenzahl einzelner Grundkursfächer zu einem erhöhten Bedarf an Nachhilfeunterricht führen. Abschließend soll erfasst werden, ob sich aus den neuen Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Schülerinnen und Schüler Konsequenzen für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ergeben. Dies kann sich zum Beispiel darin äußern, dass die Jugendlichen ihre außerschulischen Aktivitäten einschränken, wie z. B. Mitgliedschaften in Vereinen.

Begründung des Wahlverhaltens

Zu Beginn werden die Angaben der Gruppe von Schülerinnen und Schülern näher untersucht, deren ursprünglich gewählte Leistungskurskombination nicht zustande gekommen ist (SO11_F1.2). Dies betrifft 214 der Befragten (10,0 %). Nur in wenigen Ausnahmefällen konnte das ursprünglich gewählte erste Leistungskursfach nicht belegt werden. Gleicht man die Belegung des ersten Leistungskursfaches mit den Angaben zu den Belegungswünschen bei völlig freier Wahl der Leistungskurse ab, so würde jeweils ca. ein Drittel der Befragten auch tatsächlich Deutsch bzw. Mathematik als Leistungskursfach belegen (SO11F1.3).

Von den Befragten, die Deutsch als erstes Leistungskursfach belegt haben, geben 11,3 % an, dass das ursprünglich gewählte zweite Leistungskursfach nicht besucht werden konnte. Für das Fach Mathematik als erstes Leistungskursfach trifft dies für 8,5 % der Befragten zu. Abbildung 12 stellt bezogen auf das jeweilige erste Leistungskursfach dar, mit welcher Häufigkeit das gewählte zweite Leistungskursfach nicht belegt werden konnte. Es zeigt sich, dass im Fall von Deutsch über zwei Drittel die von ihnen gewünschte Fremdsprache nicht belegen konnten. Von diesen 67 Befragten, wollten 30 die zweite Fremdsprache als Leistungskurs belegen und wurden auf die erste Fremdsprache umgelenkt. Ein ähnliches Bild ergibt sich für den Leistungskurs Mathematik bezüglich der Leistungskurse Chemie und Physik: Schülerinnen und Schüler, die Physik wählten, belegten häufig Chemie bzw. Chemie wurde durch Physik ersetzt. Nur in Einzelfällen kam es zu Wechseln über die Aufgabenfelder hinaus, z. B. Physik oder Chemie durch Kunst. Zu den Gründen für das Nichtzustandekommen von Kursen wurden die Schulleitungen im Rahmen der Untersuchungen zur schulorganisatorischen Umsetzung der Neuregelungen der gymnasialen Oberstufe detaillierter befragt, so dass dies an dieser Stelle nicht näher auszuführen ist (s. Kapitel 4.2).

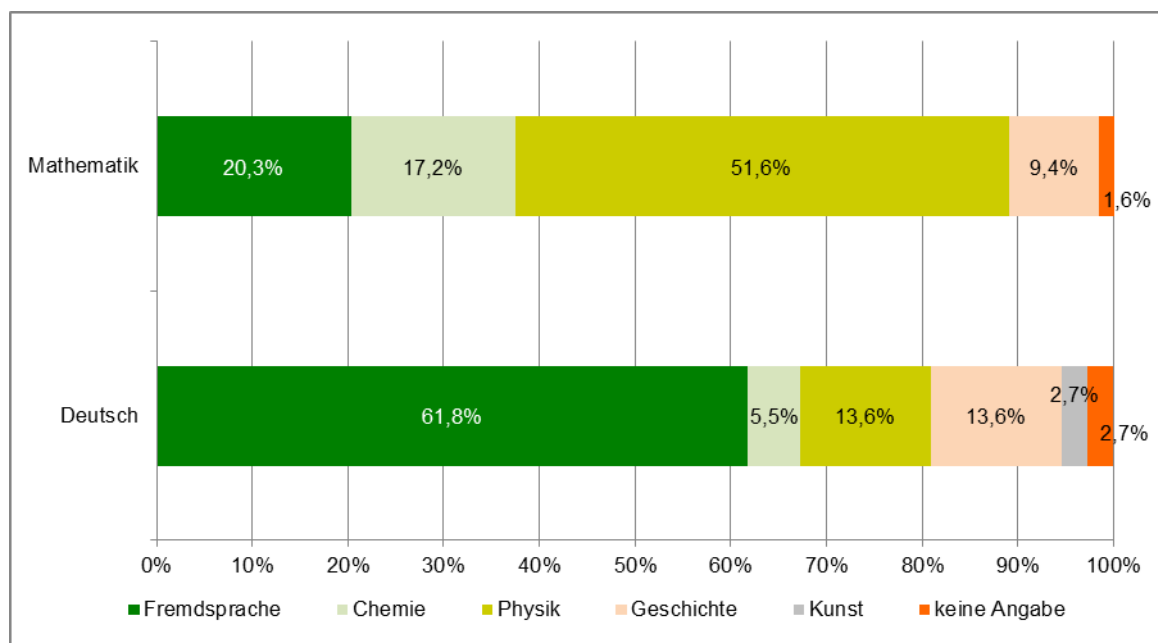


Abbildung 12: Verteilung der gewählten Fächer des 2. Leistungskurses, die nicht belegt werden konnten (SO11_F1.1, SO11_F1.2 und SO11_F2.1)¹⁴

In Abbildung 13 sind die Gründe für die Wahl der Leistungskursfächer angegeben. Es zeigt sich, dass überwiegend die Interessen und Neigungen diese Wahl bestimmen (57,8 %). 15,8 % glauben, dass sie mit der Wahl der Leistungskurse das Abiturergebnis positiv beeinflussen können. Für 15,1 % der Befragten entsprechen die Leistungskursfächer der zukünftigen Studien- bzw. Berufswahl. Weitere Gründe, wie die zu erwartende zeitliche Belastung

¹⁴ Nicht berücksichtigt wurden die Befragten, deren zweiter Wunsch-Leistungskurs nicht zustande kam und unter „Sonstiges“ ein beliebiges, nicht als Leistungskurs zugelassenes Fach eingetragen haben (vor allem Biologie).

(2,3 %), der vermutlich unterrichtende Lehrer (2,4 %) oder die Entscheidung von Freunden (0,1 %) bestimmen das Kurswahlverhalten dagegen kaum.

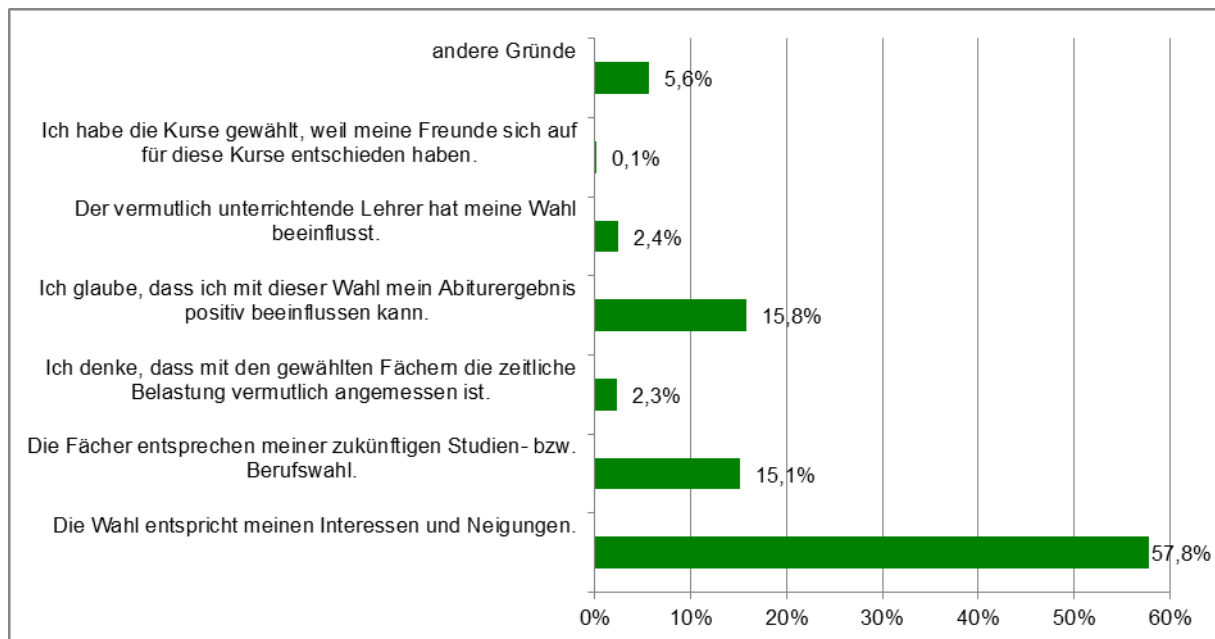


Abbildung 13: „Geben Sie die Gründe für die Wahl der Leistungskursfächer an.“ (SO11_F1.4)

Befragt nach dem Gesamtergebnis der Kurswahl geben 80 % der Schülerinnen und Schüler aller Befragungen in der Jahrgangsstufe 11 an, dass sie zufrieden sind (SO11_F5.1). Die Ergebnisse der Befragungen in der Jahrgangsstufe 12 bestätigen dieses Ergebnis, wobei die Quote der Zufriedenheit mit 72 % bis 78 % leicht abnimmt.

Gesamtbelastung der Schülerinnen und Schüler und Auswirkungen auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben

Gerade in der öffentlichen Diskussion wurde und wird häufig eingeschätzt, dass auf Grund der veränderten Beleg- und Einbringungspflichten die Schülerinnen und Schüler wesentlich stärker zeitlich belastet sind als vor der Inkraftsetzung der neuen OAVO. So erfasste z. B. der Kreiselternrat Bautzen bei einer Umfrage im Jahr 2010 die Meinung von 435 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 11 und 12 an sechs Gymnasien aus dem Landkreis Bautzen zu ihrem Freizeitverhalten:

- 66 % der Befragten geben an, dass sie seit Beginn der 11. Jahrgangsstufe ihre Hobbys eingeschränkt oder ganz aufgegeben haben.
- Gleichfalls 66 % beantworten die Frage „Haben Sie Zeit für ein soziales Engagement?“ mit nein.

Die Ergebnisse der Onlinebefragung der Jahrgangsstufe 11 des SBI zeigen ein analoges Bild. In allen Schuljahren schätzen ca. drei Viertel der Befragten ein, dass die Arbeitsbelastung der gymnasialen Oberstufe die Aktivitäten in der Freizeit einschränkt (SO_F5.1). Für 20 % (2010/11), 17 % (2011/12) bzw. 19 % (2012/13) trifft die Aussage teilweise zu und nur 3 % (2010/11 und 2012/13) bzw. 2 % (2011/12) sind der Meinung, dass die Arbeitsbelastung ihr Freizeitverhalten nicht einschränkt. Mit diesen Ergebnissen korrelieren auch die Untersuchungen der TU Dresden. Im Rahmen der Studie zur Studierneigung 2010 beurteilen die Schülerinnen und Schüler ihren zeitlichen Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und die verbleibende Freizeit (TU12_F45). Als zu hoch schätzen insgesamt 70 % der Befragten den zeitlichen Aufwand für die Vor- und Nachbereitung ein, 4 % vertreten eine gegenteilige Meinung und 26 % bewerten den Aufwand als angemessen. Der Aspekt „verbleibende Freizeit“ wird mit umgekehrten Vorzeichen beurteilt: 76 % der Schülerinnen und

Schüler sind der Ansicht, dass ihnen in der gymnasialen Oberstufe zu wenig Freizeit verbleibt, 20 % betrachten den Anteil Freizeit als angemessen und 4 % als (zu) hoch.

Die TOSCA-Studie der Universität Tübingen und die Onlinebefragung des SBI erfassten den Anteil an Freizeit in ausgewählten Zeiträumen detaillierter. In Abbildung 14 sind die Ergebnisse der Onlinebefragung des SBI zu folgenden Fragen dargestellt:

- Wie viel Freizeit hatten Sie am Samstag und Sonntag des letzten Wochenendes insgesamt zur Verfügung? (Hinweis: Bitte die Zeit zum Schlafen nicht berücksichtigen)
- Wie viel Freizeit stand Ihnen am gestrigen Schultag zur Verfügung (Hinweis: Falls Sie die Befragung am Sonntag oder Montag durchführen, Angabe für Freitag).

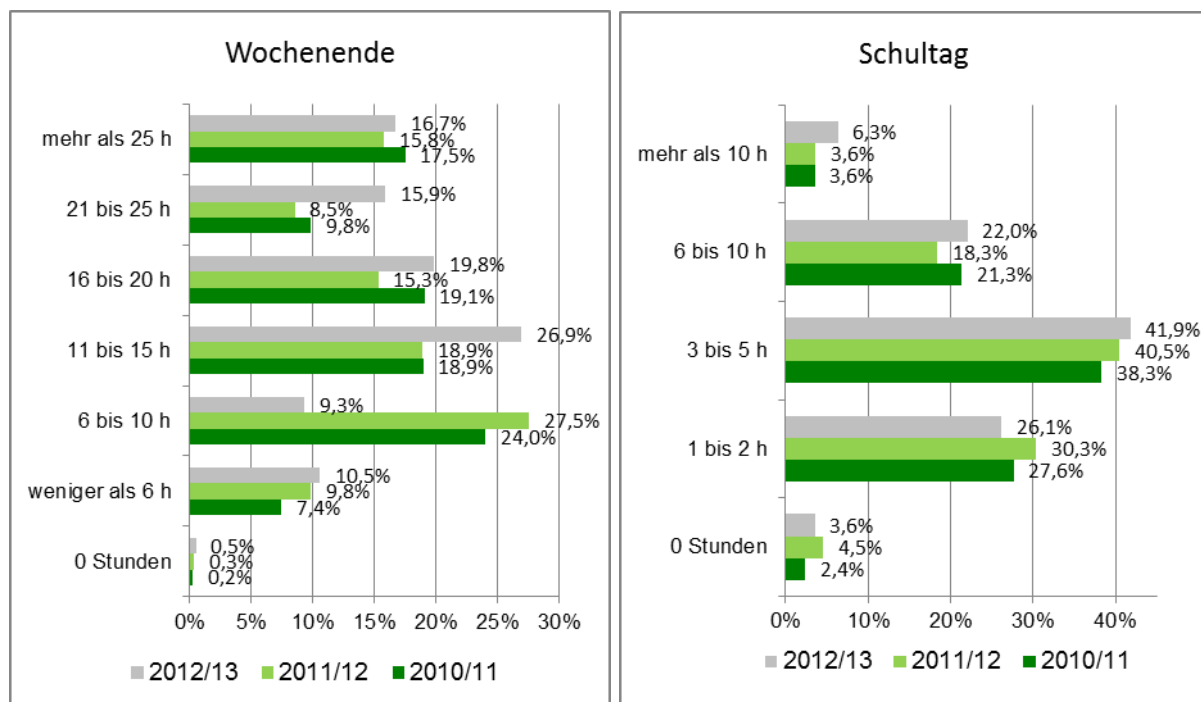


Abbildung 14: Angaben zur durchschnittlichen Freizeit am Samstag und Sonntag des der Befragung vorangegangenen Wochenendes bzw. Schultags (Zeiten zum Schlafen waren nicht zu berücksichtigen; SO11_F4.2)

Es zeigt sich, dass die zeitliche Belastung 2011/12 gegenüber 2010/11 zugenommen hat, da sich die Häufigkeitsverteilung zu geringeren Werten verschiebt. Im Schuljahr 2012/13 hingegen nimmt die zeitliche Belastung wieder ab. Insgesamt geben relativ wenige der Befragten an, dass sie keine Freizeit (0 Stunden) oder nur wenig Freizeit zur Verfügung hatten. An dem der Befragung vorangegangenen Tag hatten fast zwei Drittel (2010/11 und 2011/12) bzw. mehr als zwei Drittel (2012/13) der Jugendlichen drei oder mehr Stunden Zeit für Freizeitbeschäftigungen. Weniger als 5 % geben Null Stunden Freizeit an, zwischen 26 % und 30 % eine bis zwei Stunden Freizeit. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Einschätzung der Freizeit an dem der Befragung vorangegangenen Wochenende. Über 86 % geben an, mehr als sechs Stunden des Samstag und Sonntag für Freizeitbeschäftigungen zu nutzen.

Betrachtet man die Aussagen der Abiturientinnen und Abiturienten im Schuljahr 2012/13, handelt es sich um dieselbe Untersuchungsgruppe wie bei den o.g. Ergebnissen in der Jahrgangsstufe 11 im Schuljahr 2011/12. Ca. ein Drittel schätzen sowohl die verfügbare Zeit für die Nutzung außerunterrichtlicher Angebote der Schule als auch die verfügbare Freizeit an einem durchschnittlichen Schultag als gut ein (zu hoch / hoch / bzw. angemessen). Für die Hälfte gilt dies auch an einem Wochenende. Als zu hoch bzw. hoch bewerteten ca. 60 % der Befragten den zeitlichen Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts.

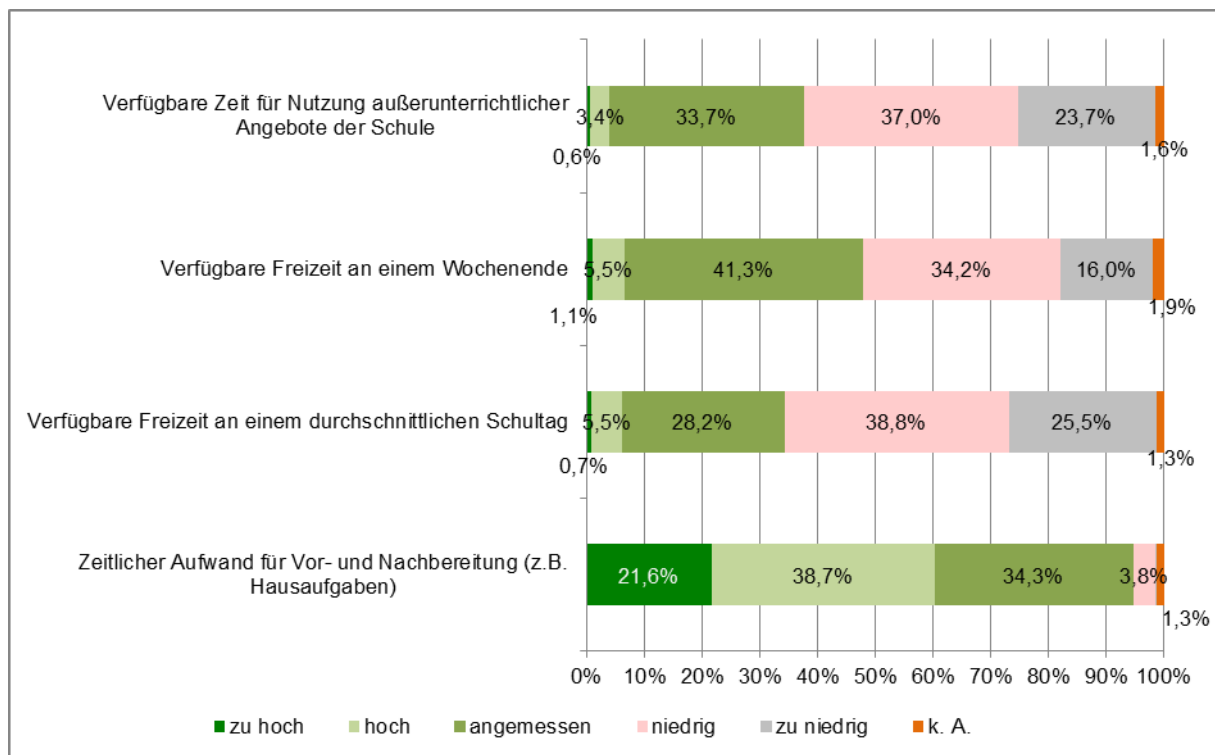


Abbildung 15: „Wie beurteilen Sie die folgenden Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe?“ (SO12_F10)

Die TOSCA-Studie der Universität Tübingen erfasste neben dem zeitlichen Anteil von Freizeitbeschäftigungen in Tagen pro Woche und Stunden pro Woche auch die Art der Freizeitbeschäftigungen, denen die Jugendlichen nachgingen. Durchschnittlich können die Befragten an 3,1 (Kohorte 2009), 2,6 (Kohorte 2010) bzw. 2,6 (Kohorte 2011) Tagen in der Woche ihren Hobbys nachkommen. Auch hier zeigt sich eine Abnahme der verfügbaren Zeit, die sich jedoch bei der Betrachtung des Anteils von Freizeit in Stunden pro Woche nicht bestätigt: Sowohl 2009 als auch 2011 konnten die Abiturienten durchschnittlich zehn Stunden pro Woche für Freizeitbeschäftigungen aufbringen, nur 2010 lag der Anteil mit dem Wert von 9,3 Stunden geringfügig darunter. Aus Abbildung 16 ist zu entnehmen, dass sich der Nebenjob und die Tätigkeit in Orchestern oder Kirchengruppen auf einen Tag der Woche konzentriert. Letzteres korreliert mit der Einschätzung der Befragten des Kreiselternrats, wobei aus der TOSCA-Studie abzuleiten ist, dass keine signifikanten Veränderungen nachweisbar sind. Es gibt nur geringfügige Verschiebungen hinsichtlich der Art der Freizeitgestaltung. Für Treffen mit Freunden, Lesen und Sport bringen die Schülerinnen und Schüler nach der Reform weniger Zeit auf, für die Beschäftigung mit dem Computer – was durchaus aber auch schulische Bezüge haben kann – etwas mehr Zeit. Nähere Aussagen zur Rubrik „Sonstiges“ liegen nicht vor.

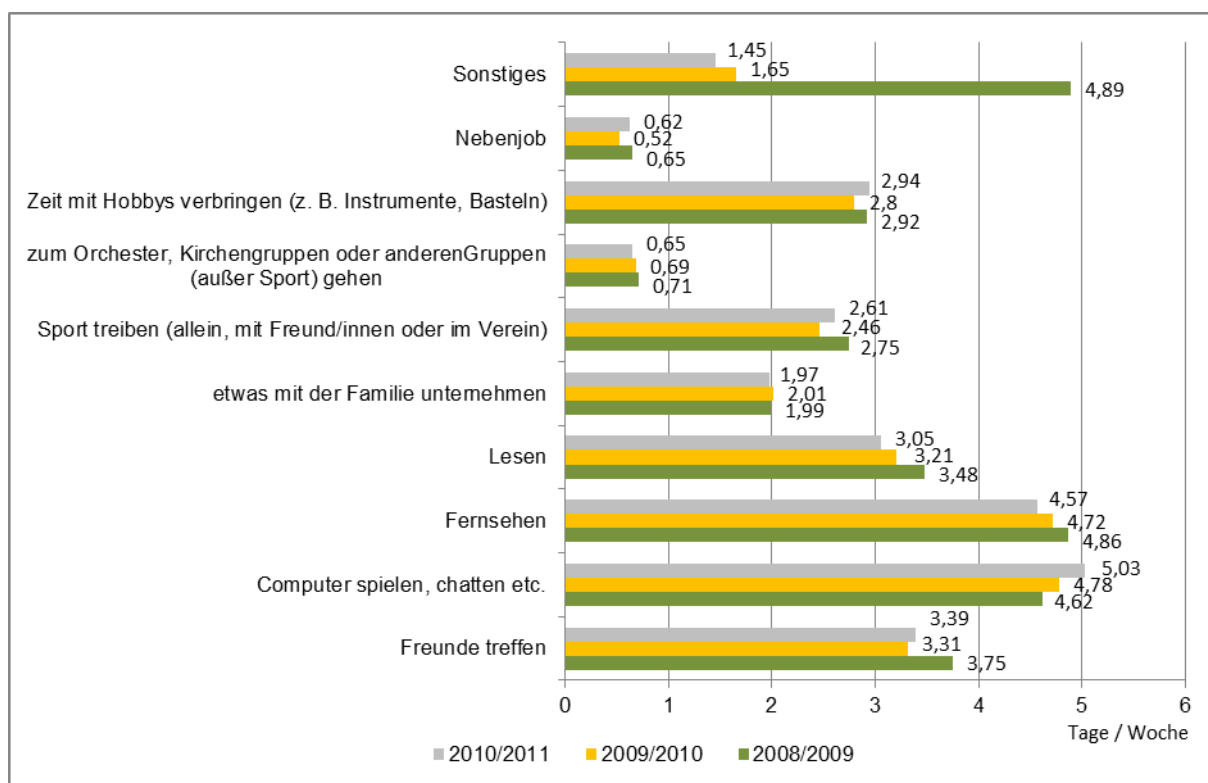


Abbildung 16: „Bitte tragen Sie ein, wie Sie Ihre Freizeit in einer normalen Woche außerhalb der Schulzeit verbringen. An wie vielen Tagen in der Woche machen Sie das?“ (Darstellung der Mittelwerte, TOSCA_F49)

Die nach der Gesamtbelastung ihrer Schülerinnen und Schüler befragten Lehrkräfte geben zu 60 % an, dass diese durch die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe gestiegen ist. Fast ebenso viele Befragten schätzen die Gesamtbelastung dennoch als vertretbar ein (58 %). Inwiefern die Schülerinnen und Schüler außerunterrichtliche Angebote weniger wahrnehmen, vermögen 32 % der Lehrkräfte nicht einzuschätzen (im Vergleich von 8 % zu den vorangegangenen Fragestellungen). 29 % der Befragten stellen fest, dass dies zutrifft und 34 % nehmen keine Veränderung bezüglich der außerunterrichtlichen Angebote wahr (LOF_3).

Bedarf an Nachhilfeunterricht

Im Rahmen der Befragung der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 12 erfasste die TU Dresden sowohl die Selbsteinschätzung des Leistungsstandes als auch die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht.

Knapp ein Viertel der Befragten schätzt sich als sehr gute Schülerin bzw. sehr guten Schüler ein (23,5 %), fast die Hälfte meinen gute Leistungen zu erbringen (47,9 %) und 26,9 % ordnen sich als durchschnittliche Schülerin bzw. Schüler ein, 1% bescheinigen sich eher schlechte Leistungen (SO12_F4). Abbildung 17 stellt die Einschätzung des aktuellen Leistungsstandes – kurz vor Ablegung der Abiturprüfungen – in den einzelnen Fächer dar. Für alle Fächer meinen mehr als die Hälfte der Befragten, sehr gute oder gute Leistungen zu erbringen. Dementsprechend geben 52,5 % der Schülerinnen und Schüler „eher einen angemessenen Bedarf“ an Nachhilfeunterricht an. Für 15,8 % hingegen besteht ein sehr hoher oder hoher Bedarf an Nachhilfe (SO12_F10).

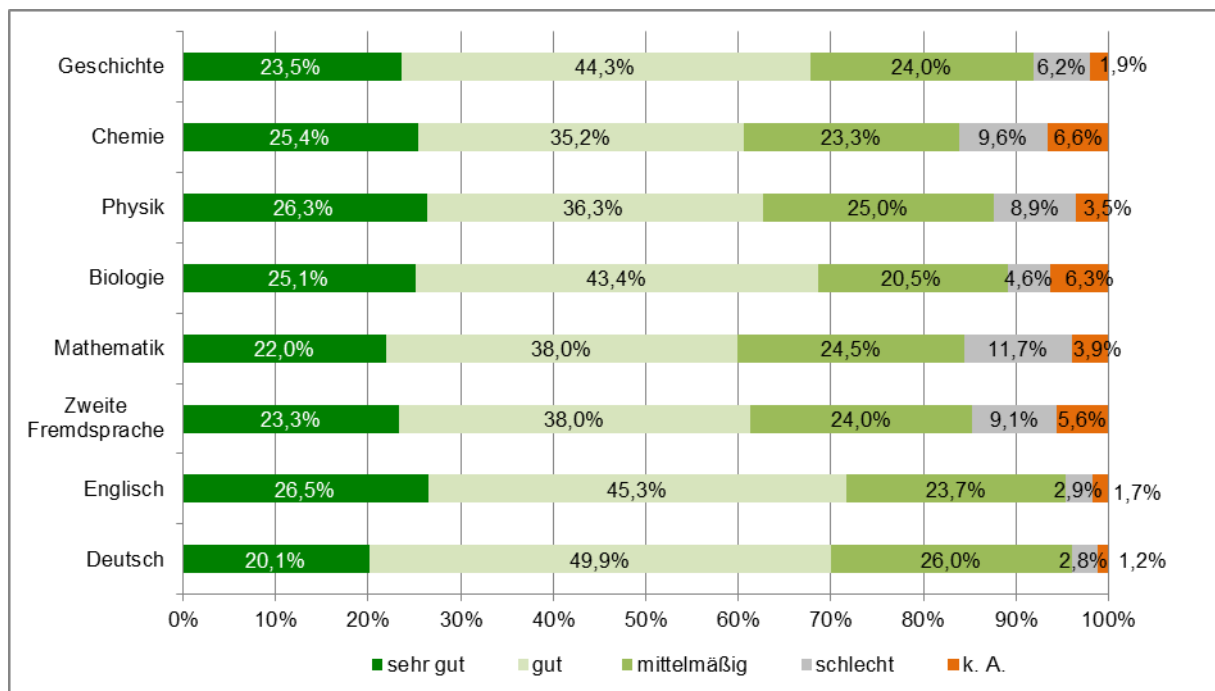


Abbildung 17: „Bitte schätzen Sie Ihren derzeitigen Leistungsstand in den folgenden Fächern ein.“ (SO12_F5)

4.1.4 Ergebnis der Prüfung der Hypothese 1.1 (Kurswahl)

Hypothese: Die nach der OAVO möglichen Kurskombinationen werden umgesetzt akzeptiert.

Diese Hypothese kann teilweise bestätigt werden.

Das Angebot an **Leistungskursfächern** entspricht grundsätzlich den Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schülern. Übereinstimmend kritisieren alle Untersuchungsgruppen den Wegfall des Leistungskurses Biologie. Darüber hinaus wünschen sich insbesondere die Schülerinnen und Schüler die Aufhebung der Einschränkung des ersten Leistungskursfaches auf Deutsch und Mathematik. Einige Befragte wünschen sich die Möglichkeit, sowohl Deutsch als auch Mathematik als Leistungskurs zu belegen.

Die Ersetzungsmöglichkeiten im **Grundkursbereich** werden gut angenommen und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern Belegungen entsprechend ihrer Interessen und Neigungen. Eher weniger akzeptiert wird die Einschränkung, dass nur Biologie und nicht auch die anderen beiden Naturwissenschaften ersetzt werden können. Eng im Zusammenhang mit den Ersetzungsmöglichkeiten steht der Wunsch der Schülerinnen und Schüler, Fächer abwählen zu können. Die genannten Gründe sind sehr vielfältig und fachspezifisch. Für die Naturwissenschaften und die Fremdsprachen stehen die vermutete negative Auswirkung auf die Abiturnote und das mangelnde Interesse am Fach im Vordergrund, für die künstlerischen Fächer eher das mangelnde Interesse am Fach und ein geringer Bezug zum Studien- und Ausbildungswunsch. Negativ bewerten die Schülerinnen und Schüler die Pflicht, alle belegten Kurse in die Gesamtqualifikation einbringen zu müssen. Die Lehrkräfte und Schulleitungen hingegen begrüßen diese Neuregelung, vor allem mit dem Fokus einer Aufwertung dieser Fächer.

Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ist mit der Kurswahl insgesamt zufrieden, auch seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen besteht eine hohe **Akzeptanz**. Durch die Änderungen der Kursbelegungen hat sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler deren Gesamtbelastung erhöht. Die Lehrkräfte stimmen dieser Aussage zu, schätzen diese Erhöhung jedoch als vertretbar ein. Inwiefern die erhöhte Gesamtbelastungen zu Einschränkungen im Freizeitverhalten und gesellschaftlichen Engagement der Schülerinnen und Schü-

ler führt, lässt sich nicht belegen. Die Schülerinnen und Schüler geben an, dass auf Grund des erhöhten zeitlichen Aufwands für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts weniger Freizeit verbleibt. Zieht man die Ergebnisse der TOSCA-Studie zur Vergleichsgruppe vor der Inkraftsetzung der geänderten OAVO heran, so lässt sich eine signifikante Abnahme der Freizeit nicht nachweisen. Es ist lediglich eine geringfügige Verschiebung der Art der Freizeitgestaltung zu verzeichnen. Die Vermutung, dass auf Grund der höheren Gesamtbelastung der Bedarf an Nachhilfe gestiegen ist, bestätigt sich ebenfalls nicht. Die Schülerinnen und Schüler schätzen ihre schulischen Leistungen eher positiv ein und sehen keinen erhöhten Bedarf an Nachhilfe.

4.2 Schulorganisation

Hypothese 1.2

Bei der Umsetzung der Neuregelungen ergeben sich im schulorganisatorischen Bereich eher Vor- denn Nachteile.

4.2.1 Planungsaspekte

Planungsaspekte spielen aus Sicht der Schulleitungen eine wichtige Rolle für die schulorganisatorische Umsetzung der Neuregelungen in der gymnasialen Oberstufe vor Ort. Zur Sicherstellung der Vielfalt der Kurskombinationen ist der Lehrereinsatz insbesondere hinsichtlich der Personalplanung und Lehrauftragsverteilung zu untersuchen. Die Festlegungen zur Belegung der Grundkursfächer sollen die Erreichung der Mindestschülerzahlen in allen Fächern sichern, folglich auch die Kursbildung und könnten die Stundenplanung erleichtern. Die Vielzahl der zu belegenden Fächer hingegen lässt Probleme bei der Klausurplanung erwarten.

Allgemeine Aussagen

Um Aussagen zu den genannten Planungsaspekten treffen zu können, schätzten alle Schulleitungen im Rahmen der Online-Befragung ein, inwiefern diese aus ihrer Sicht von der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe beeinflusst wurden. Grundsätzlich hat die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe die Planung eher nicht erschwert. Für die Planung von Vertretungsstunden wird eher keine Beeinflussung festgestellt. Ca. zwei Drittel der Befragten meinen, dass sich die Kursplanung und die Beratung der Jugendlichen in der Klassenstufe 10 vereinfacht haben. Kritischer als die anderen Aspekte sehen die Schulleitungen die Kursbildung – ein Viertel meint, dass sich diese erschwert hat (Abbildung 18).

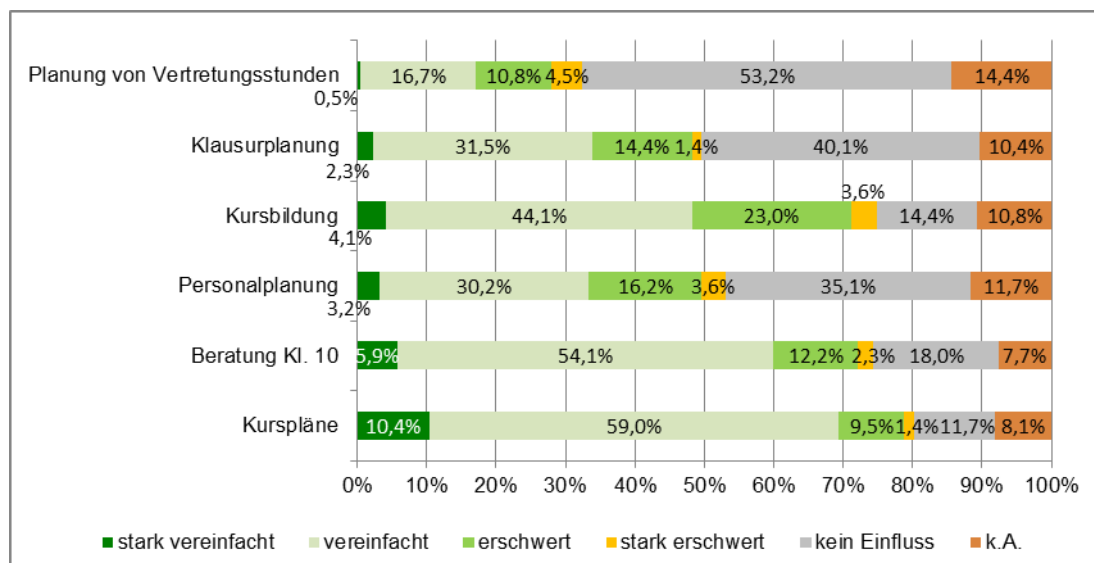


Abbildung 18: „Bitte schätzen Sie den Einfluss der Reform der Oberstufe im Vergleich zur ehemaligen OAVO auf folgende Details ein.“ (SLO_F3)

In den mündlichen Befragungen untersetzen die Schulleitungen den Einfluss der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe auf die Planung. An drei der vierzehn besuchten Schulen geben die Interviewten keine oder eher minimale Veränderungen an. Von den anderen elf Standorten stellen zehn fest, dass die Planung grundsätzlich einfacher geworden ist, vor allem bei der Kursplanung, weil nicht mehr so viele Kombinationen möglich sind. Die Wahlmöglichkeiten sind in der Praxis eher gering, in vielen Fächern arbeitet man fast im Klassenverband. Teilweise werden auf Grund geringer Schülerzahlen die Kurse in der Jahrgangsstufe 12 zusammengelegt. Gleichfalls auf Grund geringer Schülerzahlen kommen nicht alle Leistungskurse in jedem Schuljahr zustande, so dass sich die Wiederholung einer Jahrgangsstufe als problematisch erweisen kann. Kritisch bewerten die Interviewten, dass bei nur 50 bis 80 Schülerinnen und Schülern in einem Jahrgang nicht alle gewünschten Leistungskurskombinationen zustande kommen und sich deshalb die Beratung der Jugendlichen problematisch erweist. Mehrfach genannt wird eine Mindestzahl von 100 Jugendlichen pro Jahrgang, um Struktur und Planung der Oberstufe in Einklang bringen zu können. Für Gymnasien mit vertiefter Ausbildung verschärft sich diese Problematik bei der Bildung von drei Leistungskursen. Hier wünschen sich die Schulleitungen im Interesse einer Spitzenförderung angepasste Regelungen zur Kursbildung, da die Mindestschülerzahlen mitunter nicht erreicht werden und Kooperationsmöglichkeiten nicht gegeben sind.

Lehrereinsatz

An sechs der vierzehn besuchten Schulen stellen die Schulleitungen eher keine Auswirkungen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe auf den Lehrereinsatz fest. Man orientiert auf Kontinuität beim Lehrereinsatz, setzt die Priorität bei der Planung der Oberstufe. In einem Fall vertritt man die Meinung, dass der Lehrereinsatz „prinzipiell weiter so schlecht ist wie schon vorher“: Weil das Kurssystem kaum Abweichungen im Lehrereinsatz zulasse, sieht diese Schulleitung Probleme bei der Organisation von Vertretungsstunden. Bei den anderen Schulen, an denen Auswirkungen der neuen OAVO auf den Lehrereinsatz festgestellt wird, benennen die Interviewten folgende Gründe:

- „positive Auswirkung auf den Lehrereinsatz bei der Planung von Vertretungsstunden, weniger Ausfallstunden“
- „mit dem 1,88-Faktor der Stundenzuweisung kam die Schule nicht mehr aus, obwohl die Fremdsprachenlehrer nur noch zweistündig eingesetzt werden ... durch den Berechnungsfaktor ergeben sich Auswirkungen auf die Kursstärken, die nicht mehr akzeptabel sind, z. B. Englischkurse mit mittlerweile 22 bis 26 Schüler – dies hat deutlich negative Auswirkung auf die Sprachkompetenz“
- „größerer Personalbedarf, weil mehr Stunden in der Oberstufe – schulspezifische Probleme in der Verfügbarkeit von Fachlehrern“
- „Sachsen müsste wissen, wie viele Latein-Lehrer zur Verfügung stehen – da kann man nicht Latein mit drei Stunden ansetzen; analog Religion, da sind auch keine Lehrer da“
- „größerer Personalbedarf für die Kurse, weil keine Abwahl mehr möglich; die Kurse werden größer, da die Regionalstelle Druck ausübt“
- „größerer Personalbedarf, weil Lehrerberarf wird in der Oberstufe auf zweite Kommastelle gerechnet, wir bräuchten einen anderen Zuweisungsschlüssel – also mehr Lehrer“

Kursbildung

Auch bei der Kursbildung stimmen die Aussagen der schriftlichen und mündlichen Befragungen überein. Die Schulleitungen von zwei der vierzehn besuchten Gymnasien geben im Interview an, dass sich die geänderte gymnasiale Oberstufe prinzipiell nicht auf das Verfahren der Kursbildung auswirkt. An acht Gymnasien schätzen die Interviewten ein, dass sich das Verfahren vereinfacht hat und begründen dies mit den eingeschränkten Wahlmöglichkeiten bzw. der durchgängigen Belegungspflicht. An einer Schule merkt man kritisch an, dass die Wahl zwischen Mathematik und Deutsch als erstem Leistungskursfach für viele Schüler problematisch ist, weil ihnen beide Fächer eher nicht liegen. An einer anderen Schule bedauern die Schulleitungen, dass sie die – früher von den Schülern offensichtlich häufiger gewählten – Leistungskurskombinationen Mathematik/Deutsch und Englisch/Geschichte

gern wieder anbieten würden. Diese Aussage korreliert mit den Einschätzungen von acht Schulen, dass den Leistungskurswünschen der Schülerinnen und Schüler häufiger nicht entsprochen werden kann:

- „Der Zwang besteht, als erstes Leistungskursfach Deutsch oder Mathematik zu wählen. Dies ist ein entscheidender Grund dafür, dass sie öfter an das Berufliche Gymnasium wechseln.“
- „Leistungskurs Biologie fehlt und Leistungskurs Physik kommt schwer zustande (zu wenige Bewerber).“ (Anmerkung: Den Wegfall von Biologie als Leistungskursfach bemängeln die Schulleitungen aller besuchten Schulen in den Interviews.)
- „Chemie: Weil nur zehn Schüler diesen Kurs wählen, was früher möglich war – es ist schwierig, mindestens zwölf Schüler für den Chemie-Leistungskurs zu finden.“

Dass die Ergänzungsregelungen eher häufig genutzt werden, geben die interviewten Schulleitungen an zehn der 14 besuchten Gymnasien an. Genannt werden folgende Fächer: „Fit for Job“ (Business-Englisch, Informatik und Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung/Wirtschaft), Medien, Englische Geographie, Lateinische Geographie, Musikinstrumentenbau, Informatik, Biotechnologie, Psychologie, Astronomie, Biologie. Häufiger ergeben sich die Angebote in diesem Bereich aus der Schultradition bzw. der vorhandenen materiell-technischen Basis, wie z. B. eine Schulsternwarte. Eine Schule regt an, die Ersetzungsregelungen auszudehnen, „indem die Abwahl eines Faches der Fremdsprachen, der Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und Künste“ möglich ist, wobei lediglich die Fächer Deutsch, Mathematik, Geschichte sowie die erste Fremdsprache von der Abwahl ausgeschlossen sein sollten.

An einer Schule stellt die Schulleitung fest, dass die Schülerinnen und Schüler in größerer Zahl Jahrgänge freiwillig wiederholen, um die benötigte Numerus-Clausus-Note zu schaffen. Dies war aus Sicht der Befragten vor der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nicht der Fall. Aus diesem Grund unterrichtet man bereits in der Klassenstufe 10 differenziert mit einer Orientierung auf Grund- oder Leistungskursniveau. Die Schülerinnen und Schüler haben diese Möglichkeit positiv aufgenommen, sie erhalten eine bessere Orientierung zur Vorbereitung der Kurswahl und können sich gegebenenfalls neu entscheiden.

Stundenplanung

Hinsichtlich der Stundenplanung geben die Interviewten an fünf der vierzehn besuchten Schulen an, dass es durch die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe eher nicht zu Veränderungen gekommen ist. Lediglich die Abhängigkeit von den unterschiedlichen Fächerkombinationen und der Einsatz externer Lehrkräfte verursachen Planungsschwierigkeiten, wie z. B. in Religion. Es wird die Meinung vertreten, dass ein durchgängiger Unterricht im Klassenverband die Planung vereinfacht.

An neun Gymnasien hat sich aus Sicht der Schulleitungen die Stundenplanung vereinfacht, weil durch die zweistündigen Fächer die Kurse besser parallel gelegt werden können. Allerdings weisen die Interviewten auch auf Grenzen der Planung hin: So ist nicht in jedem Fall eine parallele Planung von Blöcken möglich bzw. stehen auf Grund des unveränderten Lehrerstundenbudgets für die Oberstufe nicht ausreichend Lehrkräfte zur Verfügung (Schlüsselzuweisung).

Klausurplanung

Auch bei diesem Indikator stimmen die Aussagen in den mündlichen und schriftlichen Befragungen grundsätzlich überein. An jeweils fünf Standorten meinen die Befragten, dass es nur geringfügige Veränderungen bzw. eine Vereinfachung der Klausurplanung gab. Vor allem wird die geringere Anzahl von Klausuren in den Grundkursen genannt, aber gleichzeitig auf die höhere Zahl der von den Schülerinnen und Schülern insgesamt zu erbringenden Klausurleistungen hingewiesen. Die Schulleitungen der anderen vier Gymnasien schätzen ein, dass sich die Klausurplanung erschwert hat. Dies betrifft aus Sicht der Interviewten insbesondere das Kurshalbjahr 12/I, das insgesamt zeitlich sehr kurz ist. Angeregt wird, analog zu den Re-

gelingen in der Sekundarstufe I in den Grundkursen den Verzicht auf eine Klausur zu ermöglichen. Gerade bei zweistündigen Grundkursen sehen die Schulleitungen Probleme für die Erarbeitung inhaltlich anspruchsvoller Klausuren, zumal die Vermittlung des abzufragenden Unterrichtsstoffes einen zeitlichen Vorlauf erfordert, aber auch für die Durchführung und Auswertung der Leistungsnachweise Unterrichtszeit einzuplanen ist. Darüber hinaus sehen die Schulleitungen eine Benachteiligung der Schülerinnen bzw. Schüler in diesen Grundkursen, da eine schlechte Klausurleistung nicht durch eine zweite Klausur ausgeglichen werden kann.

An einzelnen Schulen „bündelt“ man die Klausuren, in dem z. B. in allen Leistungskursfächern die Klausuren an einem Tag geschrieben werden. Allerdings weisen die Schulleitungen darauf hin, dass man mit diesem Vorgehen „zwar notfalls leben kann“, es aber „pädagogisch fragwürdig“ scheint. Die Planung der Leistungsnachweise richtet sich nicht mehr nach den vermittelten Lehrplaninhalten.

4.2.2 Abiturprüfungsorganisation

Diesem Kriterium wird im Rahmen schulorganisatorischer Prozesse eine besondere Wertung eingeräumt. Statt vier sind nunmehr fünf Fächer zu prüfen. Dies kann sich insbesondere auf die Planung der mündlichen Prüfung auswirken.

Prüfungsfächer

In der Onlinebefragung bewertet die Mehrheit der Lehrkräfte die Einführung des fünften Prüfungsfaches positiv (73 %). Jeweils 9 % lehnen es ab oder geben an, dass es für sie keine Relevanz hat. Gleichfalls 9 % machen keine Angabe zu dieser Frage (LO_F1). Betrachtet man die Begründungen für die jeweilige Antwortentscheidung, so steht bei der positiven Bewertung die Schülerin bzw. der Schüler im Mittelpunkt: Sie können in noch größerem Umfang ihre Leistungen präsentieren und ihre rhetorischen Fähigkeiten erhalten eine größere Bedeutung. Die Schülerin bzw. der Schüler kann ein auf ihn „zugeschnittenes Fach“ wählen. „Prüfungssituationen gehören im Leben immer dazu“ und im Abitur sieht man die „Gelegenheit, das zu üben“. Die Schülerinnen und Schüler werden in „mehreren Bereichen gefordert und die Bedeutung der Randfächer gestärkt“. Mit der Einführung des fünften Prüfungsfaches verbinden die Befragten auch eine Stärkung der Besonderen Lernleistung.

Analysiert man die Gründe, warum Lehrkräfte das fünfte Prüfungsfach ablehnen, so stimmen diese mit den Aussagen der Schulleitungen in den Interviews zu den sich aus dieser Neuregelung ergebenden Veränderungen der Schulorganisation überein:

- „Das fünfte Prüfungsfach war wohl politisch notwendig, erzeugt jedoch einen großen Arbeits- und Organisationsaufwand und die Besetzung der Fachprüfungskommissionen mit drei Fachlehrern ist für die Schulen in vielen Fächern nicht aus eigener Kraft zu stemmen. So entsteht die Notwendigkeit einer umfassenden Reisetätigkeit für einige Kollegen, die an den Stammschulen dann vertreten werden müssen und das in der Prüfungszeit und in der Phase der Zweitkorrekturen von Prüfungsarbeiten. Hier entstehen für den Freistaat auch Kosten. Mit steigenden Schülerzahlen wird der Organisationsaufwand sehr groß.“
- „Durch eine weitere Prüfung haben die Kolleginnen und Kollegen erhebliche Mehrarbeit. Aber ein fünftes Prüfungsfach einzuführen, war gut. In einigen Abiturprüfungen müssen Lehrkräfte prüfen, die nicht dem Schulkollegium angehören. Das bringt deutlich erhöhten Arbeitsaufwand.“

Einzelne der Befragten bewerten die Einführung des fünften Prüfungsfaches als Überforderung der Schülerinnen und Schüler. Man meint, dass Prüfungsergebnissen ein zu hoher Stellenwert eingeräumt wird, weil diese nicht wirklich das Leistungsvermögen einer Abiturientin bzw. eines Abiturienten widerspiegeln.

Zeitliche Planung

In der schriftlichen Befragung geben 38 % der Schulleitungen an, dass an ihrer Schule keine Änderungen im Bereich der Organisation der Abiturprüfung erforderlich waren. Für 27 % der Befragten hat sich die Prüfungsorganisation durch die neuen Regelungen der OAVO eher vereinfacht, für 25 % hingegen eher erschwert (SLO_F3). In den Interviews wurden diese Veränderungen hinterfragt. Neben dem bereits auch von den Lehrkräften genannten Mehraufwand schätzen die Schulleitungen insbesondere die vorgegebene Zeitschiene kritisch ein. Durch den gemeinsamen Prüfungsteil mit anderen Bundesländern änderte sich die zeitliche Reihenfolge der Prüfungen in den Fächern. Für Mathematik bewerten die Schulleitungen den Zeitraum für die Erstkorrektur als unzureichend. Hinterfragt wird die Notwendigkeit von „Außer-Haus-Korrekturen“ der Prüfungsarbeiten, die weder seitens der KMK festgelegt noch in der vergleichbaren sächsischen Schulart, dem Beruflichen Gymnasium, umgesetzt wird.

Die Zeitschiene für die mündlichen Prüfungen wird positiv bewertet, auch wenn damit ein höherer Planungsaufwand und Unterrichtsausfall für andere Klassen- und Jahrgangsstufen verbunden ist. Für die Koordinierung der Prüfer im Fach Religion wünschen sich die Schulen direkte und unkomplizierte direkte Absprachen zwischen den Schulen anstelle der Koordinierung über die SBA.

4.2.3 Schulleben

Das in Abschnitt 4.1 beschriebene Untersuchungsmerkmal „Kurswahl“ erfasst die Auswirkungen der Änderungen in der gymnasialen Oberstufe auf die Teilhabe der Schüler am gesellschaftlichen Leben. Mit den Untersuchungen zum Kriterium „Schulleben“ sind hingegen die Angebote und Aktivitäten der Jugendlichen im schulischen Bereich zu erfassen. Dies betrifft sowohl unterrichtliche Angebote wie Exkursionen, Unterrichtsgänge und Projekte, die sich in der Regel aus dem Lehrplan ergeben, als auch außerunterrichtliche Angebote, wie z. B. Sport- und Arbeitsgemeinschaften.

Die Schulleitungen konnten in den Interviews allgemein einschätzen, inwiefern die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe zu Veränderungen im Schulleben geführt hat. Die Vertreterinnen und Vertreter von sieben der vierzehn besuchten Schulen sehen eher keinen Einfluss. Ihrer Meinung nach nehmen interessierte Schülerinnen und Schüler ebenso aktiv am Schulleben teil wie vor den Änderungen in der gymnasialen Oberstufe. Dennoch merken sie an, dass zunehmend mehr Schülerinnen und Schüler über Stress klagen. Daher stellen sie auch die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, die Jugendlichen mit einer 35-Stunden-Woche zu belasten, wobei noch nicht Zeiten für Hausaufgaben berücksichtigt sind. Ein Interviewter verweist darauf, dass die Veränderungen im Schulleben nicht auf die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe zurückzuführen sind, sondern auf die personelle Situation. Für zusätzliche Angebote stehen keine Lehrerstunden mehr zur Verfügung. Die Lehrkräfte sind jedoch eher nicht bereit, diese Aufgaben als Honorarkraft für 20 € je Stunde zusätzlich zu übernehmen.

Veränderungen im Schulleben konstatieren die Befragten in unterschiedlicher Weise. An zwei Schulen gelingt es, Freiräume für die Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme an außerunterrichtlichen schulischen Angeboten zu planen. Da die Jugendlichen „öfter in der gleichen Gruppe unterrichtet werden, ergibt sich ein besserer Zusammenhalt“ – die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an zusätzlichen Angeboten ist gestiegen. Eine andere Schule hat einen Wochentag festgelegt, an dem nach der sechsten Unterrichtsstunde zugunsten anderer Angebote kein Unterricht mehr stattfindet. Die Interviewten von drei Schulen verweisen darauf, dass es schwierig ist, zusätzliche Angebote in der Oberstufe beizubehalten. Deutlich weniger Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich noch mit traditionellen musischen Angeboten, wie Chor und Theatergruppe. Als weiteren Grund benennen die Schulleitungen den Wegfall des Leistungskurses Musik, der zur Belebung des Schullebens einen wesentlichen Beitrag geleistet hat.

Exkursionen, Unterrichtsgänge und Projekte

Befragt nach der Auswirkung der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe auf die zeitliche und organisatorische Möglichkeit der Durchführung von Exkursionen, Unterrichtsgängen und Projekten, sehen die Schulleitungen von acht der vierzehn besuchten Gymnasien keinen Zusammenhang. An diesen Schulen werden solche Maßnahmen einschließlich Studienfahrten langfristig geplant und häufig jahrgangsstufenweise realisiert. Die Schulleitungen der anderen Gymnasien sehen vor allem zeitliche Auswirkungen: Auf Grund der hohen Gesamtbelastung nehmen die Schülerinnen und Schüler Ganztagsangebote nicht mehr wahr. Insbesondere auf Grund der Reduzierung der Stundenzahl in einigen Fächern wird in diesen auf Exkursionen verzichtet.

Außerunterrichtliche Aktivitäten

Sowohl in den schriftlichen als auch mündlichen Befragungen konnten sich die Schulleitungen und Lehrkräfte zu den Auswirkungen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe auf die außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler äußern. Deutlich mehr Lehrkräfte (37,8 %) als Schulleitungsvertreter (19 %) vermögen dies in der Online-Befragung nicht einzuschätzen oder treffen keine Aussage. Sowohl bei den Schulleitungen als auch bei den Lehrkräften überwiegt die Meinung, dass es „eher nicht“ bzw. „nicht zutrifft“, dass die Angebote weniger wahrgenommen werden (Abbildung 19).

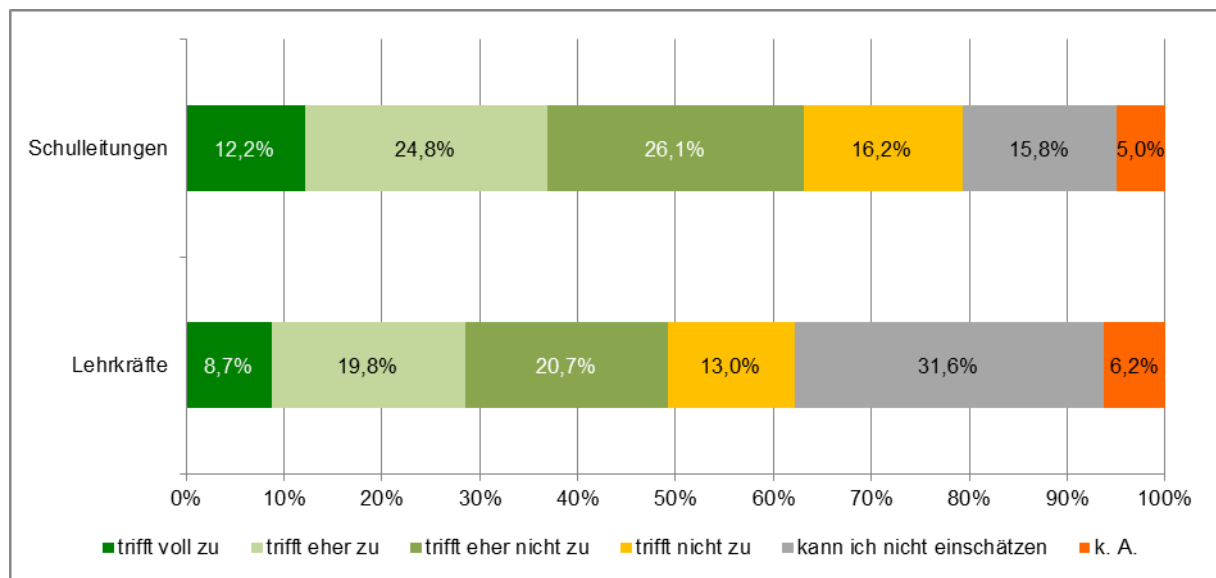


Abbildung 19: „Außerunterrichtliche Angebote werden von den Schülern weniger wahrgenommen als vor der Reform.“ (SLO_F4.1 und LO_F3)

In den Schulleitungsinterviews wurden die Gründe für die in den Online-Befragungen angegebene Wahrnehmung zu den außerunterrichtlichen Angeboten hinterfragt. An sieben der vierzehn besuchten Schulen bestätigen die Schulleitungen, dass keine Auswirkungen feststellbar sind. Die Interviewten von drei Schulen stellen eine Abnahme der außerunterrichtlichen Aktivitäten fest. Begründet wird dies wiederum vor allem mit zeitlichen Problemen und den erhöhten Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. An einer Schule stellt man eine Steigerung der außerunterrichtlichen Aktivitäten fest, weil durch die Änderungen der OAVO ein „kompakterer“ Stundenplan gebaut werden kann.

4.2.4 Akzeptanz

Ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchungen zu den vorgenannten Kriterien ist die **Akzeptanz** der gymnasialen Oberstufe aus schulorganisatorischer Sicht zu bewerten. Vor- und Nachteile sind gegeneinander abzuwägen.

In der Online-Befragung schätzten die Schulleitungen ein, ob aus ihrer Sicht durch die Änderungen in der OAVO der Rückgang der Schülerzahlen organisatorisch besser bewältigt wer-

den kann. Fast die Hälfte der Befragten gibt an, dass dies „eher nicht“ bzw. „nicht“ zutrifft, ca. ein Drittel ist gegenteiliger Meinung (Abbildung 20). Aus den Aussagen in den schriftlichen Befragungen ergibt sich, dass gerade bei geringen Schülerzahlen in der Oberstufe die Umsetzung der OAVO als problematisch eingeschätzt wird.

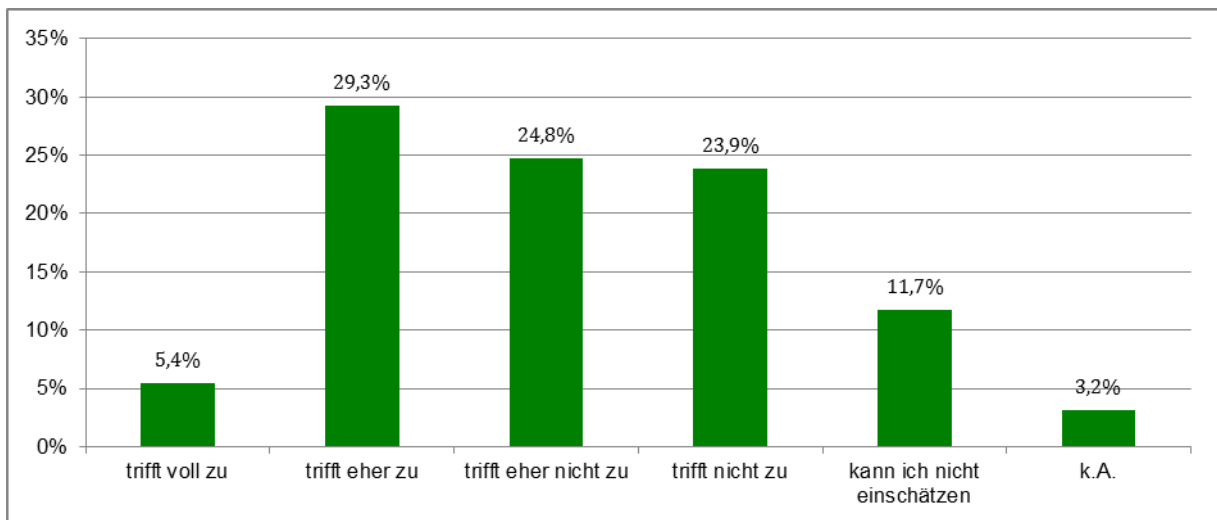


Abbildung 20: „Die Änderungen der OAVO tragen aus meiner Sicht dazu bei, dass unsere Schule den Rückgang der Schülerzahlen organisatorisch besser bewältigen kann.“ (SLO_F4.2)

Vorteile

An Vorteilen der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe benennen die Schulleitungen in den Interviews folgende, nicht nur auf die Schulorganisation beschränkte Aspekte:

- eine intensivere Vermittlung der Grundlagen bis zur Jahrgangsstufe 12 (Abitur als „höchste Form der Allgemeinbildung“)
- eine Vereinfachung der Kurs- und Stundenplanung
- eine Stärkung der Fächer Deutsch und Mathematik sowie der Naturwissenschaften
- die Pflicht der Schülerinnen und Schüler, alle belegten Kurse auch einbringen zu müssen

Nachteile

Nachteilig bewerten die Schulleitungen vor allem den Wegfall der Leistungskurse in Biologie und Geografie, aber auch die Einschränkung des ersten Leistungskursfaches auf Deutsch und Mathematik. Kritisch angemerkt werden außerdem der zweistündige Grundkurs in Englisch sowie der „Zwang“ zur Fortführung des Latein-Grundkurses. Auch die hohe zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler wirkt sich nachteilig aus. Folgende Meinungsäußerungen untersetzen die Problematik:

- „Die stetige Verringerung des Angebotes wird als deutlicher Qualitätsverlust empfunden. Einst gab es Leistungskurse in Kunst und Musik – abgeschafft. Dann Geografie – abgeschafft. Jetzt Biologie – abgeschafft. Die Lehrer empfinden dies als Abwertung ihrer Fächer. In den ehemals fünf Stunden Leistungskurs, die von Schülern nach ihren Interessen gewählt wurden, war richtig tolles Arbeiten möglich. Heute hechelt man dem Lehrplan hinterher und schafft ihn trotzdem nicht.“
- „Wenn der Kurs nicht zustande kommt, erfolgt oft ein Schulwechsel.“
- „Gymnasiales Niveau nicht mehr so erreichbar, z. B. in der Fremdsprache. Da sind zu viele Schüler im Kurs, leistungsstarke Schüler gehen im Grundkurs unter. Es gibt weniger Zensuren und damit weniger Ausgleichsmöglichkeiten der Schüler in den zweistündigen Grundkursen.“
- „Am Anfang war es ein Problem zu erklären, warum die Änderungen nötig sein sollen. Weil doch alle, die nach alter OAVO ihr Abitur gemacht haben, jetzt in erfolgreichen Positionen sind. Unsere Schule kann das gut einschätzen, da es enge Kontakte zu und Veranstaltungen mit ehemaligen Absolventen gibt.“

- „Ersatzmöglichkeiten für Sport schaffen.“ Wir haben große Probleme mit den Attesten, weil die Note bei Teilattesten dennoch eingebracht werden muss. Sport kann den NC drücken.“
- „Die Veränderungen müssen hingenommen werden, aber Wahl sollte auch wählen bedeuten.“
- „Die Diskussion der Lehrpläne ist viel relevanter als die Reform.“

4.2.5 Ergebnis der Prüfung der Hypothese 1.2 (Schulorganisation)

Hypothese: Bei der Umsetzung der Neuregelung ergeben sich im schulorganisatorischen Bereich eher Vor- denn Nachteile.

Diese Hypothese kann bestätigt werden.

In der Mehrheit geben die Schulleitungen an, dass sich die **Planung** grundsätzlich nicht erschwert, sondern eher vereinfacht hat. Probleme im Lehrereinsatz resultieren eher aus dem unveränderten Zuweisungsschlüssel, so dass Vertretungsstunden nicht immer abgesichert werden können. Der Prozess der Kursbildung vereinfacht sich, da auf Grund der eingeschränkten Wahlmöglichkeiten und durchgängigen Belegungspflicht auch im Kurssystem überwiegend der Klassenverband beibehalten werden kann. Gleiches gilt für die Stundenplanung, diese erschwert sich lediglich beim Einsatz von externem Lehrpersonal, wie z. B. im Fach Religion. Den Einfluss der Neuregelungen auf die Klausurplanung reflektieren die Schulleitungen unterschiedlich: Einerseits stellen sie auf Grund der Abnahme der Anzahl der Klausuren in den nunmehr zweistündigen Fächern eine Vereinfachung fest. Da die Schülerinnen und Schüler durch die Belegungspflicht Klausuren in einer größeren Zahl von Fächern zu erbringen haben, erschwert sich insbesondere im Kurshalbjahr 12/I die zeitliche Planung.

Die Einführung des 5. Prüfungsfaches beurteilen die Lehrkräfte und Schulleitungen positiv, da das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler besser repräsentiert und rhetorische Kompetenzen stärker abgefordert werden. Für die **Abiturprüfungsorganisation** führt dies jedoch zu einem höheren Arbeits- und Organisationsaufwand, letzter kann jedoch durch den als ausreichend eingeschätzten Zeitraum zur Durchführung der mündlichen Prüfungen ausgeglichen werden. Für die schriftlichen Prüfungen geben die Schulleitungen Probleme bei der zeitlichen Planung an, u. a. wegen der zeitlichen Verschiebung auf Grund gemeinsamer Prüfungsaufgaben mit anderen Bundesländern sowie die aufwändig zu organisierenden Außer-Haus-Korrekturen.

Befragt nach möglichen Auswirkungen der Änderungen in der gymnasialen Oberstufe auf das **Schulleben**, stellen Lehrkräfte und Schulleitungen eher keinen Einfluss fest, obwohl die Schülerinnen und Schüler über zunehmenden Stress klagen. Einschränkungen ergeben sich aus der personellen Situation an den Schulen, da Lehrkräfte außerunterrichtliche zusätzliche schulische Angebote in der Regel als Honorarkraft absichern müssten, wozu die Bereitschaft eher nicht gegeben ist. Damit die Schülerinnen und Schüler außerunterrichtliche schulische Angebote trotz der erhöhten Gesamtbelastung wahrnehmen können, wird häufig an feststehenden Tagen der erforderliche zeitliche Freiraum eingeplant. Negativ bewertet wird der Wegfall des Leistungskurses in Musik, da dieser früher einen wesentlichen Beitrag zur Belebung des Schullebens leistete. Auch bei Exkursionen, Unterrichtsgängen und Projekten lassen sich eher keine Veränderungen feststellen. Durch die Reduzierung der Wochenstundenzahlen in einzelnen Fächern verzichten die Lehrkräfte auf Exkursionen in diesen Grundkursen.

4.3 Komplexe Leistung

Hypothese 1.3

Die Komplexe Leistung unterstützt die Herausbildung der Studierfähigkeit und wird von den meisten Schülerinnen und Schülern positiv angenommen.

4.3.1 Organisation

Es ist zu untersuchen, welcher Zeitraum für die Erbringung der Komplexen Leistung bevorzugt wird. Vermutlich nutzt ein Großteil der Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, gemäß § 22 Schulordnung Gymnasien (SOGY)¹⁵ bzw. § 42 SOGYA bereits in der Klassenstufe 10 diese Anforderung zu erfüllen, um die zeitliche Belastung in der gymnasialen Oberstufe zu minimieren. Darüber hinaus sind Aussagen zur Themenwahl sowie zur Absicherung der Betreuung der Schülerinnen und Schüler zu treffen. Bei der Auswertung der erhobenen Daten ist im Weiteren zu beachten, dass die TU Dresden die Komplexe Leistung und die Besondere Lernleistung zusammen erfasst hat. Aus diesem Grund können für diese Befragungen keine getrennten Aussagen zur Komplexen Leistung getroffen werden.

Zeitpunkt der Durchführung

Die in der Jahrgangsstufe 11 befragten Schülerinnen und Schüler geben überwiegend an, dass sie die Komplexe Leistung in der Klassenstufe 10 erbringen, wobei im Schuljahr 2010/11 dies ca. 4 % mehr angeben als in den beiden Folgejahren (Abbildung 21). Aus den Online-Befragungen der Lehrkräfte kann man entnehmen, dass in der Regel die Schulen den Zeitpunkt der Erbringung der Komplexen Leistung vorgeben (77 %). In den Interviews diskutieren die Lehrkräfte Vor- und Nachteile des Zeitpunktes. Grundsätzlich finden sie es gut, diesen doch zeitaufwändigeren Leistungsnachweis bereits in der Klassenstufe 10 zu erbringen, weil die „Sekundarstufe II schon voll genug ist“. Andererseits meint ein Teil der Interviewten, dass die Schülerinnen und Schüler in der Klassenstufe 10 noch nicht zur Anfertigung „einer wissenschaftlichen Arbeit“ befähigt seien.

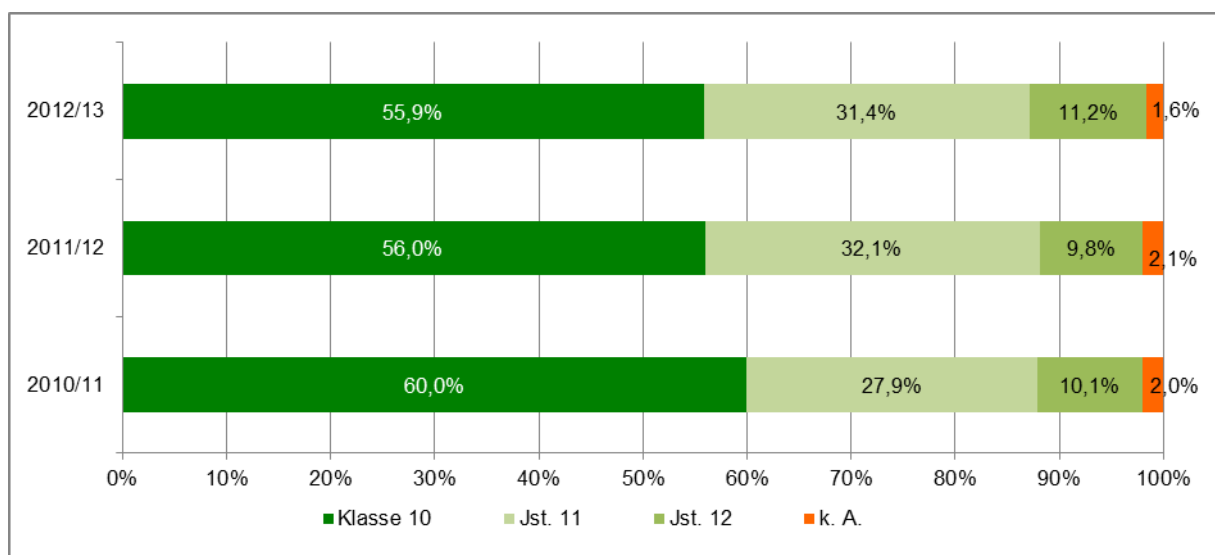


Abbildung 21: „Haben Sie Ihre Komplexe Leistung bereits in Klassenstufe 10 erbracht?“ Bei „nein“: „Ich werde diese später einbringen und zwar in folgender Jahrgangsstufe ...“ (SO11_F4.1)

¹⁵ Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über allgemein bildende Gymnasien im Freistaat Sachsen (Schulordnung Gymnasien – SOGY) vom 3. August 2004 (SächsGVBl. S. 336, 576), zuletzt geändert durch Artikel 4 der Verordnung vom 16. Juli 2010 (SächsGVBl. S. 228, 230), außer Kraft getreten durch Art. 7 der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemeinbildende Gymnasien und Abiturprüfung und zur Änderung der Abendgymnasien- und Kollegverordnung, der Prüfungsordnung Waldorfschulen, der Schulordnung Förderschulen, der Schulordnung Mittel- und Abendmittelschulen und der Sächsischen Unterbringungsverordnung vom 27. Juni 2012 (SächsGVBl. S. 348)

Themenwahl

In der Jahrgangsstufe 12 wurden die Schülerinnen und Schüler detaillierter nach der Anfertigung einer Komplexen Leistung und einer Besonderen Lernleistung (BELL) befragt.¹⁶ Die von den interviewten Lehrkräften festgestellte Abnahme der Erbringung einer BELL bestätigen die Ergebnisse der Schülerbefragungen: Waren es im Schuljahr 2011/12 noch 9,2 % der Befragten, die eine BELL bereits abgeschlossen haben oder noch abschließen werden, so sinkt dieser Wert in den beiden darauf folgenden Schuljahren auf 6,3 % bzw. 6,1 % (SO12_F16).

Der Abbildung 22 (Seite 54) kann die Verteilung der Komplexen Leistung bzw. BELL auf die einzelnen Fächer entnommen werden. Am häufigsten wählen die Schülerinnen und Schüler das Fach Biologie (zwischen 14,4 % und 16,0 %), gefolgt von Geschichte (zwischen 9,9 % und 12,5 %) und Physik (zwischen 8,9 % und 12,7 %). Außer Englisch spielen Fremdsprachen mit Werten bis maximal 2,1 % eine sehr untergeordnete Rolle. Alle anderen Fächer verteilen sich zwischen 3 % und 6 %.

Befragt nach den Gründen für die Wahl des Faches geben ca. zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler an, dass das gewählte Fach ihren Interessen und Neigungen entspricht. Ca. die Hälfte denkt, dass sie die Komplexe Leistung bzw. BELL mit einer guten Note abschließen und hat sich deshalb für das von ihnen gewählte Fach entschieden. Einen engen Zusammenhang mit dem Studien- oder Ausbildungswunsch benennt etwas mehr als ein Fünftel. Alle anderen Gründe, wie eine erwartete geringe Arbeitsbelastung oder die betreuende Lehrkraft spielen eine untergeordnete Rolle. Sehr häufig geben die Befragten unter sonstigen Gründen organisatorische Zwänge an, so dass für diese 10 % eher nicht von einer Wahlfreiheit auszugehen ist (SO11_F4.3, SO12_F19). Die Begründung der Einschränkung kann den Schulleitungsinterviews entnommen werden: In der Regel erfolgt eine Begrenzung der Anzahl der von einer Lehrkraft zu betreuenden Arbeiten (Richtwert drei), so dass Schülerinnen und Schüler auf andere Fächer „umgelenkt“ werden müssen. In dem Zusammenhang verweisen sowohl die Schulleitungen als auch die Lehrkräfte auf das Problem der Überlastung in einzelnen Fächern, wie z. B. Biologie und Geschichte. Mit steigenden Schülerzahlen rechnet man mit einer Erhöhung der Anzahl der durchschnittlich zu betreuenden Arbeiten und damit einer erheblichen Mehrbelastung der Lehrkräfte, ohne dass diese eine entsprechende Anerkennung bzw. Wertschätzung erfahren. Nach Aussagen der Lehrkräfte in der Online-Befragung betreuten 36,9 % aller Befragten im Schuljahr 2011/12 eine oder zwei Komplexe Leistungen, aber auch 6,6 % vier und mehr Arbeiten. Allerdings ist an dieser Stelle zu beachten, dass sich die Zielgruppe der Online-Befragung auf in der Sekundarstufe II eingesetzte Lehrkräfte beschränkte. Lehrerinnen und Lehrer, die ausschließlich in der Sekundarstufe I unterrichten und eine Komplexe Leistung betreuen, gehören nicht zur Zielgruppe der Befragung. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler erbringt die Komplexe Leistung bereits in Klassenstufe 10, so dass quantitative Aussagen der Lehrkräfte nicht in jedem Fall repräsentativ sind. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten geben an, dass sie im laufenden Schuljahr eine Komplexe Leistung betreuen – dies kann sowohl in Klassenstufe 10 als auch in der gymnasialen Oberstufe der Fall sein.

Das Thema der Komplexen Leistung bzw. BELL bestimmen die Schülerinnen und Schüler weitestgehend selbst (76,7 %). Weitere 5,5 % der Befragten geben an, dass sie das Thema hätten selbst bestimmen können, daran aber nicht interessiert waren. Für 13,8 % war eine Mitbestimmung bei der Themenwahl seitens der Schule bzw. des Betreuers nicht vorgesehen (SO12_F20). Die Lehrkräfte bestätigen dieses Ergebnis in der Onlinebefragung: 51,9 % geben an, dass die Schülerinnen und Schüler das Thema selbst bestimmen. Fast die Hälfte der Lehrkräfte (47,2 %) modifizieren das von der Schülerin bzw. dem Schüler vorgeschlagene Thema, mehr als ein Drittel (37,6 %) entwickeln mit der Schülerin bzw. dem Schüler das Thema. Etwas mehr als ein Viertel der Lehrkräfte (27,4 %) hat auch schon einmal das Thema vorgegeben, wobei in diesem Fall 20,6 % der Schülerinnen bzw. der Schüler Einfluss auf die Themenfindung genommen haben (LO_F2.2, Mehrfachnennungen möglich).

¹⁶ Weitere Betrachtungen basieren grundsätzlich auf den Ergebnissen der Befragung der Jahrgangsstufe 12 im Schuljahr 2012/13, da es sich um dieselbe Hauptuntersuchungsgruppe handelt wie bei den Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11.

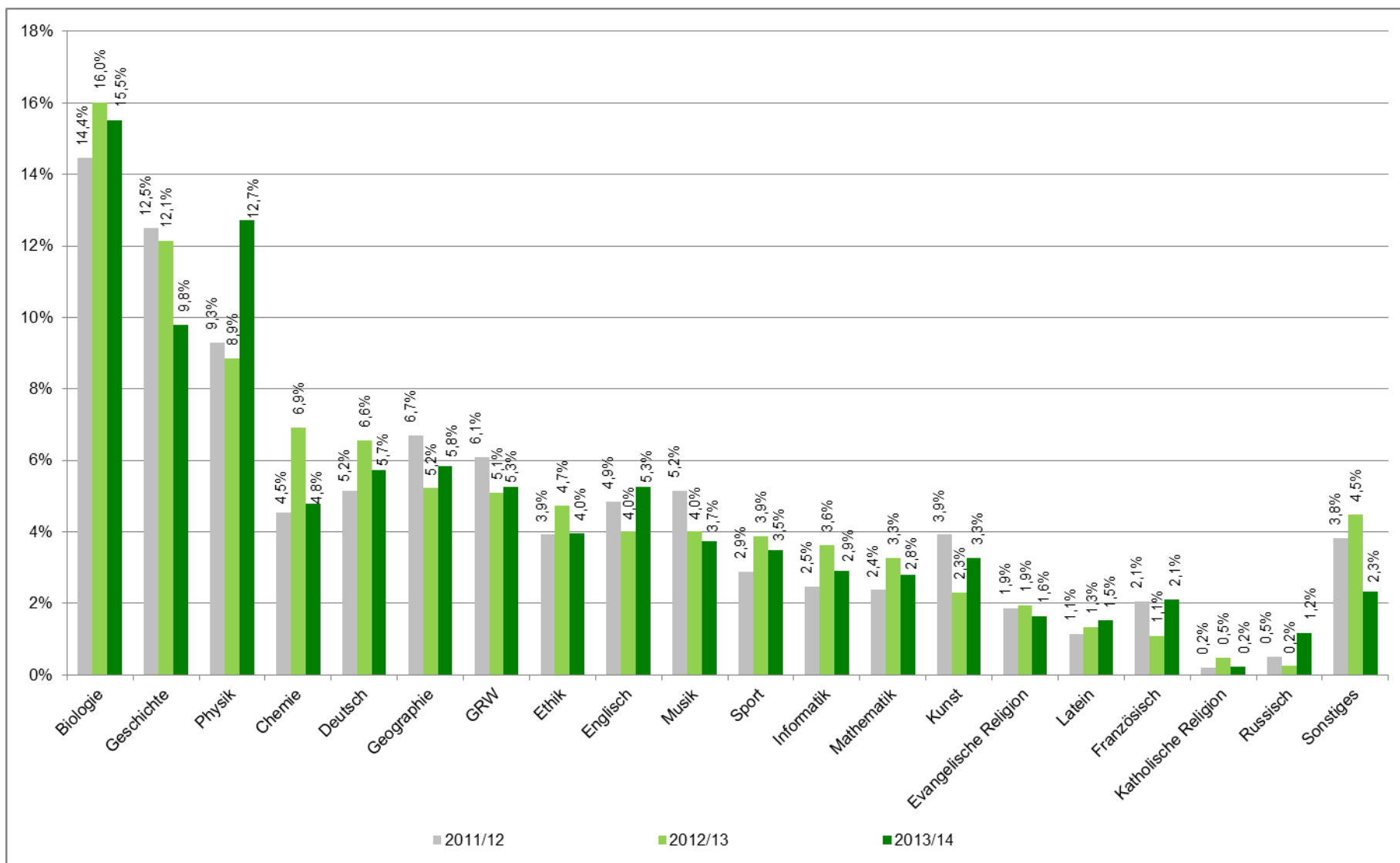


Abbildung 22: „In welchem Fach erbrachten oder erbringen Sie die Komplexe Leistung bzw. die Besondere Lernleistung?“ (SO12_F18)

Absicherung der Betreuung

Die Betreuung der Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung einer komplexen Leistung übernehmen in der Regel die Lehrkräfte. Von den befragten Schülerinnen und Schülern geben 6,4 % an, dass sie von einer externen Partnerin bzw. einem externen Partner betreut wurden. In den Interviews untersetzen die Schulleitungen diese Aussagen: Neun der befragten vierzehn Schulen räumen die Möglichkeiten einer externen Betreuung grundsätzlich ein, bewerten diese jedoch unterschiedlich. Die Schulleitungen von zwei Gymnasien stellen fest, dass die externe Betreuung mit einem unverhältnismäßigen Aufwand verbunden oder aus anderen Gründen schwer umsetzbar ist.

In der Onlinebefragung schätzen die Lehrkräfte den zeitlichen Umfang für die Betreuung einer komplexen Leistung ein (Abbildung 23). Es zeigt sich, dass aus Sicht der Lehrkräfte in der Regel pro komplexer Leistung in einem Kurshalbjahr eine Wochenstunde Zeitaufwand erforderlich ist. Insbesondere in der Phase der Erarbeitung ergibt sich ein hoher Betreuungsbedarf. Befragt nach in den Schulen realisierten Maßnahmen zur Entlastung nennen 58,6 % der Lehrkräfte eine Begrenzung der Anzahl der zu betreuenden Arbeiten. Für 5,8 % werden Anrechnungsstunden gewährt, 0,9 % werden von zusätzlichen Aufgaben entlastet. In den Interviews bestätigen die Lehrkräfte und Schulleitungen diese Angaben, wobei trotz eines häufig genannten Richtwertes von drei zu betreuenden Arbeiten je Lehrkraft und Halbjahr auch bis zu sechs komplexe Leistungen zu begleiten sind.

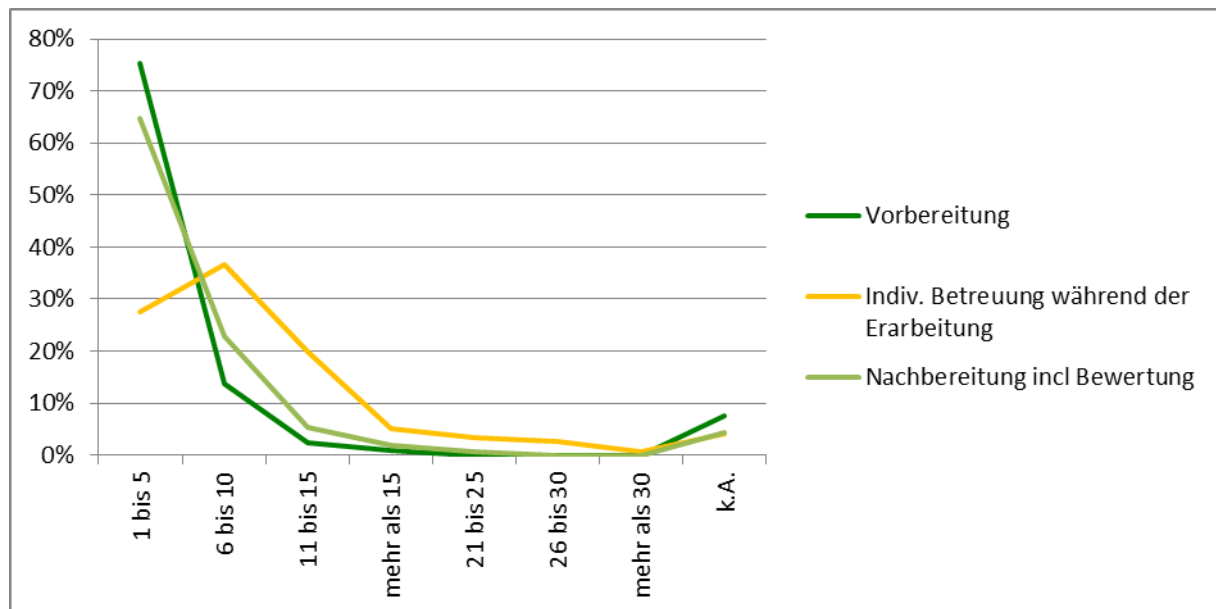


Abbildung 23: „Schätzen Sie bitte ein, wie viel Zeit Sie insgesamt für die einzelnen Phasen der Betreuung der komplexen Leistung pro Schüler investieren.“ (LO_F2.3, Angabe in Stunden)

4.3.2 Qualitätssicherung

Dieses Kriterium untersucht die inhaltliche Betreuung einschließlich der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die komplexe Leistung. Es sind die schulischen Anforderungen an die komplexen Leistungen zu untersuchen, welche sich vor allem in den Bewertungskriterien widerspiegeln. Abschließend wird der Prozess der Verteidigung bzw. Präsentation der Ergebnisse hinsichtlich Organisation und Durchführung, auch unter Einbeziehung externer Partner unter dem Aspekt der Qualitätssicherung näher betrachtet.

Vorbereitung und inhaltliche Betreuung der Schülerinnen und Schüler

Befragt nach schulischen Maßnahmen, welche die Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung einer komplexen Leistung unterstützen, nennen die Lehrkräfte am häufigsten Broschüren und verpflichtende Konsultationen. Beiden Maßnahmen bescheinigen die Befragten einen hohen Nutzen. Relativ selten wird das Angebot von Rhetorikkursen angegeben, hin-

gegen deren Nutzen hoch bewertet (Abbildung 24). In den Interviews ergänzen die Schulleitungen die Maßnahmen: Häufig erfolgt im Deutsch-Unterricht die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler. An einem Gymnasium findet in der letzten Woche vor den Sommerferien ein „Tag der Facharbeit“ statt, in dessen Rahmen Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse ihre Arbeiten in der 9. Klassenstufe vorstellen.

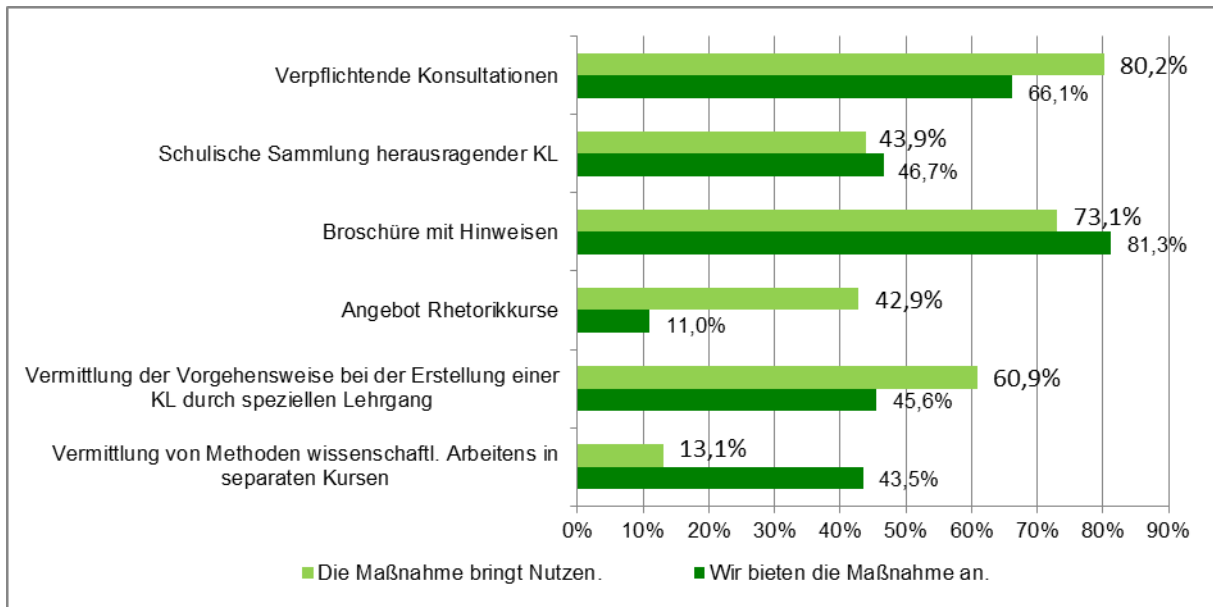


Abbildung 24: „Geben Sie bitte an, welche der folgenden Maßnahmen in Ihrer Schule die Schüler bei der Erstellung ihrer Komplexen Leistung (KL) unterstützen. Schätzen Sie außerdem den Nutzen der Maßnahmen für den Schüler aus Ihrer Sicht ein.“ (LO_F2.5; Einschätzung des Nutzens bezieht sich nur auf die Befragten, die diese Maßnahme anbieten oder keine Angabe gemacht haben)

Wird die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler durch zentrale schulische Maßnahmen sichergestellt, so obliegt die Verantwortung in der Phase der Erstellung der Komplexen Leistung in der Regel der jeweiligen Betreuerin bzw. dem jeweiligen Betreuer. An einzelnen Schulen ist die Anzahl der Pflichtkonsultationen festgelegt.

Abbildung 25 ist zu entnehmen, dass der Großteil der befragten Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 die Betreuung während der Erarbeitung der Komplexen Leistung bzw. BELL positiv bewertet.

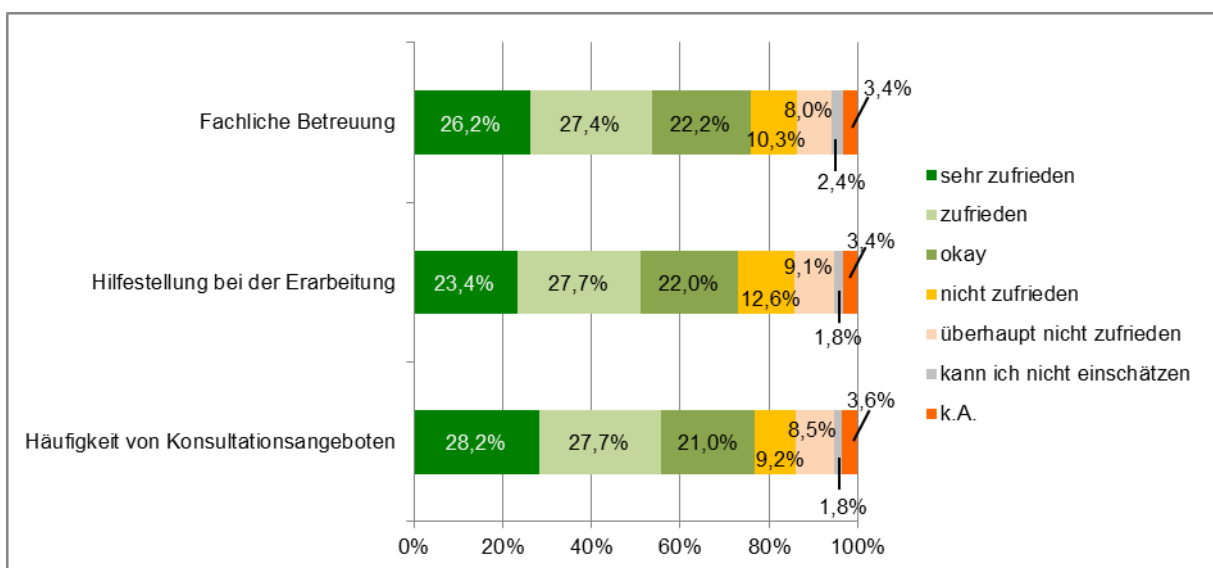


Abbildung 25: „Wie zufrieden sind bzw. waren Sie mit der Betreuung während der Erbringung der Komplexen Leistung bzw. Besonderen Lernleistung?“ (SO12_F23)

Bewertungskriterien

Die Untersuchungen erfassen auch die Art und Weise der Erarbeitung von Bewertungskriterien (Abbildung 26). Die in der schriftlichen Befragung getroffene Aussage, dass dieser Prozess überwiegend zentral für die gesamte Schule geregelt wird, bestätigt sich in den Interviews.

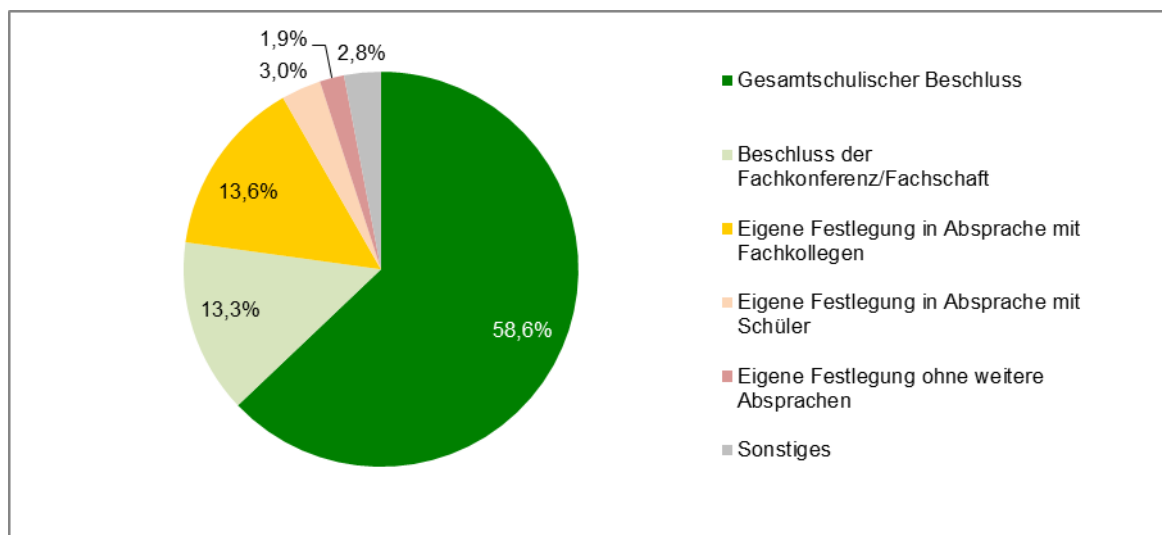


Abbildung 26: „Bitte geben Sie an, wie die Bewertungskriterien für die Komplexe Leistung erarbeitet wurden.“ (LO_F2.8)¹⁷

Verteidigung bzw. Präsentation

Aus der Lehrer-Onlinebefragung ergibt sich, dass die Präsentation der Komplexen Leistung überwiegend im Klassenverband bzw. im Kurs erfolgt. Die Schülerinnen und Schüler bestätigen diese Angaben. Abweichungen ergeben sich bei der öffentlichen Präsentation der Ergebnisse: 29,9 % der Lehrkräfte geben dies gegenüber 17,7 % der Schülerinnen und Schüler an. Die Schülerinnen und Schüler konnten darüber hinaus Aussagen zur Teilnahme an anderen Präsentationen machen: Drei Viertel der Befragten erhielt die Möglichkeit dazu und 87,4 % nahmen diese auch in Anspruch. Von diesen Befragten meinen 33,2 %, dass diese Teilnahme für ihre eigene Verteidigung von Nutzen war, 36,9 % verneinen diese Aussage. Alle anderen schätzen den Nutzen für ihre eigene Präsentation neutral ein.

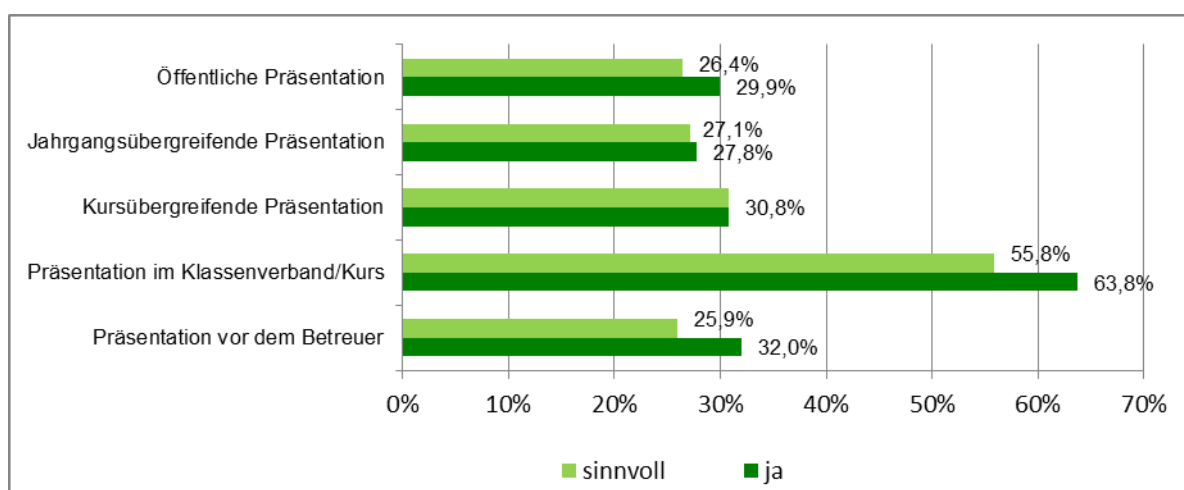


Abbildung 27: „Bitte geben Sie an, in welcher Form die von Ihnen betreuten Komplexen Leistungen präsentiert werden und bewerten Sie diese.“ (LO_2.9)¹⁸

¹⁷ Diese Frage erhielten nur die Lehrkräfte, die bereits eine Komplexe Leistung betreuten oder betreuen.

¹⁸ Die Bewertung der Maßnahme bezieht sich nur auf die Befragten, die diese Form der Präsentation auch einsetzen.

4.3.3 Wissenschaftspropädeutik¹⁹

In der Komplexen Leistung sollen die Schülerinnen und Schüler die eigenständige Organisation von Problemlöseprozessen und die strukturierte Präsentation der Ergebnisse ihrer Arbeitsprozesse in angemessener Form nachweisen. Es ist zu untersuchen, inwiefern die Komplexe Leistung in der Praxis wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen von den Schülerinnen und Schülern einfordert. Dazu gehört auch die Erfüllung formaler Anforderungen an eine wissenschaftliche Arbeit.

Wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen und formale Anforderungen

In den Interviews äußern sich die Lehrkräfte zur Erreichung der Zielstellung der Komplexen Leistung, dass die Schüler sich mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen vertraut machen. An zwölf der vierzehn besuchten Schulen geben die Interviewten an, dass die Schüler in der Regel die Erwartungen erfüllen:

- „Schüler akzeptieren die Komplexe Leistung und nehmen sie sehr ernst. Die meisten Schüler erfüllen die Erwartungen. Dies liegt auch daran, dass sie durch die Schule gut vorbereitet werden. Sie nutzen die Schülerakademie und die Arbeit in Laboren, insgesamt sind die Möglichkeiten in der [ländlichen] Region aber vergleichsweise schlecht.“
- „Schüler wissen über die Grundlagen zur Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit besser Bescheid, wissenschaftliches Arbeiten ist in Ansätzen erkennbar.“
- „Wir haben Schüler, die sind echte Abiturienten. Die machen überall ihre Arbeit gut und schreiben auch eine gute Komplexe Leistung. Wir haben aber auch Schüler, die damit nicht zurecht kommen und eine sehr schlechte Komplexe Leistung abgeben. Dann kommen die Eltern und beschweren sich über die schlechte Bewertung. Die Bewertung zu begründen ist wieder ein hoher Aufwand. ... Einige Schüler sagen uns, dass die Anfertigung der Komplexen Leistung für sie ein Zuwachs war. Sie mussten lernen, Formalia und Zeitmanagement einzuhalten.“
- „Es gibt sehr gute und sehr schlechte Komplexe Leistungen. Eine besondere Rolle spielt der Deutschunterricht, er muss eine gute Vorarbeit geleistet haben, da Umgang mit Quellen ein wichtiger Aspekt des wissenschaftlichen Arbeitens ist.“

An fünf Schulen verweisen einzelne Lehrkräfte darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die an sie gestellten Erwartungen nicht erfüllen:

- „Oft wird nur im Internet recherchiert oder diese Informationen werden unbearbeitet weitergegeben. Trotz intensiver Vorbereitung und Begleitung oft kein guter Erfolg.“
- „Nur ca. 30 % der Komplexen Leistungen erfüllen die Anforderungen, Schüler erfüllen die Arbeit mit Quellen nur teilweise.“
- „Viele Schüler bringen keine eigene wissenschaftliche Leistung ein, sondern sammeln nur Internetwissen. Die große Masse der Schüler schreibt schnell etwas zusammen, das reicht natürlich nicht.“
- „In Deutsch bereiten wir das Formale ja vor, Gliederung etc. Wird aber von den Schülern sehr unterschiedlich umgesetzt.“

Die Analyse von Beispielarbeiten bestätigt sowohl die positiven als auch die negativen Einschätzungen.

¹⁹ Propädeutik dient der Einführung in die Sprache und Methodik einer Wissenschaft. In der Bildungspolitik nutzt man den Begriff Wissenschaftspropädeutik, der in der Sekundarstufe II als Hinführung zu wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen, zu Methoden des Erkenntnisgewinns und allgemein zu Erkenntnistheorie und Wissenschaftstheorien definiert ist.

Bewertung

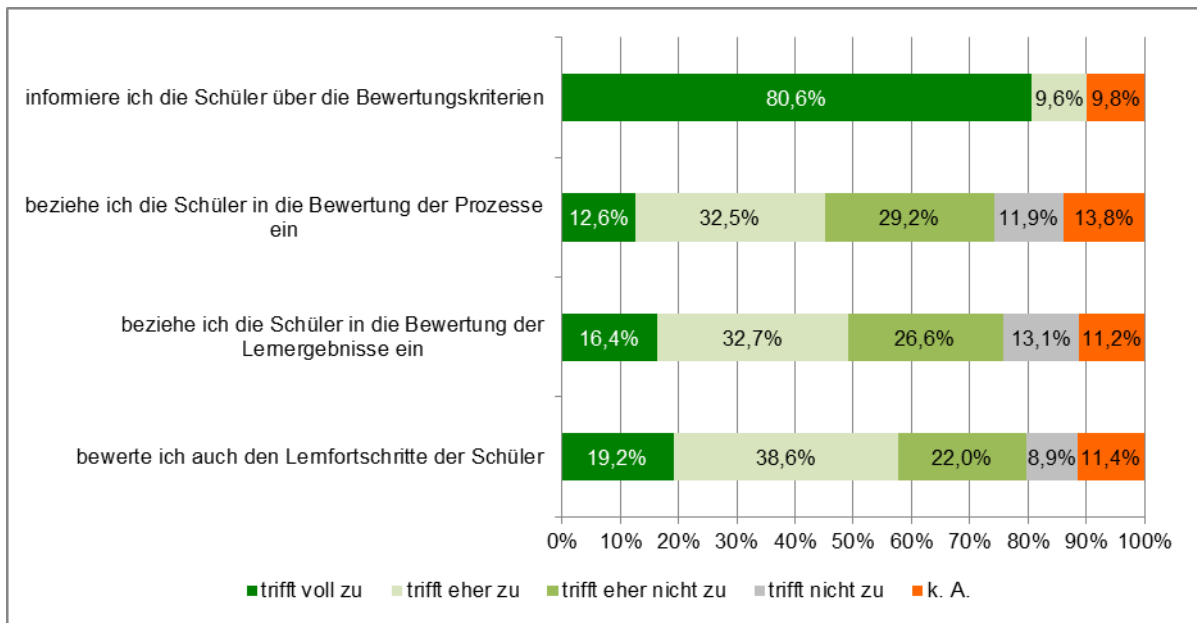


Abbildung 28: „Bei der Betreuung der Komplexen Leistung ...“ (LO_F2.7)

Fast alle betreuenden Lehrkräfte geben an, dass sie die Schülerinnen und Schüler über die Bewertungskriterien für die Komplexe Leistung informieren (80,6 % „trifft voll zu“ und 9,6 % „trifft eher zu“ sowie 9,8 % keine Angabe, Abbildung 28). Im Vergleich dazu meinen 47,8 % der Schülerinnen und Schüler, dass die Bewertungskriterien transparent sind. Für 30,0 % der Befragten trifft dies „teils/teils“ und für 15,0 % „eher nicht“ oder „gar nicht“ zu. Ca. die Hälfte der Lehrkräfte bezieht die Schülerinnen und Schüler in die Bewertung sowohl der Lern- und Arbeitsprozesse als auch der -ergebnisse ein.

Abbildung 29 trifft Aussagen zu den von den Lehrkräften eingesetzten Formen der Leistungsermittlung und -bewertung für die Komplexen Leistungen. Am häufigsten findet ein Einschätzungsbogen Anwendung (74,3 %). Bis zu ca. 40 % der Lehrkräfte benennen noch Kompetenzraster und Beobachtungsbogen. Alle anderen Formen spielen eine untergeordnete Rolle.

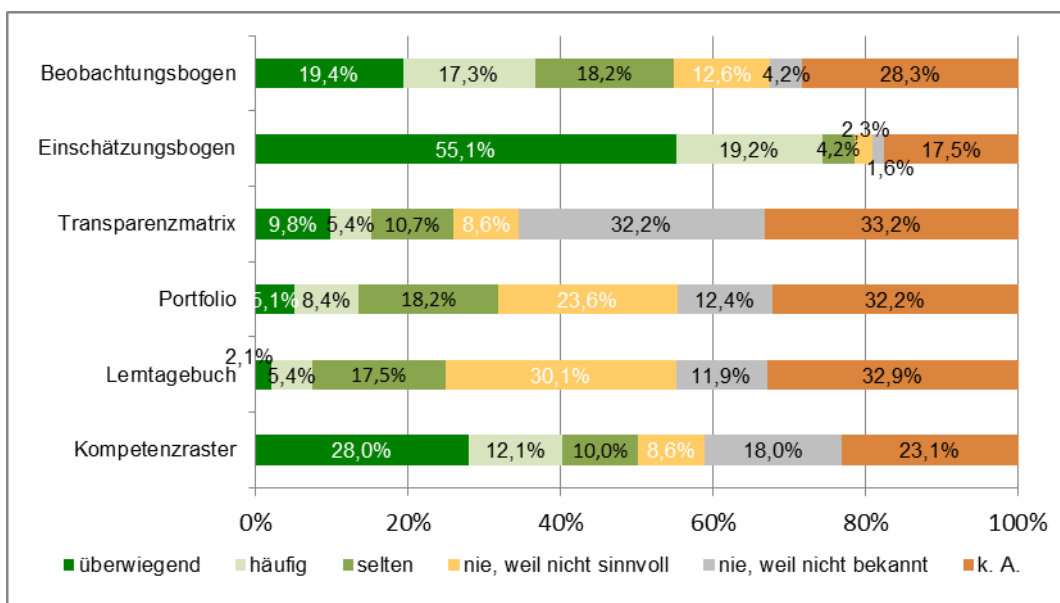


Abbildung 29: „Bitte geben Sie an, welche Formen der Leistungsermittlung und -bewertung Sie bei der Komplexen Leistung einsetzen.“ (LO_F2.6)

In den Interviews erläutern die Lehrkräfte und Schulleitungen den Prozess der Leistungsbewertung detaillierter. Dabei zeigt sich eine große Vielfalt:

- „Ein Kriterienkatalog fasst die schulischen Absprachen zusammen, man setzt schulische Bewertungsbögen oder Bewertungsraster ein.“
- „Einige Kollegen begleiten die Schüler allein und zensieren auch allein, andere arbeiten mit Kollegen zusammen und finden eine gemeinsame Zensur. Einige Kollegen bewerten die Komplexe Leistung wie eine Klausur.“
- „Zwei Drittel der Note wird auf die schriftliche Arbeit erteilt, dabei entscheiden die Kollegen individuell, ob sie die Teilnahme und Vorbereitung an bzw. auf die Konsultationen mit einfließen lassen. Ein Drittel entfällt auf die Präsentation, welche mit Hilfe eines Punktesystems bewertet wird.“
- „Prozessbewertung ist hierbei wichtig, es gibt ein Cluster mit verschiedenen Vorschlägen zur Bewertung, aus der der jeweilige Kollege auswählen kann.“
- „Die Schüler können selbst entscheiden, ob sie bezüglich der Komplexen Leistung eine Produktbewertung oder Prozessbewertung bekommen wollen.“
- „Maske für Bewertung aufgestellt – prozentuale Anteile für Form, Inhalte etc. als grobe Richtlinie.“
- „Die Komplexen Leistungen werden auf Plagiate getestet.“
- „Eine Zweitkorrektur aller Arbeiten ist vorgesehen.“

Die Vertreter einer Schule wünschen sich zentrale sachsenweite einheitliche Vorgaben insbesondere zum Umfang, den Bewertungsmaßstäben sowie zu Art und Zeit der Präsentation. Darüber hinaus sieht man dringenden rechtlichen Handlungsbedarf: „Es ist nirgends geregelt, wie die Schule sich zu verhalten hat, wenn Schüler das Erbringen einer Komplexen Leistung verweigern. ... Zwar suggeriert die Vorgabe lt. OAVO, dass jeder Schüler eine Komplexe Leistung erbringen müsse, aber es lässt sich nirgends ableiten, dass einem verweigernden Schüler beispielsweise das Abitur nicht ermöglicht werden darf oder mit Note 6 zu bewerten ist.“ Zwischenzeitlich regelt § 23 Abs. 6 SOGYA, dass im Fall der Verweigerung der Erbringung der Komplexen Leistung diese in dem vom Schüler gewählten Fach mit der Note „ungenügend“ oder der Notenpunktzahl „Null“ zu bewerten ist.

4.3.4 Akzeptanz

Die im Schuljahr 2011/12 befragten Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 wurden in Jahrgangsstufe 12 erneut zur Akzeptanz der Komplexen Leistung befragt. Zu diesem Zeitpunkt gibt die Hälfte der Befragten und damit ca. 10 % mehr als im Vorjahr an, dass ihnen die Arbeit an der Komplexen Leistung bei der Vorbereitung auf ein künftiges Studium hilft. Andererseits meinen im zweiten Jahr mehr Schülerinnen und Schüler, dass sie die Komplexe Leistung ohne eine Verpflichtung nicht anfertigen würden (Abbildung 30).

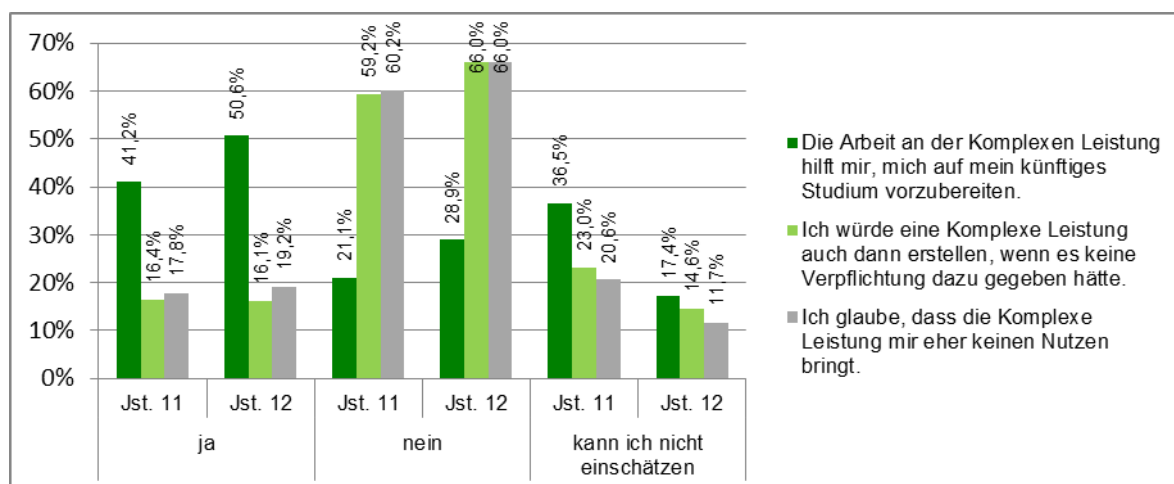


Abbildung 30: „Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.“ (SO11_F4.5 und SO12_F21)

Für den Abiturjahrgang 2012 können die Aussagen zur Akzeptanz der Komplexen Leistung zur Zeit des Abiturs mit den Aussagen zwei Jahre nach Abschluss des Gymnasiums sowie mit den Meinungen der Lehrkräfte verglichen werden (Abbildung 31). Es zeigt sich, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die keine Aussage zum Einfluss der Komplexen Leistung auf die Studienvorbereitung treffen können, zwei Jahre nach Ablegen der Abiturprüfung gesunken ist. Im Schuljahr 2011/12 beurteilen die Lehrkräfte im Schuljahr 2011/12 die Bedeutung der Komplexen Leistung für die Studierfähigkeit deutlich positiver als ihre Schülerinnen und Schüler. Diese erkennen zwei Jahre nach Abschluss des Gymnasiums einen wesentlich positiveren Einfluss: 78,7 % bewerten die Pflicht zur Einbringung einer Komplexen Leistung als sinnvoll gegenüber 60,3 % der Lehrkräfte und 42,4 % der Schülerinnen und Schüler im Jahr der Ablegung ihrer Abiturprüfung.

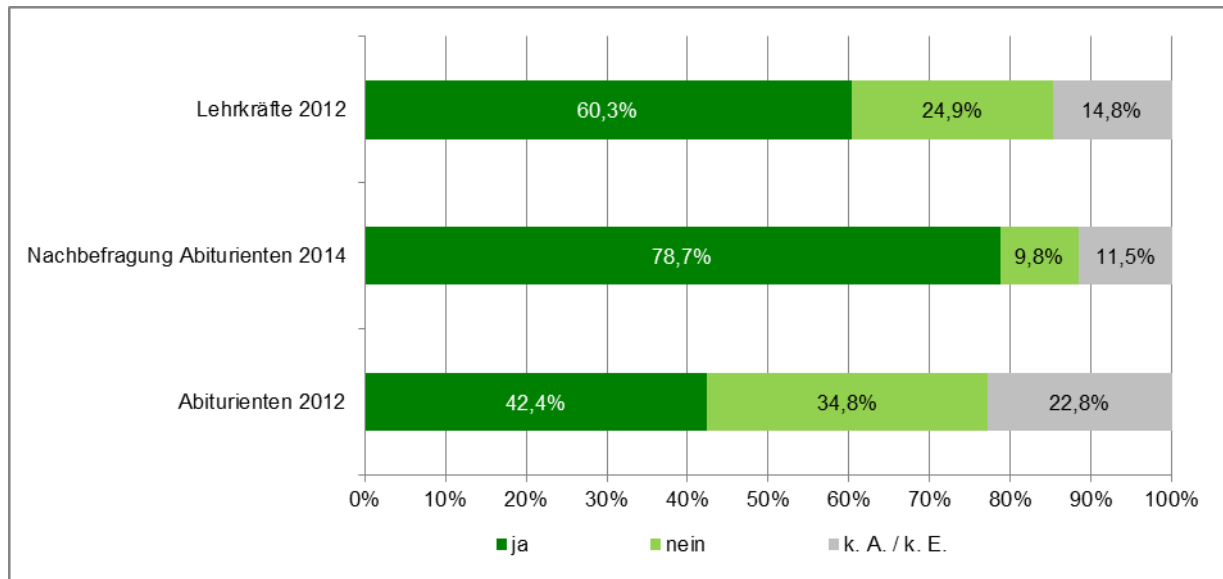


Abbildung 31: Erhöhung der Studierfähigkeit bzw. Vorbereitung auf das Studium durch die Komplexe Leistung (LO_F3 sowie gleiche Schülerkohorte SO12_F21 und TUNB1_F52; k. A. ... keine Angabe, k. E. ... keine Einschätzung möglich oder „teils/teils“)

In den Interviews begründen die Lehrkräfte ihre Meinungen zur Akzeptanz der verpflichtend zu erbringenden Komplexen Leistung:

- „Die Komplexe Leistung hat einen hohen Stellenwert unter den Schülern. Leistungsbeusste Schüler begreifen diese Arbeit als Chance, sich auf den universitären, wissenschaftlichen Betrieb vorzubereiten. Manche Schüler arbeiten diese Komplexe Leistung dann zur BELL aus.“
- „Es herrscht eher Gleichgültigkeit unter den Schülern, da es sich um eine Pflicht handelt. ... Oft wird es im Nachhinein als positiv empfunden, sich mit einem ungeliebten Thema zu befassen, da die Auseinandersetzung damit gut war.“
- „Schüler akzeptieren das, nehmen das an, machen was draus. ... Wie die Normalität ist – für manche ein notwendiges Übel, manche knien sich rein.“
- „Manche Schüler freuen sich auf die Komplexe Leistung.“
- „Die Kollegen finden es gut, dass sich die Schüler mit wissenschaftlichen Arbeitsmethoden beschäftigen müssen. Das ist wichtig für die Schüler, die studieren wollen. Außerdem können die Schüler ein Thema ihres Interesses wählen.“
- „Bei den Kollegen eher gering, da hoher Zeitaufwand und zu geringe Ergebnisse.“

Nach § 24 Absatz 5 SOGYA zählt insbesondere die Anfertigung einer Besonderen Lernleistung als Komplexe Leistung, die als fünftes Prüfungsfach in die Gesamtqualifikation eingebracht werden kann. Vermutlich führt diese Regelung im Schuljahr 2009/10 zu einem deutlichen Anstieg der Abiturientinnen und Abiturienten, die eine Besondere Lernleistung erbringen. Gleichzeitig verändert sich die Durchschnittsnote von 1,5 auf 1,7 (Abbildung 32).

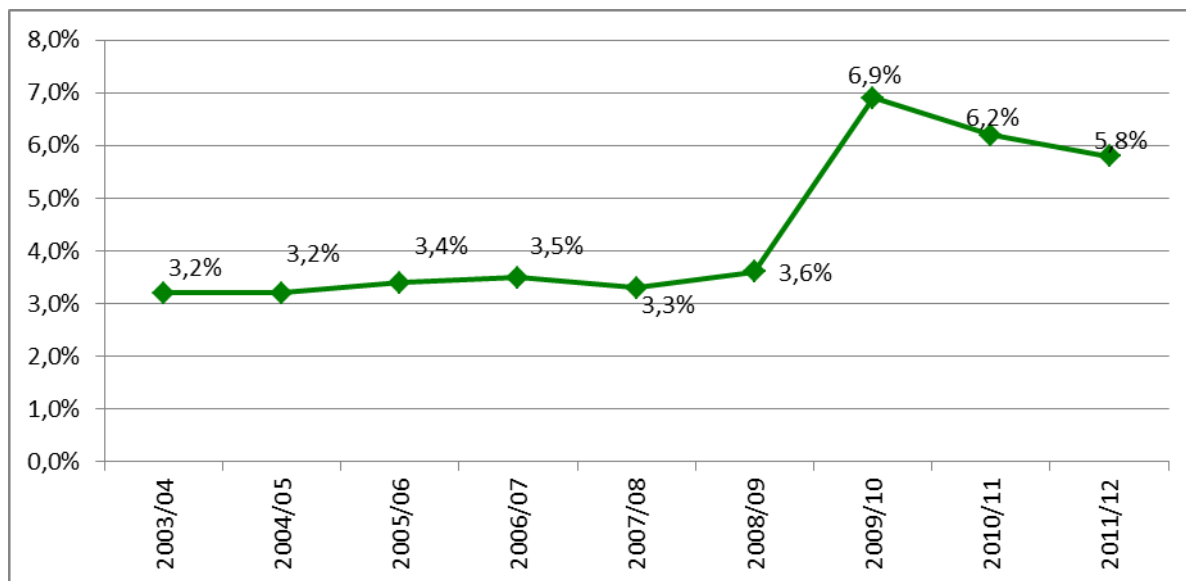


Abbildung 32: Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten, die eine Besondere Lernleistung erbracht haben (/14 / bis /20/)

4.3.5 Ergebnis der Prüfung der Hypothese 1.3 (Komplexe Leistung)

Hypothese: Die Komplexe Leistung unterstützt die Herausbildung der Studierfähigkeit und wird von den meisten Schülerinnen und Schülern positiv angenommen.

Diese Hypothese kann bestätigt werden.

Bei der **Organisation** der Komplexen Leistung bevorzugen die Schulen die Erbringung in Klassenstufe 10 (mehr als die Hälfte), aber auch in der Jahrgangsstufe 11 wird diese Arbeit häufig erstellt. Das zu bearbeitende Thema bestimmen die Schülerinnen und Schüler weitestgehend selbst, Lehrkräfte greifen teilweise modifizierend ein. Am häufigsten werden die Komplexen Leistungen in Biologie erbracht, gefolgt von Geschichte und Physik. Gründe für die Wahl des jeweiligen Faches liegen überwiegend in den Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler. Aber auch die zu erwartende Note sowie ein enger Zusammenhang mit dem Studien- bzw. Ausbildungswunsch spielen eine Rolle. Die Betreuung der Arbeiten übernehmen in der Regel schulische Lehrkräfte. Externe Partner erfüllen diese Aufgabe nur in Ausnahmefällen. Den Zeitaufwand für die Betreuung veranschlagen die Lehrkräfte mit einer Wochenstunde pro Arbeit in einem Kurshalbjahr. Die Entlastung für den zeitlichen Mehraufwand beschränkt sich auf eine Begrenzung der Anzahl der zu betreuenden Arbeiten je Lehrkraft, in der Regel auf drei Arbeiten, teilweise aber auch bis zu sechs.

Für die **Qualitätssicherung** setzen die Schulen vorrangig Broschüren und verpflichtende Konsultationen ein. Sehr häufig erbringt der Deutschunterricht Vorleistungen hinsichtlich der formalen Anforderungen an die Komplexe Leistung. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich bei der Erstellung der Komplexen Leistung gut betreut. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt in der Regel im Kurs oder im Klassenverband. Die Teilnahme an Präsentationen der Mitschülerinnen und Mitschüler empfinden eher wenige der Jugendlichen als nützlich für ihre eigene Präsentation.

Den Anspruch der **Wissenschaftspropädeutik** erfüllt die Komplexe Leistung. Die Schülerinnen und Schüler machen sich mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen vertraut und lernen die Anforderungen an eine wissenschaftliche Arbeit umzusetzen. Wie bei jeder Leistungsfeststellung gelingt es nicht allen Schülerinnen und Schülern, den Anforderungen voll umfänglich zu entsprechen. Hervorgehoben wird insbesondere mangelnde Quellenarbeit und

mangelnde Befähigung zum Erbringen einer eigenständigen Leistung. Die überwiegend für die Schule zentral vorgegebenen Bewertungskriterien sind den Schülerinnen und Schülern bekannt. Die Lehrkräfte setzen vor allem Einschätzungsbögen, aber auch Kompetenzraster und Beobachtungsbögen für die Bewertung der Ergebnisse, aber auch der Lernprozesse ein. Aus Sicht der Schulen sollte das Vorgehen bei der Verweigerung der Komplexen Leistung sachsenweit einheitlich geregelt sein.

Die Komplexe Leistung erfährt bei den Schülerinnen und Schülern eine hohe **Akzeptanz**. Die Nachbefragung der TU Dresden bestätigt den hohen Nutzen für die Vorbereitung auf ein künftiges Studium. Die Lehrkräfte schätzen den Nutzen der Komplexen Leistung differenzierter ein. Aus ihrer Sicht führt der hohe zusätzliche zeitliche Aufwand nicht immer zu den gewünschten positiven Ergebnissen.

4.4 Schulischer Bildungserfolg

Hypothese 1.4:

Mit der Einführung der neuen Struktur der gymnasialen Oberstufe bewältigen die Jugendlichen die gymnasiale Oberstufe erfolgreicher.

4.4.1 Übergänge

Zur Einschätzung der erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen der gymnasialen Oberstufe werden das Übergangsverhalten und die Wiederholerquoten einer detaillierteren Betrachtung unterzogen.

Für den Wechsel zwischen den Schularten Gymnasium und Mittelschule zeigen sich in den Klassenstufen 5 bis 10 keine grundlegenden Veränderungen nach Inkraftsetzung der neuen gymnasialen Oberstufe. Während der Wechsel von der Mittelschule zum Gymnasium über den gesamten betrachteten Zeitraum nahezu konstant blieb, nahm die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die im Lauf ihrer Bildungskarriere vom Gymnasium an die Mittelschule wechselten, ab. Der niedrigste Wert wurde nochmals im letzten Jahr vor der Oberstufenreform erreicht und blieb dann nahezu konstant (Abbildung 33).

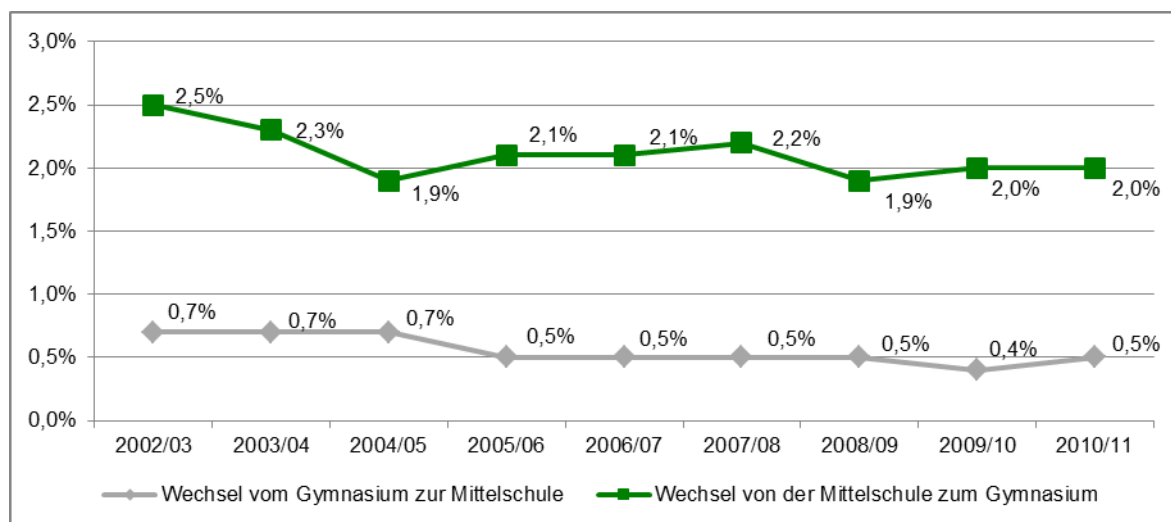


Abbildung 33: Anteil der Wechsel zwischen Oberschule und Gymnasium an der Gesamtschülerzahl der Klassenstufen 5 bis 10 der abgebenden Schulart am Ende der Schuljahre 2002/03 bis 2010/11 (in %) /13/

In den Abbildungen 34 und 35 sind die Wiederholquoten in den Klassenstufe 10 und in den Jahrgangsstufe 11 bzw. 12 sowie die Übergangsquoten von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe dargestellt. Am häufigsten wiederholen die Schülerinnen und Schüler die Jahrgangsstufe 11, wobei im Schuljahr 2007/08 mit 6,4 % die höchste Quote festzustellen ist. Dementsprechend ist im Schuljahr 2008/09 die niedrigste Übergangsquote zu verzeichnen. Die niedrigste Wiederholerquote der Jahrgangsstufe 11 im Schuljahr 2008/09 lässt vermuten, dass Schülerinnen und Schüler auf eine freiwillige Wiederholung der Jahrgangsstufe 11 in diesem Schuljahr verzichten, um noch nach den Regelungen vor der Oberstufenreform das Gymnasium zu beenden. Die Wiederholerquoten in der Jahrgangsstufe 12 zeigen einen ähnlichen Verlauf. Eine deutliche Abnahme im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe wie bei der Jahrgangsstufe 11 ist nicht feststellbar. Betrachtet man die Übergangsquoten im zeitlichen Verlauf, so liegen diese nach der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe niedriger als in den vorher betrachteten Schuljahren.

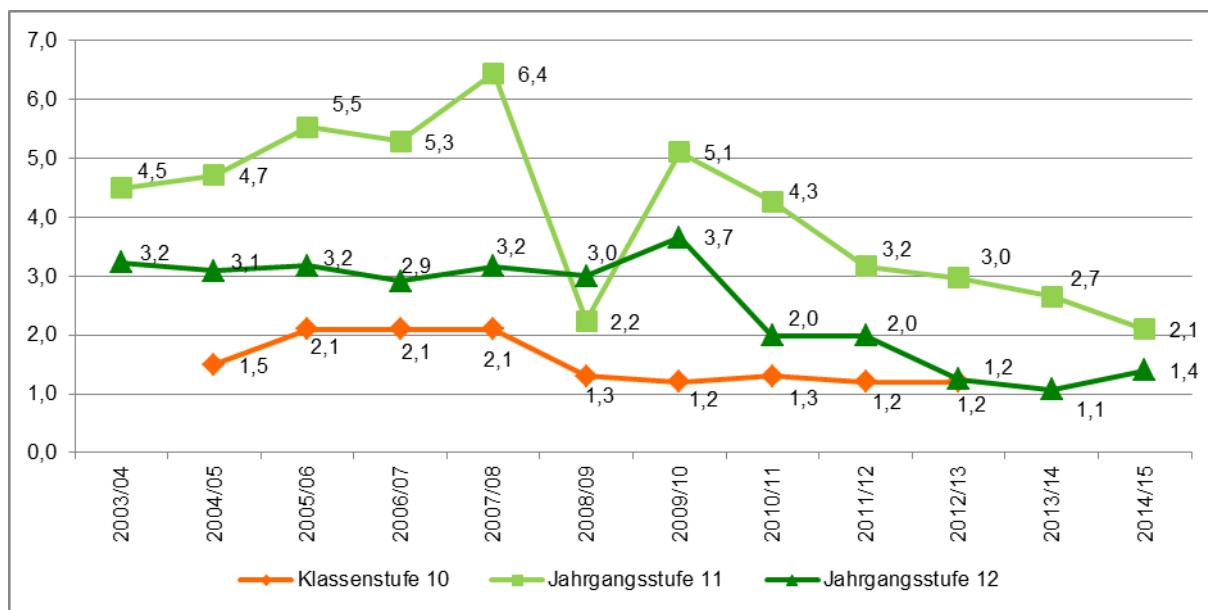


Abbildung 34: Anteil der Wiederholerinnen und Wiederholer an der Gesamtschülerzahl der Klassenstufe 10 sowie Jahrgangsstufen 11 und 12 des allgemeinbildenden Gymnasiums in den Schuljahren 2003/04 bis 2014/15 (in %) /22/

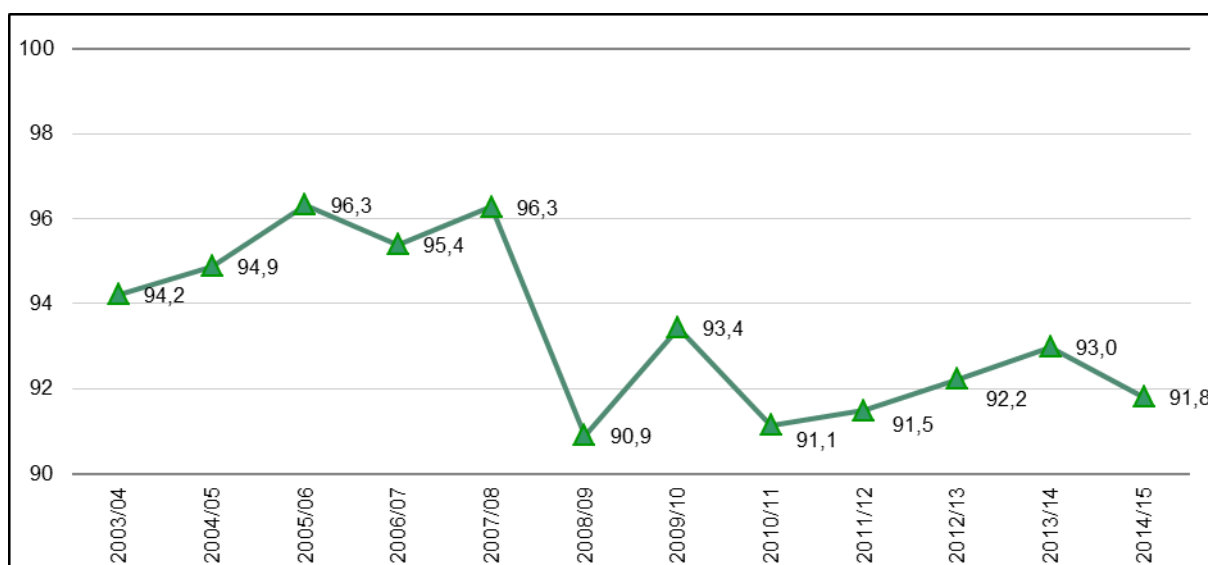


Abbildung 35: Übergangsquoten von Klassenstufe 10 in die Jahrgangsstufe 11 in den Schuljahren 2003/04 bis 2014/15 (Angaben in %) /22/

Als weiterer möglicher Übergang mit dem Ziel des Erwerbs einer Studienzugangsberechtigung kommt ein Wechsel mit dem Versetzungszeugnis der Klassenstufe 10 des Gymnasiums in das Berufliche Gymnasium oder in die zweijährige Fachoberschule in Betracht. Bis zum Schuljahr 2010/11 wurden keine statistischen Daten darüber erhoben, in welchem Schuljahr und in welcher Schulart der jeweilige Schulabschluss vor Aufnahme in eine berufsbildende Schule erworben wurde. Aus diesem Grund können keine Angaben zum Anteil der Schülerinnen und Schüler getroffen werden, die nach der 10. Klasse vom Gymnasium an die studienqualifizierenden Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen wechselten. Die Gesamtzahl der in diesen Bildungsgängen aufgenommenen Schülerinnen und Schüler ist seit dem Schuljahr 2004/05 bis 2011/12 jedoch relativ stabil. Für das Berufliche Gymnasium folgt diese Konstanz aus der Quotierung der Aufnahmen. Gemäß § 6 der Schulordnung Berufliche Gymnasien (BGySO)²⁰ können unter Beachtung der Aufnahmekriterien maximal 10 % der Plätze an Schülerinnen und Schüler von Gymnasien mit dem Versetzungszeugnis der Klassenstufe 10 vergeben werden. Eine leichte Zunahme der Aufnahmen von Schülerinnen und Schüler ist hingegen in den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 an der Fachoberschule zu verzeichnen (Tabelle 19).

Schuljahr	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Fachoberschule	7,0 %	7,2 %	7,8 %	7,7 %	8,3 %	9,4 %	9,4 %	8,6 %
Berufliches Gymnasium	4,3 %	4,5 %	4,9 %	4,6 %	4,5 %	4,6 %	4,7 %	4,6 %

Tabelle 18: Verteilung der neu aufgenommenen Schülerinnen und Schüler an studienqualifizierenden Schularten bezogen auf alle im jeweiligen Schuljahr an den berufsbildenden Schulen aufgenommenen Schülerinnen und Schüler /13/

Mit dem Bildungsbericht 2013 können erstmals Aussagen zum Anteil von ehemaligen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an den neu aufgenommenen Schülerinnen und Schülern in den studienqualifizierenden Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen getroffen werden:

- **Zweijährige Fachoberschule:** Von den 2.021 zu Beginn des Schuljahres 2011/12 neu aufgenommenen Schülerinnen und Schülern hatten 11,1 % einen dem Realschulabschluss gleichgestellten mittleren Schulabschluss an einem Gymnasium erworben. Setzt man diese Zahl in Beziehung zu allen Abgängerinnen und Abgängern der Gymnasien im Schuljahr 2010/11, dann beträgt die Übergangsquote vom Gymnasium an die zweijährige Fachoberschule etwa 20%. Dies bedeutet, dass 140 von den 717 Schulabgängerinnen und -abgängern der Gymnasien im Schuljahr 2009/10 an eine zweijährige Fachoberschule wechselten. Die Autorengruppe des Bildungsberichtes prognostizieren für die folgenden Jahre eine Erhöhung der Übergangsquote um etwa 12 Prozentpunkte.
- **Berufliches Gymnasium:** Von den 2.029 zu Beginn des Schuljahres 2011/12 neu aufgenommenen Schülerinnen und Schülern verfügten gleichfalls 11,1 % über einen dem Realschulabschluss gleichgestellten mittleren Schulabschluss, den sie am Gymnasium erworben haben. Die Übergangsquote von den Gymnasien zu den Beruflichen Gymnasien beträgt 29 %, d. h. 205 von 717 Schulabgängerinnen und Schulabgängern der Gymnasien mit einem Realschulabschluss gleichgestellten mittleren Schulabschluss wurden 2011/12 in ein Berufliches Gymnasium aufgenommen. Die Prognose für die nächsten Jahre lässt aus Sicht der Autorengruppe des Bildungsberichtes eine weitere Erhöhung der Übergangsquote um etwa zwei bis drei Prozentpunkte vermuten.

²⁰ Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Berufliche Gymnasien im Freistaat Sachsen (Schulordnung Berufliche Gymnasien – BGySO) i. d. F. d. Bek. vom 10. November 1998 (SächsGVBl. Jg. 1999 S. 16) rechtsbereinigt mit Stand vom 31. August 2014

4.4.2 Abschluss

Zur Einschätzung des Erfolgs des Bildungsganges am Gymnasium werden neben der im Rahmen der TOSCA-Studie erfassten Entwicklung der Noten im Vergleich der Abiturjahrgänge vor und nach der Oberstufenreform die Entwicklung der Ergebnisse in ausgewählten schriftlichen Abiturprüfungen, der Bestehensquoten des Abiturs und der Mittelwerte der Zeugnis-Durchschnittsnoten herangezogen.

Entwicklung der Notenpunkte in ausgewählten Fächern

Die TOSCA-Studie analysiert die Noten aus den vier Halbjahren der Leistungs- und Grundkurse in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Es zeigt sich in allen Fächern bis auf Mathematik nach der Inkraftsetzung der neuen OAVO scheinbar eine leichte Verbesserung der erreichten Noten um einen halben Notenpunkt (Tabelle 20).

Abitur-jahr-gang	Deutsch		Mathematik		Englisch		Physik	
	Mittel-wert	Standard-abweichung	Mittel-wert	Standard-abweichung	Mittel-wert	Standard-abweichung	Mittel-wert	Standard-abweichung
2009	8,87	2,16	8,01	2,68	9,37	2,41	8,30	2,82
2010	9,06	2,20	7,83	2,75	9,75	2,29	8,80	2,57
2011	9,34	2,18	8,06	2,81	9,77	2,39	8,92	2,64

Tabelle 19: Über die vier Kurshalbjahre gemittelte Kursnotenpunkte (Grund- und Leistungskurs)

Weitere Analysen belegen die Vermutung, dass die über die vier Kurshalbjahre gemittelten Leistungskursnotenpunkte durchgängig höher liegen als die über Grund- und Leistungskurse gemittelten Notenpunkte, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung (Tabelle 21).

Abitur-jahr-gang	Deutsch		Mathematik		Englisch		Physik	
	Mittel-wert	Standard-abweichung	Mittel-wert	Standard-abweichung	Mittel-wert	Standard-abweichung	Mittel-wert	Standard-abweichung
2009	9,05	2,13	8,60	2,54	9,95	2,25	9,18	2,29
2010	9,36	2,23	8,19	2,76	10,23	2,16	8,84	2,42
2011	9,54	2,11	8,77	2,68	10,01	2,32	9,26	2,65

Tabelle 20: Über die vier Kurshalbjahre gemittelte Kursnotenpunkte (Leistungskurs)

Zusammenfassend stellen die Autoren der TOSCA-Studie fest, dass die befürchtete Absenkung der Notenpunkte nicht stattfand und vermuten eher eine Verbesserung der Leistungen in den betrachteten Fächern. Auf Grund der relativ hohen Standardabweichungen sind keine statistisch signifikanten Änderungen nachweisbar.

Abiturprüfung

Die vergleichende Analyse der Ergebnisse in der Abiturprüfung im Zeitraum 2008 bis 2014 beschränkt sich auf die schriftlichen Prüfungen in den Fächern mit einer durchgängig hohen Anzahl von Prüfungsteilnehmern (Abbildungen 35 und 36). Dabei ist festzustellen:

- Über den betrachteten Zeitraum schwankt der Mittelwert der Prüfungsnote in der schriftlichen Abiturprüfung in den **Leistungskursen** (Noten zwischen 2,3 und 3,5) deutlich weniger stark als in den **Grundkursen** (Noten zwischen 1,8 und 3,7).
- Im Leistungskursfach **Englisch** erreichen die Abiturientinnen die besten Abiturprüfungsnoten bei einem Mittelwert von 2,3. Diese Ergebnisse weisen die geringsten Schwankungen auf.

- Im Fach **Mathematik** ist ab dem Abiturprüfungsjahr 2010 sowohl im Grundkurs als auch im Leistungskurs eine deutliche Verbesserung der schriftlichen Prüfungsnote festzustellen. Dabei erreichen die Schülerinnen und Schüler ab 2010 bessere Prüfungsnoten als Einbringungsnoten, teilweise beträgt die Differenz²¹ bis zu + 0,5.
- Im Fach **Geschichte** zeigt sich sowohl im Grundkurs als auch im Leistungskurs eine konstante Leistung zwischen 3,0 und 3,5 (Ausnahme Grundkurs Geschichte im Jahr 2009 mit einer Durchschnittsnote von 3,7). Für dieses Fach weicht die Prüfungsnote im gesamten betrachteten Zeitraum erheblich von der Vornote (Einbringungsnote) ab. Die Differenzwerte liegen zwischen -0,4 (Leistungskurs 2008 und 2011) und -1,1 (Grundkurs 2009).
- Alle anderen betrachteten Fächer – **Deutsch, Biologie, Chemie und Physik** – weisen keine Auffälligkeiten und Tendenzen bezüglich der Durchschnittsnoten in den schriftlichen Prüfungen auf. Lediglich für den Grundkurs und den Leistungskurs Chemie zeigt sich häufiger eine signifikant schlechtere Prüfungsleistung gegenüber der Vornote (Differenzwerte zwischen -0,6 und -0,9).

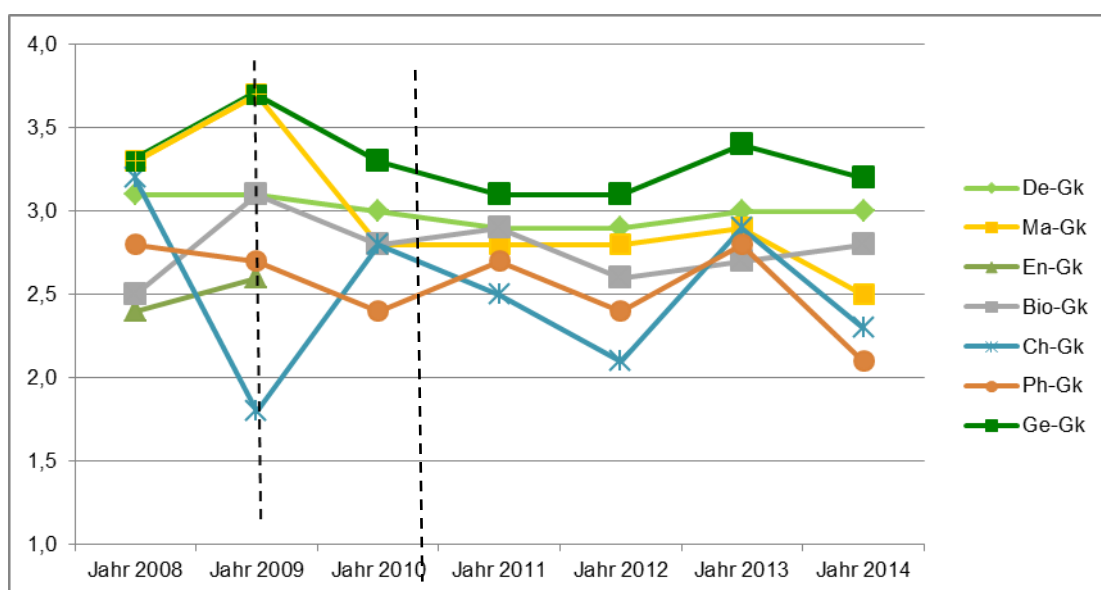


Abbildung 36: Durchschnittsnoten in der schriftlichen Abiturprüfung (ausgewählte Grundkurse) (/14/ bis /20/)

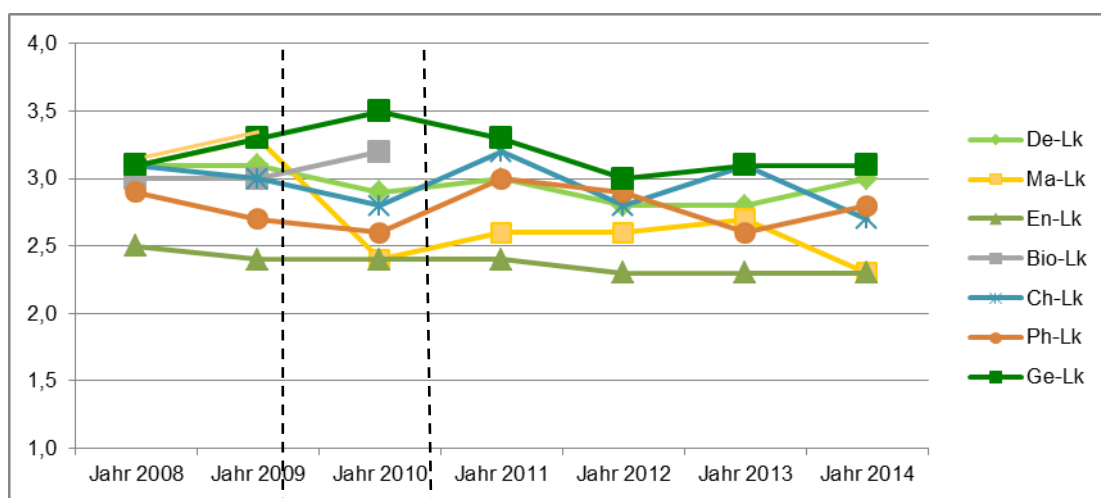


Abbildung 37: Durchschnittsnoten in der schriftlichen Abiturprüfung (ausgewählte Leistungskursfächer) (/14/ bis /20/)

²¹ Berechnung der Differenz = Einbringungsnote - Prüfungsnote

Allgemeine Hochschulreife

Betrachtet man die in den jährlichen Berichten des SMK zur Auswertung der Abiturprüfung ausgewiesenen Bestehensquoten des Abiturs, zeigt sich ab dem Jahr 2010 eine Verbesserung. Gleichfalls lässt sich eine Verbesserung der Zeugnis-Durchschnittsnote nachweisen (Abbildungen 37).

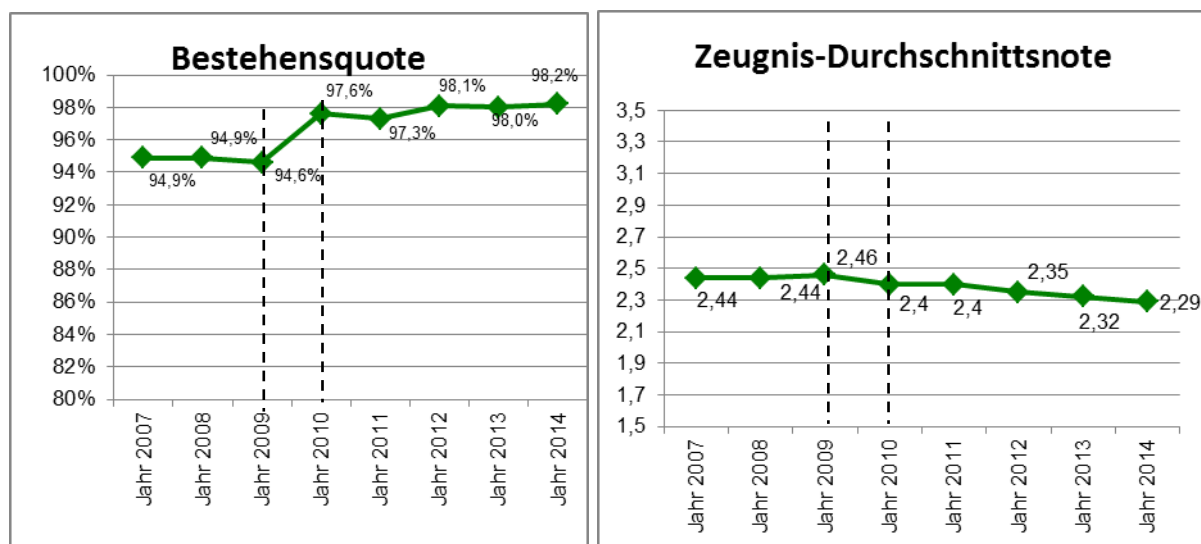


Abbildung 38: Bestehensquoten und Zeugnisdurchschnittsnoten von 2007 bis 2014 (/14/ bis /20/)

Die Bestehensquoten beziehen sich auf den Erfolg der zur Abiturprüfung zugelassenen Schülerinnen und Schüler. Betrachtet man die Gesamtheit der Jugendlichen in der Jahrgangsstufe 12, so liegt die Quote der erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen, die das Gymnasium mit dem Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife verlassen, über den Zeitraum vom Abiturjahr 2003 bis zum Abiturjahr 2013 konstant bei ca. 90 % (Abbildung 38).

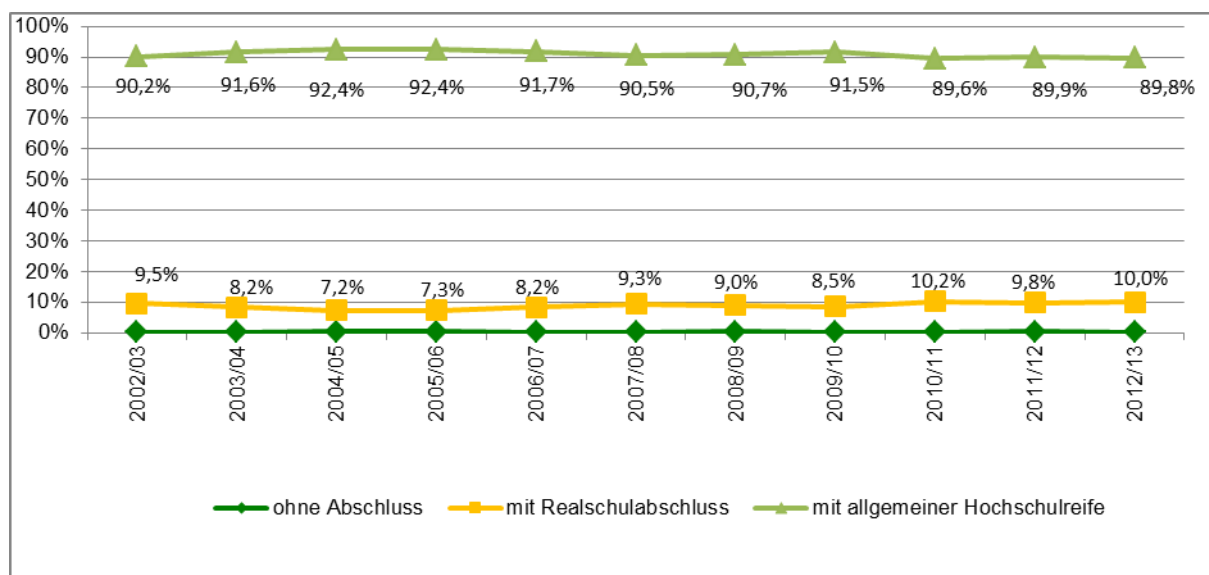


Abbildung 39: Anteil der Absolventinnen bzw. Absolventen und Abgängerinnen bzw. Abgänger an Gymnasien von 2002/03 bis 2012/13 (/21 und /22)²²

Abschließend wird die Verteilung der Absolventinnen und Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife auf die verschiedenen studienqualifizierenden Schularten betrachtet. Hier zeigt sich für das allgemeinbildende Gymnasium im Abiturjahr 2010, d. h. im ersten Abitur-

²² Im Interesse einer besseren Lesbarkeit wird in der Legende für den dem Realschulabschluss gleichgestellten mittleren Schulabschluss der Begriff „Realschulabschluss“ verwendet.

jahrgang nach Inkraftsetzung der strukturellen Veränderungen, ein leichter Rückgang um 7,0 % und am Beruflichen Gymnasium eine leichte Zunahme um 6,3 % (Abbildung 39).

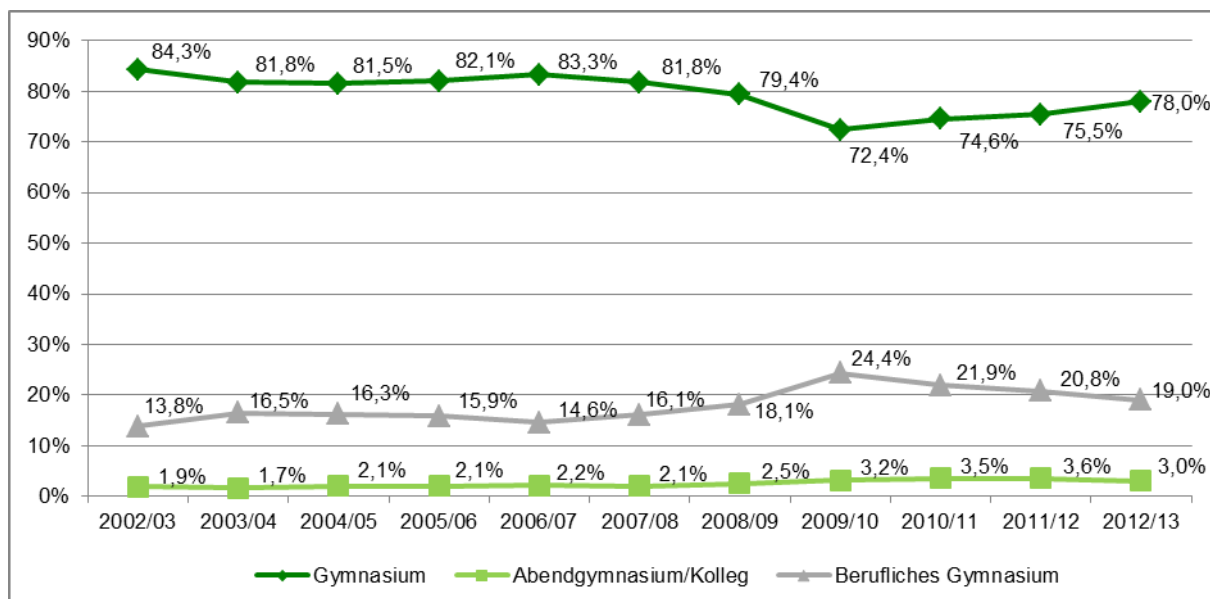


Abbildung 40: Verteilung der Absolvierenden mit Allgemeiner Hochschulreife von 2002/03 bis 2012/13 nach Schulart (/21/ und /22/)

4.4.3 Ergebnis der Prüfung der Hypothese 1.4 (Schulischer Bildungserfolg)

Hypothese: Mit der Einführung der neuen Struktur der gymnasialen Oberstufe bewältigen die Jugendlichen die gymnasiale Oberstufe erfolgreicher.

Diese Hypothese kann teilweise bestätigt werden.

Ein Einfluss der strukturellen Änderungen in der Oberstufe der allgemeinbildenden Gymnasien auf die **Übergangsquoten** ist nicht nachweisbar. Dagegen nimmt in den Jahren nach der Oberstufenreform der Anteil der Wiederholerinnen und Wiederholer sowohl in der Jahrgangsstufe 11 als auch in der Jahrgangsstufe 12 deutlich ab und erreicht im Schuljahr 2014/15 bzw. 2013/14 die niedrigsten Werte.

In den betrachteten ausgewählten Fächern der TOSCA-Studie können keine grundlegenden Veränderungen in den **Kursnoten** festgestellt werden.

In der **schriftlichen Abiturprüfung** verbessern sich mit dem Zeitpunkt der Einführung der neuen Struktur der gymnasialen Oberstufe die Leistungen im Grund- und Leistungskurs Mathematik. Alle anderen betrachteten Prüfungsfächer mit einer durchgängig hohen Anzahl von Prüfungsteilnehmern weisen keine Auffälligkeiten und Tendenzen in Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Oberstufenreform auf. Überdurchschnittlich gute Leistungen erzielen die Schülerinnen und Schüler über den betrachteten Zeitraum durchgängig von 2008 bis 2014 im Leistungskurs Englisch (Mittelwert 2,4). Die schlechtesten Prüfungsleistungen erbringen die Jugendlichen gleichfalls relativ konstant im untersuchten Zeitraum sowohl im Grundkurs Geschichte (Mittelwert 3,3) und im Leistungskurs Geschichte (Mittelwert 3,2).

Legt man für die Beurteilung des Erfolgs des Bildungsganges nur die zur Abiturprüfung zugelassenen Schülerinnen und Schüler zu Grunde, so zeigt sich mit der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe eine leichte Verbesserung der Zeugnis-Durchschnittsnote. Gleichfalls steigt die Bestehensquote an. Bezieht man die Grundgesamtheit der Jugendlichen in der Jahrgangsstufe 12 in die Analyse ein, so sind keine Veränderungen bei der Quote für den Erwerb der **Allgemeinen Hochschulreife** feststellbar.

4.5 Struktur und Organisation aus der Perspektive der Lehrkräfte

Das folgende Kapitel stellt die Ergebnisse der mittels einer speziellen Interviewmethode, dem sogenannten Repertory-Grid-Verfahren, erhobenen Daten zum Untersuchungsschwerpunkt „Struktur und Organisation“ dar. Diese Aussagen vertiefen und ergänzen die anderen, mittels herkömmlicher qualitativer und quantitativer Methoden (Gruppeninterviews, Fragebogenerhebung, Dokumentenanalyse) gewonnenen Ergebnisse. Da Kenntnisse zur theoretischen Fundierung und praktischen Durchführung von Repertory-Grid-Erhebungen allgemein nicht umfassend verbreitet sind, wie zu den beispielsweise stärker bekannten Verfahren wie Leitfadeninterviews oder standardisiertem Fragebogen, werden zunächst Hintergrund, Durchführung und Auswertung von Repertory-Grid-Erhebungen exemplarisch beschrieben. Dadurch weicht das Kapitel in seiner Struktur von den vorangegangenen Kapiteln ab, erleichtert aber das Verständnis für die Einordnung der gefundenen Ergebnisse.

4.5.1 Die Untersuchungsmethode RepGrid

Der von George A. Kelly bereits im Jahr 1955 entwickelte Role Construct Repertory Test, auch Repertory Grid genannt (Kurzform: RepGrid), stellt eine wissenschaftliche Untersuchungsmethode zur Erfassung der persönlichen Konstrukte eines Menschen dar. Die Methode kommt in vielerlei Forschungszusammenhängen zur Anwendung (z. B. pädagogische, kommunikationswissenschaftliche, psychologische oder marktforschungsbezogene Kontexte). Eine Stärke der Methode liegt darin, dass aus den damit ermittelten Daten sich sowohl quantitative, als auch qualitative Erkenntnisse gewinnen lassen. Kellys Konstrukttheorie geht davon aus, dass „der Mensch ein Wissenschaftler“ ist, der sich seine Welt und damit die Wirklichkeit auf Grund seiner Erfahrungen durch Zuordnung von Ähnlichkeiten und Gegensätzen „konstruiert“. Diese Wirklichkeit ist subjektiv und verändert sich durch einen ständigen Konstruktionsprozess auf Grund der persönlichen Erfahrungen.

Die zentralen Begriffe in Kellys Theorie stellen das „persönliche Konstrukt“ und das „Element“ dar. Diese bilden die Grundlage zur Strukturierung der Welt durch das Individuum:

- Elemente sind die konkreten, für den Befragten bedeutsamen Dinge, Personen, aber auch Situationen und Ereignisse.
- Konstrukte entstehen durch die Bewertung von Eigenschaften der Elemente.

Mit Hilfe eines assoziativen Einzelinterviews werden die Konstrukte des Befragten zu bestimmten, vorgegebenen Elementen als „dessen verborgene Gedanken“ direkt, ungefiltert und unbeeinflusst erfasst. Dies erfolgt durch den Vergleich von jeweils zwei vorgegebenen Elementen. Der Interviewte entscheidet, ob diese Elemente für ihn ähnlich oder unterschiedlich sind. Im nächsten Schritt beschreibt er diese Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit und definiert damit jeweils ein Paar aus zwei Polen – einem Konstruktpol und einem das Gegenteil beschreibenden Kontrastpol. Synonym verwendet man für das Polpaar den Begriff „Konstrukte“. Der Vorteil gegenüber klassischen Interviews besteht darin, dass keine Antwortmöglichkeiten direkt oder indirekt vorgegeben werden, die den Befragten inhaltlich steuern könnten.

Die Durchführung, die statistische Auswertung der Einzelinterviews und die Zusammenführung aller Interviewergebnisse erfolgt rechnergestützt unter Verwendung der Software sci:vesco®. /3/

4.5.2 Beschreibung des Befragungsdesigns

Zur Entwicklung des Befragungsdesigns wird im ersten Schritt die untersuchungsleitende Fragestellung formuliert, die sich aus der Zielstellung des Einsatzes des Repertory-Grid-Verfahrens – der Erfassung subjektiver Meinungen zu den Veränderungen im Rahmen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe – ergibt: Wie reflektieren Expertinnen und Experten, die mit der sächsischen gymnasialen Oberstufe vertraut sind, die mit deren Weiterentwicklung einhergehenden Veränderungen?

Die zur Beantwortung der Untersuchungsfrage gemeinsam mit einem externen Partner definierten Elemente der Interviews beschreiben den Untersuchungsgegenstand, d. h. die gymnasiale Oberstufe. Um eine Vergleichbarkeit der Einzelinterviews sicherzustellen, wurden für alle Interviewten die ersten drei Elementepaarungen zur Erfassung der persönlichen Konstrukte vorgegeben (Tabelle 21). Die darauffolgenden Elementepaarungen entstanden jeweils durch eine softwaregestützte Zufallsauswahl. In Testinterviews wurden zudem diejenigen Elementepaarungen ermittelt und ausgeschlossen, die keinen Erkenntnisgewinn im Sinne der untersuchungsleitenden Fragestellung lieferten.

Elemente	Gewünschte Paarungen	
neue gymnasiale Oberstufe	neue gymnasiale Oberstufe	motivierter Schüler
gymnasiale Oberstufe vor der Reform	Kurssystem	studierfähiger Abiturient
Allgemeinbildung	Belegpflicht	ein naturwissenschaftlich-technisch Interessierter
fachspezifische Bildung	Unerwünschte Paarungen	
ein naturwissenschaftlich-technisch Interessierter	ein naturwissenschaftlich-technisch Interessierter	ein sprachlich Interessierter
ein sprachlich Interessierter	ein geisteswissenschaftlich Interessierter	ein sprachlich Interessierter
ein geisteswissenschaftlich Interessierter	ein naturwissenschaftlich-technisch Interessierter	ein geisteswissenschaftlich Interessierter
studierfähiger Abiturient		
motivierter Schüler		
positive Lernsituation		
negative Lernsituation		
Belegpflicht		
Komplexe Leistung		
Einbringungspflicht		
Kurssystem		

Tabelle 21: Elemente und Elementpaarungen für die RepGrid-Befragung

4.5.3 Durchführung und Auswertung eines RepGrid-Interviews

Es wurden insgesamt 13 Einzelinterviews geführt. Gemeinsam ist den Befragten, dass sie als Lehrkräfte über Unterrichtserfahrungen in der sächsischen gymnasialen Oberstufe verfügen. Einige der Interviewten sind darüber hinaus Mitglieder von Schulleitungen oder mit administrativen Aufgaben in der sächsischen Schulverwaltung betraut.

In den Interviews geht es um das Erfahren der persönlichen Konstrukte der befragten Expertinnen und Experten zu den die Untersuchungsfrage charakterisierenden Elementen. In der Reihenfolge der vorgegebenen Elementepaarungen (Tabelle 21) wählt das Programm sci:vesco® je zwei Elemente aus. Die bzw. der Befragte entscheidet, ob die beiden Elemente eher ähnlich oder verschieden sind. Anschließend beschreibt die befragte Person, worin die Ähnlichkeit bzw. Verschiedenartigkeit besteht und formuliert damit dichotome Einheiten (Pole), die das Konstrukt definieren. Im Beispiel der Abbildung 40 gibt die befragte Testperson an, dass die zu vergleichenden Elemente „Neue gymnasiale Oberstufe“ und „Motivierter Schüler“ für sie eher verschieden sind.

Sind sich diese beiden Elemente eher ähnlich oder verschieden?

neue gymnasiale Oberstufe

motivierter Schüler

Ähnlich

Verschieden

Schritt 1: Vergleich von zwei Elementen

neue gymnasiale Oberstufe

ist im Gegensatz dazu

motivierter Schüler

Zurück

Gleichmacherei - Alle Schüler auf dem gleichen Niveau fördern

Weiter

Schritt 2: Beschreibung eines Elementes durch eine Eigenschaft (= Konstruktpol)

Was ist das Gegenteil von "Gleichmacherei - Alle Schüler auf dem gleichen Niveau fördern"?

Zurück

Differenzierung in der Ausbildung

Weiter

Schritt 3: Benennung des Gegenteils vom Konstruktpol (= Kontrapol)

Abbildung 41: Screenshot des sci:vesco®-Programmes zur Wahl der Konstruktpole

Im zweiten Schritt begründet die Testperson die Verschiedenheit, indem sie für das Element „Neue gymnasiale Oberstufe“ mit eigenen Worten eine Eigenschaft formuliert, die sie mit diesem Element verbindet. Dies war im vorliegenden Beispiel: „Gleichmacherei - Alle Schüler auf dem gleichen Niveau fördern“ und dient damit als Konstruktpol. Das Gegenteil von „Gleichmacherei ...“ formuliert die befragte Person im Schritt 3 und findet hierfür die Formulierung: „Differenzierung in der Ausbildung“. Damit hat die befragte Person ihr persönlich-implizites, für sie wesentliches Wertesystem zu den erfragten Elementen expliziert. Dieses entspricht einer für die jeweilige Person handlungsbestimmenden Skala und kann damit oftmals aussagekräftiger sein, als eine vom befragenden Interviewer vorgegebene und damit fremde Beurteilungsskala.

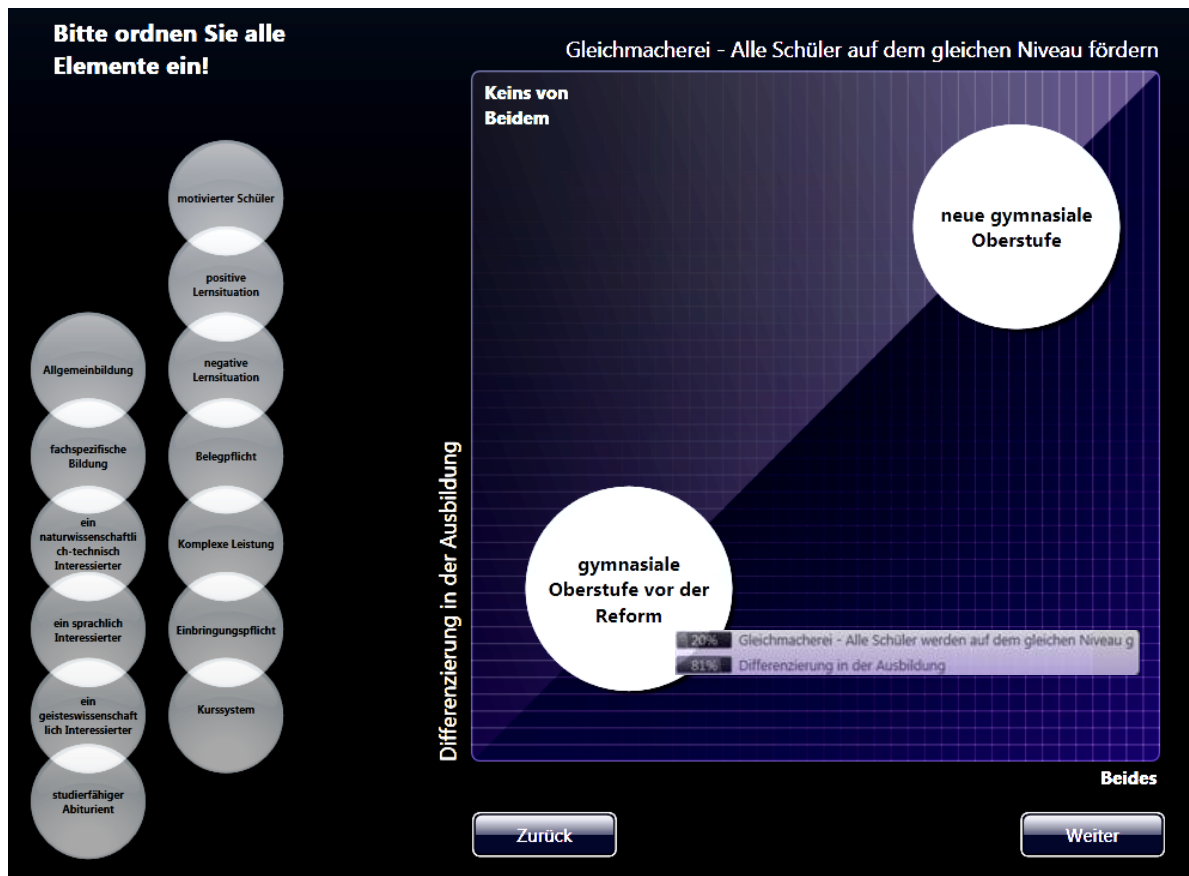


Abbildung 42: Einordnung aller Elemente auf der selbst entwickelten Skala, die durch Konstruktpol und Kontrapol gebildet wird (Schritt 4 – Screenshot, die Elemente im linken Bereich entsprechen den in Tabelle 21 definierten Elementen)

Im nächsten, dem vierten Schritt bewertet die Testperson jedes der dem Befragungsdesign zugrunde liegende Element bezüglich des gefundenen Konstruktpaars „Gleichmacherei... – Differenzierung“. Sie trifft eine Entscheidung, mit welcher Intensität – angegeben in Prozent – das jeweilige Element in Beziehung zu den angegebenen Konstrukten steht. Kann aus Sicht der Expertin bzw. des Experten keine Zuordnung erfolgen, so wählt diese bzw. dieser „Keins von Beiden“. Die Auswahlentscheidung „Beides“ entspricht dem Zutreffen des Elements auf beide Konstrukte. Im Beispiel der Abbildung 41 entscheidet die Testperson, dass für das Element „Gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ die Eigenschaft „Gleichmacherei ...“ zu 20 % zutrifft und der Kontrapol „Differenzierung ...“ zu 80 %. Dieses Vorgehen (Schritte 1 bis 4) beginnt anschließend erneut: Andere Elemente werden paarweise miteinander verglichen, wodurch weitere Konstruktpaare entstehen, die wiederum als Skalen dienen, um alle Elemente stets neu einzuordnen. Üblicherweise werden pro Interview auf diese Art und Weise acht bis fünfzehn Konstruktpaare von einer befragten Person ermittelt.

Nach Abschluss der Datenerhebung ermöglicht das Computer-Programm sci:vesco® vielfältige Auswertungen qualitativer und quantitativer Art. Die in Abbildung 42 gewählte Darstellungsform der Befragungsergebnisse der interviewten Testperson war namensgebend für das Verfahren. Die formulierten Konstrukt- und Kontrapole werden in einer Matrix den Elementen zugeordnet. Jedes Feld der Matrix entspricht einem Element-Konstrukt-Zusammenhang, der angegebene Wert entsteht durch die berechnete Bewertung des Zutreffens eines Konstrukt- bzw. Kontrapols auf das Element. Hohe Zahlenwerte stehen dabei für eine relativ hohe Korrelation zwischen jeweiligem Element und Konstrukt.

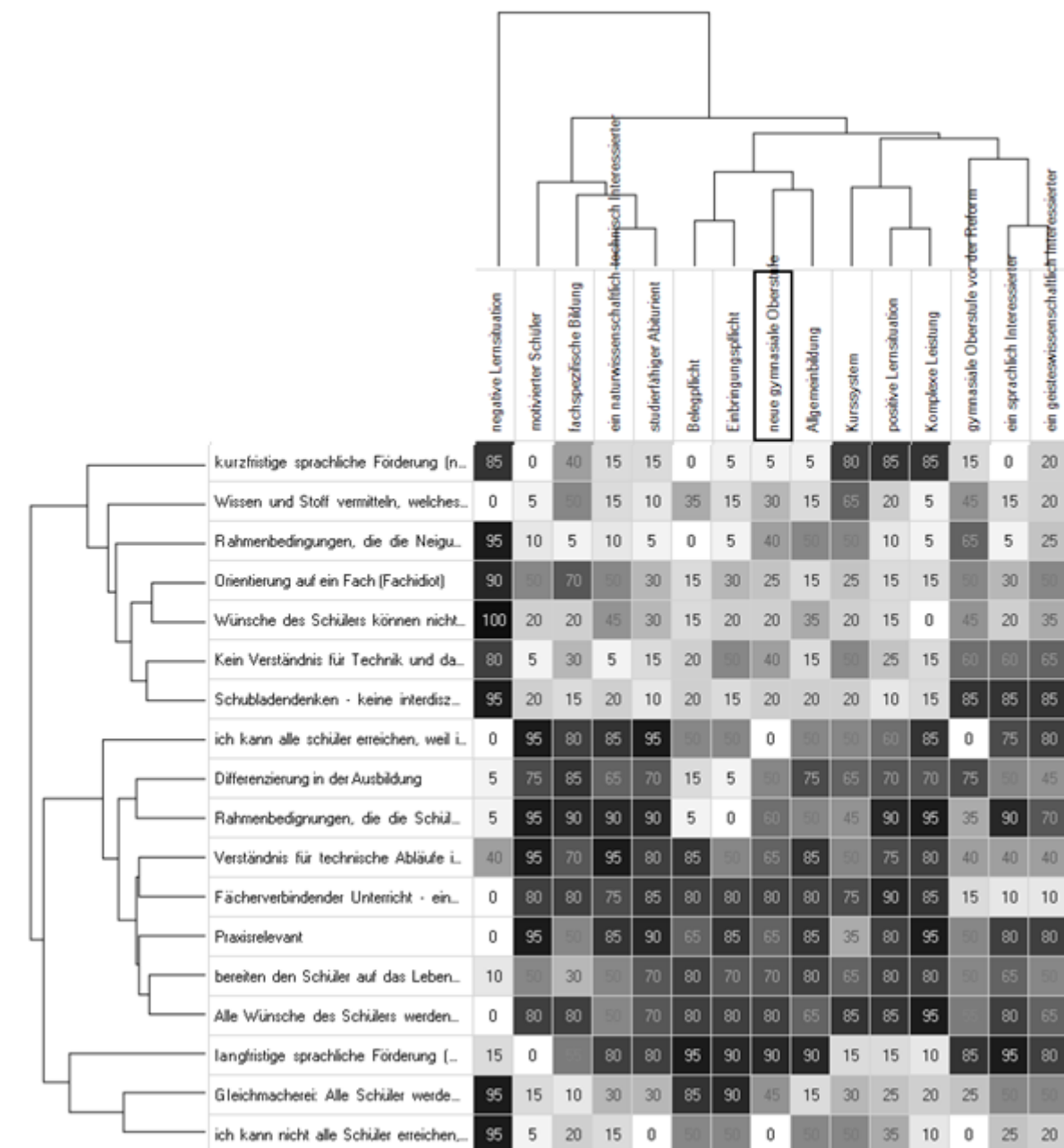


Abbildung 43: Konstrukte-Elemente-Matrix eines Einzelinterviews (Ergebnis der Bertin-Clusteranalyse mittels sci.vesco®)

Auf Grundlage dieser Matrix können weitere Analysen der Daten mit dem Ziel durchgeführt werden, die Aussagen aller Befragten zusammenzufassen und zu interpretieren. Mittels einer Eigenstrukturanalyse (ESA) erfolgt eine Aufbereitung der ursprünglichen Matrix derart, dass jedes Element und jedes Konstrukt als Punkt in einem räumlichen Koordinatensystem dargestellt wird. Die Eigenstrukturanalyse ist prinzipiell ein geeignetes Instrument, um sich zunächst einen Überblick über die Gesamteinschätzung zu verschaffen, die der Interviewte zum Untersuchungsgegenstand hat. Für die Testperson ergibt sich die in Abbildung 43 gezeigte räumliche Darstellung der Konstrukte und Elemente im Ergebnis der Eigenstrukturanalyse, wobei der Würfel zur Verbesserung der Lesbarkeit der Elemente und Konstrukte im Screenshot wenige Grad um die x-Achse und um die z-Achse rotiert wurde. Bereits aus dieser Darstellung lassen sich qualitative Aussagen zur Bewertung der Elemente und Konstrukte treffen. Wie oben beschrieben, geben hierbei die relativen Abstände der Elemente untereinander und bezüglich der Konstrukte einen ersten Eindruck zur Einschätzung des Befragten (Tabelle 22).

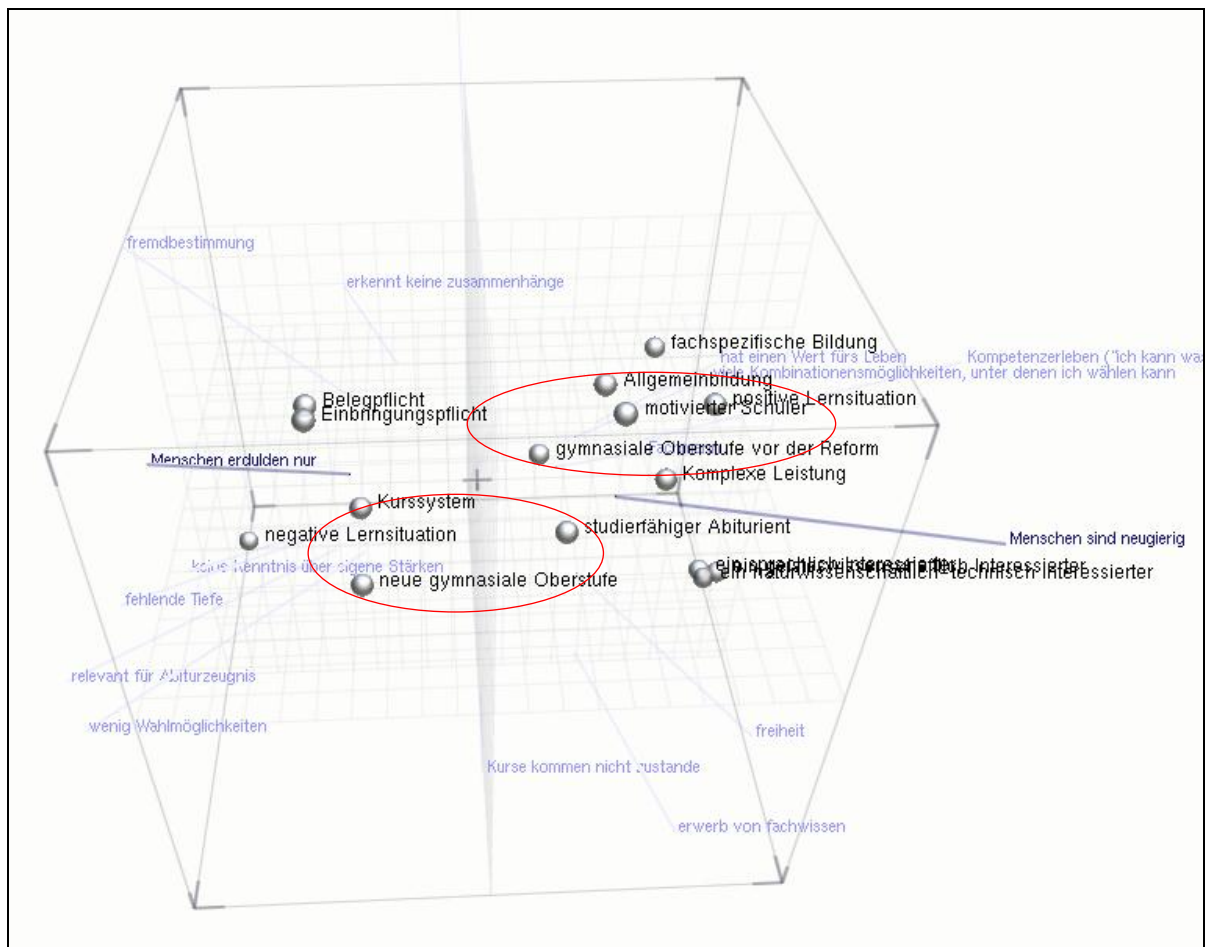


Abbildung 44: Räumliche Darstellung der Ergebnisse der Eigenstrukturanalyse der Interviewergebnisse der Testperson (graue Kugeln ... Elemente, blau formatierter Text ... beschreibt die gleichfalls im Raum verteilten Konstrukte)²³

Beschreibung	Beispiel (Abbildung 43)
Objekte, die in räumlicher Nähe liegen, werden als eher ähnlich eingeschätzt	Elemente „sprachlich Interessierter“, „naturwissenschaftlich Interessierter“ und „geisteswissenschaftlich Interessierter“
Objekte mit großem räumlichen Abstand werden als unterschiedlich wahrgenommen	Elemente „negative Lernsituation“ und „komplexe Leistung“
je weiter außen ein Element im Raum liegt, desto eindeutiger wurde es mit dem an diesem Rand stehenden Konstrukt- bzw. Kontrapolen beschrieben	in unmittelbarer Nähe des Kontrapols „Menschen erdulden nur“ befinden sich die Elemente „Belegpflicht“ und „Einbringungspflicht“
je weiter innen ein Element im Raum liegt (Nullpunkt bzw. z-Achse des Würfels), desto unschärfer wurde es beschrieben, d. h. bei der Zuordnung der Elemente treffen Konstrukt- und Kontrapol gleichermaßen zu (jeweils 50 %)	Element „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ wird als unschärfer eingeschätzt als z. B. „Komplexe Leistung“
je näher ein Element am positiv konnotierten Element „Positive Lernsituation“ liegt, desto positiver wird es beurteilt	Elemente „Allgemeinbildung“ und „Komplexe Leistung“ werden als positiver eingeschätzt als z. B. das Element „Belegpflicht“

Tabelle 22: Qualitative Interpretation der Lage der Elemente und Konstrukte im Raum

²³ Da es sich bei den Abbildungen um Screenshots der sci:vesco®-Software handelt, werden für die Leserin bzw. den Leser relevante Angaben an entsprechender Stelle extra dargestellt.

Im bisher betrachteten Interview zeigt sich, dass der bzw. die Befragte die Elemente „Einbringungspflicht“ und „Belegpflicht“ sehr viel stärker mit der Beschreibung „Fremdbestimmung“ verbindet, als dies bei den Elementen „Komplexe Leistung“ oder „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ der Fall ist. Diese Elemente werden – entsprechend der selbst gefundenen Formulierungen des oder der Befragten – wiederum eher beschrieben mit den Konstrukten „Menschen sind neugierig“ oder „Kompetenzerleben: ich kann was“. Auffallend ist auch, dass das Element „neue gymnasiale Oberstufe“ deutlich weiter vom Element „positive Lernsituation“ entfernt ist, als das Element „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“.

4.5.4 Auswertung aller Interviews

Stellt man die Ergebnisse aller Einzelinterviews in einer Grafik dar, so ergeben sich die Koordinaten der Elemente in der räumlichen Darstellung aus den Mittelwerten aller Einzelinterviews. Diese Darstellung aller Konstrukte ist wesentlich schwieriger zu überblicken, da nunmehr sämtliche in allen Interviews gefundenen Eigenschaften für alle Elemente abgebildet werden. Gleichzeitig ermöglichen Berechnungen und grafische Darstellungen aller erhobenen Daten sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Auswertung der Angaben aller Befragten. Hierzu hält die verwendete Software scivesco® verschiedene Werkzeuge vor.

Um aus der Lage aller Elemente im Raum auf ihre Bewertung schlussfolgern zu können, ermittelt man zunächst die Konstrukte für diejenigen Elemente, die einen möglichst großen Abstand zueinander haben und damit den Raum aufspannen. Im vorliegenden Fall trifft dies für die Elemente „negative Lernsituation“ und „positive Lernsituation“ (bzw. „motivierter Schüler“) zu. Aussagen zu den diese Elemente charakterisierenden Konstrukten können dem sogenannten semantischen Korridor entnommen werden. Mit diesem sci:vesco®-Werkzeug können diejenigen Konstrukte aus der Vielzahl aller in den Interviews genannten Beschreibungen berechnet werden, die nach Ansicht der Befragten einzelne Elemente besonders treffend charakterisieren. Bei der hier angestellten Untersuchung wurden jeweils diejenigen Konstrukte ermittelt, die in einem durch einen 40°-Winkel gebildeten Korridor um das jeweilige Element liegen und damit eine relativ hohe Korrelation zum Element aufweisen. In den weiteren Ausführungen wird der semantische Korridor als Prinzipienskizze in seiner räumlichen Darstellung abgebildet. Die im Korridor „eingefangenen“ Konstrukte werden auf Grund der erschwerten Lesbarkeit der Abbildung in einer Tabelle oder im Text detailliert erläutert.

Abbildung 45 zeigt die Anwendung des semantischen Korridors am Beispiel des Elements „positive Lernsituation“. Analog wurde mit dem Element „negative Lernsituation“ verfahren. Tabelle 23 stellt die berechneten Konstrukte für beide Elemente gegenüber. Die gefundenen Werte sind außerordentlich konsistent, d. h. die von den Interviewten formulierten Konstrukte mit eher negativer Konnotation finden sich tatsächlich als Zuordnung zum Element „Negative Lernsituation“. Analog verhält es sich mit den eher positiv konnotierten Konstrukten und dem Element „positive Lernsituation.“

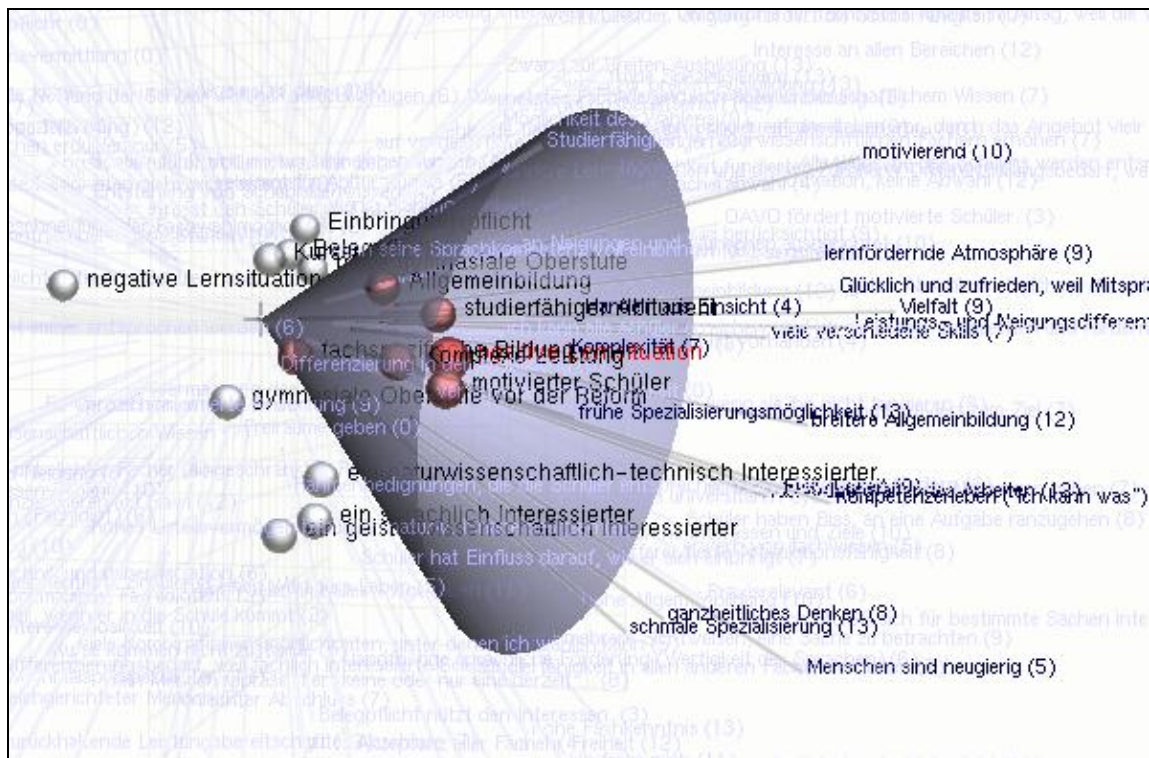


Abbildung 45: Semantischer Korridor um das Element „positive Lernsituation“

Negative Lernsituation	Positive Lernsituation
- Schüler fühlt sich in etwas hineingezwungen - unmotiviert (Nullbockstimmung) - keine Kommunikation zur Aufgabe - Angst, weil unkontrolliert, was der Lehrer macht - Ablehnung unbeliebter Fächer - wenige Skills - ein Abschluss, der bestimmte Fähigkeiten nicht widerspiegelt - nichtmotivierte Schüler haben mit den Regelungen der OAVO Probleme - Menschen erdulden nur - Beschneidung der Fachwahlmöglichkeit - keine Kenntnis über eigene Stärken - Eintönigkeit	- fachspezifische Bildung - Komplexität - Handeln aus Einsicht - Allgemeinbildung - Vielfalt - frühe Spezialisierungsmöglichkeit - schmale Spezialisierung - ganzheitliches Denken - Menschen sind neugierig - motivierend - Leistungs- und Neigungsdifferenzierung - breitere Allgemeinbildung - fächerübergreifendes Arbeiten - lernfördernde Atmosphäre - glücklich und zufrieden, weil Mitspracherecht - viele verschiedene Skills - Freiwilligkeit - Kompetenzerleben („ich kann was“)

Tabelle 23: Gegenüberstellung die die Elemente „negative Lernsituation“ und „positive Lernsituation“ beschreibenden Konstrukte

Mit der Ermittlung dieser Zuschreibungen für die beiden den Eigenstrukturraum aufspannenden Elemente lassen sich auch die Bewertungen einschätzen, die aus Sicht der Interviewten für die anderen Elemente zutreffen. Liegt ein drittes Element z. B. näher am Element „positive Lernsituation“ als am Element „negative Lernsituation“, so ist es auch dem Element „positive Lernsituation“ ähnlicher als dem Element „negative Lernsituation“. Vor einer quantitativen Auswertung dieser Abstände werden noch einige semantische Korridore um besonders interessierende Elemente näher betrachtet.

Semantischer Korridor um das Element „neue gymnasiale Oberstufe“

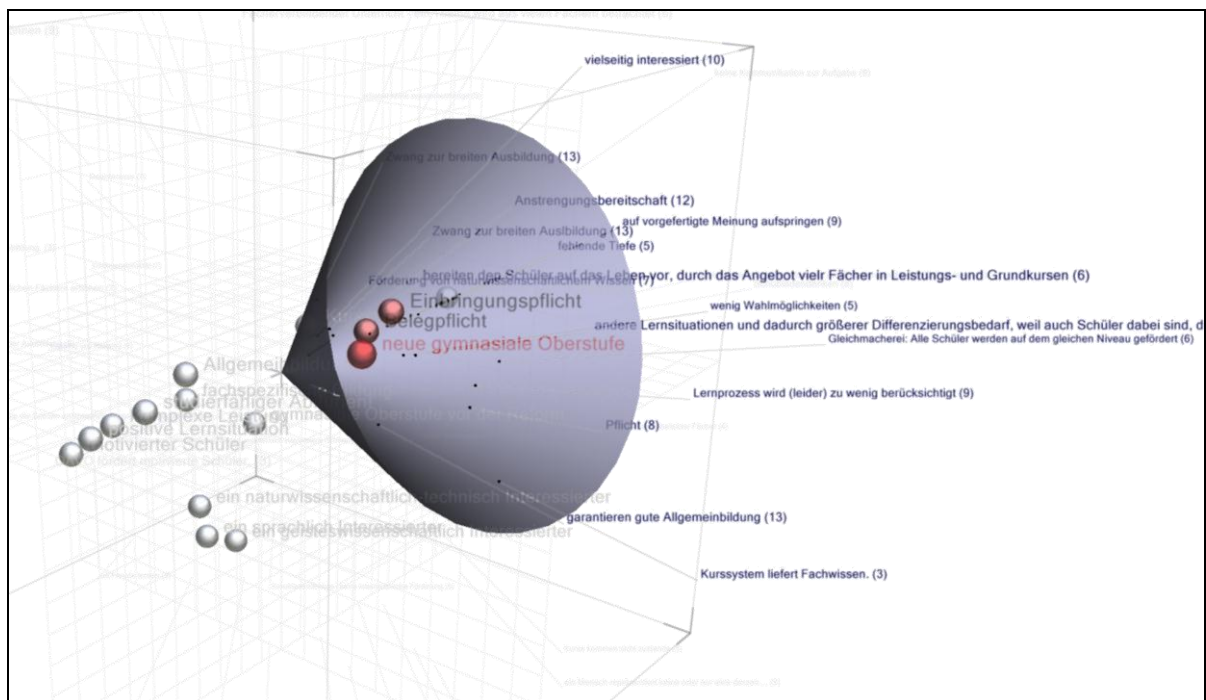


Abbildung 46: Semantischer Korridor um das Element „neue gymnasiale Oberstufe“ (zur besseren Lesbarkeit um z-Achse und x-Achse gedreht)²⁴

Wie in Abbildung 46 zu sehen, assoziieren die Befragten mit der „neuen gymnasialen Oberstufe“ in der Gesamtheit ein ambivalentes Bild. So finden sich in den Konstrukten einzelne Formulierungen, die als positiv konnotiert angesehen werden können: „Förderung von naturwissenschaftlichem Wissen“, „bereiten den Schüler durch das Angebot vieler Fächer in Leistungs- und Grundkursen auf das Leben vor“, „garantieren gute Allgemeinbildung“, „vielseitig interessiert“. Zugleich treffen laut Auffassung der Befragten aber auch mehrere weniger positive Eigenschaften auf die „neue gymnasiale Oberstufe“ zu: „Gleichmacherei: alle Schüler werden auf dem gleichen Niveau gefördert“, „Zwang zur breiten Ausbildung“, „wenig Wahlmöglichkeiten“, „Pflicht“, „andere Lernsituationen und dadurch größerer Differenzierungsbedarf, weil auch Schüler dabei sind, die nur da sitzen, weil sie es müssen“, „Lernprozess wird (leider) zu wenig berücksichtigt“, „fehlende Tiefe“, „auf vorgefertigte Meinung aufspringen“. Es ist darauf hinzuweisen, dass die wenigen positiven Beschreibungen an den Rändern des semantischen Korridors liegen und damit weniger bedeutsam als die meisten negativen Zuschreibungen sind. Qualitativ fällt zudem die Häufigkeit von Nennungen auf, die explizit oder implizit eine Einschränkung individueller Entfaltungsmöglichkeiten thematisieren wie „Zwang“, „Gleichmacherei“, „da sitzen müssen“, „wenig Wahlmöglichkeiten“, „auf bestehende Meinung aufspringen“, „mangelnde Berücksichtigung von Lernprozessen“.

Semantischer Korridor um das Element „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“

Abbildung 47 stellt die Konstrukte dar, welche über alle Befragten hinweg stark mit der „gymnasialen Oberstufe vor der Reform“ assoziiert werden.

²⁴ Beschreibung der im semantischen Korridor liegenden Konstrukte im Text.

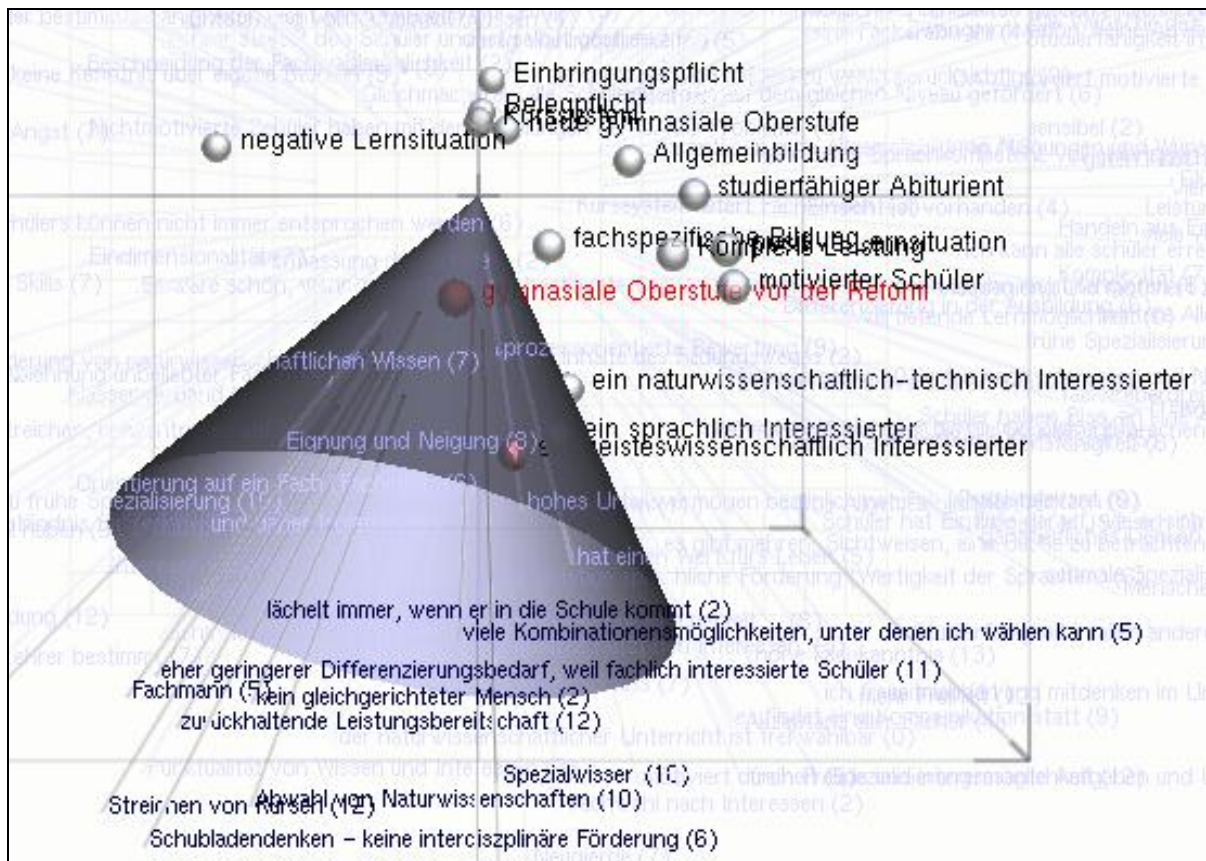


Abbildung 47: Semantischer Korridor um das Element „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“²⁵

Anders als beim Element „neue gymnasiale Oberstufe“ gibt es im Zusammenhang mit der „gymnasialen Oberstufe vor der Reform“ nur wenige Nennungen, die eher negativ interpretiert werden können („zurückhaltende Leistungsbereitschaft“, „Schubladendenken - keine interdisziplinäre Förderung“, „einseitige Interessenlage“) und eine relativ große Breite an eher positiv konnotierten Eigenschaften („lächelt immer, wenn er in die Schule kommt“, „viele Kombinationsmöglichkeiten, unter denen ich wählen kann“, „eher geringerer Differenzierungsbedarf, weil fachlich interessierte Schüler“, „Fachmann“, „Spezialwissen“, „kein gleichgerichteter Mensch“, „mit Freude lernen“). Zusätzlich wurden zwei eher vermutlich neutrale Begrifflichkeiten gefunden, die die „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ formal charakterisieren („Abwahl von Naturwissenschaften“, „Streichen von Kursen“).

Semantischer Korridor um das Element „Komplexe Leistung“

Bei der Durchsicht aller von den Interviewten genannten, im semantischen Korridor um das Element „Komplexe Leistung“ liegenden Konstrukte fällt auf, dass die Befragten ausschließlich positiv konnotierte Eigenschaften formuliert haben (Abbildung 48). Im Einzelnen sind dies: „Leistungs- und Neigungsdifferenzierung“, „mehr Freiheit“, „breitere Allgemeinbildung“, „an Neigungen und Wünschen ausgerichtet“, „vertiefende Lernmöglichkeit“, „Studierfähigkeit in allen anderen Fächern erhöhen“, „fächerübergreifendes Arbeiten“, „ich kann alle Schüler erreichen, weil ich sie besser ansprechen und fördern kann“, „motivierend“, „Menschen sind neugierig“, „Komplexität“, „Handeln aus Einsicht“, „fachspezifische Bildung“, „ganzheitliches Denken“, „Glücklich und zufrieden, weil Mitspracherecht“, „frühe Spezialisierungsmöglichkeit“, „lernfördernde Atmosphäre“, „Kompetenzerleben (ich kann was)“, „viele verschiedene Skills“, „positive Lernsituation“, „Freiwilligkeit“.

²⁵ Beschreibung der im semantischen Korridor liegenden Konstrukte im Text.

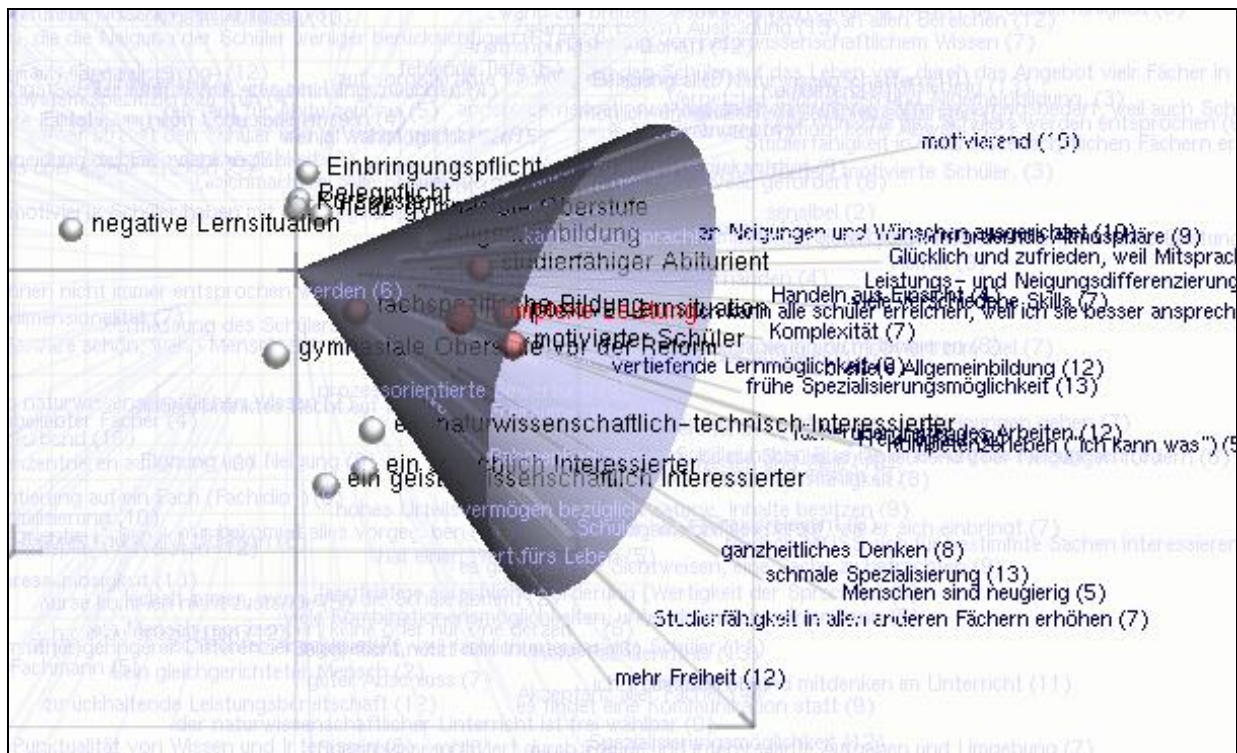


Abbildung 48: Semantischer Korridor um das Element „Komplexe Leistung“²⁶

Abstände ausgewählter Elemente

Wie oben beschrieben, stellen die Entfernungen zwischen einzelnen Elementen ein gutes Maß dar, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen diesen Elementen zu erkennen, die von den Befragten geäußert wurden. Eine relative Nähe zweier Elemente zueinander bedeutet, dass diese beiden Elemente als eher einander ähnlich eingeschätzt werden. Haben zwei Elemente einen relativ großen Abstand zueinander, sind sie für die Befragten eher unterschiedlich. Diese Distanzen lassen sich nicht nur qualitativ abschätzen, sondern können – analog zu den Korrelationen durch die Einordnung der Elemente zwischen den Konstruktpolen (vgl. Interviewdurchführung Schritt 2) – quantitativ bestimmt werden. Hierzu kann man sich zunächst an den am weitesten auseinander liegenden Elementen orientieren, die den dreidimensionalen Raum für die Darstellung der Eigenstrukturanalyse aufspannen. Wie oben erwähnt, sind dies im vorliegenden Fall die beiden Elemente „negative Lernsituation“ und „positive Lernsituation“ (bzw. „motivierter Schüler“), die den maximalen Abstand von ca. 69 Einheiten haben und sich damit in der Beschreibung aller Interviewten besonders stark voneinander unterscheiden. Den geringsten Abstand hingegen haben mit ca. 4 Einheiten die Elemente „Belegpflicht“ und „Neue gymnasiale Oberstufe“. Dies spricht dafür, dass „Belegpflicht“ und „neue gymnasiale Oberstufe“ für die Interviewten etwas sehr Ähnliches repräsentieren. Im Folgenden werden die für die Untersuchungsfrage besonders interessierenden Elemente „neue gymnasiale Oberstufe“ und „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ jeweils in Relation zu anderen markanten Elementen gesetzt (Abbildung 49).

²⁶ Beschreibung der im semantischen Korridor liegenden Konstrukte im Text.

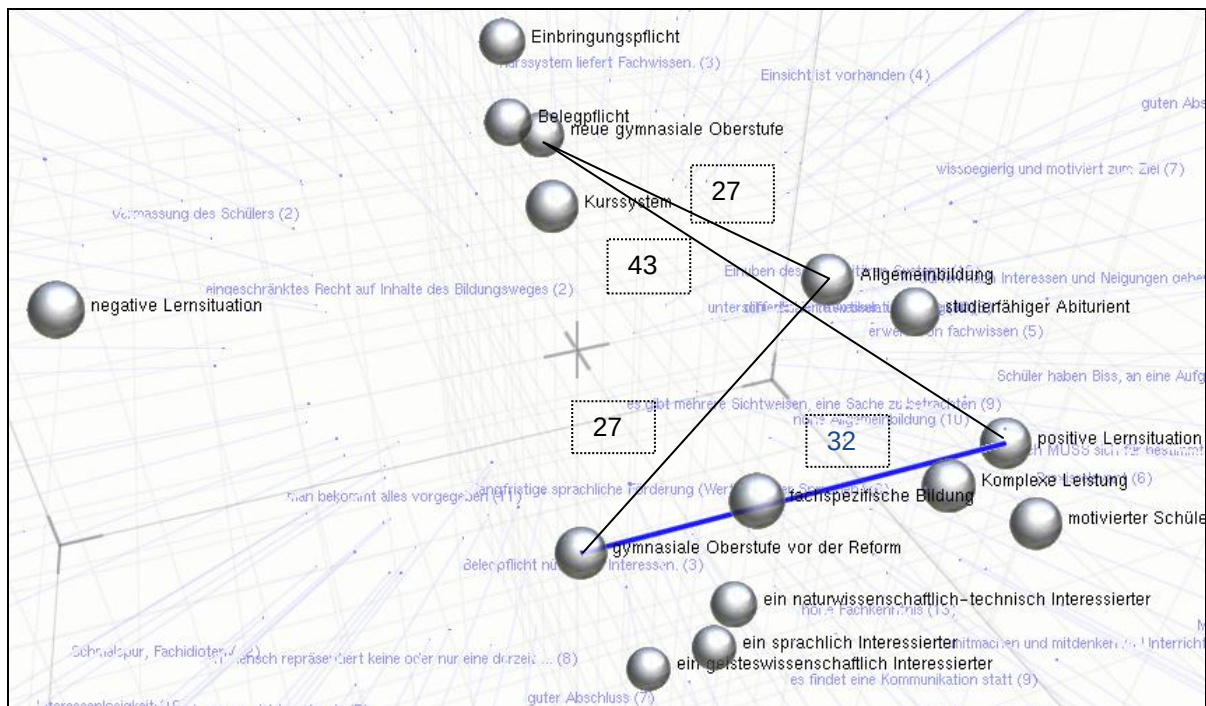


Abbildung 49: Darstellung der Abstände ausgewählter Elemente

Dabei ergeben sich nach der Berechnung folgende Befunde:

- Der Abstand zwischen den beiden Elementen „Allgemeinbildung“ und „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ beträgt ca. 27 Einheiten (26,57). Nahezu identisch ist mit ebenfalls 27 Einheiten (26,69) der Abstand zwischen „Allgemeinbildung“ und „neue gymnasiale Oberstufe“. Dies ließe die Vermutung zu, dass sich „Allgemeinbildung“ sowohl mit der alten, als auch mit der neuen gymnasialen Oberstufe entwickeln lässt.
- Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man beide Elemente („gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ und „neue gymnasiale Oberstufe“) hinsichtlich ihrer Distanzen zum Element „studierfähiger Abiturient“ untersucht. Der „studierfähige Abiturient“ ist von der „gymnasialen Oberstufe vor der Reform“ etwa 31 Einheiten entfernt (31,16) und von der „Neuen gymnasialen Oberstufe“ etwa 33 Einheiten (32,96). Die Differenz von etwa zwei Einheiten ist relativ gering, was die Annahme nahe legt, dass nach Ansicht aller Befragten die alte gymnasiale Oberstufe die damaligen Abiturientinnen und Abiturienten kaum oder nur minimal besser auf ein Studium vorbereitet als die neue gymnasiale Oberstufe.
- Ein relativ eindeutiges Bild ergibt sich hingegen beim jeweiligen Vergleich der beiden interessierenden Elemente mit dem Element „positive Lernsituation“. Der Abstand zwischen den beiden Elementen „positive Lernsituation“ und „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ beträgt ca. 32 Einheiten (31,96), während der Abstand zwischen „positive Lernsituation“ und „Neue gymnasiale Oberstufe“ 43 Einheiten beträgt (43,25). Damit ist die „neue gymnasiale Oberstufe“ deutlich weiter von einer „positiven Lernsituation“ entfernt als die „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“, was dafür spricht, dass die „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ über alle Befragten hinweg mit mehr positiven Eigenschaften attribuiert ist als die „neue gymnasiale Oberstufe“.
- Es fällt darüber hinaus auf, dass die Elemente „ein naturwissenschaftlich-technisch Interessierter“, „ein sprachlich Interessierter“ sowie ein „geisteswissenschaftlich Interessierter“ in enger Nachbarschaft zueinander und in deutlich größerem Abstand zur „neuen gymnasialen Oberstufe“ liegen als zur „gymnasialen Oberstufe vor der Reform“. So liegt beispielsweise der „naturwissenschaftlich-technisch Interessierte“ mit 17 Einheiten relativ eng an der „gymnasialen Oberstufe vor der Reform“, ist aber mit 42 Einheiten sehr weit von der „neuen gymnasialen Oberstufe“ entfernt. Die zugehörigen Konstrukte sowie die hier ermittelte Lage der Elemente zueinander sind wichtige Hinweise darauf, dass die Befragten der Auffassung sind, dass die „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ den Belan-

gen aller Interessengruppen (sprachlich, mathematisch-technisch, geisteswissenschaftlich) besser gerecht wird als die „neue gymnasiale Oberstufe“.

- Schließlich sollen noch die jeweiligen Distanzen von „Gymnasialer Oberstufe vor der Reform“ und „neuer gymnasialer Oberstufe“ mit dem am stärksten positiv bewerteten Element, dem „motivierten Schüler“, bestimmt werden. Hier zeigt sich, dass das Element „motivierter Schüler“ vom Element „gymnasiale Oberstufe“ nur 33 Einheiten entfernt ist (32,68), während der Abstand zwischen „motiviertem Schüler“ und „neuer gymnasialer Oberstufe“ mit mehr als 48 Einheiten (48,17) deutlich größer ist. Diese Daten deuten darauf hin, dass über alle Befragten hinweg die gymnasiale Oberstufe vor der Reform mit deutlich positiveren Attribuierungen konnotiert ist als die neue gymnasiale Oberstufe.

Konstruktvolken ausgewählter Elemente

Nach der Betrachtung von Abständen zwischen einzelnen Elementen und den jeweiligen Beschreibungen dieser Elemente durch die zugehörigen semantischen Korridore soll abschließend ein weiteres Werkzeug von sci:vesco® zur Auswertung der Repertory-Grid-Interviews angewendet werden. Mittels der Funktion „Konstruktwolke“ lassen sich diejenigen Konstrukte extrahieren, die im Interview von den Befragten zur Beschreibung der Elemente formuliert wurden, wobei rechnerisch aber sowohl die Korrelation zwischen den Konstrukten und Elementen in der Eigenstrukturanalyse, als auch die Originalbewertung aus den Interviews berücksichtigt werden. Mit der Anwendung der Funktion Konstruktwolke ist es beispielsweise auch möglich, nach Konstrukten zu suchen, die auf zwei ausgewählte Elemente gleichermaßen zutreffen. Die grafische Umsetzung der Berechnung durch die Software erlaubt dabei ein schnelles Auffinden der extrahierten Konstrukte. Je größer und fetter ein Konstrukt gelistet ist, desto stärker erfüllt es die gesuchte Bedingung. Weiterhin lassen sich durch das Werkzeug Konstruktwolke auch Konstrukte extrahieren, die auf ein Element besonders stark, und auf ein zweites eher kaum zutreffen.

Ein erklärtes Ziel der Neuen gymnasialen Oberstufe war die Verbesserung der Allgemeinbildung der Absolventen. Daher sollen auch diese Elemente verglichen werden. Zunächst erfolgt die Abfrage nach Gemeinsamkeiten: was haben die Elemente „Allgemeinbildung“ und „neue gymnasiale Oberstufe“ gemeinsam (logische UND-Verknüpfung). Hier liefert sci:vesco® folgendes Ergebnis: „Interesse an allen Bereichen“ und „zielorientierte Schüler“ sind zwei Nennungen, in denen sich lt. Auffassung der Befragten die Elemente „Allgemeinbildung“ und „neue gymnasiale Oberstufe“ besonders ähnlich sind. Beispiele für weitere Gemeinsamkeiten, die aber eine geringere Bedeutsamkeit haben, wären die Eigenschaften „Zwangsmotivation“ und „keine Abwahl“ (Abbildung 50).



Abbildung 50: Konstrukte, die für die Elemente „Allgemeinbildung“ und „neue gymnasiale Oberstufe“ gleichermaßen zutreffen

Als nächstes ist zu untersuchen, welche Eigenschaften aus Sicht der Interviewten in hohem Maße auf das Element „Allgemeinbildung“, aber nicht auf das Element „neue gymnasiale Oberstufe“ zutreffen. Die entsprechende Konstruktvolke ist in Abbildung 51 dargestellt. Das Konstrukt „glücklich und zufrieden, weil Mitspracherecht“ ist dabei das bedeutsamste. Nach Auffassung der Befragten beschreibt es in hohem Maße „Allgemeinbildung“ und ist gleichzeitig gar nicht charakterisierend für die „neue gymnasiale Oberstufe“. Ähnliches gilt für die Formulierungen „lernförderliche Atmosphäre“ und „Kompetenzerleben („ich kann was“), die relativ stark mit „Allgemeinbildung“ und nicht mit „neuer gymnasialer Oberstufe“ assoziiert werden.

Möglichkeit des Wählens vertiefende Lernmöglichkeit Vernetztes Fachwissen und Allgemeinbildung. fach-
 übergreifendes Wissen und dessen Anwendung Handeln aus Einsicht Kompetenzerleben („ich kann
 was“)

Glücklich und zufrieden, weil Mitspracherecht

Komplexität Studierfähigkeit in naturwissenschaftlichen

Fächern erhöhen lernfördernde Atmosphäre Engagement auch in nicht-Nawi-Fächern

Abbildung 51: Konstrukte, die auf das Element „Allgemeinbildung“ in hohem Maße, ABER NICHT auf das Element „neue gymnasiale Oberstufe“ zutreffen

Abschließend erfolgt der Vergleich der beiden Elemente „neue gymnasiale Oberstufe“ und „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“. Auch hier werden zunächst die in gleichem Maße zutreffenden Charakterisierungen berechnet, wobei diese Abfrage lediglich einen Treffer mit einer starken Erfüllung liefert: „langfristige sprachliche Förderung (Wertigkeit der Sprachen)“ (Abbildung 52).

langfristige sprachliche Förderung (Wertigkeit der Sprachen)

Abbildung 52: Konstrukte, die auf die Elemente „neue gymnasiale Oberstufe“ und „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ gleichermaßen zutreffen

Umgekehrt liefert die Berechnung der Konstrukte, die die Interviewten als besonders charakteristisch für die „neue gymnasiale Oberstufe“ und gar nicht zutreffend für die „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ bezeichnen, sehr viele Treffer (Abbildung 53).

zu einschränkend der naturwissenschaftliche Unterricht ist verbindlich muss alle naturwissenschaftlichen Fächer einbringen eingeschränktes Recht auf Inhalte des Bildungsweges Vermassung des Schülers Entstehung von Schubladenwissen wenig Wahlmöglichkeiten fehlende Tiefe relevant für Abiturzeugnis Fächerverbindender Unterricht - ein Thema wird aus vielen Fächern betrachtet Lehrer stresst den Schüler und ist selbst gestresst

Belegung aller Naturwissenschaften Allgemeinbildung andere

Lernsituationen und dadurch größerer Differenzierungsbedarf, weil auch Schüler dabei sind, die nur da sitzen, weil sie es müssen

Zwangsmotivation, keine

Abwahl Einschränkung Identität Zwangsmotivation durch Einbringungspflicht Anstrengungsbereitschaft Zwang zur breiten Ausbildung

Abbildung 53: Konstrukte, die auf das Element „neue gymnasiale Oberstufe“, aber nicht auf das Element „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ zutreffen

Demnach kennzeichnen die Interviewten die „neue gymnasiale Oberstufe“ im Unterschied zur „gymnasialen Oberstufe vor der Reform“ „größeren Differenzierungsbedarf, weil auch Schüler dabei sind, die nur da sitzen, weil sie es müssen“ und durch „Anstrengungsbereitschaft“. Die dabei durchaus möglichen positiven Konnotationen relativieren sich durch Anzahl und Bedeutsamkeit anderer Konstrukte stark zu Ungunsten der „neuen gymnasialen Oberstufe“. Die Befragten verbinden mit ihr – ganz anders als mit der „gymnasialen Oberstufe vor der Reform“ – Erfahrungen wie „andere Lernsituationen und dadurch größerer Differenzierungsbedarf, weil auch Schüler dabei sind, die nur da sitzen, weil sie es müssen“. Der darin genannte Aspekt der Unfreiwilligkeit, der stark für die „neue gymnasiale Oberstufe“ und gar nicht für die „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ genannt wird, tritt auch in weiteren Zitaten auf: „Zwang zur breiten Ausbildung“, „einschränkend“, „wenig Wahlmöglichkeiten“, „eingeschränktes Recht auf Inhalte des Bildungsweges“ oder „Vermassung des Schülers“.

4.5.5 Zusammenfassung der RepGrid-Ergebnisse

Aus den im Kapitel 4.5.4 dargelegten Untersuchungsergebnissen lässt sich bezüglich der von den Befragten geäußerten subjektiven Meinungsbilder folgendes Fazit ziehen:

- Die verpflichtend zu erbringende Komplexe Leistung erfährt eine deutlich positive Beurteilung. Sie wird eng mit den Beschreibungen assoziiert, die die Interviewten für eine positive Lernsituation fanden.
- Die „neue gymnasiale Oberstufe“ erfährt insgesamt eine negativere Wertung als die „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“. Die „neue gymnasiale Oberstufe“ wird von den Befragten – anders als die „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ – mit einer negativen Lernsituation assoziiert, die wiederum beschrieben wird durch: „Nullbockstimmung“, „Angst“, „Erduldung“, „Beschneidung von Freiheit“.
- Die Fülle der von den Befragten formulierten Unterschiede zwischen neuer und ehemaliger Oberstufe einerseits, sowie der Mangel an Gemeinsamkeiten (nur eine Nennung) andererseits, kann als deutlicher Beleg dahingehend interpretiert werden, dass die interviewten Lehrerinnen und Lehrer die Veränderung als einschneidendes Erlebnis in ihrer pädagogischen Laufbahn wahrgenommen haben.
- Dem erhofften Anspruch einer besseren Allgemeinbildung wird die „neue gymnasiale Oberstufe“ aus Sicht der Befragten nicht gerecht. Die Abstände zwischen den Elementen „neuer gymnasialer Oberstufe“ und „Allgemeinbildung“ einerseits, sowie zwischen den Elementen „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ und „Allgemeinbildung“ andererseits sind nahezu identisch.
- Nach Auffassung der interviewten Lehrkräfte bot die gymnasiale Oberstufe vor der Reform bessere Möglichkeiten zur individuellen Schwerpunktsetzung als die neue gymnasiale Oberstufe.

5 Kompetenzentwicklung und Studierfähigkeit – Ergebnisse der TOSCA-Studie

In diesem Kapitel werden vorrangig die Ergebnisse der von der Universität Tübingen durchgeführte TOSCA-Studie in den Jahren 2009, 2010 und 2011 zusammengefasst dargestellt. Die Kapitel 5.1 und 5.2 umfassen die Untersuchungen der im Evaluationsdesign abgeleiteten Arbeitshypothesen zu den Untersuchungsmerkmalen Kompetenzentwicklung und Studierfähigkeit. Analog zu den Untersuchungen der Haupthypothese 1 war die Akzeptanz der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe durch die befragten Abiturientinnen und Abiturienten zu erfassen. Abweichend vom Evaluationsdesign der des SBI hat die Universität Tübingen dieses Merkmal nicht als Kriterium der Merkmale Kompetenzentwicklung und Studierfähigkeit zugeordnet, sondern davon unabhängig betrachtet. Diese Ergebnisse sind zusammenfassend im Kapitel 5.3 dargelegt.

Bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse ist zu beachten, dass sich die Erhebungen im Rahmen von TOSCA auf 20 zufällig ausgewählte Gymnasien beschränkt, in die Untersuchungen der TU Dresden und des SBI hingegen alle Gymnasien einbezogen wurden. Insofern kann eine Verzerrung der Aussagen nicht ausgeschlossen werden und nachfolgende Ergebnisse stellen eher Tendenzen dar. Belegt werden kann dies beispielhaft mittels analog erhobener Daten durch die TU Dresden im Schuljahr 2009/10: So haben laut TOSCA 23 % in diesem Schuljahr den Leistungskurs Physik und 9 % den Leistungskurs Chemie belegt (Teilnehmerzahl 669). In der Studie der TU Dresden geben hingegen 19 % der Befragten Physik und 15 % Chemie als belegte Leistungskurse an (Teilnehmerzahl 1.305). Auch die Autoren der TOSCA-Studie verweisen in ihren Berichten auf die geringe Stichprobengröße als wichtigste Einschränkung bezüglich der Verlässlichkeit und Interpretierbarkeit der Ergebnisse.

Ergänzend werden zu den Untersuchungen der Universität Tübingen Datenerhebungen der TU Dresden und des SBI herangezogen. Beim Bezug auf die Fragestellung des SBI erfolgt die Kennzeichnung der betreffenden Fragestellung wie bereits im Kapitel 3 erläutert.

5.1 Kompetenzentwicklung

Hypothese 2.1

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern sich in Mathematik, in Englisch und im naturwissenschaftlichen Bereich.

5.1.1 Interessenentwicklung

Die Autoren von TOSCA verweisen auf Studien, die zeigen, dass das individuelle Interesse an einem Fach in einem positiven Zusammenhang mit wichtigen schulischen Einflussgrößen wie einer vertieften Verarbeitung des Lernstoffes, der Schulleistung und somit auch der Kompetenzentwicklung steht. Aus diesem Grund wurde auch der Zusammenhang zwischen den strukturellen Veränderungen der Oberstufe und der Entwicklung der Schülerinteressen in ausgewählten, von der Neuordnung betroffenen Fächern untersucht.

Vergleicht man die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler, so zeichnet sich eine Abnahme der durchschnittlichen Interessensausprägungen in den Fächern Mathematik, Englisch und Biologie ab. Das Interesse am Fach Physik hingegen scheint unverändert – aber

deutlich geringer als in den vorgenannten Fächern, während es im Fach Chemie auf gleichfalls niedrigem Niveau leicht ansteigt. Die Autoren der Studie geben an, dass die aus den Ergebnissen vermuteten Unterschiede in den Interessenausprägungen statistisch jedoch nicht abgesichert sind.

Fach	2009		2010	
	Mittelwert	Standard-abweichung	Mittelwert	Standard-abweichung
Mathematik	2,58	0,84	2,46	0,83
Englisch	2,49	0,87	2,45	0,85
Physik	1,98	0,97	1,98	0,87
Chemie	1,70	0,84	1,83	0,80
Biologie	2,37	0,99	2,26	0,84

Tabelle 24: Deskriptive Statistiken der fachspezifischen Interessen vor und nach der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe (1= trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu)

In einem zweiten Schritt vergleichen die Autoren der TOSCA-Studie die fachspezifischen Interessen unter Berücksichtigung des jeweiligen Kursniveaus. Erwartungsgemäß liegt sowohl vor als auch nach der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe das Interesse in allen Fächern im Leistungskurs höher als in den Grundkursen. Gleichfalls kann belegt werden, dass die Gruppe der Abwählerinnen und Abwähler die niedrigsten Interessenwerte berichten. Im Vergleich der Streuungen der Interessenswerte zeigt sich ein systematisches Befundmuster: In den Leistungskursen fallen die Unterschiede geringer aus als in den Grundkursen. Für die Leistungskursgruppen in Mathematik und Physik sowie für die Grundkursgruppen in Physik und Chemie stellen die Autoren eine signifikante Verschlechterung der Interessenausprägungen fest.

5.1.2 Leistungsentwicklung

Mittels Leistungstests in Mathematik, Englisch, Physik, Chemie und Biologie trifft die TOSCA-Studie Aussagen zu den Auswirkungen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe auf die in diesen Fächern erworbenen Kompetenzen. In den Fächern Mathematik, Englisch und Physik setzte die Universität Tübingen etablierte und validierte Instrumente ein. Für die Fächer Biologie und Chemie lagen keine validierten Testinstrumente vor, so dass der Auftragnehmer kurzfristig Tests entwickelte. Auf Grund der geringen Stichprobengröße skalierte die Universität Tübingen die Leistungstests in den Fächern Mathematik und Englisch auf der Basis der Item-Response-Theorie und generierte sogenannte Plausible Values, um eine Gesamtaussage für alle Personen der Stichproben treffen zu können, also auch für die Schülerinnen und Schüler, die nicht an den Leistungstests teilgenommen haben. In dem Leistungstest Physik beschreibt der Anteil der richtig gelösten Aufgaben das Maß der Kompetenz. Auch in diese Auswertung bezog man die Nichtteilnehmerinnen und Nichtteilnehmer am Test auf Itemebene ein, in diesem Fall anhand eines MICE-Verfahrens mithilfe logistischer Regressionen.

Leistungsentwicklung im Fach Mathematik

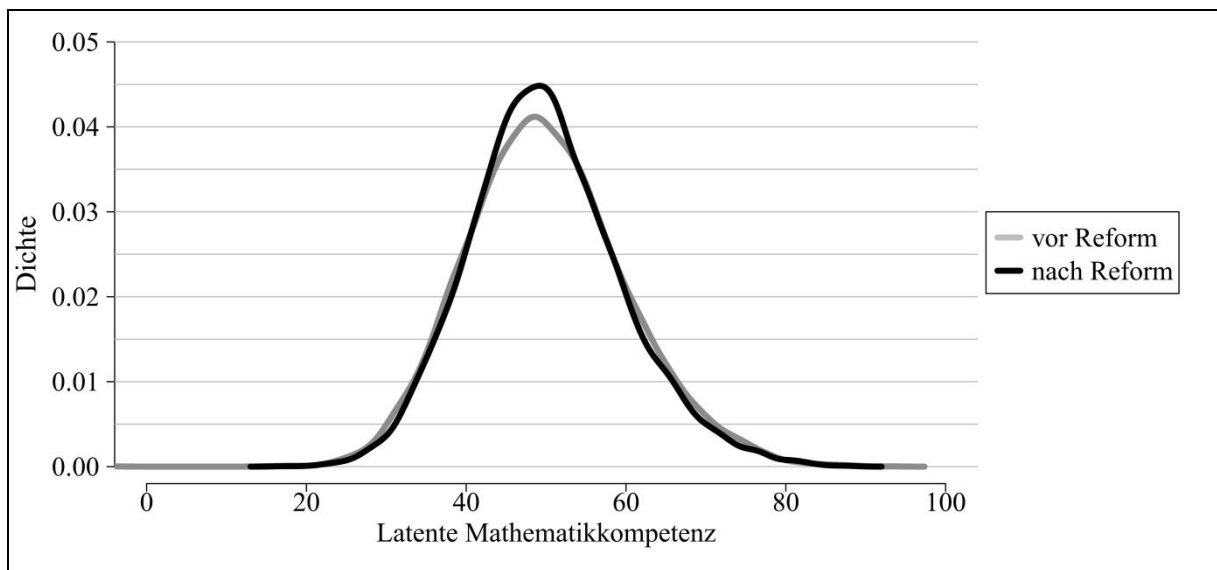


Abbildung 54: Nichtparametrische Schätzung der Verteilung der latenten Mathematikkompetenz /24/

Wie in Abbildung 54 dargestellt, zeigen sich im Fach Mathematik hinsichtlich der durchschnittlichen Mathematikkompetenz als auch deren Variabilität keine statistisch signifikanten Unterschiede vor und nach der Reform. Für den Abiturjahrgang 2009 ergibt sich ein Mittelwert von 50,0, für die Schülerinnen und Schüler des Abiturjahres 2010 ein Mittelwert von 49,9. Aus weiteren Auswertungen folgt, dass sich die mittleren Mathematikfähigkeiten von Grund- und Leistungskursteilnehmerinnen und -teilnehmern nach der Reform weniger unterscheiden als zuvor. Die Autoren der Studie vermuten einen Zusammenhang mit den veränderten Belegquoten des Grund- und Leistungskurses. Die Untersuchungen des SBI und der TU Dresden bestätigen die Zunahme der Belegung von Mathematik als Leistungskursfach ab 2009/10 (s. Kapitel 4.1.1).

Betrachtet man die Entwicklung der durchschnittlichen Abiturprüfungsnote im Grundkurs und Leistungskurs Mathematik, so zeigt sich im Prüfungsjahr 2010 eine Verbesserung um die Note 0,9 gegenüber dem Vorjahr. Die Veränderung der Prüfungsergebnisse kann aber mit den Ergebnissen der TOSCA-Studie nicht in Einklang gebracht werden, welche keine statistisch signifikanten Leistungsunterschiede nachweisen konnte. Es bestätigt sich hingegen die für TOSCA festgestellte höhere Fachkompetenz im Leistungskursfach.

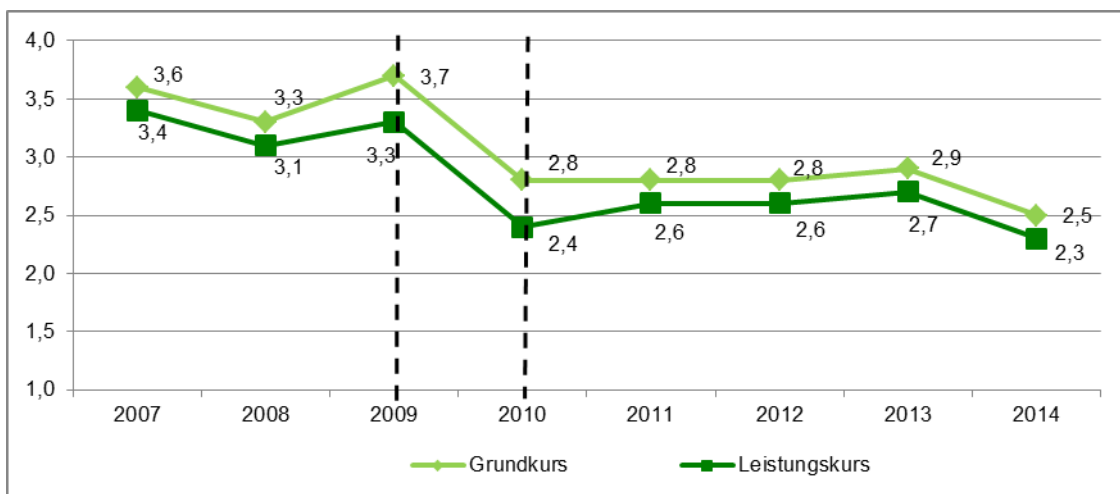


Abbildung 55: Durchschnittsnoten der schriftlichen Abiturprüfungen im Fach Mathematik in den Jahren 2007 bis 2014 (Anmerkung: Die vertikalen Linien verdeutlichen den letzten Jahrgang vor und den ersten Jahrgang nach der Neuordnung) (/14/ bis /20/)

Leistungsentwicklung im Fach Englisch

Aus Abbildung 56 lassen sich auch im Fach Englisch nur geringe Kompetenzunterschiede in den jahrgangsspezifischen Verteilungen der Schülerkohorten vor und nach der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nachweisen, allerdings lag der Skalenmittelwert nach der Reform mit 51,6 um 1,6 höher als vor der Reform (Wert 50 auf einer Skala von 0 bis 100). Betrachtet man die Leistungsstreuung, so finden sich leichte Varianzunterschiede bei der latenten Englischkompetenz, die als eine Zunahme der Heterogenität der Englischleistungen interpretierbar sind. Die Untersuchungen ergeben, dass Schülerinnen und Schüler, die Englisch im Grundkurs als mündliches Prüfungsfach wählten, im Mittel um 3,6 Skalenwerte besser waren als die übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Grundkurs.

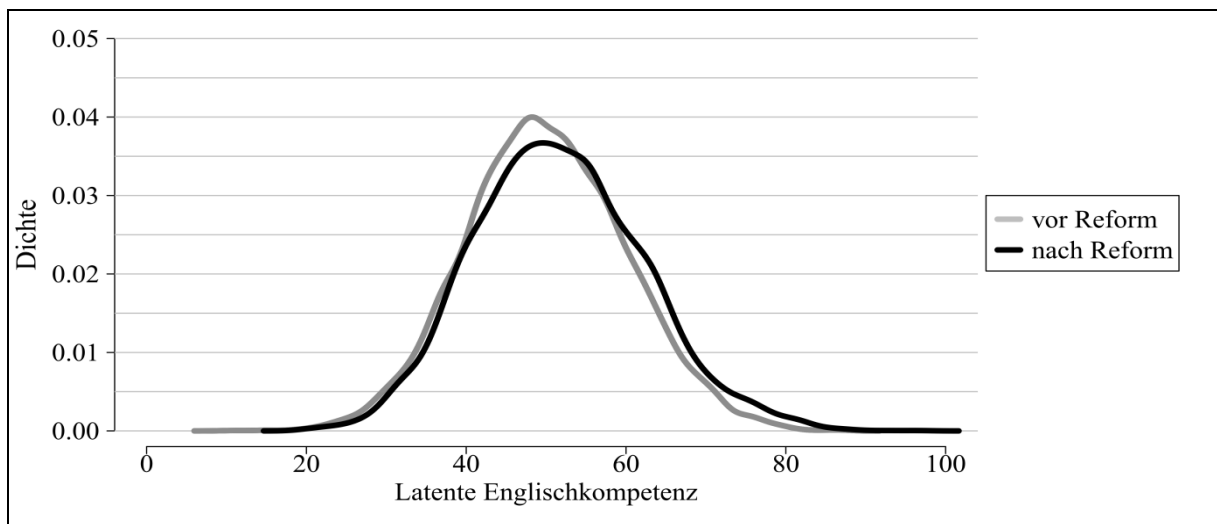


Abbildung 56: Nichtparametrische Schätzung der Verteilung der latenten Englischkompetenz /24/

Vergleicht man die Untersuchungsergebnisse mit den Noten in der schriftlichen Abiturprüfung, so lässt sich keine signifikante Leistungsänderung feststellen (Abbildung 57).

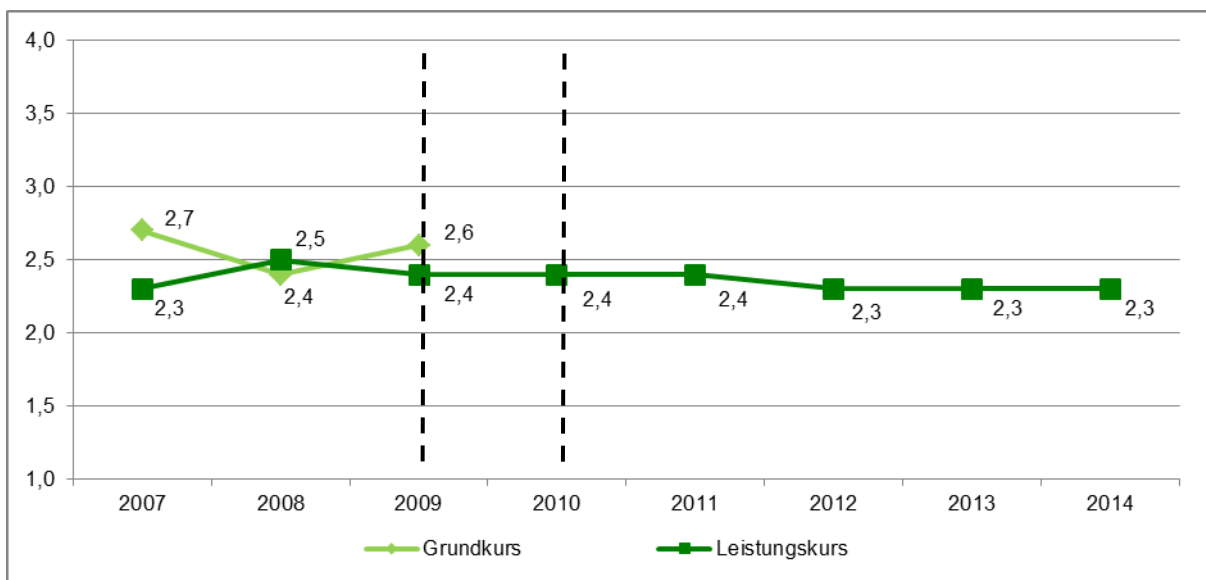


Abbildung 57: Durchschnittsnoten in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Englisch in den Jahren 2007 bis 2014 (/14/ bis /20/)

Aussagen zu mündlichen Prüfungsergebnissen können nicht getroffen werden. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse der Untersuchungen des SBI zum Vergleich herangezogen. Weniger als die Hälfte der Befragten der Schulleitungen (43 %) und Lehrkräfte (35 %) schätzen ein, dass sich durch die Änderungen in der OAVO die fremdsprachliche Bildung bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler verbessert hat (Abbildung 58).

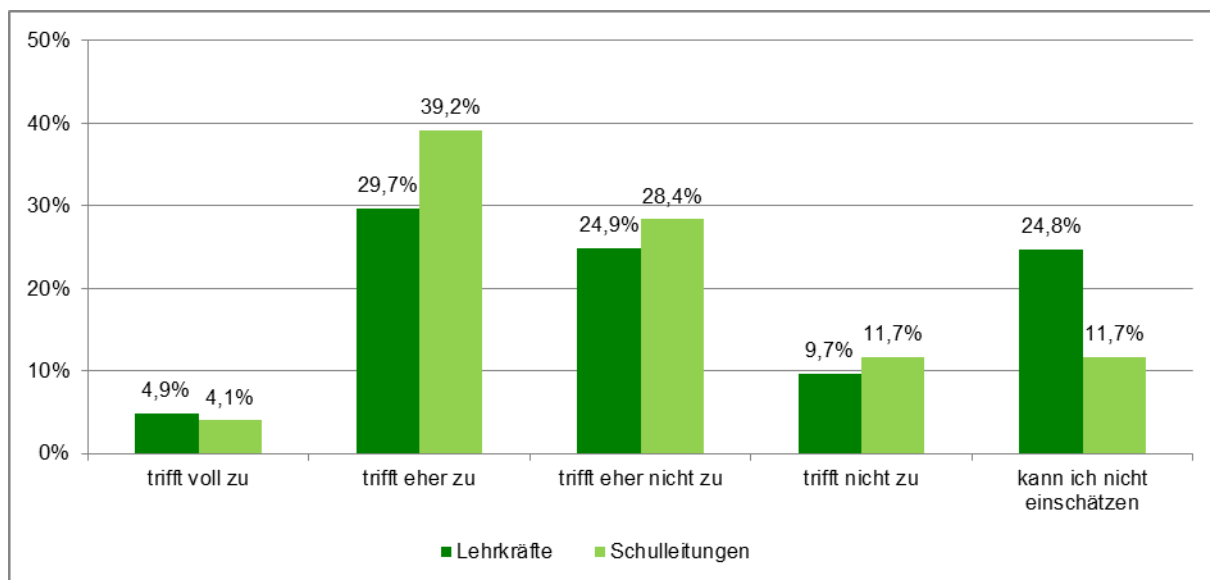


Abbildung 58: „Die Änderungen in der OAVO tragen aus meiner Sicht dazu bei, dass sich die fremdsprachliche Bildung bei der Mehrzahl der Schüler verbessert.“ (SOL_F4 und LO_F3)

Leistungsentwicklung in den Naturwissenschaften

Betrachtet man die Ergebnisse der Untersuchung der **Physikkompetenz**, so ist nach der Reform eine geringfügige Verschiebung der Verteilung zu einer größeren Anzahl gelöster Items festzustellen. Die durchschnittliche relative Lösungshäufigkeit für die Untersuchungsgruppe vor der Reform beträgt 40,7 %. Die Kohorte nach der Reform löste durchschnittlich 44,2 % der Physikaufgaben. Zu berücksichtigen ist, dass vor der Reform Physik abgewählt werden konnte und die Leistungen auch der Abwählerinnen und Abwähler mit TOSCA erfasst wurden. Aus diesem Grund untersuchte das Team der Universität Tübingen in einer weiteren Analyse die relative Anzahl der gelösten Physikaufgaben getrennt nach der Kursbelegung (Kohorte 2009) bzw. Kursniveau (2009 und 2010). Die Ergebnisse zeigen dann eine grundsätzliche Übereinstimmung der Lösungshäufigkeiten für den Grund- und Leistungskurs vor und nach der Reform (Abbildung 59).

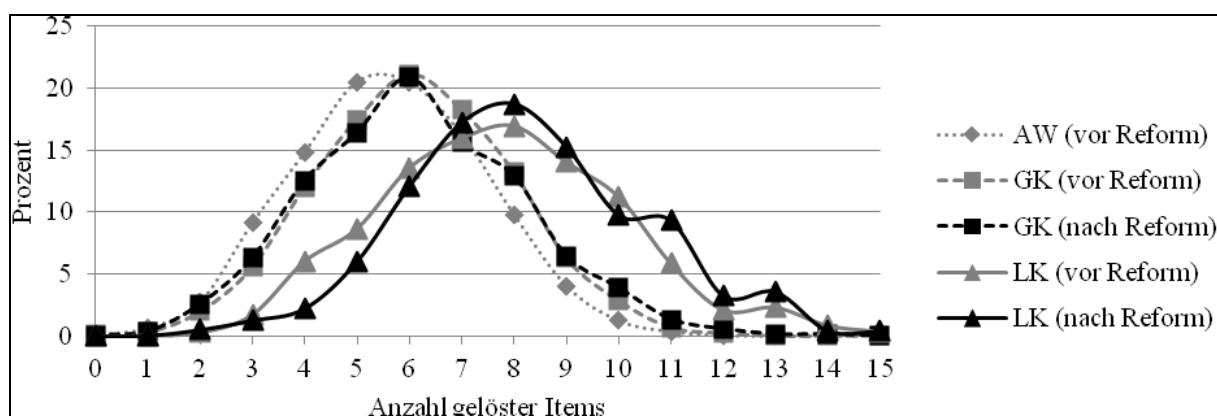


Abbildung 59: Anzahl der gelösten Physikaufgaben vor bzw. nach der Reform nach Kursbelegung (AW ... Abwahl) bzw. Niveau (GK ... Grundkurs, LK ... Leistungskurs) /24/

Betrachtet man die durchschnittliche relative Lösungshäufigkeit vor der Reform, dann fließen in dieses Ergebnis neben den Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Grund- und

Leistungskurse in Physik auch die Leistungen derjenigen ein, welche das Fach Physik abgewählt haben und erwartungsgemäß 3 % weniger Items als im Grundkurs lösen konnten. Bedingt durch die Belegungspflicht im Fach Physik nach der Reform gibt es diese Schülergruppe nicht mehr, die die durchschnittliche relative Lösungshäufigkeit zu geringeren Werten beeinflusst hat. Betrachtet man nur die Leistungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Grund- bzw. Leistungskursen, lassen sich keine signifikanten Veränderungen der Leistungen im Fach Physik feststellen. Im Leistungskurs wurden im Mittel 11 % mehr Aufgaben im Vergleich zum Grundkurs gelöst. Die Autoren der Studie führen die festgestellten durchschnittlich höheren Physikleistungen 2009/10 gegenüber 2008/09 neben dem Wegfall der Gruppe der Abwählerinnen und Abwähler auch auf den höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern, die Physik als Leistungskursfach belegt haben, zurück.

Auch im Fach **Chemie** lassen sich innerhalb der Grundkurs- und Leistungskursschülergruppen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Jahrgängen 2009 und 2010 feststellen. Schülerinnen und Schüler, die Chemie abgewählt hatten, lösten 10 % weniger Testitems als die Grundkursteilnehmerinnen und -teilnehmer, die Leistungskurschülerinnen und -schüler hingegen im Mittel 17 % mehr Aufgaben als die im Grundkurs (Abbildung 60).

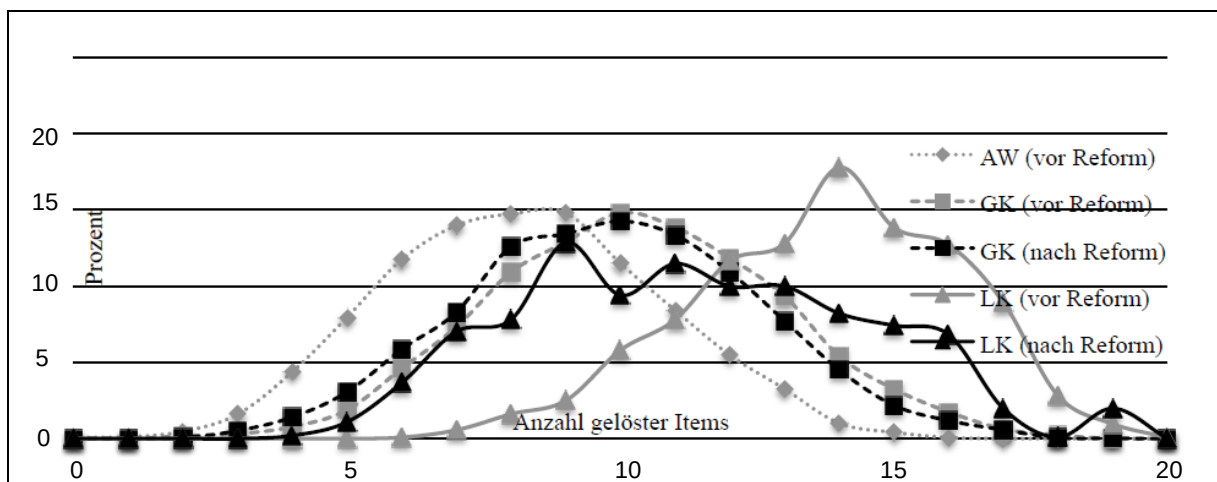


Abbildung 60: Anzahl der gelösten Chemieaufgaben vor bzw. nach der Reform nach Kursbelegung (AW ... Abwahl) bzw. Niveau (GK ... Grundkurs, LK ... Leistungskurs) /24/

Im Fach **Biologie** stellen die Autoren der TOSCA-Studie eine leichte Abnahme der durchschnittlichen relativen Lösungshäufigkeit der Testaufgaben von 52,3 % vor der Reform auf 49,4 % für die Kohorte nach der Reform fest. Eine differenzierte Betrachtung nach Grund- und Leistungskursen entfällt, da der Leistungskurs Biologie ab dem Abiturjahrgang 2010 nicht mehr angeboten werden konnte.

Betrachtet man die Durchschnittsnoten in den schriftlichen Prüfungen der Naturwissenschaften, so zeigt sich keine Änderung im Vergleich vor und nach der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe (Abbildung 61).

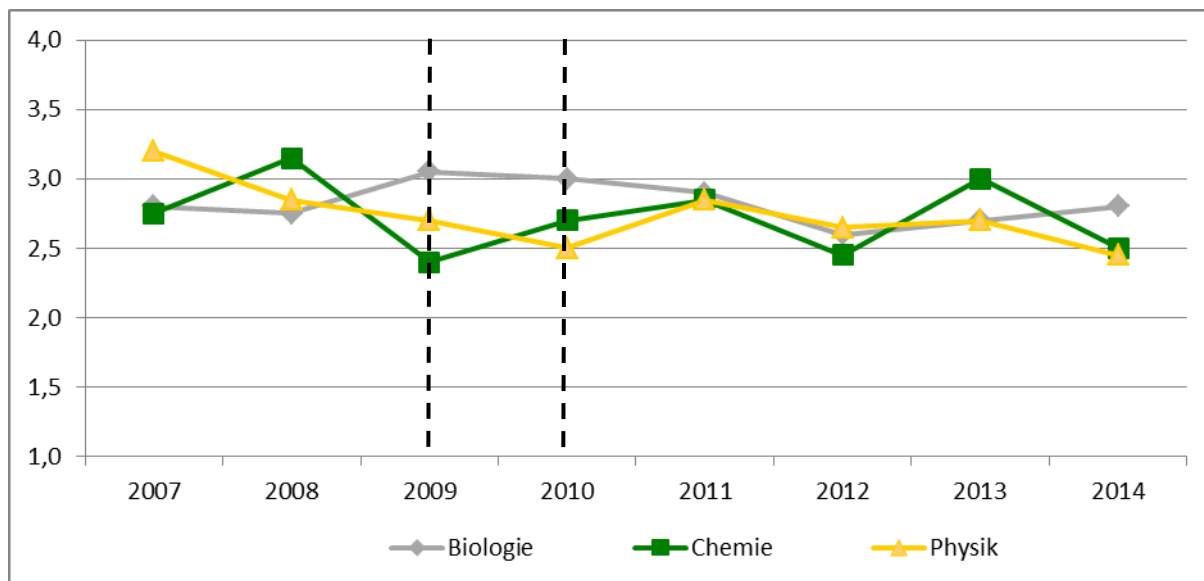


Abbildung 61: Entwicklung der Durchschnittsnoten in der schriftlichen Abiturprüfung 2007 bis 2014 (Grund- und Leistungskurs, für Biologie ab 2010 nur Grundkurs) (/14 bis /20/)

5.1.3 Ergebnis der Prüfung der Hypothese 2.1 (Kompetenzentwicklung)

Hypothese: Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern sich in Mathematik, in Englisch und im naturwissenschaftlichen Bereich.

Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden.

Die TOSCA-Studie stellt keine Zu- oder Abnahme der Kompetenzen im Fach **Mathematik** fest. Allerdings unterscheiden sich nach der Reform die Leistungen zwischen Grund- und Leistungskurs weniger als vor der Reform. Begründet werden kann dies mit den veränderten Belegquoten im Fach Mathematik, das nach der Reform signifikant häufiger als Leistungskurs gewählt wird. Abweichend von diesen Befunden verbesserte sich die Durchschnittsnote sowohl im Grund- als auch Leistungskurs nach den strukturellen Änderungen der gymnasialen Oberstufe zwischen 0,6 und 0,9 Notenpunkten.

Im Fach **Englisch** weist die TOSCA-Studie eine geringfügige Zunahme der Heterogenität der Leistungen bei nur geringen Kompetenzunterschieden im Vergleich vor und nach der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nach. Die Entwicklung der Durchschnittsnote in der schriftlichen Leistungskursprüfung im Zeitraum 2007 bis 2014 belegt keine Leistungsänderung im Fach Englisch. Befragte Lehrkräfte und Schulleitungen schätzen ein, dass sich durch die Änderungen in der OAVO die fremdsprachliche Bildung eher nicht verbessert hat.

Auch für die **Naturwissenschaften** lassen sich keine Leistungsverbesserungen nachweisen. Dies bestätigen auch die Durchschnittsnoten der schriftlichen Abiturprüfungen in Physik, Chemie und Biologie.

5.2 Studierfähigkeit

Hypothese 2.2:

Eine Stärkung der allgemeinen Studierfähigkeit ist nachweisbar.

Zur Beurteilung der Auswirkungen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe auf die Studierfähigkeit untersucht die TOSCA-Studie die Studienpropädeutik, die Wissenschaftspropädeutik, die Vermittlung von Allgemeinbildung und die Vorbereitung auf die Studienwahl der Abiturientinnen und Abiturienten. Nachfolgende Auswertungen der von den Autoren der TOSCA-Studie übergebenen Rohdaten untersetzen die im Abschlussbericht zusammengefasst dargestellten Befunde detaillierter.

5.2.1 Studienpropädeutik

Abbildung 62 verdeutlicht die Ergebnisse der Erhebungen zur Studienpropädeutik für die Kohorte 2009. Sehr häufig geben die Schülerinnen und Schüler an, dass sie im Unterricht ein Referat vortragen, im Befragungsjahr 2010 erhöht sich der Mittelwert um 0,1 auf 3,3 gegenüber 3,2 im Jahr 2009. Eher seltener geben die Befragten an, dass sie ein Protokoll zu einer Diskussion anfertigen, dies ändert sich auch nach der Neuordnung der Oberstufe nicht. Festzustellen ist, dass für die Planung wissenschaftlicher Experimente der Mittelwert von 2,5 auf 2,7 gestiegen ist. Der Mittelwert für das Aufsuchen der Bibliothek zur Literaturbeschaffung hat 2010 gegenüber 2009 um 0,1 abgenommen. Alle anderen Aspekte zeigen keine Änderungen.

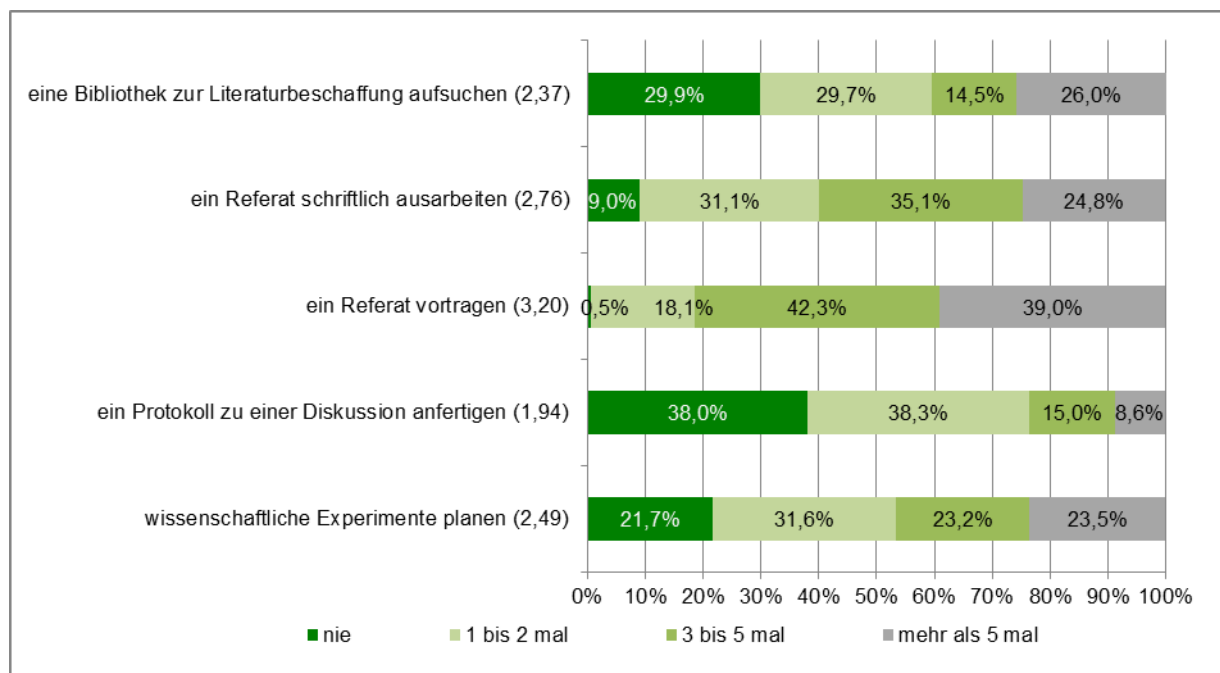


Abbildung 62: Auswertung der Erhebungen zur Studienpropädeutik (Kohorte 2009, in Klammern Angabe der Mittelwerte, „nie“ = 1, ..., „mehr als 5 mal“ = 4)(TOSCA_F2)

5.2.2 Wissenschaftspropädeutik

Zur Beurteilung der Vorbereitung der Abiturientinnen und Abiturienten auf die Bewältigung wissenschaftspropädeutischer Anforderung im Studium geben diese an, inwiefern vorgegebene Aussagen zutreffen (Abbildung 63). Mehr als 80 % der Befragten im Jahr 2009 stimmen den Aussagen zur Bewältigung wissenschaftspropädeutischer Anforderungen zu, dies widerspiegelt sich in den angegebenen Mittelwerten zwischen 3,1 und 3,4 (3 ... stimmt eher). Für die Untersuchungsgruppe im Jahr 2010 nimmt die Zustimmung ab, die Mittelwerte aller vier Items sinken auf Werte zwischen 2,9 und 3,2. Im Jahr 2011 liegen die Werte ähnlich.

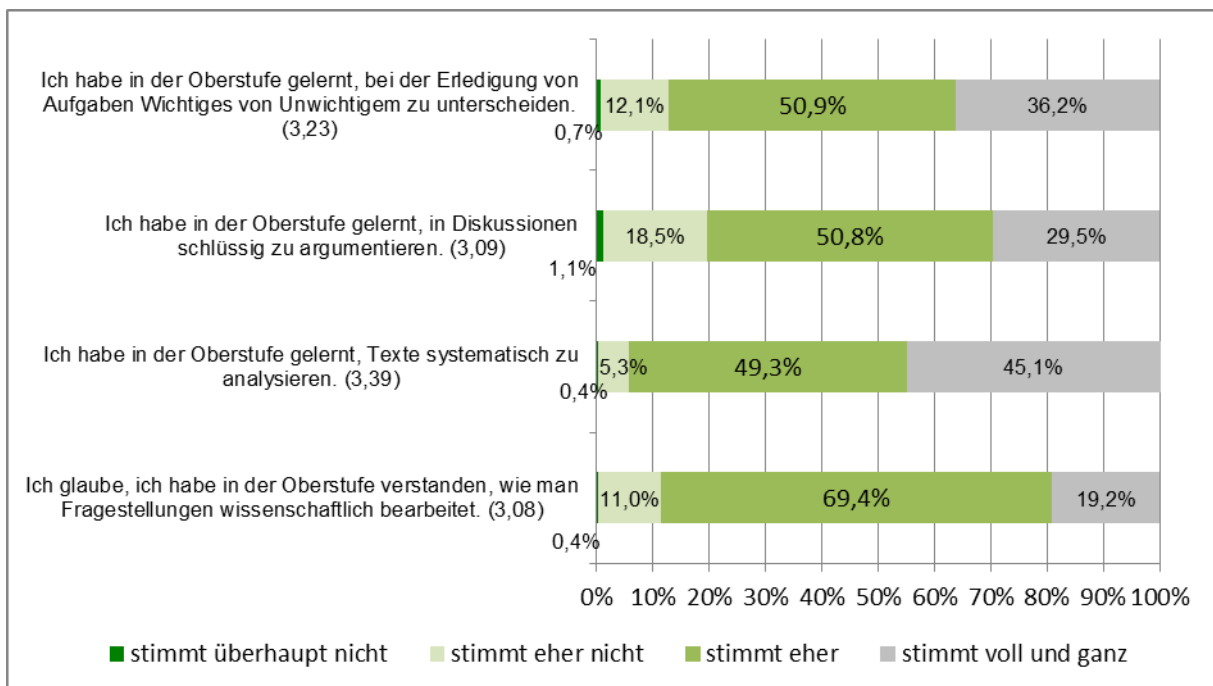


Abbildung 63: Auswertung der Erhebung zur Wissenschaftspropädeutik (TOSCA_F3, Kohorte 2009, in Klammern Angabe der Mittelwerte; „stimmt überhaupt nicht“ = 1, ..., „stimmt voll und ganz“ = 4)

Die Autoren der TOSCA-Studie weisen darauf hin, dass es sich „auf Grund einer nicht optimalen, aber dennoch ausreichenden internen Konsistenz der Daten um statistisch signifikante Unterschiede zwischen der ersten und den beiden folgenden Kohorten“ handelt.

5.2.3 Allgemeinwissen

Für dieses Kriterium beurteilen die Abiturientinnen und Abiturienten die Aussage, inwiefern ihnen in der Oberstufe viel Allgemeinwissen vermittelt wurde. Wie in Abbildung 64 dargestellt, zeigt sich auch hier eine positivere Bewertung bei der letzten Kohorte vor der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Im Befragungsjahr 2009 meinen 70,2 %, dass ihnen in der Oberstufe viel Allgemeinwissen vermittelt wurde. Im Jahr 2011 sinkt die Zustimmung auf 58,1 %. Aussagen zur statistischen Signifikanz dieses Items werden in der Studie nicht getroffen.

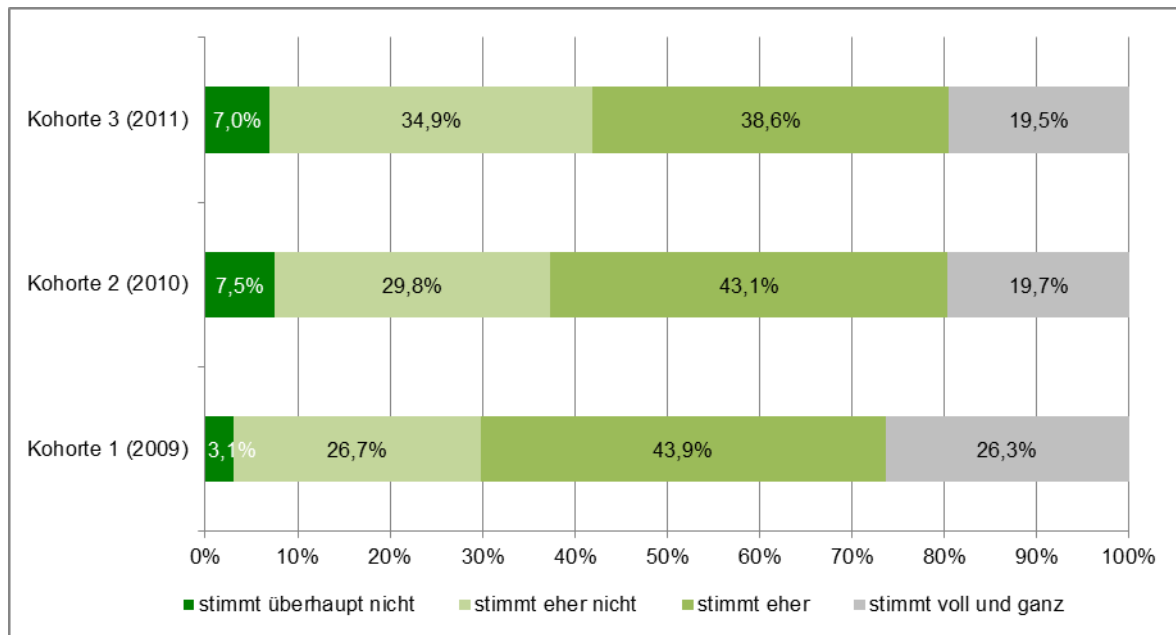


Abbildung 64: „Die Oberstufe hat mir viel Allgemeinwissen vermittelt.“ (TOSCA_F3)

5.2.4 Vorbereitung auf die Studienwahl

Mit zwei weiteren Items wurde die Vorbereitung der Abiturientinnen und Abiturienten auf die Studienwahl erfragt. Betrachtet man die Angaben der Schülerinnen und Schüler, so fühlen sich 69,9 % im Jahr 2009 gut auf ein Studium vorbereitet (Mittelwert 2,8). Für das Jahr 2010 trifft dies auf 55,7 % zu (Mittelwert 2,6). Dass die Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff die Studienfachwahl beeinflusst hat, verneinen ca. zwei Drittel (65,1 %) der Befragten im Jahr 2009. Nach Inkraftsetzung der strukturellen Änderungen erhöht sich der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler auf 76,5 % bei einem Mittelwert von 1,9.

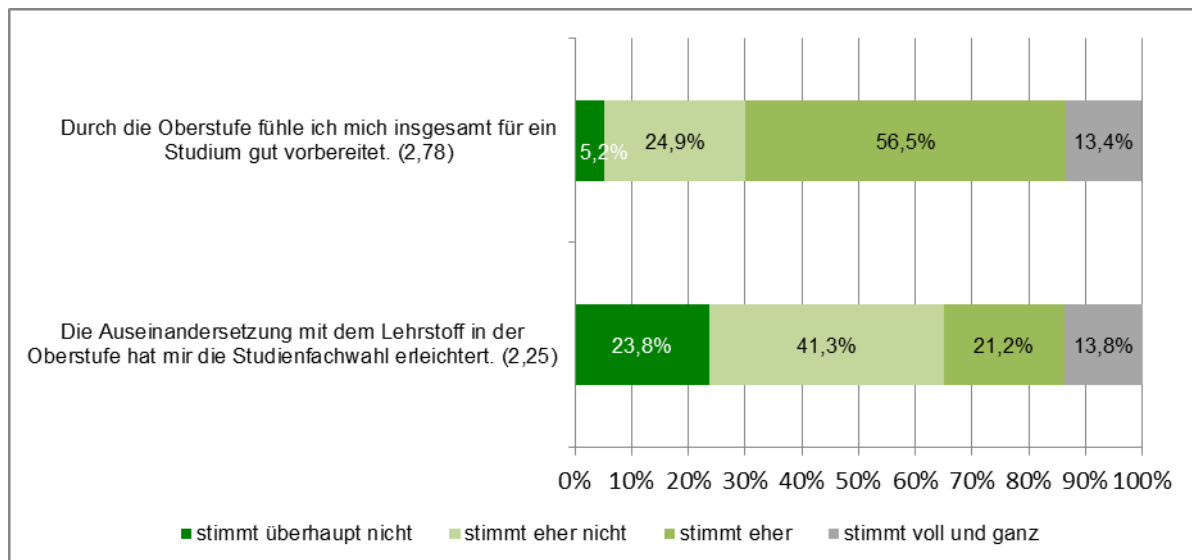


Abbildung 65: Auswertung der Erhebung zur Studienwahl (TOSCA_F3, Kohorte 2009, in Klammern Angabe der Mittelwerte; „stimmt überhaupt nicht“ = 1, ..., „stimmt voll und ganz“ = 4)

Trotz vergleichsweise niedriger interner Konsistenz geben die Autoren der Studie an, dass die günstigeren Werte in der ersten Kohorte statistisch signifikant sind.

5.2.5 Ergebnis der Prüfung der Hypothese 2.2 (Studierfähigkeit)

Hypothese: Eine Stärkung der allgemeinen Studierfähigkeit ist nachweisbar.

Diese Hypothese kann teilweise bestätigt werden.

Fast alle von TOSCA untersuchten Indikatoren der Studierfähigkeit weisen für die Untersuchungsgruppe 2009 statistisch signifikant günstigere Werte auf als in den Folgejahren nach der Reform. Dies betrifft insbesondere die „Vermittlung von Allgemeinwissen“, die „allgemeine Vorbereitung auf ein Studium“ und die „Studienfachwahl“. Allein für die Indikatoren „Planung wissenschaftlicher Experimente“ und „Vortrag eines Referates“ nimmt die Häufigkeit positiver Nennungen mit der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe zu.

5.3 Untersuchungsergebnisse zur Akzeptanz der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe

Um die Aussagen der Abiturientinnen und Abiturienten zur Beurteilung der Oberstufenreform einordnen zu können, erfasste die Universität Tübingen, inwiefern die Befragten über die Unterschiede zwischen „alter“ und „neuer“ Oberstufe Bescheid wissen. (Abbildung 66) Erwartungsgemäß trifft dies am häufigsten für die Schülerinnen und Schüler des Abiturjahrganges 2010 mit einer relativen Häufigkeit von 85,2 % („trifft völlig zu“ und „trifft eher zu“) zu. Aber auch der Großteil der Jugendlichen in den anderen beiden Jahren verfügt über Kenntnisse zu den Änderungen im Rahmen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe.

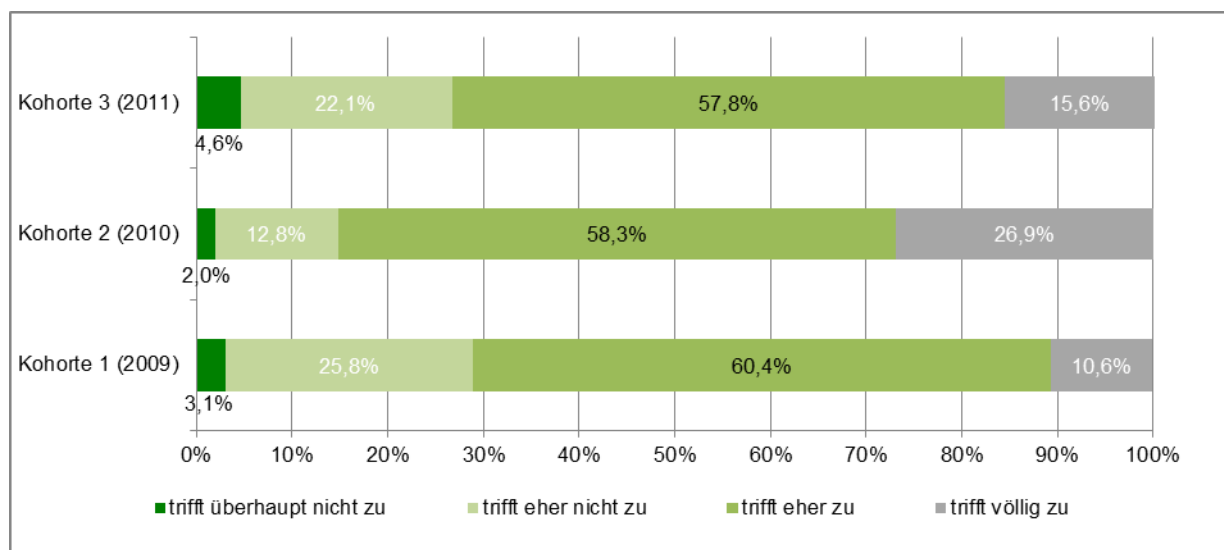


Abbildung 66: „Ich weiß über die Unterschiede zwischen ‚alter‘ und ‚neuer‘ Oberstufe gut Bescheid.“ (TOSCA_F40)

Befragt nach der Wirkung der Reform der gymnasialen Oberstufe insgesamt, erwarteten die Abiturientinnen und Abiturienten aller Kohorten im Mittel leicht negative Effekte, wobei die Bewertung der dritten Kohorte im Jahr 2011 statistisch signifikant weniger negativ ausfiel.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden neben der allgemeinen Einschätzung zu weiteren Aspekten der gymnasialen Oberstufe befragt. In Tabelle 25 finden sich die Mittelwerte und Standardabweichungen.

Aspekte	2009		2010		2011	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler insgesamt	- 0,59	1,00	- 0,60	1,01	- 0,39	1,01
Motivation der Schülerinnen und Schüler insgesamt	- 1,09	0,81	- 1,22	0,74	- 0,96	0,80
Vorbereitung auf die Studienfachwahl	+ 0,05	1,02	- 0,23	0,93	- 0,17	0,94
Vorbereitung auf die Anforderungen im Studium	+ 0,27	0,96	+ 0,23	0,94	+ 0,28	0,94
Vergleichbarkeit der Abiturnote über verschiedene Schulen	- 0,22	1,03	- 0,84	1,13	- 0,67	1,07
Eignung der Abiturnote als Indikator für Studierfähigkeit	- 0,42	1,04	- 0,87	1,14	- 0,65	1,15

Tabelle 25: „Wie wirkt sich aus Ihrer Sicht die Reform der gymnasialen Oberstufe auf folgende Aspekte aus?“ (TOSCA_ F42, Kodierung der Antworthäufigkeiten: - 2 = stark negative Effekte, - 1 = leicht negative Effekte, 0 = keine Effekte, + 1 = leicht positive Effekte, + 2 = stark positive Effekte)

Es zeigt sich, dass auch hier die Bewertung der Änderungen in der gymnasialen Oberstufe insgesamt eher negativ ausfällt. Die größte negative Auswirkung sehen die Befragten hinsichtlich der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Eher leicht negative Effekte werden beim Leistungsniveau und der Eignung der Abiturnote als Indikator für Studierfähigkeit gesehen. Dagegen wird die Vorbereitung auf Anforderungen im Studium eher leicht positiv bewertet. Erwartungsgemäß zeigen sich Kohortenunterschiede, wonach in der Tendenz die von der Reform tatsächlich Betroffenen die Aspekte negativer bewerten als die Befragten des Abiturjahrganges 2009.

Abschließend werden noch die Ergebnisse der Gesamtbewertung der eigenen Wahlmöglichkeiten in der gymnasialen Oberstufe betrachtet. Es zeigt sich ein signifikanter Mittelwertsunterschied im Vergleich der Befragten im Jahr 2009 zu den Befragten in den Jahren 2010 und 2011. Vor der Reform waren die Schülerinnen und Schüler mit den eigenen Wahlmöglichkeiten eher zufrieden. Für die Kohorten 2010 und 2011 „stimmt es eher nicht“, dass sie mit den Wahlmöglichkeiten in der gymnasialen Oberstufe zufrieden sind.

6 Weiterer Bildungsweg – Ergebnisse der Verbleibsstudie der TU Dresden

Dieses Kapitel fasst die Berichte der TU Dresden zu den Erstbefragungen in den Jahren 2008, 2010, 2012 und 2014 sowie zu den Nachbefragungen in den Jahren 2012 und 2014 hinsichtlich des weiteren Bildungsweges zusammen. Im Kapitel 6.1 erfolgt eine vergleichende Betrachtung der Aussagen der Jugendlichen zur tatsächlichen Umsetzung der geplanten Ausbildungswege, um Aussagen zur realisierten Studierquote treffen zu können. Kapitel 6.2 befasst sich mit Veränderungen der Wahl der Studienfächer unter Beachtung möglicher Motivationsfaktoren. Für beide Kapitel basieren die Aussagen auf den Befragungen der Abiturientinnen und Abiturienten in der Jahrgangsstufe 12. Aus diesem Grund werden in der Regel die beruflichen Zukunftspläne der Jugendlichen dargelegt. In Kapitel 6.3 erfolgt dann eine vergleichende Betrachtung des tatsächlichen weiteren Bildungsweges einschließlich Aussagen zur Bewältigung der Anforderungen an ein Studium. Kapitel 6.4 fasst wesentliche Aussagen in den vorliegenden Berichten zur Akzeptanz der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Jugendlichen zusammen.

Durch die Erweiterung der Abiturientenstudie als Verbleibsstudie liegen im Jahr 2014 erstmalig Längsschnittdaten über die tatsächlichen nachschulischen Bildungsgänge der im Jahr 2010 und 2012 befragten Abiturientinnen und Abiturienten vor. Das Erhebungsdesign der Verbleibsstudie ist so angelegt, dass die erste Nachbefragung eineinhalb Jahre nach dem Schulabschluss erfolgte und die dritte, abschließende Befragung dreieinhalb Jahre nach dem Verlassen der Schule. Als Grundlage für diese Berichtslegung wird der Abiturjahrgang 2010 herangezogen, da für diese Untersuchungsgruppe alle Befragungen abgeschlossen sind. Da in beiden Nachbefragungen für den Jahrgang 2010 die Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Gymnasien mit ca. zwei Dritteln die größte Substichprobe bilden, kann von einer hohen Relevanz der getroffenen Aussagen für diese Schulart ausgegangen werden.

Für die Interpretation der Ergebnisse in den Berichten zu den Erstbefragungen ist zu beachten, dass bis einschließlich zum Erhebungsjahr 2008 keine separaten Daten für die Substichprobe an den Gymnasien vorliegen. Aus diesem Grund können vor allem bei vergleichenden Betrachtungen der Entwicklung seit Beginn der Untersuchungsreihe nicht in jedem Fall schulartbezogene Aussagen getroffen werden.

6.1 Studierneigung

Hypothese 3.1

Die Studierneigung wird gestärkt. Die Absolventinnen und Absolventen sind sich bei ihrer Berufsbildungs- bzw. Studienwahl sicherer.

6.1.1 Entscheidung über den weiteren Bildungsweg

Die Bedeutung eines Universitäts- bzw. Fachhochschulstudiums hat sich seit Beginn der Untersuchungsreihe gewandelt. Mitte der 1990er Jahre beabsichtigen nur etwas mehr als ein Drittel aller befragten Abiturientinnen und Abiturienten bzw. Fachoberschülerinnen und Fachoberschüler die Aufnahme eines Studiums an einer Universität oder Fachhochschule. Bis zum Jahr 2004 entwickelte sich das Studium für über die Hälfte der befragten Studienberechtigten zum primären Ausbildungswunsch. Zwischen 2004 und 2008 verlor das Studium wieder leicht an Bedeutung (2008: 45 %). Mittlerweile stellt ein Studium wieder für mehr als die Hälfte der befragten Studienberechtigten den primären Ausbildungsweg nach dem Er-

werb des Abiturs bzw. der Fachhochschulreife dar. Die aktuellen Ergebnisse der Befragung 2014 bestätigen, dass diese Entwicklung auf hohem Niveau anhält (57 %) (Abbildung 67).

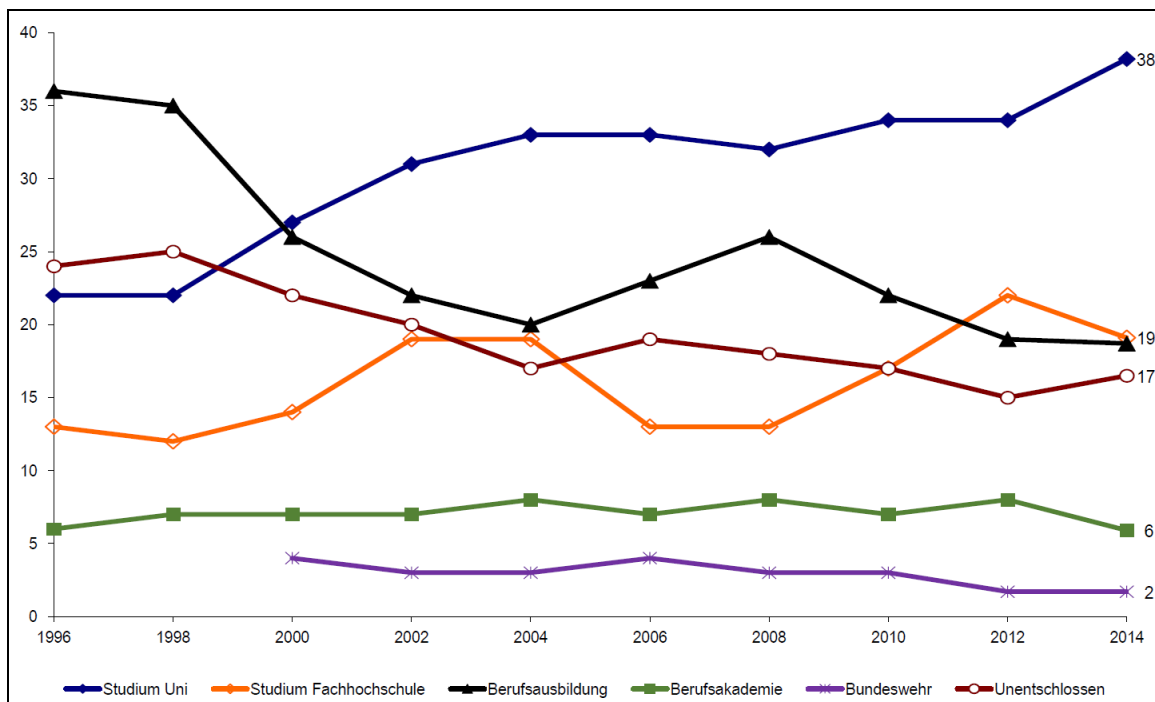


Abbildung 67: Geplante Ausbildungswege nach dem Erwerb der Hochschulreife (Angaben aller Befragten an allgemeinbildenden Gymnasien, Beruflichen Gymnasien und Fachoberschulen) /11/

Bezugnehmend auf die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe ist interessant, dass die Studierneigung an den Gymnasien im Jahr 2010 gegenüber 2008 im Vergleich zu den anderen Schularten einen starken Anstieg verzeichnet, wobei die im Rahmen der Sächsischen Abiturientenstudie ermittelten Studierquoten ein hohes Maß an Übereinstimmung mit den bundesweit erfassten Daten aufweisen. Für 2010 gibt das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) für die gesamte Bundesrepublik eine Studierquote von 75 % an, dies entspricht einer Steigerung gegenüber 2008 um 5 %. Im Jahr 2014 ist gegenüber 2012 an den sächsischen Gymnasien wieder ein leichter Abwärtstrend zu beobachten, dennoch zeigt sich mit 66,4 % eine deutlich höhere Studierneigung im Vergleich zum Beruflichen Gymnasium und zur Fachoberschule. Nicht unerheblich sind die gleichfalls in Abbildung 68 dargestellten Absichten, nach einer Berufsausbildung noch ein Studium aufzunehmen.

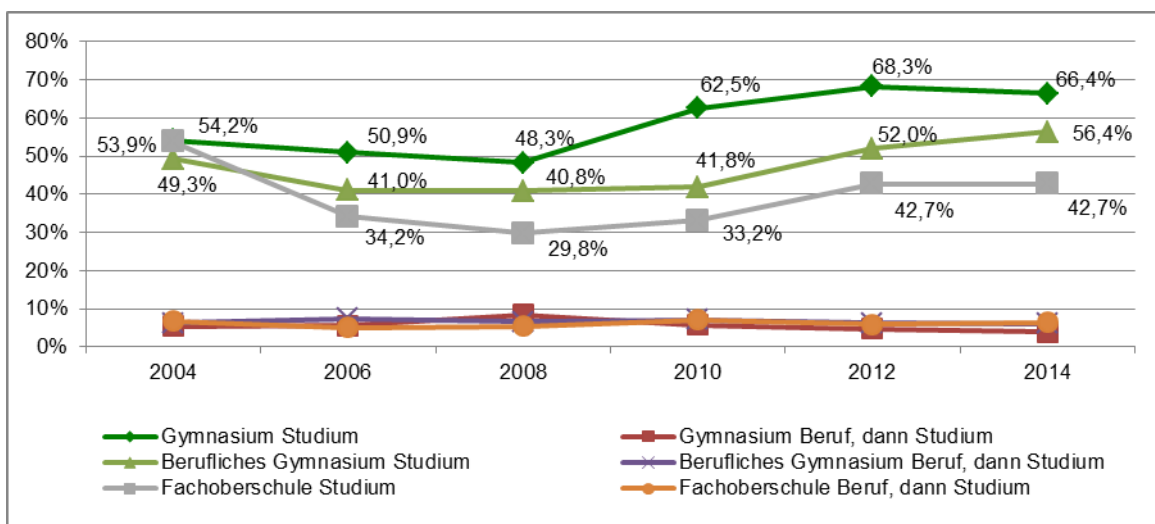


Abbildung 68: Studierneigung 2004 bis 2014 nach Schularten /11/

6.1.2 Zeitpunkt der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg

Aus Abbildung 69 ist zu entnehmen, dass sich die Anzahl der Befragten, die sich bereits vor dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe bzw. in die Fachoberschule, für den weiteren Bildungsweg entschieden haben, zugenommen hat. Betrachtet man die Angaben der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums, so liegt deren Quote in den Jahren 2010 bis 2014 ca. drei Prozent niedriger.

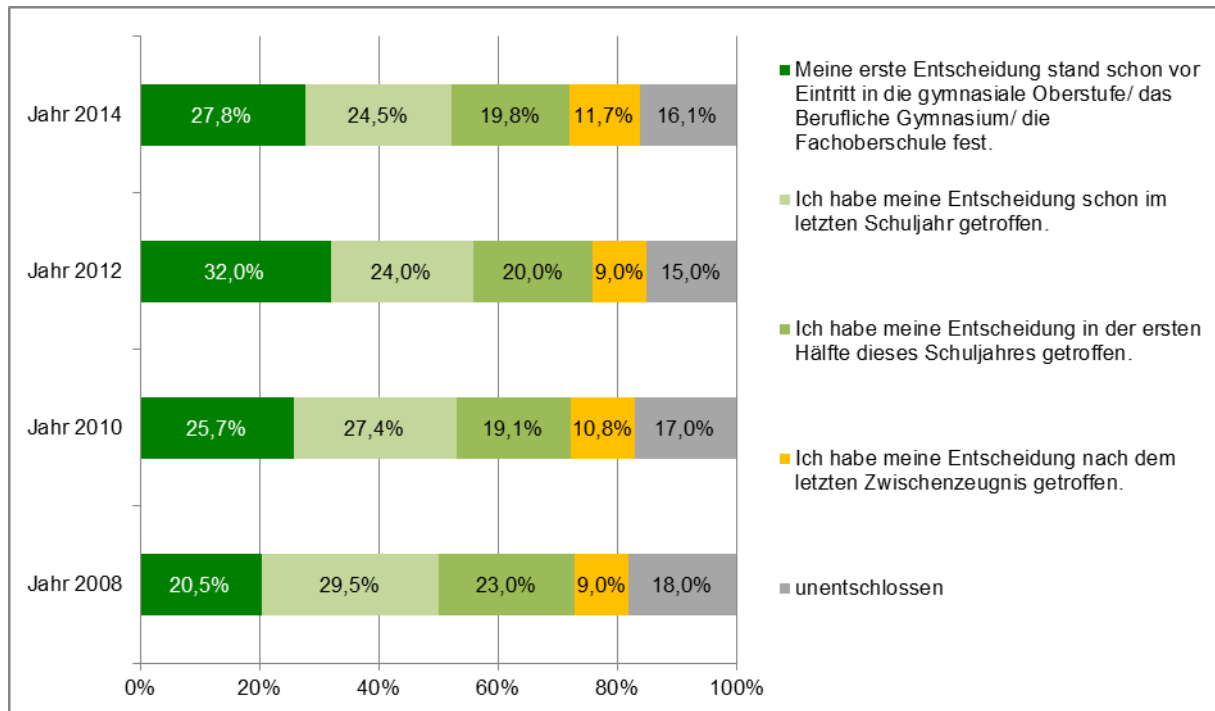


Abbildung 69: „Was werden Sie wahrscheinlich nach dem Erwerb des Abiturs bzw. der Fachhochschulreife tun? - Seit wann steht ihre Entscheidung schon fest?“ (TU12_F6 und TU12_F7)

6.1.3 Einfluss des schulischen Leistungsstandes auf die Entscheidungsfindung

Über eine Selbsteinschätzung erhob die Abiturientenstudie den schulischen Leistungsstand der Befragten, dabei schätzen sich die Schülerinnen und Schüler in den Befragungsjahren 2012 und 2014 positiver als in den Vorjahren ein (Tabelle 26).

Leistungsstand	sehr gut	gut	eher durchschnittlich	eher schlecht
Quote 2008	8 %	43 %	49 %	2 %
Quote 2010	9 %	41 %	48 %	2 %
Quote 2012	14 %	46 %	38 %	2 %
Quote 2014	15 %	47 %	36 %	2 %

Tabelle 26: Selbsteinschätzung der Befragten zum Leistungsstand (TU12_F26)

Die Untersuchungsreihe zeigt, dass der Leistungsstand die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium beeinflusst. Je höher die Eigenbewertung des Leistungsstandes ausfällt, desto stärker tendieren die Befragten zu einer Studienaufnahme, wobei insbesondere die Studierneigung der sich als sehr gut oder gut einschätzenden Schülerinnen und Schüler im Zeitraum von 1996 bis 2014 tendenziell zunimmt. Dabei fällt auf, dass trotz unveränderter Selbsteinschätzung zwischen 2008 und 2010 deutlich weniger der sehr guten Schülerinnen und Schüler die Aufnahme eines Studiums beabsichtigen (Abbildung 70).

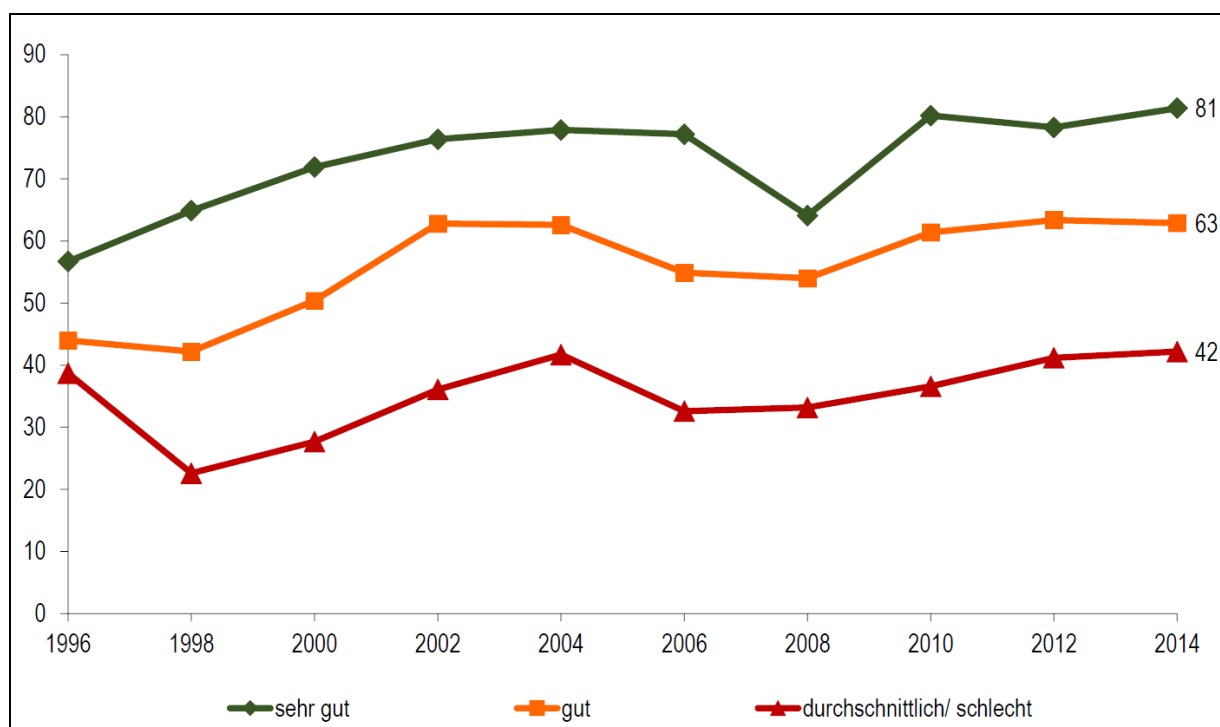


Abbildung 70: Studierneigung nach schulischem Leistungsstand, 1996 bis 2014 /11/

6.1.4 Realisierte Studierquote

Aus den Nachbefragungen des Abiturjahrganges 2010 lassen sich Aussagen zur tatsächlichen Studierquote im Vergleich zu den in der Erstbefragung geäußerten Studienabsichten treffen. Der Vergleich des prognostizierten Korridors der Studierquote der Studienberechtigten 2010 (69 bis 76 %) mit dem tatsächlichen Wert dreieinhalb Jahre später zeigt eine hohe Validität. Die vorhergesagte Minimalquote von 69 % entspricht fast der 2014 realisierten Studierquote von 68 %. Weitere 7 % geben in der Nachbefragung an, dass sie mit Sicherheit noch ein Studium aufnehmen werden, und 4 % planen eine Studienaufnahme. Betrachtet man nur die Angaben der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Gymnasien, so nahmen im Jahr 2014 bereits 74,7 % der Befragten ein Studium auf. Für das Berufliche Gymnasium beträgt die realisierte Studierquote 61,5 % und für die Fachoberschule 38,3 %.

6.1.5 Ergebnis der Prüfung der Hypothese 3.1 (Studierneigung)

Hypothese: Die Studierneigung wird gestärkt. Die Absolventinnen und Absolventen sind sich bei ihrer Berufsbildungs- bzw. Studienwahl sicherer.

Diese Hypothese kann teilweise bestätigt werden.

Im Vergleichszeitraum von 1996 bis 2014 ist die **Studierneigung** signifikant auf einen Wert von 57 % gestiegen. Der im Vergleich zu anderen Schularten im Jahr 2010 um ca. 15 % höhere Wert der Studierneigung gegenüber 2008 lässt einen Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe vermuten. Es sind jedoch weitere Einflussfaktoren – sowohl subjektive in den Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als auch objektive wie die zeitgleiche Einführung des neuen Lehrplans – nicht auszuschließen. Auch bundesweit ist eine Zunahme der Studierneigung zu verzeichnen.

Aussagen zum **Zeitpunkt der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg** stützen die Vermutung, dass die Oberstufenreform die Studierneigung eher weniger beeinflusst. Die

Schülerinnen und Schüler entscheiden sich zunehmend häufiger vor dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe für den weiteren Bildungsweg.

Es konnte nachgewiesen werden, dass der **Leistungsstand** der Schülerinnen und Schüler die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium beeinflusst. Aus der Selbsteinschätzung der Befragten folgt eine Leistungsverbesserung in den Jahren 2012 und 2014 im Vergleich zu den Jahren 2008 und 2010.

Die Nachbefragungen des Abiturjahrganges 2010 belegen eine hohe Validität der in der Erstbefragung erhobenen Quoten zur Studierneigung. Vorhergesagte und tatsächliche **Studierquote** stimmen überein.

6.2 Studienwahl

Hypothese 3.2:

Die Jugendlichen wählen häufiger ingenieur- und naturwissenschaftliche Studiengänge.

6.2.1 Studienfachwünsche

Die Forschungsgruppe der TU Dresden fasst die im Fragebogen abgefragten Studienfächer in Anlehnung an die amtliche Hochschulstatistik zu fünf Fächergruppen zusammen. Insgesamt betrachtet zeigt sich die Rangfolge der Studienwünsche bezogen auf diese Gruppierungen seit 2008 weitestgehend stabil. Im Zeitvergleich ist zu beachten, dass die Zahl der Nennungen pro Person variiert, so dass nicht in jedem Fall eine Abnahme bei einer Fächergruppe zu einer Zunahme in anderen Fächergruppen führt (Abbildung 71).

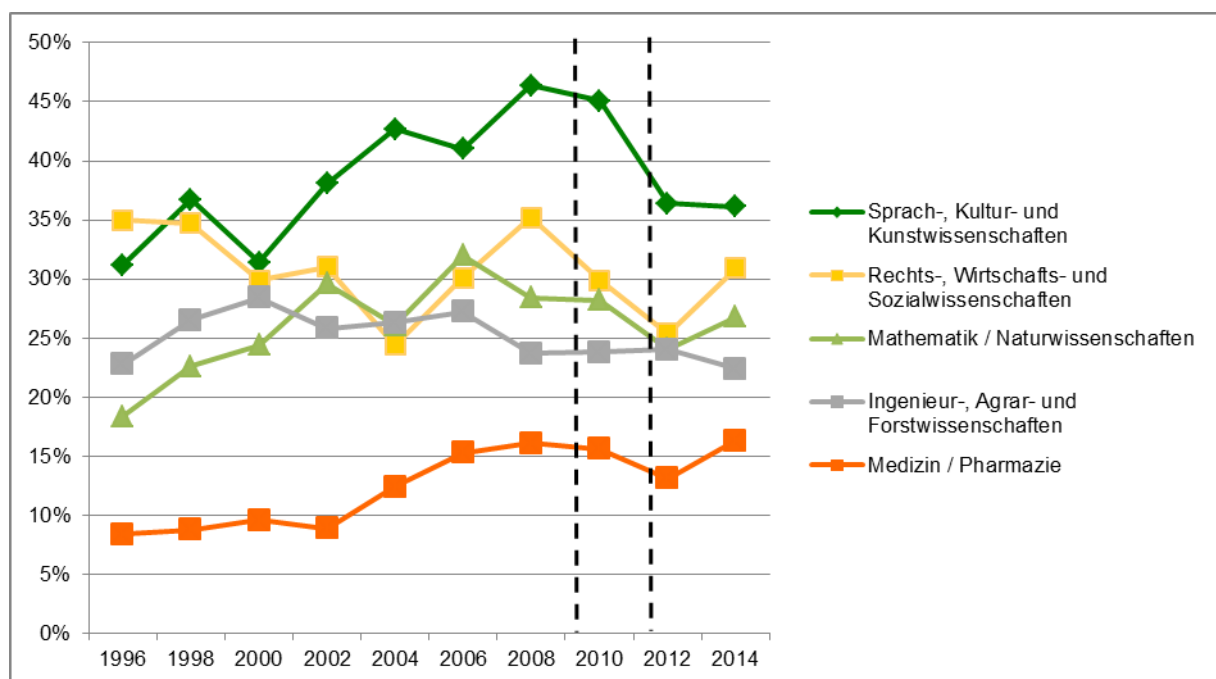


Abbildung 71: Studienwünsche nach Fächergruppen /11/

Um Rückschlüsse auf Auswirkungen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe auf die Studienfachwahl ziehen zu können, werden die Aussagen der Abiturientenstudie im Jahr 2010 zitiert und mit Anmerkungen zur weiteren Entwicklung versehen.

- „Die Gruppe der Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften (inklusive Pädagogik und Sportwissenschaften) besitzt - wie in den vorangegangenen Erhebungen auch - die

größte Attraktivität. 45,1 % der befragten Studieninteressierten präferieren ein Fach aus dieser Fächergruppe. Der Anteil ist im Vergleich zum Jahr 2008 zwar etwas zurückgegangen, liegt jedoch noch deutlich oberhalb der Werte von 1996 bis 2006.“ – In den Folgejahren sinkt das Interesse an dieser Fachgruppe weiter ab, behält aber die größte Attraktivität bei.

- „Bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ist ein starker Rückgang im Vergleich zur vorhergehenden Befragung im Jahr 2008 zu konstatieren. 29,9 % der Befragten planen ein Studium in diesem Bereich. Damit ist der niedrige Stand aus dem Jahr 2004 wieder erreicht, liegt aber noch 5,5 % über dem niedrigsten Wert im Jahr 2004. Dieser Rückgang erstreckt sich gleichermaßen über alle drei Disziplinen.“ – Nach einem weiteren Absinken im Jahr 2012 nimmt die Attraktivität im Jahr 2014 wieder zu und erreicht das Niveau von 2010.
- „Der Anteil der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften liegt mit 28,2 % der Nennungen etwa auf dem Niveau von 2008. Ein weiterer Rückgang, wie er sich seit 2006 andeutet, ist nicht zu verzeichnen.“ – Dieser Rückgang stellt sich aber in den Jahren 2012 mit 24,1 % und 2014 mit 26,8 % ein.
- „Auch das Ergebnis im Bereich der Ingenieur-, Agrar- und Forstwissenschaften liegt im Bereich der letzten Befragung vor zwei Jahren. 23,8 % der Studieninteressierten präferieren ein Studienfach aus dieser Fächergruppe. Damit hat sich die Zahl zunächst stabilisiert, jedoch unterhalb des bislang höchsten Niveaus aus dem Jahr 2000 (28,4 %). Insgesamt ist ein leichter Zuwachs in diesen Fächern zu beobachten, einzig die Elektrotechnik verliert im Vergleich zu 2008. Das seit Mitte der 1990er Jahre anhaltende Nachfragetief in den Ingenieurwissenschaften, mit gewissen Ausnahmen im Maschinenwesen, wird dadurch jedoch nicht aufgefangen.“ – In den weiteren Erhebungsjahren stabilisieren sich die Ergebnisse dieser Fächergruppe auf dem Niveau von 2008.
- „Die Fächergruppe Medizin / Pharmazie hat in den letzten zwei Jahren etwas an Beliebtheit verloren. 15,6 % der Studieninteressierten erwägen ein medizinisches oder pharmazeutisches Studium. Seit 1996 hat sich der Anteil dieser Gruppe verdoppelt. Er liegt seit dem deutlichen Anstieg im Jahr 2006 etwa auf dem gleichen Niveau.“ – Nach einem leichten Rückgang des Interesses an dieser Gruppe im Jahr 2012 (13,1 %) erreicht der Wert 2014 wieder das Niveau von 2008.

Die Verbleibsstudie ermöglicht einen Abgleich der zum Zeitpunkt der Ablegung des Abiturs geäußerten Studienfachwünsche mit den tatsächlich gewählten Fächern. Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Nachbefragung bleibt die Gruppe der Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften am beliebtesten, 35,1 % der Befragten gaben 2014 ein Studium in diesem Bereich an. Die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften belegen mit 22,3 % den zweiten Platz. Mit 20,8 % folgt im Ranking der Beliebtheit die Fachgruppe Mathematik/Naturwissenschaften. Ein Fach der Ingenieur-, Agrar- und Forstwissenschaften studieren 2014 aktuell 16,2 %. Ein Studium der Medizin/Pharmazie absolvieren zu diesem Zeitpunkt 14,3 % der Befragten. Diese Zahlen belegen, dass die im Jahr 2010 geäußerten Studienwünsche umgesetzt wurden.

Im Folgenden werden die Studienfächer näher betrachtet, die von der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich der Attraktivität profitieren sollten. In Abbildung 72 sind die für diese Fächer für alle Schularten erhobenen Daten und in Abbildung 73 zum Vergleich für das allgemeinbildende Gymnasium dargestellt. Es zeigen sich kaum Unterschiede in der Wahl der Fächer Medizin/Tiermedizin, Mathematik und Physik, wobei das Interesse an Mathematik als Studienfach seit 2002 relativ konstant ist und an Physik seit 2006 kontinuierlich abnimmt (2006: 5,1 %, 2008: 3,9 %, 2010: 2,4 % und 2014: 2,9 %). Ein differenziertes Bild ergibt sich für die beiden anderen Naturwissenschaften und die Ingenieurwissenschaften:

- Biologie und Chemie wurden im Jahr 2010 an Gymnasien deutlich weniger als Studienfach gewählt als an allen studienqualifizierenden Schularten. Die Differenz von - 2,1 % bzw. - 1,9 % nimmt in den Jahren 2012 und 2014 ab und nähert sich den Werten für Mathematik. Das heißt, das unmittelbar nach der Reform der gymnasialen Oberstufe gerin-

gere Studieninteresse an Biologie und Chemie stabilisiert sich unabhängig von der Schulart (Werte von 4,8 bzw. 4,7 % im Jahr 2012).

- Das für alle Schularten festgestellte Nachfragetief für Maschinenbautechnik und Elektrotechnik als klassische Ingenieurwissenschaften zeigt sich insbesondere in den Jahren 2012 und 2014 stärker ausgeprägt an den allgemeinbildenden Gymnasien. Nimmt das Interesse an Maschinenbautechnik allgemein von 11,1 % im Jahr 2010 auf 9,4 % im Jahr 2012 ab, so ist für das allgemeinbildende Gymnasium eine Abnahme von 9,2 % auf 5,7 % zu verzeichnen. Steigt das Interesse an Elektrotechnik in der Summe aller studienqualifizierenden Schularten von 4,4 % (2010) auf 6,5 % (2012), so nimmt es an den allgemeinbildenden Gymnasien von 3,9 % auf 2,8 % im gleichen Zeitraum ab.

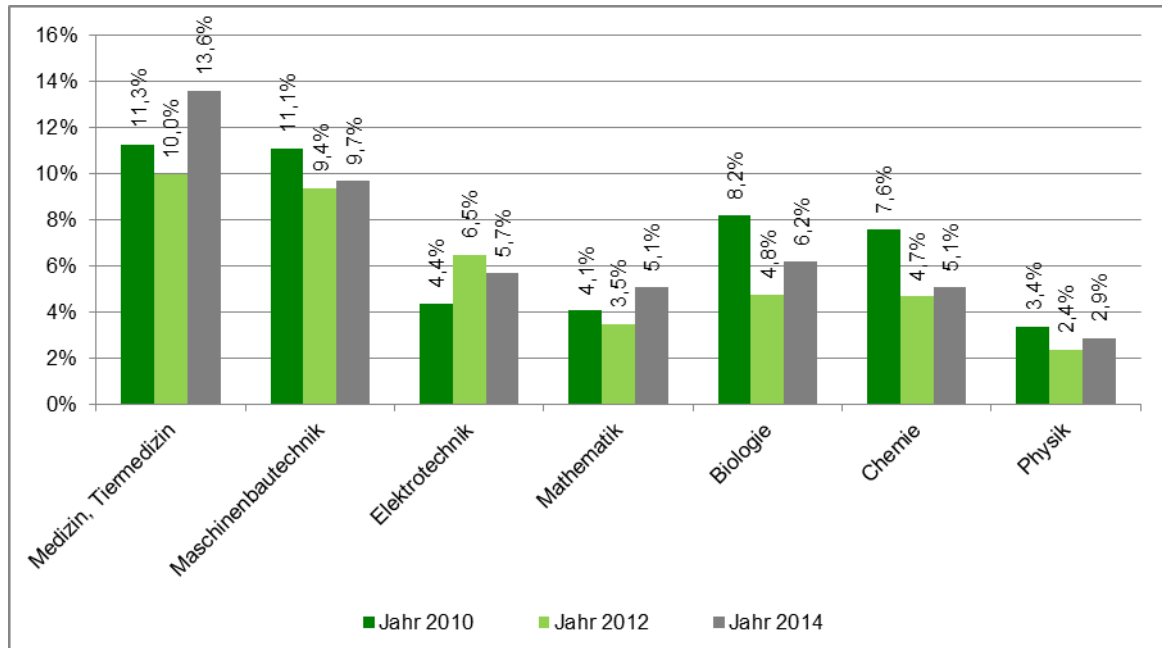


Abbildung 72: Studienfachwünsche für alle studienqualifizierenden Bildungsgänge (Angabe Erstbefragung)

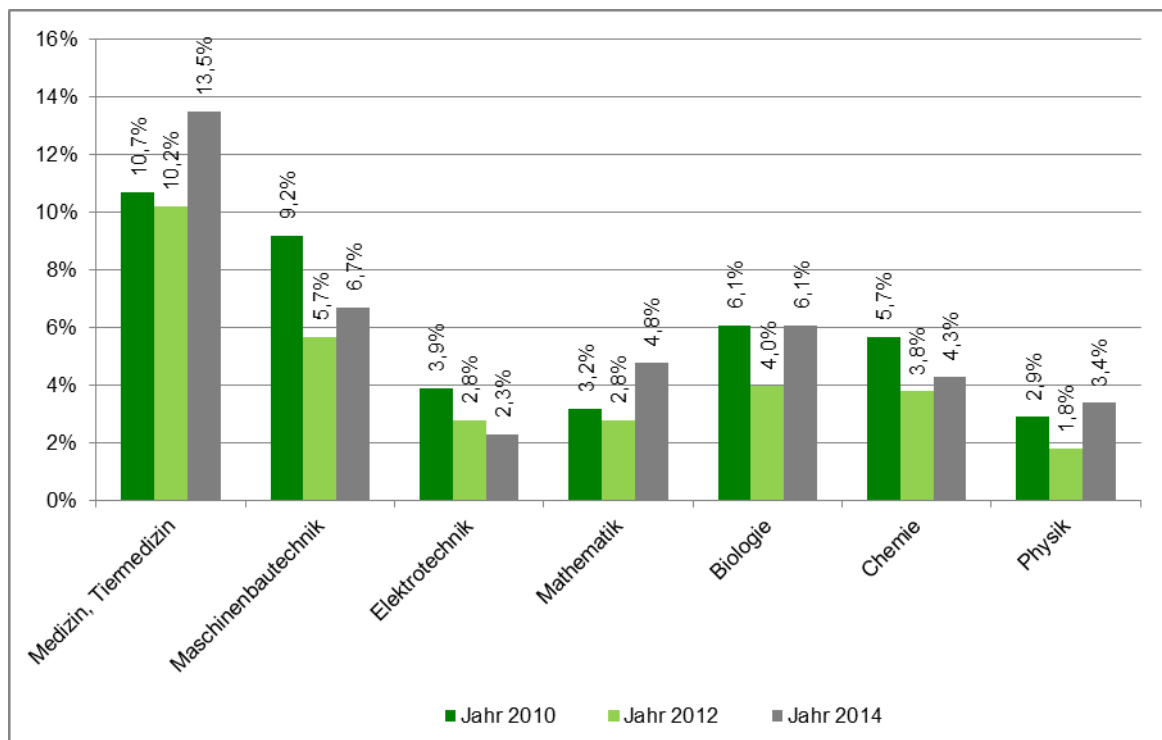


Abbildung 73: Studienfachwünsche an allgemeinbildenden Gymnasien (Angabe Erstbefragung)

Gleicht man diese Angaben der ehemaligen Abiturientinnen und Abiturienten im Jahr 2010 mit den Ergebnissen der Nachbefragungen ab, so zeigt sich eine grundlegende Übereinstimmung für die Studienfächer Maschinenbau, Physik und Mathematik. Ein Studium der Medizin bzw. in Biologie und in Chemie nahmen deutlich weniger Befragte auf als ursprünglich geplant. Ein gegenteiliger Trend – häufigere Studienaufnahme als ursprünglicher Studienwunsch – ist in der Elektrotechnik bei der ersten Nachbefragung zu verzeichnen. Allerdings nimmt der Wert bei der zweiten Nachbefragung des Abiturjahrganges 2010 wieder deutlich ab und liegt unterhalb der relativen Häufigkeit für den 2010 geäußerten Studienwunsch (Tabelle 27)

Studienfach	Studienwunsch Erstbefragung 2010	Gewähltes Studienfach	
		1. Nachbefragung 2012	2. Nachbefragung 2014
Medizin	11,3 %	7,2 %	9,3 %
Maschinenbau	11,1 %	10,6 %	8,6 %
Elektrotechnik	4,4 %	6,0 %	3,7 %
Physik	3,4 %	3,2 %	3,7 %
Biologie	8,2 %	4,6 %	2,6 %
Chemie	7,6 %	4,3 %	4,9 %
Mathematik	4,1 %	4,3 %	4,9 %

Tabelle 27: Studienberechtigte 2010: Gewünschte Studienfächer und gewählte Studienfächer eineinhalb und dreieinhalb Jahre nach Schulabschluss (Mehrfachantworten) /10/

6.2.2 Studienwahlmotive

Aus der Abiturientenstudie folgt, dass die Entscheidungen der Befragten für oder gegen einen bestimmten Ausbildungsweg von unterschiedlichen Beweggründen geleitet sind. In allen vorliegenden Berichten wird die Interessenorientierung, d. h. das Interesse am Fach als Motivation für die Studienfachwahl, als stärkster Einfluss auf die Studierneigung festgestellt.

Dabei zeigen sich signifikante Unterschiede in der Gruppe der Studierwilligen:

- Die Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Gymnasien weisen im Jahr 2008 mit 60 % eine wesentlich größere Interessenorientierung als die Fachoberschülerinnen und Fachoberschüler (35 %) auf. Im Jahr 2010 steigt die Interessenorientierung bei den Befragten an den allgemeinbildenden Gymnasien auf 65 % und an den Fachoberschulen auf 52 %.
- Bei der Wahl von Mathematik oder Naturwissenschaften als zukünftiges Studienfach zeigt sich eine hohe Korrelation mit dem Interesse an diesen Fächern (über 70 %).
- Interessenorientierung als Motiv für die Wahl eines Studienfaches steht in einem engen Zusammenhang mit dem schulischen Leistungsstand. Bei Befragten, die ihre schulischen Leistungen als sehr gut oder gut einschätzen, beträgt die Studierneigung im Jahr 2008 82 %. Bei niedriger Interessenorientierung in Verbindung mit einem schlechten Leistungsstand sinkt die Studierneigung auf 40 %. Bezieht man noch den Effekt der sozialen Determinante ein, dann ergeben sich nur noch für Abiturientinnen und Abiturienten mit niedriger Interessenorientierung und hohem Leistungsstand signifikante Unterschiede in der Studierneigung. 70 % der Akademikerkinder mit niedriger Interessenorientierung und hohem Leistungsstand beabsichtigen zu studieren, für Nichtakademikerkinder trifft dies nur in 51 % der Fälle zu.
- Im Jahr 2010 zeigten sich folgende Ergebnisse: Bei Schülerinnen und Schülern mit hoher Interessenorientierung aus einer Akademikerfamilie beträgt die Studierneigung 88 %. Dagegen sinkt sie bei Kindern mit niedriger Interessenorientierung aus Nichtakademikerfamilien auf 52 % und damit einen analogen Wert wie 2008. Zieht man für diese beiden Gruppen den Leistungsstand hinzu, ergeben sich in allen Gruppen signifikante Unter-

schiede: Befragte mit hoher Interessenorientierung aus Akademikerfamilien, die sich als sehr gute oder gute Schüler bzw. Schülerinnen einschätzen, zeigen eine Studierneigung von 93 %. Diese sinkt bei durchschnittlichen bzw. leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern mit niedriger Interessenorientierung auf 46 %.

Die Ergebnisse der Verbleibsstudie zeigen, dass dreieinhalb Jahre nach dem Verlassen der Schule die Gruppe mit sehr guten Abschlussnoten in der Regel ein Studium aufgenommen hat (92 %). Für die Absolventinnen und Absolventen mit einer guten Abschlussnote gilt dies für 72 %. Die Häufigkeit der Aufnahme eines Studiums fällt bei den eher Leistungsschwächeren mit 58 % eher geringer aus. Damit bestätigt sich der vermutete starke Zusammenhang zwischen den erreichten Schulleistungen und der Studienentscheidung. Eher schlechte Schulleistungen wirken sich auf Grund der erwarteten Erfolgsaussichten negativ auf die Studierneigung aus. Gleichfalls bestätigt sich der Einfluss sozialer Determinanten: Signifikant mehr Akademikerkinder nehmen ein Studium auf (76 % gegenüber 63 % aus Nicht-Akademikerfamilien).

Ab dem Befragungsjahr 2010 erfasste die Abiturientenstudie auch den Zusammenhang zwischen Kurswahl und Studienentscheidung. Für den Großteil der Befragten beeinflusst die Kurswahl die Studienentscheidung nicht (Abbildung 74) .

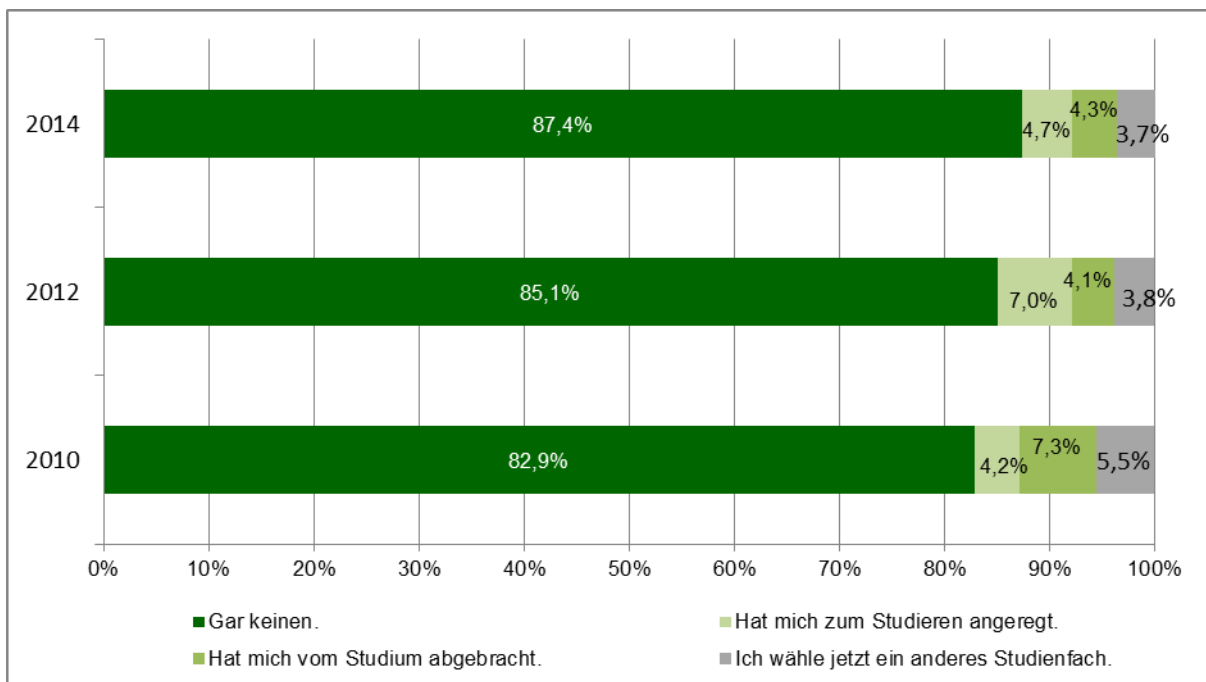


Abbildung 74: Einfluss der Kurswahl auf die Studienentscheidung (SO12_F50)

6.2.3 Ergebnis der Prüfung der Hypothese 3.2 (Studienfachwahl)

Hypothese: Die Jugendlichen wählen häufiger ingenieur- und naturwissenschaftliche Studiengänge bzw. Ausbildungen.

Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden.

Über den Zeitraum der Durchführung der Abiturientenstudie bleibt die Rangfolge der **Studienwünsche** weitestgehend stabil. Die größte Attraktivität besitzen die Fächer der Gruppe der Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften gefolgt von den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Die Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften sowie Ingenieur-, Agrar- und Forstwissenschaften verzeichnen nach der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe insgesamt einen leichten Rückgang. Für die Abiturientinnen und Abiturienten an Gymnasien besteht dabei ein relativ konstantes Interesse am Fach Mathematik. Im Fach Physik nimmt das Interesse kontinuierlich seit 2006 ab. Auch in den klassischen Ingenieurwissenschaften Elektrotechnik und Maschinenbau ist das in den letzten Jahren festgestellte Nachfragetief deutlich stärker ausgeprägt als in der Summe aller studienqualifizierenden Bildungsgänge.

Interessenorientierung erweist sich als stärkstes **Studienwahlmotiv**, wobei ein hoher schulischer Leistungsstand die Studierneigung positiv beeinflusst. Ein Einfluss der Kurswahl auf die Studierneigung kann nicht nachgewiesen werden.

6.3 Studienbewältigung

Hypothese 3.3

Den Einstieg in ein Studium bewältigen die Absolventinnen und Absolventen besser als vor der Neuregelung.

6.3.1 Vorbereitung auf ein Studiums durch die Schule

Alle Schülerinnen und Schüler wurden befragt, ob sie ihrer Meinung nach die Anforderungen eines Studiums bewältigen werden. Der Anteil der Befragten aller studienqualifizierenden Bildungsgänge, die sich auf ein erfolgreiches Studium insgesamt gut vorbereitet fühlen, betrug im Jahr 2010 ca. 57 %, das waren 2 % mehr als im Jahr 2008. Eine Minderheit fühlt sich auf Grund ihrer schulischen Bildung nicht gut auf ein erfolgreiches Studium vorbereitet, in beiden Jahren geben dies 6 % an. Kein Urteil wollen oder können hingegen 37 % bzw. 35 % der Befragten abgeben. Betrachtet man nur die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, so gaben 63 % der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2010 an, gut auf ein Studium vorbereitet zu sein, das sind 5 % mehr als im Jahr 2008. Interessant ist auch der Sachverhalt, dass die Einschätzung der eigenen Studierfähigkeit in hohem Maß von der Beurteilung des persönlichen Leistungsstandes abhängt. 87 % der sehr guten und 70 % der guten Schülerinnen und Schüler fühlen sich auf Grund ihrer schulischen Vorbereitung in der Lage, ein Studium erfolgreich zu absolvieren (TUDD_25).

Bei der Frage, wie sie die Schule auf ausgewählte studienrelevante Aspekte vorbereitet, konnten die Befragten die Kriterien mit einem Wert zwischen 1 (sehr gut) und 5 (sehr schlecht) bewerten (Abbildung 74).

Im Einzelnen zeigen sich folgende Ergebnisse:

- Am positivsten schätzen die Befragten die Beherrschung der deutschen Sprache ein, der beste Wert auf der Skala 1 (sehr gut) bis 5 (sehr schlecht) wurde seit 2010 erreicht.

- Gleichfalls zeigt sich tendenziell eine leicht positive Entwicklung in den Jahren ab 2010 im Vergleich zu den Vorjahren für das erforderliche fachliche Grundwissen und kommunikative Fähigkeiten. Bis zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens eher befriedigend. Ab 2010 zeigt sich eine deutlich positive Veränderung mit einer Verschiebung des Wertes in das Mittelfeld der Rangfolge.
- Die unteren Plätze in der Rangfolge nehmen die selbstständige Studiengestaltung und die Kenntnisse der eigenen Stärken und Schwächen ein, deren Mittelwerte sich in den letzten Jahren eher nicht verändert haben.
- Auch die Fremdsprachenkenntnis – erstmals im Jahr 2008 erfasst – beurteilen die Befragten eher befriedigend. Ab dem Jahr 2012 erfasste die Studie die Fremdsprachenkenntnisse nicht mehr getrennt nach Englisch und zweiter Fremdsprache. Bis einschließlich zum Jahr 2010 beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Vorbereitung im Fach Englisch mit einem Mittelwert von 2,5. In der zweiten Fremdsprache fühlen sich die Befragten weniger gut vorbereitet (Mittelwert 3,2 in den Jahren 2008 und 2010).

Aus Sicht der Autoren der Abiturientenstudie bestätigt sich das seit Jahren bekannte Muster, dass die eher wissensbasierten und fachgebundenen Kompetenzen von den Befragten mit Ausnahme der Fremdsprachen gut bis sehr gut und die eher fachübergreifenden Kompetenzen eher im Bereich gut bis befriedigend beurteilt werden.

Den im Rahmen der Erstbefragung erhobenen Einschätzungen der Vorbereitung auf ausgewählte studienspezifische Aspekte werden die Einschätzungen der ersten Nachbefragung der Absolventinnen und Absolventen des Abiturjahres 2010 gegenübergestellt, die bereits ein Hochschulstudium aufgenommen haben. Die positiven Einschätzungen in der Erstbefragung bestätigen sich. Die Beherrschung der deutschen Sprache erfährt mit einem Mittelwert von 1,7 wiederholt den besten Wert. Die größte Differenz in der Einschätzung erlangt das mathematische Wissen, das die Studierenden (Mittelwert 2,1) positiver beurteilten als die Abiturientinnen und Abiturienten (Mittelwert 2,5).

Aspekt	Erstbefragung 2010	Nachbefragung 2012
Beherrschung der deutschen Sprache	1,9	1,7
Erforderliches fachliches Grundwissen	2,3	2,3
Mathematisches Wissen	2,5	2,1
Kommunikative Fähigkeiten	2,3	2,4
Analyse komplexer Sachverhalte	2,5	2,3
Naturwissenschaftliches Wissen	2,4	2,2
Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens	2,7	2,6
Fremdsprachenkenntnisse	nicht erfasst	2,3
Kenntnisse eigener Stärken und Schwächen	2,6	2,5
selbstständige Studiengestaltung	2,8	2,7

Tabelle 28: Schulische Vorbereitung auf das Studium nach einzelnen Aspekten (Mittelwerte: 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht) /9/

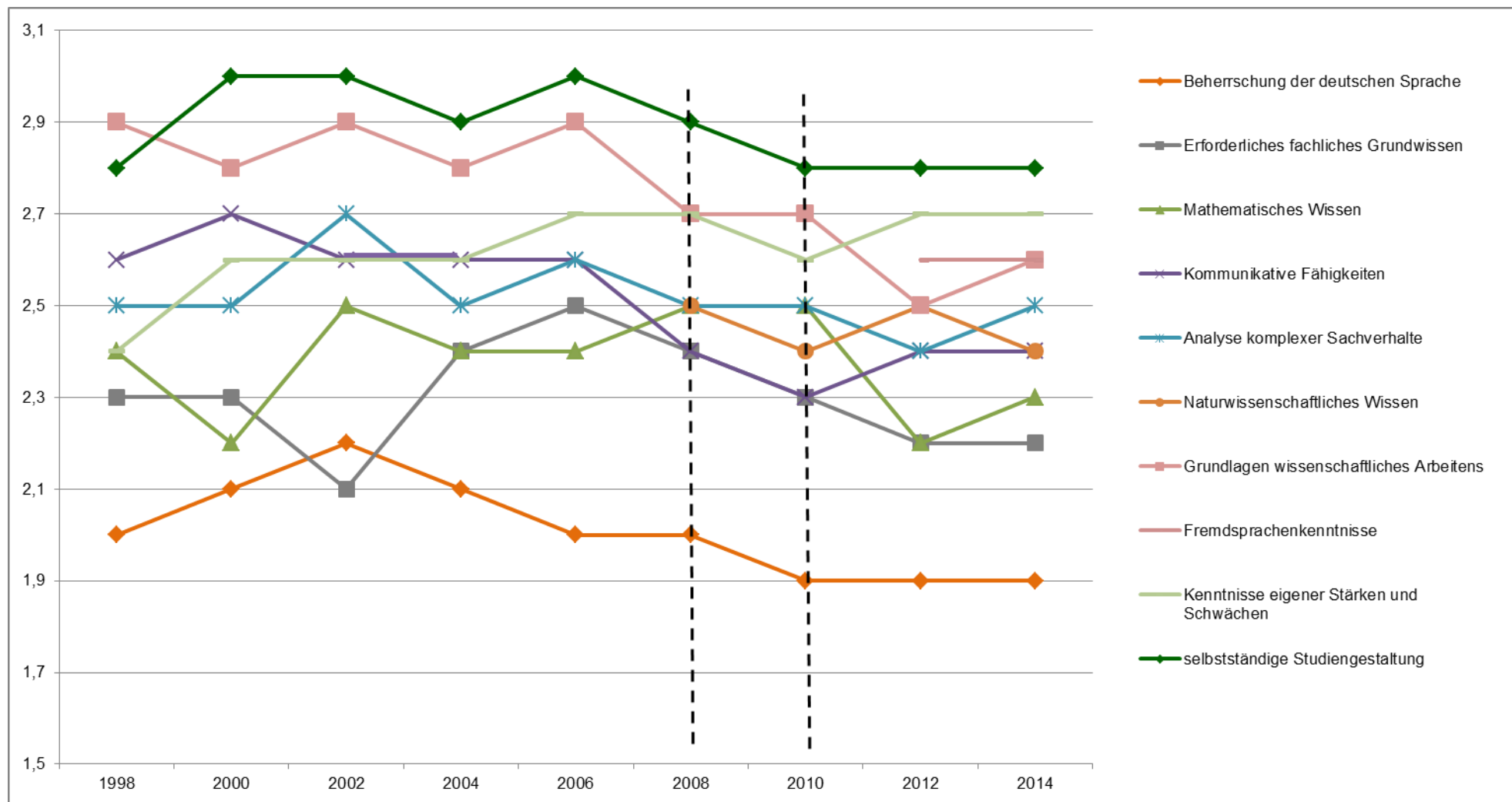


Abbildung 75: Beurteilung verschiedener Aspekte der schulischen Vorbereitung auf das Studium – 1998 bis 2014 (Mittelwerte: 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht) /11/

6.3.2 Nachschulischer Werdegang

In beiden Nachbefragungen konnten die jungen Frauen und Männer des Abschlussjahrganges 2010 Aussagen zur Zufriedenheit mit ihrem bisherigen nachschulischen Werdegang treffen. Die überwiegende Mehrheit der Befragten ist sich sicher, den richtigen Weg eingeschlagen zu haben (1. Nachbefragung 82,5 %, 2. Nachbefragung: 79,2 %). Berücksichtigt man den beschrittenen Qualifizierungsweg bei den Antworten, so zeigen sich tendenzielle Unterschiede. Sowohl die Befragten, die bereits einer Erwerbstätigkeit nachgehen, als auch die Studierenden an Berufsakademien würden die gleiche Entscheidung wieder treffen (Abbildung 76).

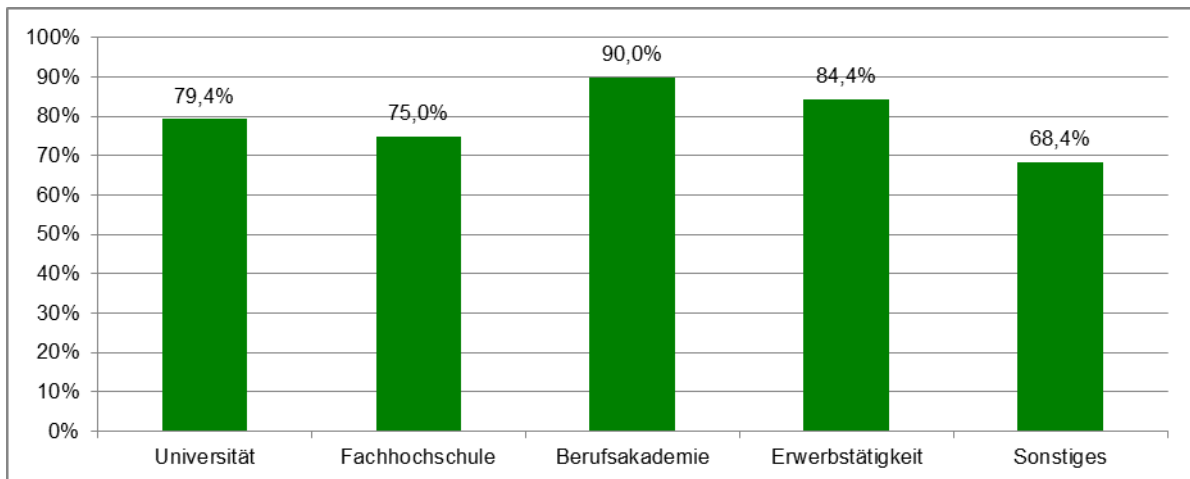


Abbildung 76: „Würden Sie den gleichen nachschulischen Werdegang noch einmal einschlagen?“ (Studienberechtigte 2010, dreieinhalb Jahre nach Schulabschluss) /10/

Befragt nach einem alternativen Bildungsweg, geben von den „Unzufriedenen“ des Abiturjahrganges 2010 mehr als die Hälfte (52,3 %) an, sich für ein (anderes) Studium zu entscheiden. Etwas mehr als 10 % würden sich für eine (andere) Berufsausbildung entscheiden.

6.3.3 Individuelle Gesamtbilanz

Dreieinhalb Jahre nach Ablegen der Abiturprüfung sollten die Befragten einschätzen, ob sie mehr oder weniger erreicht haben als erwartet bzw. ob ihre Vorstellungen mit dem eingeschlagenen Weg übereinstimmen. Die Hälfte der Befragten gibt an, genau so viel erreicht zu haben, wie sie sich vorgestellt hatten. Knapp ein Viertel hat weniger erreicht und für etwas mehr als ein Viertel wurden die eigenen Vorstellungen übertroffen. Betrachtet man die Gesamtbilanz differenziert nach dem jeweiligen Bildungs- und Berufsweg, so konnten aktuell Erwerbstätige und Universitätsstudierende häufiger ihre Erwartungen realisieren. Eher weniger erreicht zu haben, geben die in Ausbildung Befindlichen oder Befragte mit einer sonstigen Tätigkeit²⁷ an (Abbildung 77).

²⁷ Die genannten alternativen Wege unter „Sonstiges“ sind sehr vielfältig. Häufig werden Auslandsaufenthalte genannt. Aber auch ein früherer Beginn von Studium oder Ausbildung geben die Befragten als Alternative an.

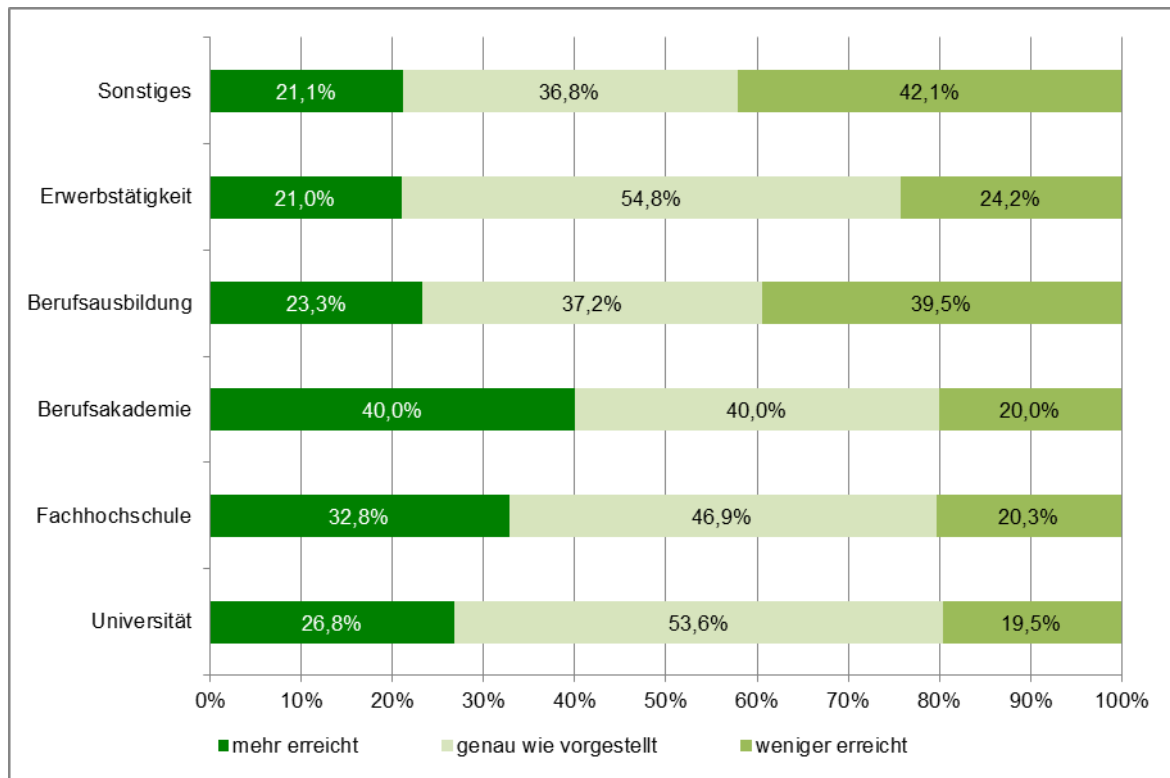


Abbildung 77: Gesamtbilanz des Werdegangs dreieinhalb Jahre nach Schulabschluss unter Berücksichtigung des eingeschlagenen Bildungs- und Berufsweges (Studienberechtigte 2010) /10/

6.3.4 Ergebnis der Prüfung der Hypothese 3.3 (Studienbewältigung)

Hypothese: Den Einstieg in ein Studium bewältigen die Absolventen besser als vor der Neuregelung.

Diese Hypothese kann bestätigt werden.

Die Abiturientinnen und Abiturienten fühlen sich am Ende ihrer Schullaufbahn nach der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe etwas besser auf die Bewältigung der **Anforderungen eines Studiums** vorbereitet als in den Jahren davor. Dabei bestätigt sich das seit Jahren bekannte Muster, dass die eher wissensbasierten und fachgebundenen Kompetenzen von den Befragten – mit Ausnahme der Fremdsprachen – gut bis sehr gut und die eher fachübergreifenden Kompetenzen eher im Bereich gut bis befriedigend beurteilt werden. Junge Frauen und Männer, die auf ihrem weiteren Bildungsweg ein Studium aufgenommen haben, bestätigen die positiven Einschätzungen, wobei das mathematische Wissen eine deutlich positivere Beurteilung erfährt.

Die überwiegende Mehrheit der jungen Frauen und Männer zeigt sich auch dreieinhalb Jahre nach dem Schulabschluss grundsätzlich zufrieden mit dem von ihnen gewählten **nachschulischen Werdegang**, was auf eine positive Bewältigung der Anforderungen des Studiums oder der Berufsausbildung schließen lässt. Im Fall der Unzufriedenheit wird am häufigsten angegeben, dass man sich für ein anderes Studium entscheiden würde.

Die Ergebnisse zur **individuellen Gesamtbilanz** bestätigen die Aussagen zum nachschulischen Werdegang. Differenzen zeigen sich bei Betrachtung der Gesamtbilanz unter Berücksichtigung des eingeschlagenen Bildungs- und Berufsweges. Deutlich mehr in Berufsausbildung befindliche Befragte geben an, weniger erreicht zu haben, als sie sich zum Ende ihrer Schullaufbahn vorgestellt hatten.

6.4 Untersuchungsergebnisse zur Akzeptanz der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe

Sowohl für den Abiturjahrgang 2010 als auch den Abiturjahrgang 2012 erfolgt ein Vergleich der Beurteilung verschiedener struktureller Änderungen der gymnasialen Oberstufe im Abschlussjahr mit den Einschätzungen, die sich aus dem Rückblick auf die Schulzeit im Rahmen der ersten Nachbefragung ergeben (Abbildung 78). Die Befragten schätzen 2010 aus ihrer Sicht als Abiturientinnen und Abiturienten vor allem die für alle gleiche Anzahl von 35 Pflichtwochenstunden und die verpflichtend zu erbringende Komplexe Leistung als sinnvoll ein. Alle anderen Aspekte beurteilen zwischen einem Viertel und einem Drittel der Befragten als sinnvoll. In der Nachbefragung fällt bei allen Aspekten eine höhere Zustimmung auf. Besonders positiv werden die gleiche Anzahl von Wochenstunden und die Verpflichtung zur Komplexen Leistung eingeschätzt. Der Aspekt, dass in der Abiturprüfung zwei mündliche Prüfungen abzulegen sind, erhält in der rückblickenden Betrachtung eine weitaus positivere Einschätzung als im Jahr 2010. Abgelehnt wird der Wegfall des Leistungskurses Biologie. Auch im Rückblick erfährt die Einbringungspflicht aller Kurshalbjahre eine sehr differenzierte Einschätzung – 43,4 % empfinden diese Neuerung als sinnvoll und 48,6 % als nicht sinnvoll. Im Vergleich zu den vom Abiturjahrgang 2010 erhobenen Daten fällt für den Abiturjahrgang 2012 eine durchweg höhere Zustimmung zu den einzelnen Aspekten auf. Dies gilt insbesondere für die Beurteilung aus der Sicht als Schülerin bzw. Schüler.

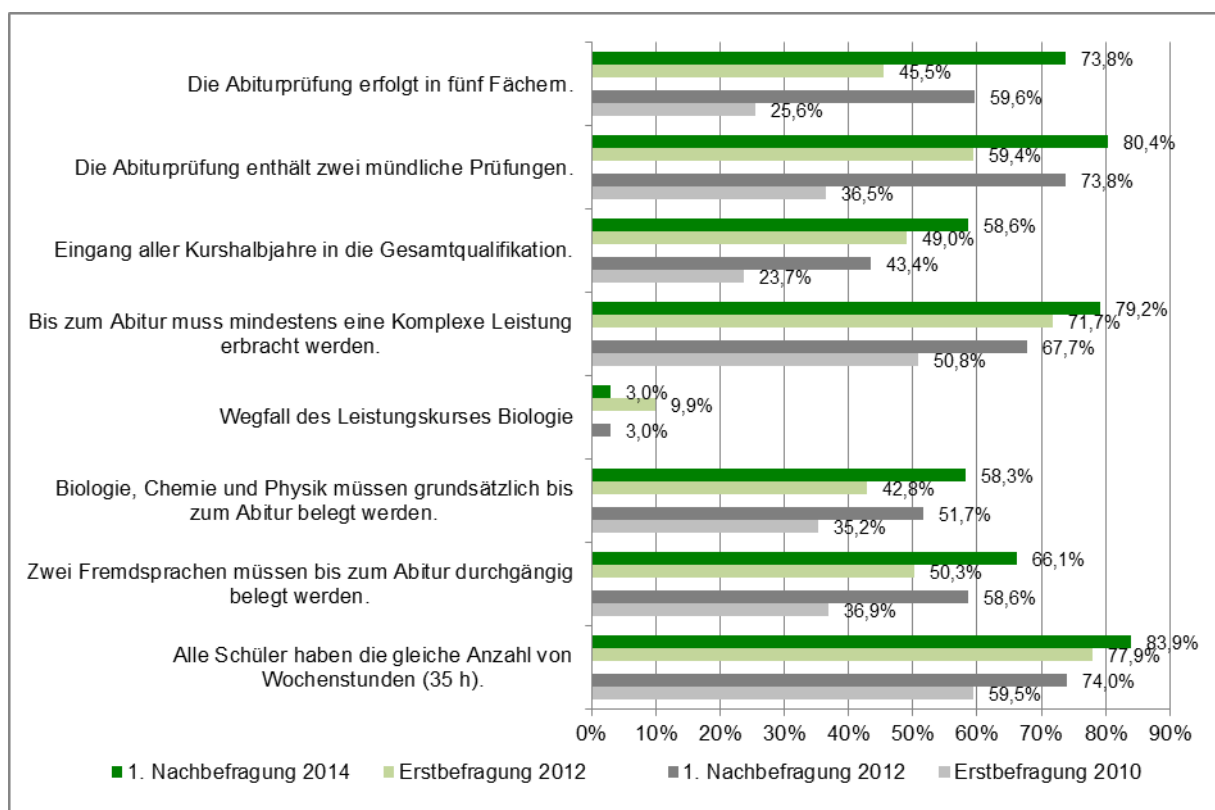


Abbildung 78: Bewertung von Aspekten der Oberstufenreform in Sachsen (relative Häufigkeit der Angabe „sinnvoll“)²⁸ (TU12_F44, TUNB1_F50 und TUNB2_F53)

In der Studie treffen die Autoren interessante Aussagen zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei der Beurteilung der Oberstufenreform. Frauen bewerten sowohl in der Erst- als auch in der Nachbefragung verstärkt den höheren Fremdsprachenanteil positiver als Männer. Dagegen schätzen die Männer die durchgängige Belegungspflicht der Naturwissenschaften häufiger als sinnvoll ein. Neben diesen aus der Erstbefragung bereits bekannten

²⁸ Der Wegfall des Leistungskurses Biologie wurde in der Erstbefragung 2010 nicht erfasst.

Effekten zeigt sich in der Nachbefragung, dass Frauen in besonderem Maße den Wegfall des Leistungskurses Biologie kritisieren. Die Männer schätzen im Rückblick die Neuorganisation der Abiturprüfung mit fünf Prüfungsfächern sinnvoller ein als die Frauen.

Sowohl in der Erst- als auch in der Nachbefragung wurde untersucht, ob eine Verbesserung der Studierfähigkeit als ein zentrales Ziel der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Jugendlichen erreicht wurde (Tabelle 29). Sicher ist es für die Befragten nur schwer einschätzbar und damit subjektiv gefärbt, wie sich ihre Studierfähigkeit ohne Oberstufenreform entwickelt hätte. Für beide Abiturjahrgänge zeigt sich eine deutliche Zunahme der Zustimmung. Vergleicht man die Nachbefragung des Abiturjahrganges 2012 mit der vorangegangenen Erhebung, so ist eine Umkehrung des Meinungsbildes zu verzeichnen – mehr als die Hälfte der Studierenden stellt eine Verbesserung der eigenen Studierfähigkeit fest.

	Abiturjahrgang 2010		Abiturjahrgang 2012	
	Erstbefragung	1. Nachbefragung	Erstbefragung	1. Nachbefragung
ja	14,3 %	45,7 %	17,7 %	56,7 %
nein	59,6 %	54,3 %	34,7 %	43,3 %
kann ich nicht einschätzen	26,2 %	-	47,6 %	-

Tabelle 29: Verbesserung der Studierfähigkeit durch die Oberstufenreform (Vergleich Erst- und Nachbefragung)²⁹ (/9/ und /10/)

Abschließend wird der Aspekt einer möglichen Benachteiligung der sächsischen Abiturienten und Abiturienten bei der Hochschulzulassung betrachtet. Fühlen sich die Befragten in der Ersterhebung aus ihrer Sicht als Schülerinnen und Schüler im Jahr 2010 überwiegend benachteiligt, so relativiert sich das Urteil. Im Abiturjahr 2012 sehen sich fast ebenso viele Jugendliche eher im Vorteil wie im Nachteil.

	Abiturjahrgang 2010		Abiturjahrgang 2012	
	Erstbefragung	1. Nachbefragung	Erstbefragung	1. Nachbefragung
eher im Vorteil	17,2 %	21,9 %	39,9 %	34,5 %
eher im Nachteil	71,5 %	59,5 %	38,9 %	40,5 %
macht keinen Unterschied	11,3 %	18,6 %	21,8 %	25,0 %

Tabelle 30: Beim Hochschulzugang eher im Vorteil oder eher im Nachteil?(Vergleich Erst- und Nachbefragung)³⁰ (/9/ und /10/)

Die Akzeptanz der strukturellen Änderungen in der gymnasialen Oberstufe nimmt bei den Abiturientinnen und Abiturienten mit dem zeitlichen Abstand zur Inkraftsetzung der OAVO zu. Gleichfalls erfährt die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe eine höhere Zustimmung bei den Studierenden als bei den Abiturientinnen und Abiturienten. Die größte Akzeptanz erfahren die Verpflichtung zur komplexen Leistung, die Einführung eines weiteren mündlichen Prüfungsfaches und die gleiche Anzahl von Wochenstunden für alle Schülerinnen und Schüler. Differenziert bewerten die Befragten die Einbringungspflicht aller Kurshalbjahre, die bis auf die Erstbefragung 2010 gleichermaßen akzeptiert wie abgelehnt wird. Eine eindeutige Ablehnung erfährt der Wegfall des Leistungskurses im Fach Biologie. Inwiefern die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe zu einer Verbesserung der Studierfähigkeit führt bzw. den Hochschulzugang der Jugendlichen beeinflusst, kann nicht eindeutig belegt werden. Auch für diese Aspekte liegen teilweise sehr differenzierte Beurteilungen in den Nachbefragungen vor.

²⁹ Bei der Nachbefragung erhielten nur die bereits Studierenden diese Frage vorgelegt.

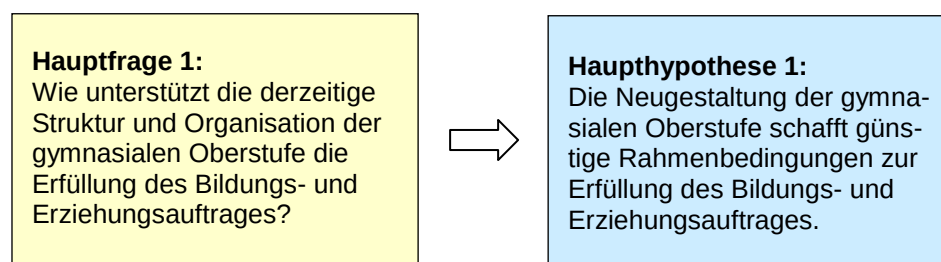
³⁰ Bei der Nachbefragung erhielten nur die bereits Studierenden diese Frage vorgelegt.

7 Zusammenfassung

Die Evaluationskonzeption stellt drei Hauptfragen in den Mittelpunkt der Untersuchungen, wobei jeder dieser Fragen eine der drei Studien (Untersuchungen SBI, TOSCA Uni Tübingen, Verbleibsstudie TU Dresden) zugeordnet ist. Die zur Beantwortung dieser Fragestellungen aufgestellten Arbeitshypothesen wurden anhand festgelegter Untersuchungsmerkmale überprüft und die Ergebnisse ausführlich in den Kapiteln 4 bis 6 dargestellt. Das Kapitel 7 fasst wesentliche Befunde zusammen und trifft Aussagen zur Gültigkeit der Haupthypothesen. Dabei werden in den Kapiteln 7.1 bis 7.3 die in der Evaluationsskizze formulierten Einzelfragestellungen nochmals aufgegriffen und kurz beantwortet. Kapitel 7.4 fasst gleichfalls mit Bezug auf die zugeordneten Einzelfragestellungen des SMK die Untersuchungsergebnisse aller drei Studien zur Akzeptanz der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe zusammen.

7.1 Struktur und Organisation

7.1.1 Ergebnis der Prüfung der Haupthypothese 1



In der Leistungsbeschreibung des Gymnasiums wird als Bildungs- und Erziehungsauftrag für diese studienqualifizierende Schulart formuliert:

„Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der sächsischen Schule wird im Schulgesetz des Freistaates Sachsen formuliert. Der Auftrag wird ‚bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage‘.

...

Den individuellen Fähigkeiten und Neigungen wird unter anderem durch die Möglichkeit zur eigenen Schwerpunktsetzung entsprochen. Schüler entscheiden sich zwischen verschiedenen Profilen, treffen die Wahl der Leistungskurse und legen ihre Wahlpflicht- sowie Wahlkurse fest.“ /Leistungsbeschreibung des Gymnasiums/

Im Rahmen der Evaluation wurde untersucht, inwiefern die Struktur und Organisation der gymnasialen Oberstufe die grundlegenden Rahmenbedingungen für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages sicherstellt. Dabei zeigen sich folgende Befunde:

- Im Ergebnis der Untersuchungen zur **Schulorganisation** geben die Schulleitungen an, dass sich durch die restriktiven Regelungen der Grundkurswahl die Kursplanung und Kursbildung vereinfachen. Eine bessere organisatorische Bewältigung des Rückgangs der Schülerzahlen hingegen bestätigt sich nicht.
- Das weiterentwickelte Kurssystem gewährleistet nicht in vollem Umfang die Möglichkeit der individuellen Schwerpunktsetzung entsprechend der individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Schülerinnen und Schüler. Auch wenn das **Angebot an Leistungskursfächern** grundsätzlich den Interessen und Neigungen der Jugendlichen entspricht, gibt

es eine nicht zu vernachlässigende Gruppe von Schülerinnen und Schülern, für welche dies nicht zutrifft. Insbesondere an einem Studium in der Biologie oder Medizin Interessierte sehen sich benachteiligt, da die Möglichkeit einer wissenschaftspropädeutischen Vorbereitung mit dem Wegfall des Leistungskurses im Fach Biologie nicht mehr gegeben ist. Die von den Schülerinnen und Schülern gewählte Alternative, sich vertieft mit biologischen Themen im Rahmen der Komplexen Leistung zu beschäftigen, kann den Leistungskurs nicht ersetzen. Eine ähnliche Benachteiligung ist für Schülerinnen und Schüler mit weniger stark ausgeprägten individuellen Fähigkeiten und Neigungen in den beiden Fächern Deutsch und Mathematik festzustellen, da die vor der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe mögliche Alternative der Wahl einer Fremdsprache als erstem Leistungskursfach entfallen ist. Betroffen sind auch Jugendliche mit stark ausgeprägten individuellen Fähigkeiten und Neigungen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik, die gern beide Fächer als Leistungskurs belegen würden. Gleichfalls benachteiligt werden die Schülerinnen und Schüler, die eine Leistungskurskombination mit einer Fremdsprache und Geschichte, Physik, Chemie o. ä. belegen wollen. Auch von den befragten Lehrkräften wird die Entwicklung im Leistungskursbereich als stete Reduzierung der Wahlmöglichkeiten bewertet. Bemerkenswert ist das Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler kaum an Leistungskursen in weiteren Fremdsprachen wie Russisch, Latein, Italienisch, Spanisch, Tschechisch und Polnisch interessiert sind, obwohl entsprechende Leistungskurse in hohem Maße von den Schulen angeboten werden.

- Die Verpflichtung zur durchgängigen Belegung einer Vielzahl von Fächern im **Grundkursbereich** schränkt die Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich ein. Da fast alle Grundkurse gleichermaßen belegt werden müssen, vereinfacht sich häufig die Kurs- und Stundenplanung. Der Unterricht kann auch in der Oberstufe weiterhin im Klassenverband organisiert werden. Da die stark ausgeprägte Belegungspflicht keine Wahlmöglichkeiten im Grundkursbereich zulässt, nutzen die Schülerinnen und Schüler die von den Schulen angebotenen Ersetzungs- und Ergänzungsregelungen. Dabei bevorzugen die Schulen die Ersetzung der Grundkurse in den Fächern Geografie und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, eher weniger können und wollen die Schülerinnen und Schüler den Grundkurs Biologie ersetzen. Als ersetzende Kurse werden vorrangig Informatik und fächerverbindende Grundkurse gewählt, gefolgt von Astronomie und Philosophie. Eine dritte Fremdsprache spielt eine untergeordnete Rolle. Die Inanspruchnahme der Ersetzungsmöglichkeiten begründen die Schülerinnen und Schüler insbesondere bei der Abwahl der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer mit ihren Interessen und Neigungen. Die Lehrkräfte und die Schulleitungen hinterfragen die Einschränkungen bei den Ersetzungs- und Ergänzungsregelungen: Es scheint nicht nachvollziehbar, warum Biologie als einzige Naturwissenschaft ersetzt werden kann und dies nicht auch für Physik und Chemie möglich ist. Bereits die Abschaffung des Leistungskurses Biologie nehmen die Lehrkräfte als Abwertung des Faches wahr. Die Ersetzung von Biologie als einziger Naturwissenschaft verstärkt diesen negativen Eindruck.
- Die Einführung eines fünften Prüfungsfaches in der **Abiturprüfung** beurteilen die Lehrkräfte und Schulleitungen, aber auch die Studierenden mit Rückblick auf ihre Schulzeit, positiv. Die Prüfungsergebnisse repräsentieren dadurch das Leistungsniveau der Abiturientinnen bzw. Abiturienten besser und rhetorische Kompetenzen werden stärker abgefordert. Allerdings führt diese strukturelle Änderung auch zu einem höheren Arbeits- und Organisationsaufwand.
- Die mit der verpflichtend zu erbringenden **Komplexen Leistung** verfolgte Zielstellung der Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten wird erreicht. Die Schülerinnen und Schüler machen sich mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen vertraut und lernen die Anforderungen an eine wissenschaftliche Arbeit umzusetzen. Für die Betreuung einer Komplexen Leistung benötigen die Lehrkräfte im Schnitt eine Wochenstunde in einem Kurshalbjahr. Da dieser Mehraufwand in der Personalbedarfsrechnung nicht berücksichtigt wird, achten die Schulleitungen weitestgehend auf eine Gleichverteilung der zu betreuenden Arbeiten

auf die Lehrkräfte. Dies führt dazu, dass nicht jedes gewünschte Fach für die Komplexe Leistung berücksichtigt werden kann. Die Wahl der Fächer für die Komplexe Leistung begründen die Schülerinnen und Schüler vor allem mit ihren Interessen und Neigungen, aber auch die zu erwartende Note und ein enger Zusammenhang mit dem Studien- bzw. Ausbildungswunsch spielen eine Rolle. Zur Qualitätssicherung setzen die Schulen vorrangig schulintern erstellte Handreichungen ein und nutzen verpflichtende Konsultationen. Sehr häufig erbringt der Deutschunterricht Vorleistungen hinsichtlich der formalen Anforderungen an die Komplexe Leistung. Wie bei jeder Leistungsfeststellung gelingt es nicht allen Schülerinnen und Schülern, den in meist schulintern vorgegebenen Bewertungskriterien festgelegten Anforderungen zu entsprechen. Teilweise sehen die Lehrkräfte die Ursache darin, dass die Komplexe Leistung häufig bereits in Klassenstufe 10 erbracht wird und zu diesem Zeitpunkt die Schülerinnen und Schüler ihrer Meinung nach noch gar nicht über die erforderlichen Kompetenzen zur Erstellung einer wissenschaftsorientierten Arbeit verfügen können.

Haupthypothese 1: Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe schafft günstige Rahmenbedingungen zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages.

Diese Haupthypothese kann teilweise bestätigt werden.

7.1.2 Beantwortung der der Haupthypothese 1 zugeordneten Einzelfragen der Evaluationsskizze³¹

F6: Wie entwickelt sich das Kursangebot insbesondere an Schulen mit geringen Schülerzahlen?

Die Schulleitungen berichten, dass auf Grund geringer Schülerzahlen nicht alle gewünschten Leistungskurse in jedem Schuljahr zustande kommen. Dies führt zu Reglementierungen der Jugendlichen bei der Kurswahl, aber auch zu Problemen bei der Wiederholung einer Jahrgangsstufe. Mehrfach genannt wird eine Mindestzahl von 100 Jugendlichen pro Jahrgang, um Struktur und Planung der Oberstufe in Einklang bringen zu können. (Kapitel 4.2.1)

F7: Welche Vor- und Nachteile treten bei der schulorganisatorischen Umsetzung auf?

Mit der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe haben sich aus Sicht der befragten Schulleitungen die Planungsaspekte eher vereinfacht. Dies gilt insbesondere für die Kursbildung und Stundenplanung, da auf Grund der eingeschränkten Wahlmöglichkeiten und durchgängigen Belegungspflicht der Klassenverband im Kurssystem weitestgehend beibehalten werden kann. Berichtete Probleme beim Einsatz der Lehrkräfte resultieren aus dem unveränderten Zuweisungsschlüssel und aus einer nicht ausreichenden Personaldecke. Für die Klausurplanung zeigen sich sowohl Vor- als auch Nachteile. In vielen Fächern lassen sich die Klausuren zeitlich parallel planen und vereinfachen dadurch die Organisation. Andererseits kann es durch die insgesamt größere Anzahl von Klausuren auf Grund der geänderten Belegungspflichten insbesondere im zeitlich kürzeren Kurshalbjahr 12/I eintreten, dass die Gesamtzahl der obligatorischen Klausuren zeitlich schwer planbar ist. Die Auswirkungen auf die Abiturprüfungsorganisation werden differenziert eingeschätzt. Die Zeitschiene für die mündlichen Prüfungen wird positiv bewertet, auch wenn damit ein höherer Planungsaufwand und Unterrichtsausfall für andere Klassen- und Jahrgangsstufen verbunden ist. Kritisch sehen die Schulleitungen die vom länderübergreifenden Abitur beeinflusste Zeitschiene für die Korrekturen insbesondere im Fach Mathematik. Unabhängig von der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe hinterfragen die Schulleitungen die Notwendigkeit von „Außer-Haus-Korrekturen“ der Prüfungsarbeiten, die weder von der KMK festgelegt ist, noch im Beruflichen Gymnasium so gehandhabt wird. (Kapitel 4.2)

³¹ In Klammern wird der jeweilige Bezug zu den Kapiteln der Ergebnisdarstellungen im Bericht angegeben.

F8: Wie entwickelt sich das Wahlverhalten der Schüler, insbesondere unter dem Aspekt der Ersetzungs- und Ergänzungsregelungen?

Durch die Veränderungen der Belegungspflicht fühlen sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Wahlverhalten eingeschränkt. Die Ersetzungs- und Ergänzungsregelungen werden aus diesem Grund gut angenommen. Dennoch hätte die Mehrheit der Jugendlichen einzelne Fächer, die nicht ihren Interessen entsprechen oder einen geringen Bezug zum Studien- bzw. Ausbildungswunsch haben, abgewählt. Aber auch die Befürchtung der negativen Auswirkung auf die Abiturnote begründet den Wunsch nach Abwahlmöglichkeiten, dies gilt insbesondere für die Fremdsprachen, Chemie und Physik. (Kapitel 4.1.2)

F9: Welche Auswirkungen ergeben sich aus den Ergebnissen der vorangegangenen Frage auf die Fächer Geographie, G/R/W und Biologie?

Fast alle Schulen bieten die Ersetzung der Grundkurse in den Fächern Geografie und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft an. Dabei werden die gesellschaftswissenschaftlichen Grundkurse häufiger durch fächerverbindende Grundkurse ersetzt als der Grundkurs in Biologie. (Kapitel 4.1.2)

F10: Wie entwickelt sich das Angebot an fächerverbindenden Grundkursen und wie bewährt sich das neue Genehmigungsverfahren?

An fast allen Gymnasien werden fächerverbindende Grundkurse mit einem breiten Spektrum an Themen unterschiedlicher Bereiche angeboten. Das Genehmigungsverfahren hat sich bewährt. Die Einbeziehung der Schulaufsicht in das Verfahren und der Verzicht auf Wiederholungsanträge stärkt die Eigenverantwortung der Schulen. Positiv zu bewerten ist die Anpassung der Struktur der fächerverbindenden Grundkurse an das Lehrplanmodell. Dies erhöht zusammen mit den festgelegten Kriterien die Transparenz des Prüfverfahrens.

F11: Inwieweit gelingt die Kontinuität der Kursangebote an den Schulen (insbesondere auch an den Gymnasien mit vertiefter Ausbildung) sowie die Entwicklung von Kooperationsbeziehungen zwischen den Schulen?

Die Kontinuität der Kursangebote nimmt mit sinkender Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Jahrgangsstufe ab (s. F6). Eine Kooperation mit benachbarten Gymnasien zur Absicherung von Leistungs- und Grundkursen wird nur in Großstädten realisiert. Für Gymnasien mit vertiefter Ausbildung verschärft sich diese Problematik bei der Bildung von drei Leistungskursen. Hier wünschen sich die Schulleitungen im Interesse einer Spitzenförderung angepasste Regelungen zur Kursbildung, da die Mindestschülerzahlen nicht erreicht werden. Für diese Schulen berichten die Schulleitungen Grenzen in der Kooperation mit anderen Gymnasien, da die drei Leistungskurse bereits 14 bzw. 15 Unterrichtsstunden binden. (Kapitel 4.2.1)

F12: Wie hoch ist der Anteil der Schüler, die eine Komplexe Leistung in Klassenstufe 10 erbringen?

Ca. zwei Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler erbrachte die Komplexe Leistung bereits in Klassenstufe 10. (Kapitel 4.3.1)

F16: Welchen Einfluss hat die Neuregelung auf die Übergangsquote von Klassenstufe 10 nach Jahrgangsstufe 11?

Die Übergangsquote von Klassenstufe 10 nach Jahrgangsstufe 11 sinkt im Schuljahr 2008/09 mit 90,9 % auf den niedrigsten Wert im betrachteten Zeitraum von 2202/04 bis 2014/15. Trotz eines leichten Anstieges im darauffolgenden Schuljahr auf 93,4 % werden die Übergangsquoten von 95 % bzw. 96 % im Zeitraum vor der Neuregelung nicht wieder erreicht. Inwiefern die Neuregelung die Übergangsquoten beeinflusst hat, kann nicht eingeschätzt werden, da neben den strukturellen Veränderungen weitere Faktoren, wie z. B. die Einführung überarbeiteter Lehrpläne, zu beachten sind. (Kapitel 4.4.1)

F17: Welchen Einfluss hat die Neuregelung auf den Lernerfolg in der gymnasialen Oberstufe (Abbrecherquote, Wiederholerquoten)?

Im Schuljahr 2008/09 sinkt die Wiederholerquote in der Jahrgangsstufe 11 um 4,2 % gegenüber dem Vorjahr auf einen Wert von 2,2 %. Danach steigt die Quote auf 5,1 % an und sinkt bis zum Schuljahr 2014/15 auf den bisher niedrigsten Wert von 2,1 %. Die Wiederholerquoten in der Jahrgangsstufe 12 steigen nach der Neuregelung um 0,7 % auf 3,7 % an und sinken dann gleichfalls auf den bisher niedrigsten Wert von 1,1 % im Schuljahr 2013/14.

Im Schuljahr 2011/12 betrug die Übergangsquote nach der Klassenstufe 10 in das Berufliche Gymnasium 29 % und in die Fachoberschule 20 %. (Kapitel 4.4.1)

Inwiefern die Neuregelung den Lernerfolg beeinflusst hat, kann nicht eingeschätzt werden, da neben den strukturellen Veränderungen weitere Faktoren, wie z. B. die Einführung überarbeiteter Lehrpläne, zu beachten sind.

F18: Welchen Einfluss haben die Neuregelungen auf die Bereitschaft der Einbringung einer Besonderen Lernleistung?

Die Bereitschaft zur Erbringung einer Besonderen Lernleistung steigt mit Inkraftsetzung der Änderungen der OAVO um 3,3 % auf 6,9 % im Vergleich zum Schuljahr 2008/09. Danach nimmt die Quote geringfügig wieder ab. Es ist zu vermuten, dass sowohl die Verpflichtung zur Erbringung einer Komplexen Leistung als auch die Möglichkeit der Einbringung der Besonderen Lernleistung in die Abiturprüfung diese Zunahme begründen. (Kapitel 4.3.4)

F19: Welchen Einfluss hat das neue System der Berechnung der Gesamtqualifikation auf Leistungen der Schüler im Abitur sowie auf die Durchschnittsnoten und die Bestehensquote?

In der schriftlichen Abiturprüfung verbessern sich mit dem Zeitpunkt der Einführung der neuen Struktur der gymnasialen Oberstufe die Durchschnittsnoten im Grund- und Leistungskurs Mathematik. Alle anderen betrachteten Prüfungsfächer mit einer durchgängig hohen Anzahl von Prüfungsteilnehmern weisen keine Auffälligkeiten und Tendenzen in Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Inkraftsetzung der geänderten OAVO auf.

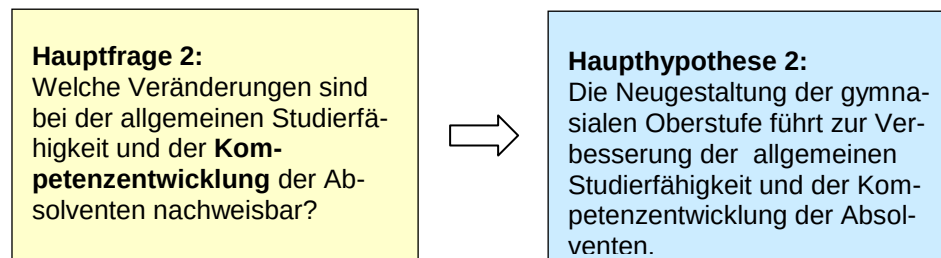
Legt man für die Beurteilung des Erfolgs des Bildungsganges nur die zur Abiturprüfung zugelassenen Schülerinnen und Schüler zu Grunde, so zeigt sich mit der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe eine Verbesserung der Zeugnis-Durchschnittsnote, die im Jahr 2004 mit 2,29 den niedrigsten Wert gegenüber 2,46 im Jahr 2009 erreicht. Gleichfalls steigt die Bestehensquote von durchschnittlich 95 % vor der Reform auf ca. 98 % nach der Reform an. Bezieht man alle in die Jahrgangsstufe 12 aufgenommenen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums in die Analyse ein, so sind keine Veränderungen bei der Quote für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife feststellbar. Inwiefern die dargestellten Änderungen auf das neue System der gymnasialen Oberstufe zurückzuführen sind, kann nicht eingeschätzt werden, da neben den strukturellen Veränderungen weitere Faktoren, wie z. B. die Einführung überarbeiteter Lehrpläne und die Änderung der Modalitäten der Abiturprüfung, zu beachten sind. (Kapitel 4.4.2)

F20: Wie entwickeln sich die Übergangsquoten vom Gymnasium zur Oberschule in den Klassenstufen 6 bis 9?

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die im Lauf ihrer Bildungskarriere vom Gymnasium an die Oberschule wechselten, nahm seit 2002/03 von 2,5 % auf 1,9 % im Schuljahr 2008/09 ab und blieb dann nahezu konstant. (Kapitel 4.4.1)

7.2 Kompetenzentwicklung und Studierfähigkeit

7.2.1 Ergebnis der Prüfung der Haupthypothese 2



Die im Rahmen der TOSCA-Studie untersuchten Indikatoren zur **Studierfähigkeit** weisen für die Untersuchungsgruppe 2009 – d. h. vor der Neuregelung – statistisch signifikant günstigere Werte auf als in den Folgejahren. Demzufolge kann eine Stärkung der Allgemeinbildung und eine bessere allgemeine Vorbereitung auf ein Studium nicht nachgewiesen werden. Lediglich für zwei der betrachteten Indikatoren zeigen sich nach der Reform leicht höhere Werte: die Planung wissenschaftlicher Experimente und das Vortragen eines Referates. Erklärt werden kann diese positive Veränderung durch die Stärkung der Naturwissenschaften sowie die Verpflichtung zur Erstellung einer komplexen Leistung, deren Ergebnisse in einem Vortrag zu präsentieren sind.

Ein wesentliches Ziel für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe war die **Stärkung der Naturwissenschaften**. Die vorliegenden Befunde der TOSCA-Studie weisen darauf hin, dass die beabsichtigte Interessenzunahme in den untersuchten Fächern nicht eingetreten ist. In den Fächern Mathematik, Englisch und Biologie zeichnet sich eine Abnahme der durchschnittlichen Interessenausprägungen ab. Das Interesse am Fach Physik scheint hingegen unverändert, aber deutlich geringer als in den vorgenannten Fächern, während es im Fach Chemie auf gleichfalls niedrigem Niveau leicht steigt. Berücksichtigt man bei der Auswertung der Daten die unterschiedlichen Schülergruppen, so zeigen sich in den Niveaudifferenzierungen statistisch signifikante Unterschiede und Veränderungen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass eine in der Oberstufe praktizierte Niveaudifferenzierung in Bezug auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler tatsächlich eine wichtige Rolle spielt. An dieser Stelle wird die TOSCA-Studie zitiert:

„Insgesamt konnten in der Tendenz höhere Streuungen in den Leistungskursen gepaart mit zum Teil signifikant niedrigeren Interessenwerten nach der Reform dokumentiert werden. Dieser Befund kann vermutlich mit den veränderten Kursbelegungsquoten erklärt werden. So gibt es aufgrund der geringeren Leistungskursangebote prozentual mehr Schülerinnen und Schüler in den Leistungskursen, was eine größere Heterogenität in den Interessen zur Folge haben könnte. Die gefundenen Interessenabnahmen in den Leistungskursen könnten auch durch eine durch die größeren und heterogeneren Lerngruppen bedingte Veränderung des Unterrichts bedingt sein.

Auf dem Grundkursniveau zeigte sich insgesamt eine Homogenisierung der berichteten Interessen bei einer Abnahme der durchschnittlichen Interessen in den untersuchten Fächern. Signifikante Unterschiede zwischen den Jahrgängen fanden sich hier in den Fächern Physik und Chemie. Dies könnte zum einen durch eine Abwanderung der interessierteren Schülerinnen und Schüler in die Leistungskurse erklärt werden. Diese These wird dadurch unterstützt, dass die höchste Heterogenität im berichteten Interesse im Jahrgang nach der Reform im Fach Biologie gefunden wurde; dem Fach, in dem eine Abwanderung in den Leistungskurs nicht möglich ist. Die Tatsache, dass trotz des Einschlusses der potenziellen Leistungskursschülerinnen und -schüler eine tendenzielle, wenn auch nicht statistisch signifikante, Abnahme im Interesse gefunden wurde, ist bemerkenswert.“

Mit der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe war auch das Ziel einer Verbesserung der Leistungen in Mathematik, Englisch und im naturwissenschaftlichen Bereich beabsichtigt. Für das Fach **Mathematik** stellt die TOSCA-Studie keine Zu- oder Abnahme der Kompetenzen fest. Allerdings unterscheiden sich nach der Reform die Leistungen zwischen Grund- und Leistungskurs weniger stark als vor der Reform. Begründet werden kann dies mit den veränderten Belegquoten im Fach Mathematik, dass die Schülerinnen und Schüler nach der Reform signifikant häufiger als Leistungskurs wählen. Abweichend von diesen Befunden verbesserte sich die Durchschnittsnote sowohl im Grund- als auch Leistungskurs nach den strukturellen Änderungen der gymnasialen Oberstufe um Werte zwischen 0,6 und 0,9. Im Fach **Englisch** weist die TOSCA-Studie eine geringfügige Zunahme der Heterogenität der Leistungen bei nur geringen Kompetenzunterschieden im Vergleich vor und nach der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nach. Die Entwicklung der Durchschnittsnote in der schriftlichen Leistungskursprüfung im Zeitraum 2007 bis 2014 belegt keine Leistungsänderung im Fach Englisch. Befragte Lehrkräfte und Schulleitungen schätzen ein, dass sich durch die Änderungen in der Struktur der gymnasialen Oberstufe die fremdsprachliche Bildung eher nicht verbessert hat. Auch für die **Naturwissenschaften** lassen sich keine Leistungsverbesserungen nachweisen.

Haupthypothese 2: Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe führt zur Verbesserung der allgemeinen Studierfähigkeit und der Kompetenzentwicklung der Absolventen.

Diese Haupthypothese kann nicht bestätigt werden.

7.2.2 Beantwortung der der Haupthypothese 2 zugeordneten Einzelfragen der Evaluationsskizze

F1: Führt die Neuregelung zu einer Stärkung der allgemeinen Studierfähigkeit der Abiturienten?

Eine generelle Stärkung der allgemeinen Studierfähigkeit kann nicht nachgewiesen werden. Die Untersuchungsgruppe vor der Neuregelung weist signifikant günstigere Werte für die meisten ausgewählten Indikatoren auf, als in den Folgejahren nach der Reform. (Kapitel 5.2)

F2: Führt die Neuregelung zu einer Stärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und zu einem naturwissenschaftlichen Kompetenzzuwachs der Abiturienten?

Für die Naturwissenschaften lassen sich keine Leistungsverbesserungen nachweisen. Die Entwicklung der Durchschnittsnoten der schriftlichen Abiturprüfungen bestätigt dieses Ergebnis der TOSCA-Studie. (Kapitel 5.1)

F3: Führt die Neuregelung zu einer Stärkung des fremdsprachlichen Unterrichts und zu einem Zuwachs der Sprachkompetenz der Abiturienten?

Im Fach Englisch weist die TOSCA-Studie eine geringfügige Zunahme der Heterogenität der Leistungen bei nur geringen Kompetenzunterschieden im Vergleich vor und nach der Neuregelung nach. Die Entwicklung der Durchschnittsnote in der schriftlichen Leistungskursprüfung im Zeitraum 2007 bis 2014 belegt keine Leistungsänderung im Fach Englisch. Befragte Lehrkräfte und Schulleitungen schätzen ein, dass sich durch die Änderungen der OAVO die fremdsprachliche Bildung eher nicht verbessert hat. (Kapitel 5.1)

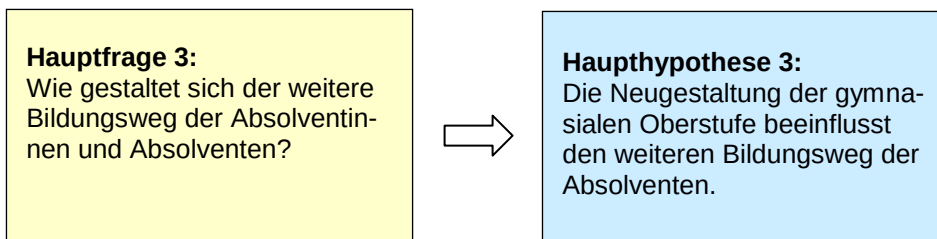
F4: Wie entwickeln sich die Kompetenzen der Schüler im Bereich der Gesellschaftswissenschaften?

Das bereits vor Beginn der Evaluation entwickelte Untersuchungsdesign für die TOSCA-Studie sah keine Datenerhebungen zur Kompetenzentwicklung im Bereich der Gesellschaftswissenschaften vor. Die im Nachgang zusätzlich aufgenommenen Frage-

stellungen zu wissenschaftsbezogenen Überzeugungen der Abiturientinnen und Abiturienten konnten erst ab der zweiten Erhebungswelle im Testverfahren eingesetzt werden. Damit sind vergleichende Betrachtungen zu den Jahrgängen vor der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nicht möglich. Darüber hinaus widerspiegeln die Fragestellungen nicht die im sächsischen Gymnasium zu erwerbenden gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenzen. Aus diesem Grund werden zur Beantwortung dieser Frage die Ergebnisse der schriftlichen Abiturprüfungen im Fach Geschichte herangezogen. Sowohl im Grundkurs als auch im Leistungskurs zeigt sich über den Zeitraum von 2008 bis 2014 eine konstante Leistung mit einer Durchschnittsnote zwischen 3,0 und 3,5. Allerdings weicht für dieses Fach die Prüfungsnote erheblich von der besseren Vornote (Einbringungsnote) um einen Wert bis zu 1,1 ab. (Kapitel 4.4 und Kapitel 5.1)

7.3 Weiterer Bildungsweg

7.3.1 Ergebnis der Prüfung der Haupthypothese 3



Mitte der 1990er Jahre beabsichtigten nur ca. ein Drittel der Studienzugangsberechtigten die Aufnahme eines Studiums an einer Universität oder Fachhochschule. Bis zum Jahr 2004 entwickelte sich das Studium für die Hälfte aller im Rahmen der Abiturientenstudie Befragten zum primären Ausbildungswunsch. Im Jahr 2008 gaben 48,3 % der an den Gymnasien befragten Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 12 an, direkt nach dem Erwerb des Abiturs ein Studium aufnehmen zu wollen. Im Jahr 2010 beträgt diese Quote als Maß der **Studierneigung** einen Wert von 62,5 % und steigt bis 2014 weiter leicht an. Die Nachbefragungen für den Abiturjahrgang 2010 belegen, dass die vorhergesagte und die tatsächliche Studierquote gut übereinstimmen. Dies belegt eine hohe Validität der in den Erstbefragungen erhobenen Daten.

Betrachtet man die Gründe für die Aufnahme eines Studiums, so zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen **schulischem Leistungsstand** und Entscheidungsfindung. Die Komplexe Leistung erweist sich dafür als ein gutes Instrument: Die Schülerinnen und Schüler befassen sich über einen längeren Zeitraum intensiv mit einem sie interessierenden Thema, erhalten von ihrer betreuenden Lehrkraft eine inhaltliche Unterstützung und können die erreichte Leistung in dem jeweiligen Fach oder im Fall der Besonderen Lernleistung in die Gesamtqualifikation einbringen. Eher demotivierend wirken sich die restriktiven Beleg- und Einbringungspflichten im Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler aus.

Ein weiteres Ziel der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe war es, einen Beitrag zur Nachwuchsgewinnung in den Ingenieur- und Naturwissenschaften zu leisten. Mit der **Stärkung der Naturwissenschaften** in der Sekundarstufe II war die Erwartung verbunden, dass die Abiturientinnen und Abiturienten sich häufiger für ein einschlägiges Studium entscheiden. Diese Erwartung hat sich nicht erfüllt. Über den Zeitraum der Durchführung der Abiturientenstudie der TU Dresden von 1996 bis 2014 bleibt die Rangfolge der Studienwünsche weitestgehend stabil. Die größte Attraktivität besitzen nach wie vor die Fächer der Gruppe der Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften gefolgt von den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Die Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften sowie Ingenieur-, Agrar- und Forstwissenschaften verzeichnen ab dem Jahr 2006 einen leichten, anhaltenden Rückgang. Betrachtet man einzelne Fächer, so besteht ein relativ konstantes, aber niedriges

Interesse an einem Studium im Fach Mathematik (zwischen 3 und 5 % aller Befragten) und ein abnehmendes Interesse an einem Studium im Fach Physik. Vergleicht man die Studienfachwünsche für die verschiedenen studienqualifizierenden Schularten, so entscheiden sich deutlich weniger Abiturientinnen und Abiturienten an allgemeinbildenden Gymnasien für ein Studium der Elektrotechnik und Maschinenbautechnik als an Beruflichen Gymnasien und Fachoberschulen. Dies lässt vermuten, dass die fachrichtungsbezogene Vorbereitung an den studienqualifizierenden Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen besser zur Aufnahme eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums motivieren kann.

Auch wenn unterschiedliche Beweggründe die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg bestimmen, so erweist sich dennoch die Interessenorientierung, d. h. das Interesse am Fach, als stärkstes **Studienwahlmotiv**. Dies trifft deutlich stärker auf Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Gymnasien als an Beruflichen Gymnasien und Fachoberschulen zu. Sehr klar belegen die Untersuchungen, dass die Kurswahl weder auf die Studierneigung noch auf die Studienfachwahl einen Einfluss hat. Die Schaffung von Möglichkeiten zur eigenen Schwerpunktsetzung der Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten und Neigungen erweist sich offensichtlich als eine wesentliche Gelingensbedingung für die Studienwahl. Die mit der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe beschlossenen Einschränkungen in der Neigungsdifferenzierung im Kurssystem sollten daher einer kritischen Überprüfung unterzogen werden.

Die umfangreichen Untersuchungen der Verbleibsstudie zur **Bewältigung der Anforderungen** eines Studiums zeigen folgenden Befund: Die Abiturientinnen und Abiturienten fühlen sich in ihrer Selbsteinschätzung bereits am Ende ihrer Schullaufbahn nach der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe etwas besser auf die Bewältigung der Anforderungen eines Studiums vorbereitet als in den Jahren zuvor. Dabei bestätigt sich das seit Jahren bekannte Muster, dass die wissensbasierten und fachgebundenen Kompetenzen – mit Ausnahme der Fremdsprachen – eher mit den Schulnoten „gut“ bis „sehr gut“ und die eher fachübergreifenden Kompetenzen mit „gut“ bis „befriedigend“ beurteilt werden. Ihre Fremdsprachenkenntnisse bewerten die Schülerinnen und Schüler eher mit der Schulnote „befriedigend“. Eine Ursache könnte die neue Fremdsprachenregelung sein. Mehrfach von Lehrkräften, aber auch von Eltern angesprochen wurde die Problematik der zwei Wochenstunden: „Sprachen muss man sprechen.“ Man bezweifelt, inwiefern mit zwei Wochenstunden dem für das Erlernen einer lebenden Sprache wie Englisch erforderlichen hohen Anteil an mündlicher Konversation Rechnung getragen werden kann. Aber auch Schüler sehen die Reduzierung der Wochenstundenzahl kritisch: „Kein richtiges Erlernen der Sprache, wir üben nie das Sprechen und Verstehen der Sprache. Ich kann kein Wort Russisch sprechen und versteh es auch nicht.“

Studierende, denen die gleichen Fragen anderthalb Jahre nach dem Abitur zur Einschätzung der schulischen Vorbereitung auf das Studium vorgelegt wurden, bestätigen die von ihnen als Abiturientinnen und Abiturienten getroffenen Einschätzungen, wobei das mathematische Wissen im Rückblick auf die Schulzeit eine deutlich positivere Beurteilung erfährt. Aus diesen Ergebnissen kann man schlussfolgern, dass die sächsischen Abiturientinnen und Abiturienten gut auf die Anforderungen eines Studiums vorbereitet werden.

Eine Nachweisführung über einen Zusammenhang zwischen weiterem Bildungsweg und strukturellen Änderungen der gymnasialen Oberstufe kann auf Grund der Komplexität der Einflussfaktoren nicht erbracht werden.

Haupthypothese: Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe beeinflusst den weiteren Bildungsweg der Absolventen.

Diese Haupthypothese kann teilweise bestätigt werden.

7.3.2 Beantwortung der der Haupthypothese 3 zugeordneten Einzelfrage der Evaluationsskizze

F5: Hat die neue Struktur der gymnasialen Oberstufe Auswirkungen auf die Studierneigung, die Wahl der Studiengänge und den Studienerfolg?

Seit 2010 nimmt die Studierneigung der Studienberechtigten wieder zu. Aussagen zum Zeitpunkt der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg lassen jedoch vermuten, dass die neue Struktur der gymnasialen Oberstufe die Studierneigung eher weniger beeinflussen. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich häufiger vor dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe für den weiteren Bildungsweg.

Über den Zeitraum der Durchführung der Abiturientenstudie der TU Dresden von 1996 bis 2014 bleibt die Rangfolge der Studienwünsche weitestgehend stabil.

Die überwiegende Mehrheit der jungen Frauen und Männer zeigt sich auch dreieinhalb Jahre nach dem Schulabschluss grundsätzlich zufrieden mit dem von ihnen gewählten nachschulischen Werdegang, was auf eine positive Bewältigung der Anforderungen des Studiums oder der Berufsausbildung schließen lässt. (Kapitel 6)

7.4 Akzeptanz der neuen Struktur der gymnasialen Oberstufe

Im Rahmen aller drei Studien wurden den Untersuchungsgruppen Fragen zu ihrer Beurteilung der weiterentwickelten Oberstufe vorgelegt. Die Autoren der TOSCA-Studie weisen explizit auf die Grenzen dieser Erhebungen hin:

„Bei der Interpretation von Befragungsdaten muss generell eine Reihe von methodischen Problemen und Grenzen bedacht werden. So kann bei Urteilen über Sachverhalte der sogenannte Halo-Effekt (auch Überstrahlungseffekt genannt) auftreten. Hierbei kann bei der Beurteilung die Bewertung eines Aspekts, der für den Befragten hohe persönliche Signifikanz hat, die Bewertung anderer Aspekte beeinflussen. Im Falle der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe wäre es beispielsweise möglich, dass ein Abiturient zu einer kritischen Bewertung aller Aspekte der Neugestaltung kommt, weil es ihm nicht möglich war, eine bestimmte Leistungskurskombination zu belegen. Die Bewertung der Gesamtreform würde damit ‚überstrahlt‘ – ein Prozess der häufig unbewusst abläuft. Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte auch berücksichtigt werden, dass im vorliegenden Fall Daten zur Akzeptanz von Maßnahmen erhoben werden, die die Befragten direkt betreffen. In einer solchen Situation ist zu überlegen, inwieweit auch von bewussten, ‚strategischen‘ Verzerrungen auszugehen ist. So könnte es sein, dass Personen, die die Neuordnung insgesamt stark ablehnen oder sehr unterstützen, ihrer Meinung besonderen Nachdruck verleihen wollen, indem sie besonders negative bzw. positive Urteile abgeben.

Es ist also festzuhalten, dass es sich bei den hier präsentierten Ergebnissen um persönliche Meinungsäußerungen handelt, die keine objektiven Urteile darstellen und bewusst oder unbewusst verzerrt sein können. In der Studie können diese ‚subjektiven‘ Äußerungen den ‚objektiven‘ Daten gegenübergestellt werden. ... Da das Handeln, Denken und Fühlen des Menschen stark von solch ‚subjektiven‘ Urteilen geleitet wird, ist den in diesem Kapitel präsentierten Ergebnissen jedoch in jedem Fall Bedeutsamkeit zuzumessen. So kann angenommen werden, dass die ‚objektive‘ Wirkung der Reform bei einer positiven subjektiven Einstellung der beteiligten Parteien positiver ausfallen wird.“

Im Folgenden werden wesentlich zur Akzeptanz der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe erhaltenen Ergebnisse gespiegelt an den zugeordneten Einzelfragestellungen der Evaluationsskizze zusammengefasst dargelegt. In Klammern wird auf das jeweilige Ergebniskapitel im Bericht verwiesen.

F13: Welche Akzeptanz findet die Struktur der gymnasialen Oberstufe bei Schülern, Lehrern, Eltern sowie Hochschulen und der Wirtschaft?

Die neue Struktur der gymnasialen Oberstufe erfährt in den subjektiven Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte und der Schulleitungen eine differenzierte Bewertung. Im Einzelnen ist festzustellen:

Insgesamt sind die Schülerinnen und Schüler mit dem Ergebnis der **Kurswahl** zufrieden. Dennoch wünschen sie sich mehr Wahlmöglichkeiten sowohl im Leistungs- als auch im Grundkursbereich. Eine eindeutige Ablehnung erfährt der Wegfall des Leistungskurses Biologie. Aus den TOSCA-Untersuchungen folgt, dass die Schülerinnen und Schüler vor der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe mit den eigenen Wahlmöglichkeiten signifikant zufriedener waren.

Die durchgängige **Belegungspflicht** und insbesondere die **Einbringungspflicht** für jeden belegten Kurs lehnen die Schülerinnen und Schüler ab. Die Schulleitungen und Lehrkräfte bewerten diese Neuregelungen hingegen positiver, weil sie damit eine Aufwertung der Fächer verbinden.

Die größte Akzeptanz in allen Untersuchungsgruppen erfährt die **Komplexe Leistung**, insbesondere hinsichtlich der Vorbereitung auf ein Studium. Die Lehrkräfte und Schulleitungen schätzen den Nutzen der Komplexen Leistung differenzierter ein. Aus ihrer Sicht führt der hohe zusätzliche zeitliche Aufwand nicht zu den gewünschten positiven Ergebnissen.

Interessant ist der Befund der Verbleibsstudie, dass die Akzeptanz der strukturellen Änderungen in der gymnasialen Oberstufe mit dem zeitlichen Abstand zur Inkraftsetzung der Änderungen der OAVO zunimmt. Gleichfalls erfährt die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe bei der gleichen Befragungsgruppe im Status als Studierende eine höhere Akzeptanz als dreieinhalb Jahre früher aus der Sicht als Schülerinnen und Schüler.

Aus den Gruppeninterviews mit den Schulleitungen und Lehrkräften ergibt sich, dass die Eltern den Schulen gegenüber eher keine Rückmeldungen zu den Veränderungen der gymnasialen Oberstufe geben. In Gremien engagierte Eltern dagegen setzen sich offenbar intensiv mit den Veränderungen auseinander. So kritisieren die Mitglieder des Kreiselternrates Bautzen im Rahmen eines Informations- und Diskussionsabends mit Vertretern der SBA und SBI am 20. April 2010 insbesondere die Beleg- und Einbringungspflichten, die Reduzierung des Leistungskursangebotes, die Benachteiligung ihrer Kinder gegenüber Absolventinnen und Absolventen anderer Bundesländer, die Reduzierung der Stundenzahl von vier auf zwei Wochenstunden in der Fremdsprache und die viel zu hohe zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler. /Anlage Protokoll dieser Beratung/

Die direkte Einbeziehung von Eltern sowie von Vertretern der Hochschulen und der Wirtschaft in die Untersuchungen aller drei Studien war auf Grund des damit verbundenen höheren Bedarfs an personellen Ressourcen nicht vorgesehen.

F14: Wie wird die Belastung der Schüler eingeschätzt? Wie entwickeln sich die Freizeitaktivitäten?

Durch die Änderungen der Kursbelegungen hat sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler deren Gesamtbelastung erhöht. Die Lehrkräfte stimmen dieser Aussage zu, schätzen diese Erhöhung jedoch als vertretbar ein. Inwiefern die erhöhte Gesamtbelastung zu Einschränkungen im Freizeitverhalten und gesellschaftlichen Engagement der Schülerinnen und Schüler führt, lässt sich nicht belegen. Die Schülerinnen und Schüler geben an, dass auf Grund des erhöhten zeitlichen Aufwands für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts weniger Freizeit verbleibt. Zieht man die Ergebnisse der TOSCA-Studie zur Vergleichsgruppe vor der Inkraftsetzung der geänderten OAVO heran, so lässt sich eine signifikante Abnahme der Freizeit nicht nachweisen. Es ist lediglich eine geringfügige Verschiebung der Art der Freizeitgestaltung zu verzeichnen. (Kapitel 4.1.3)

8 Schlussfolgerungen

Der Prozess der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe verfolgte drei grundlegende Zielstellungen. Wie die Ergebnisse der umfassenden Untersuchungen der in die Evaluation integrierten Studien zeigen, lässt sich für den Zeitraum nach Inkraftsetzung der strukturellen Veränderungen deren Wirksamkeit hinsichtlich dieser Zielstellungen nicht belegen. Weder hat sich die Studierfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen verbessert, noch lässt sich eine Zunahme der Aufnahme eines Studiums im Bereich der Mathematik, der Naturwissenschaften und der Ingenieurwissenschaften belegen. Die Schaffung einer den geringen Schülerzahlen Rechnung tragenden Struktur der gymnasialen Oberstufe erweist sich insbesondere für Planungsaspekte vorteilhaft, wobei immer noch zu geringe Schülerzahlen in einer Jahrgangsstufe die vorhandenen Wahlmöglichkeiten weiter einschränken.

Zum Zeitpunkt der Einführung der strukturellen Änderungen waren an den Gymnasien mit ca. 80.000 die niedrigsten Schülerzahlen zu verzeichnen. Seit dem Schuljahr 2010/11 steigen die Schülerzahlen wieder an und das Statistische Landesamt Sachsen prognostiziert bis zum Schuljahr 2020/21 einen weiteren Anstieg auf Werte zwischen 98.300 und 103.100 Schülerinnen und Schüler.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Gesamtstruktur des Evaluationsverfahrens.....	17
Abbildung 2:	Verteilung der Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer an den Schulleitungs-Interviews nach Funktionen (Anzahl der Schulen = 14) und an den schriftlichen Befragungen (relative Häufigkeit)	23
Abbildung 3:	Unterrichtseinsatz der mündlich und schriftlich befragten Lehrkräfte.....	24
Abbildung 4:	„Angenommen Sie hätten völlig freie Wahl der Leistungskursfächer. Welche hätten Sie in diesem Fall gern belegt?“ (SO11_F1.3).....	30
Abbildung 5:	„Bitte geben Sie die Leistungskursfächer an, die Ihre Schule anbietet. Bitte geben Sie auch an, welche Leistungskursfächer in den Jahrgangsstufen 11 und 12 in diesem Schuljahr unterrichtet werden.“ (SLO_F1.1).....	31
Abbildung 6:	„Bitte geben Sie Ihre Leistungskursfächer an, die Sie besuchen.“ (Schuljahr 2011/12 - SO11_F1.1; Schuljahr 2007/08 - Quelle Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen)	33
Abbildung 7:	„Bitte geben Sie Ihre Leistungskursfächer an, die Sie besuchen.“ (SO11_F1.1)	34
Abbildung 8:	„Welche Fächer haben Sie als Leistungskurse am Gymnasium gewählt.“ (SO12_F1).....	34
Abbildung 9:	„Bitte geben Sie an, warum Sie einzelne Grundkursfächer gern abgewählt hätten.“ (SO11_F2.1.1, Schuljahr 2011/12).....	35
Abbildung 10:	„Falls die genannten Grundkurse an Ihrer Schule durch Wahlgrundkurse ersetzt werden können, geben Sie bitte an, durch welche Kurse dies möglich ist.“ (SLO_F2.1)	36
Abbildung 11:	„Bitte geben Sie an, ob Sie die Ersetzungsmöglichkeiten nutzen und warum.“ (SO11_F2.3)	37
Abbildung 12:	Verteilung der gewählten Fächer des 2. Leistungskurses, die nicht belegt werden konnten (SO11_F1.1, SO11_F1.2 und SO11_F2.1)	38
Abbildung 13:	„Geben Sie die Gründe für die Wahl der Leistungskursfächer an.“ (SO11_F1.4).....	39
Abbildung 14:	Angaben zur durchschnittlichen Freizeit am Samstag und Sonntag des der Befragung vorangegangenen Wochenendes bzw. Schultags (Zeiten zum Schlafen waren nicht zu berücksichtigen; SO11_F4.2)	40
Abbildung 15:	„Wie beurteilen Sie die folgenden Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe?“ (SO12_F10)	41
Abbildung 16:	„Bitte tragen Sie ein, wie Sie Ihre Freizeit in einer normalen Woche außerhalb der Schulzeit verbringen. An wie vielen Tagen in der Woche machen Sie das?“ (Darstellung der Mittelwerte, TOSCA_F49)	42
Abbildung 17:	„Bitte schätzen Sie Ihren derzeitigen Leistungsstand in den folgenden Fächern ein.“ (SO12_F5)	43

Abbildung 18:	„Bitte schätzen Sie den Einfluss der Reform der Oberstufe im Vergleich zur ehemaligen OAVO auf folgende Details ein.“ (SLO_F3).....	44
Abbildung 19:	„Außerunterrichtliche Angebote werden von den Schülern weniger wahrgenommen als vor der Reform.“ (SLO_F4.1 und LO_F3).....	49
Abbildung 20:	„Die Änderungen der OAVO tragen aus meiner Sicht dazu bei, dass unsere Schule den Rückgang der Schülerzahlen organisatorisch besser bewältigen kann.“ (SLO_F4.2)	50
Abbildung 21:	„Haben Sie Ihre Komplexe Leistung bereits in Klassenstufe 10 erbracht?“ Bei „nein“: „Ich werde diese später einbringen und zwar in folgender Jahrgangsstufe ...“ (SO11_F4.1)	52
Abbildung 22:	„In welchem Fach erbrachten oder erbringen Sie die Komplexe Leistung bzw. die Besondere Lernleistung?“ (SO12_F18).....	54
Abbildung 23:	„Schätzen Sie bitte ein, wie viel Zeit Sie insgesamt für die einzelnen Phasen der Betreuung der Komplexen Leistung pro Schüler investieren.“ (LO_F2.3, Angabe in Stunden)	55
Abbildung 24:	„Geben Sie bitte an, welche der folgenden Maßnahmen in Ihrer Schule die Schüler bei der Erstellung ihrer Komplexen Leistung (KL) unterstützen. Schätzen Sie außerdem den Nutzen der Maßnahmen für den Schüler aus Ihrer Sicht ein.“ (LO_F2.5; Einschätzung des Nutzens bezieht sich nur auf die Befragten, die diese Maßnahme anbieten oder keine Angabe gemacht haben)	56
Abbildung 25:	„Wie zufrieden sind bzw. waren Sie mit der Betreuung während der Erbringung der Komplexen Leistung bzw. Besonderen Lernleistung?“ (SO12_F23).....	56
Abbildung 26:	„Bitte geben Sie an, wie die Bewertungskriterien für die Komplexe Leistung erarbeitet wurden.“ (LO_F2.8)	57
Abbildung 27:	„Bitte geben Sie an, in welcher Form die von Ihnen betreuten Komplexen Leistungen präsentiert werden und bewerten Sie diese.“ (LO_2.9)	57
Abbildung 28:	„Bei der Betreuung der Komplexen Leistung ...“ (LO_F2.7)	59
Abbildung 29:	„Bitte geben Sie an, welche Formen der Leistungsermittlung und -bewertung Sie bei der Komplexen Leistung einsetzen.“ (LO_F2.6).....	59
Abbildung 30	„Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.“ (SO11_F4.5 und SO12_F21)	60
Abbildung 31:	Erhöhung der Studierfähigkeit bzw. Vorbereitung auf das Studium durch die Komplexe Leistung (LO_F3 sowie gleiche Schülerkohorte SO12_F21 und TUNB1_F52; k. A. ... keine Angabe, k. E. ... keine Einschätzung möglich oder „teils/teils“)	61
Abbildung 32:	Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten, die eine Besondere Lernleistung erbracht haben (/14 / bis /20/)	62
Abbildung 33:	Anteil der Wechsel zwischen Oberschule und Gymnasium an der Gesamtschülerzahl der Klassenstufen 5 bis 10 der abgehenden Schulart am Ende der Schuljahre 2002/03 bis 2010/11 (in %) /13/	63

Abbildung 34:	Anteil der Wiederholerinnen und Wiederholer an der Gesamtschülerzahl der Klassenstufe 10 sowie Jahrgangsstufen 11 und 12 des allgemeinbildenden Gymnasiums in den Schuljahren 2003/04 bis 2014/15 (in %) /22/.....	64
Abbildung 35:	Übergangsquoten von Klassenstufe 10 in die Jahrgangsstufe 11 in den Schuljahren 2003/04 bis 2014/15 (Angaben in %) /22/.....	64
Abbildung 36:	Durchschnittsnoten in der schriftlichen Abiturprüfung (ausgewählte Grundkurse) (/14/ bis /20/)	67
Abbildung 37:	Durchschnittsnoten in der schriftlichen Abiturprüfung (ausgewählte Leistungskursfächer) (/14/ bis /20/)	67
Abbildung 38:	Bestehensquoten und Zeugnisdurchschnittsnoten von 2007 bis 2014 (/14/ bis /20/).....	68
Abbildung 39:	Anteil der Absolventinnen bzw. Absolventen und Abgängerinnen bzw. Abgänger an Gymnasien von 2002/03 bis 2012/13 (/21 und /22)/.....	68
Abbildung 40:	Verteilung der Absolventinnen und Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife von 2002/03 bis 2012/13 nach Schulart (/21/ und /22/)	69
Abbildung 41:	Screenshot des sci:vesco®-Programmes zur Wahl der Konstruktpole	72
Abbildung 42:	Einordnung aller Elemente auf der selbst entwickelten Skala, die durch Konstruktpol und Kontrapol gebildet wird (Schritt 4 – Screenshot, die Elemente im linken Bereich entsprechen den in Tabelle 21 definierten Elementen)	73
Abbildung 43:	Konstrukte-Elemente-Matrix eines Einzelinterviews (Ergebnis der Bertin-Clusteranalyse mittelssci:vesco®).....	74
Abbildung 44:	Räumliche Darstellung der Ergebnisse der Eigenstrukturanalyse der Interviewergebnisse der Testperson (graue Kugeln ... Elemente, blau formatierter Text ... beschreibt die gleichfalls im Raum verteilten Konstrukte)	75
Abbildung 45:	Semantischer Korridor um das Element „positive Lernsituation“	77
Abbildung 46:	Semantischer Korridor um das Element „neue gymnasiale Oberstufe“ (zur besseren Lesbarkeit um z-Achse und x-Achse gedreht)	78
Abbildung 47:	Semantischer Korridor um das Element „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“	79
Abbildung 48:	Semantischer Korridor um das Element „Komplexe Leistung“	80
Abbildung 49:	Darstellung der Abstände ausgewählter Elemente.....	81
Abbildung 50:	Konstrukte, die für die Elemente „Allgemeinbildung“ und „neue gymnasiale Oberstufe“ gleichermaßen zutreffen.....	82
Abbildung 51:	Konstrukte, die auf das Element „Allgemeinbildung“ in hohem Maße, ABER NICHT auf das Element „neue gymnasiale Oberstufe“ zutreffen	83
Abbildung 52:	Konstrukte, die auf die Elemente „neue gymnasiale Oberstufe“ und „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ gleichermaßen zutreffen	83

Abbildung 53:	Konstrukte, die auf das Element „neue gymnasiale Oberstufe“, aber nicht auf das Element „gymnasiale Oberstufe vor der Reform“ zutreffen	83
Abbildung 54:	Nichtparametrische Schätzung der Verteilung der latenten Mathematikkompetenz /24/	87
Abbildung 55:	Durchschnittsnoten der schriftlichen Abiturprüfungen im Fach Mathematik in den Jahren 2007 bis 2014 (Anmerkung: Die vertikalen Linien verdeutlichen den letzten Jahrgang vor und den ersten Jahrgang nach der Neuordnung) (/14/ bis /20/).....	87
Abbildung 56:	Nichtparametrische Schätzung der Verteilung der latenten Englischkompetenz /24/	88
Abbildung 57:	Durchschnittsnoten in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Englisch in den Jahren 2007 bis 2014 (/14/ bis /20/)	88
Abbildung 58:	„Die Änderungen in der OAVO tragen aus meiner Sicht dazu bei, dass sich die fremdsprachliche Bildung bei der Mehrzahl der Schüler verbessert.“ (SOL_F4 und LO_F3).....	89
Abbildung 59:	Anzahl der gelösten Physikaufgaben vor bzw. nach der Reform nach Kursbelegung (AW ... Abwahl) bzw. Niveau (GK ... Grundkurs, LK ... Leistungskurs) /24/	89
Abbildung 60:	Anzahl der gelösten Chemieaufgaben vor bzw. nach der Reform nach Kursbelegung (AW ... Abwahl) bzw. Niveau (GK ... Grundkurs, LK ... Leistungskurs) /24/	90
Abbildung 61:	Entwicklung der Durchschnittsnoten in der schriftlichen Abiturprüfung 2007 bis 2014 (Grund- und Leistungskurs, für Biologie ab 2010 nur Grundkurs) (/14 bis /20/).....	91
Abbildung 62:	Auswertung der Erhebungen zur Studienpropädeutik (Kohorte 2009, in Klammern Angabe der Mittelwerte, „nie“ = 1, ..., „mehr als 5 mal“ = 4) (TOSCA_F2).....	92
Abbildung 63:	Auswertung der Erhebung zur Wissenschaftspropädeutik (TOSCA_F3, Kohorte 2009, in Klammern Angabe der Mittelwerte; „stimmt überhaupt nicht“ = 1, ..., „stimmt voll und ganz“ = 4).....	93
Abbildung 64:	„Die Oberstufe hat mir viel Allgemeinwissen vermittelt.“ (TOSCA_F3)	94
Abbildung 65:	Auswertung der Erhebung zur Studienwahl (TOSCA_F3, Kohorte 2009, in Klammern Angabe der Mittelwerte; „stimmt überhaupt nicht“ = 1, ..., „stimmt voll und ganz“ = 4)	94
Abbildung 66:	„Ich weiß über die Unterschiede zwischen ‚alter‘ und ‚neuer‘ Oberstufe gut Bescheid.“ (TOSCA_F40)	95
Abbildung 67:	Geplante Ausbildungswege nach dem Erwerb der Hochschulreife (Angaben aller Befragten an allgemeinbildenden Gymnasien, Beruflichen Gymnasien und Fachoberschulen) /11/	98
Abbildung 68:	Studierneigung 2004 bis 2014 nach Schularten /11/	98

Abbildung 69:	„Was werden Sie wahrscheinlich nach dem Erwerb des Abiturs bzw. der Fachhochschulreife tun? - Seit wann steht ihre Entscheidung schon fest?“ (TU12_F6 und TU12_F7).....	99
Abbildung 70:	Studierneigung nach schulischem Leistungsstand, 1996 bis 2014 /11/	100
Abbildung 71:	Studienwünsche nach Fächergruppen /11/	101
Abbildung 72:	Studienfachwünsche für alle studienqualifizierenden Bildungsgänge (Angabe Erstbefragung).....	103
Abbildung 73:	Studienfachwünsche an allgemeinbildenden Gymnasien (Angabe Erstbefragung)	103
Abbildung 74:	Einfluss der Kurswahl auf die Studienentscheidung (SO12_F50).....	105
Abbildung 75:	Beurteilung verschiedener Aspekte der schulischen Vorbereitung auf das Studium – 1998 bis 2014 (Mittelwerte: 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht) /11/	108
Abbildung 76:	„Würden Sie den gleichen nachschulischen Werdegang noch einmal einschlagen?“ (Studienberechtigte 2010, dreieinhalb Jahre nach Schulabschluss) /10/	109
Abbildung 77:	Gesamtbilanz des Werdegangs dreieinhalb Jahre nach Schulabschluss unter Berücksichtigung des eingeschlagenen Bildungs- und Berufsweges (Studienberechtigte 2010) /10/	110
Abbildung 78:	Bewertung von Aspekten der Oberstufenreform in Sachsen (relative Häufigkeit der Angabe „sinnvoll“) (TU12_F44,TUNB1_F50 und TUNB2_F53).....	111

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Darstellung der Aspekte des Untersuchungsgegenstandes im Vergleich zu den Regelungen vor der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe	9
Tabelle 2:	Zuordnung der Fragestellungen der Evaluationsskizze zur Hauptfrage 1 (Untersuchungen SBI)	11
Tabelle 3:	Zuordnung der Fragestellungen der Evaluationsskizze zur Hauptfrage 2 (TOSCA Uni Tübingen)	11
Tabelle 4:	Zuordnung der Fragestellungen der Evaluationsskizze zur Hauptfrage 3 (Verbleibsstudie TU Dresden)	11
Tabelle 5:	Kriterien und Indikatoren des Untersuchungsmerkmals Kurswahl	13
Tabelle 6:	Kriterien und Indikatoren des Untersuchungsmerkmals Schulorganisation	13
Tabelle 7:	Kriterien und Indikatoren des Untersuchungsmerkmals Komplexe Leistung	14
Tabelle 8:	Kriterien und Indikatoren des Untersuchungsmerkmals Schulischer Bildungserfolg	14
Tabelle 9:	Evaluationsdesign zur Untersuchung der Haupthypothese 1 (Struktur und Organisation)	15
Tabelle 10:	Zeitschiene der Vorbereitungsphase	18
Tabelle 11:	Zeitschiene der Durchführungsphase (bei Untersuchungen der Kooperationspartner nur Angabe der Erhebung der Daten)	19
Tabelle 12:	Zeitschiene der Auswertungsphase	20
Tabelle 13:	Übersicht zu den Befragungen der Schülerinnen und Schüler	21
Tabelle 14:	Teilnahme an den Online-Befragungen des SBI	23
Tabelle 15:	Teilnahme an der TOSCA-Studie der Universität Tübingen	25
Tabelle 16:	Teilnahme der Schülerinnen und Schüler von Gymnasien an der Verbleibsstudie und den Befragungen des SBI der Jahrgangsstufe 12	26
Tabelle 17:	Gegenüberstellung der Ergebnisse zum Angebot bzw. zum Interesse an Leistungskursen bei freier Wahl (SLO_F1.2 und SO11_F1.3	32
Tabelle 18:	Verteilung der neu aufgenommenen Schülerinnen und Schüler an studienqualifizierenden Schularten bezogen auf alle im jeweiligen Schuljahr an den berufsbildenden Schulen aufgenommenen Schülerinnen und Schüler /13/	65
Tabelle 19:	Über die vier Kurshalbjahre gemittelte Kursnotenpunkte (Grund- und Leistungskurs)	66
Tabelle 20:	Über die vier Kurshalbjahre gemittelte Kursnotenpunkte (Leistungskurs)	66

Tabelle 21: Elemente und Elementpaarungen für die RepGrid-Befragung	71
Tabelle 22: Qualitative Interpretation der Lage der Elemente und Konstrukte im Raum.....	75
Tabelle 23: Gegenüberstellung die die Elemente „negative Lernsituation“ und „positive Lernsituation“ beschreibenden Konstrukte.....	77
Tabelle 24: Deskriptive Statistiken der fachspezifischen Interessen vor und nach der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe (1= trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft völlig zu).....	86
Tabelle 25: „Wie wirkt sich aus Ihrer Sicht die Reform der gymnasialen Oberstufe auf folgende Aspekte aus?“ (TOSCA_F42, Kodierung der Antworthäufigkeiten: - 2 = stark negative Effekte, - 1 = leicht negative Effekte, 0 = keine Effekte, + 1 = leicht positive Effekte, + 2 = stark positive Effekte)	96
Tabelle 26: Selbsteinschätzung der Befragten zum Leistungsstand (TU12_F26).....	99
Tabelle 27: Studienberechtigte 2010: Gewünschte Studienfächer und gewählte Studienfächer eineinhalb und dreieinhalb Jahre nach Schulabschluss (Mehrfachantworten) /10/	104
Tabelle 28: Schulische Vorbereitung auf das Studium nach einzelnen Aspekten (Mittelwerte: 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht) /9/.....	107
Tabelle 29: Verbesserung der Studierfähigkeit durch die Oberstufenreform (Vergleich Erst- und Nachbefragung) (/9/ und /10/)	112
Tabelle 30: Beim Hochschulzugang eher im Vorteil oder eher im Nachteil? (Vergleich Erst- und Nachbefragung) (/9/ und /10/)	112

Literaturverzeichnis

- /1/ Bortz, J. und Döring, N: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Springer-Verlag Berlin Heidelberg New York 2002.
- /2/ Comenius-Institut: Reform der sächsischen Lehrpläne – Leistungsbeschreibung des Gymnasiums. Radebeul 2004.
- /3/ elements and constructs GmbH & Co. KG (Hrsg.): sci:vesco® - Handbuch zur Version 3. Leipzig 2009.
- /4/ Fiedler, R.: Die Schüler- und Absolventenprognose für allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen bis zum Schuljahr 2020/21. In: Statistik in Sachsen 2/2008. Herausgeber: Sächsische Landesamt des Freistaates Sachsen. Kamenz 2008.
- /5/ Kreiselternrat Bautzen: Ergebnisse der Schülerbefragung zur Neuregelung der gymnasialen Oberstufe. Bautzen 2010.
<http://www.kreiselternrat-bautzen.de/de/was-uns-bewegt/index.php?id=7>.
- /6/ Kreiselternrat Bautzen: Protokoll zum Informations- und Diskussionsabend zur gymnasialen Oberstufenreform in Sachsen des KER Bautzen am 20.04.2010 in der SBA Bautzen. Internes Material (unveröffentlicht).
- /7/ Lenz, K., Wolter, A. und Pelz, R.: Trendwende setzt sich fort – Studierneigung steigt weiter. Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2012 in Sachsen. Eine empirische Untersuchung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus in Zusammenarbeit mit der TU Dresden. Dresden 2012.
- /8/ Lenz, K., Wolter, A. und Laskowski, R.: Studierneigung stagniert, aber immer noch auf hohem Niveau. Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2008 in Sachsen. Eine empirische Untersuchung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus in Zusammenarbeit mit der TU Dresden. Dresden 2008.
- /9/ Lenz, K., Wolter, A. und Pelz, R.: Abschlussjahrgang 2010 - Erste Nachbefragung zur Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten in Sachsen. Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Dresden 2012.
- /10/ Lenz, K., Wolter, A. und Rosenkranz, D.: Abschlussjahrgänge 2010 und 2012 – Nachbefragungen zur Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten in Sachsen. Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Dresden 2014.
- /11/ Lenz, K., Wolter, A. und Rosenkranz, D.: Studierbereitschaft in Sachsen erreicht bislang höchsten Wert. Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2014 in Sachsen. Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Dresden 2014.
- /12/ Lenz, K., Wolter, A. und Rosenkranz, D.: Trendwende? Studierneigung steigt erstmals wieder seit 2004! Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2010 in Sachsen. Eine empirische Untersuchung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus in Zusammenarbeit mit der TU Dresden. Dresden 2010.
- /13/ Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.): Bildung in Sachsen. Bildungsbericht 2013.

- /14/ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Auswertung der Abiturprüfung 2008 an allgemeinbildenden Gymnasien, Abendgymnasien und Kollegs im Freistaat Sachsen - Für den Dienstgebrauch. Dresden 2008.
- /15/ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Auswertung der Abiturprüfung 2009 an allgemeinbildenden Gymnasien, Abendgymnasien und Kollegs im Freistaat Sachsen - Für den Dienstgebrauch. Dresden 2009.
- /16/ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Auswertung der Abiturprüfung 2010 an allgemeinbildenden Gymnasien, Abendgymnasien und Kollegs im Freistaat Sachsen - Für den Dienstgebrauch. Dresden 2010.
- /17/ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Auswertung der Abiturprüfung 2011 an allgemeinbildenden Gymnasien, Abendgymnasien und Kollegs im Freistaat Sachsen - Für den Dienstgebrauch. Dresden 2011.
- /18/ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Auswertung der Abiturprüfung und der besonderen Leistungsfeststellung 2012 an allgemeinbildenden Gymnasien, Abendgymnasien und Kollegs im Freistaat Sachsen - Für den Dienstgebrauch. Dresden 2012.
- /19/ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Auswertung der Abiturprüfung 2013 an allgemeinbildenden Gymnasien, Abendgymnasien und Kollegs im Freistaat Sachsen - Für den Dienstgebrauch. Dresden 2013.
- /20/ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Auswertung der Abiturprüfung 2014 an allgemeinbildenden Gymnasien, Abendgymnasien und Kollegs im Freistaat Sachsen - Für den Dienstgebrauch. Dresden 2014.
- /21/ Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Kommunale Bildungsdatenbank. 2015. <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online>
- /22/ Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen: Statistik Bildung. Kamenz. 2015. <http://www.statistik.sachsen.de/html/459.htm>.
- /23/ Trautwein, U., Dicke, A.-L., Wagner, W. und Rose, N.: TOSCA-Sachsen – Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren in Sachsen. Erster Bericht für das Land Sachsen. Tübingen 2012.
- /24/ Trautwein, U., Dicke, A.-L., Wagner, W. und Rose, N.: TOSCA-Sachsen – Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren in Sachsen. Abschlussbericht für das Land Sachsen. Tübingen 2013.
- /25/ Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemeinbildende Gymnasien und die Abiturprüfung im Freistaat Sachsen (Schulordnung Gymnasien Abiturprüfung – SOGYA) = Artikel 1 der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemeinbildende Gymnasien und die Abiturprüfung und zur Änderung der Abendgymnasien- und Kollegverordnung, der Prüfungsverordnung Waldorfschulen, der Schulordnung Förderschulen, der Schulordnung Mittel- und Abendmittelschulen und der Sächsischen Unterbringungsverordnung vom 27. Juni 2012 ((SächsGVBl. S. 348), zuletzt geändert durch Verordnung vom 25. Juli 2014 (SächsGVBl. S. 411).
- /26/ Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Berufliche Gymnasien im Freistaat Sachsen (Schulordnung Berufliche Gymnasien – BGySO) i. d. F. d. Bek. vom 10. November 1998 (SächsGVBl. Jg. 1999 S. 16) rechtsbereinigt mit Stand vom 31. August 2014.

- /27/ Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über allgemein bildende Gymnasien im Freistaat Sachsen (Schulordnung Gymnasien – SOGY) vom 3. August 2004 (SächsGVBl. S. 336, 576), zuletzt geändert durch Artikel 4 der Verordnung vom 16. Juli 2010 (SächsGVBl. S. 228, 230), außer Kraft getreten durch Art. 7 der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über allgemeinbildende Gymnasien und Abiturprüfung und zur Änderung der Abendgymnasien- und Kollegverordnung, der Prüfungsordnung Waldorfschulen, der Schulordnung Förderschulen, der Schulordnung Mittel- und Abendmittelschulen und der Sächsischen Unterbringungsverordnung vom 27. Juni 2012 (SächsGVBl. S. 348).

Evaluation der gymnasialen Oberstufe an allgemeinbildenden Gymnasien

Anlagenteil

Sächsisches Bildungsinstitut
März 2015

Anlage 1: Evaluationsskizze des SMK zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe an den allgemeinbildenden Gymnasien, Abendgymnasien und Kollegs im Freistaat Sachsen (Stand 10.06.2009)

Zielstellung

Mit In-Kraft-Treten der neuen Oberstufen- und Abiturprüfungsverordnung (OAVO) vom 12.04.2007 werden ab dem Schuljahr 2008/09 die Schüler der Jahrgangsstufe 11 an den o. g. Schulen erstmalig nach dem neuen System der gymnasialen Oberstufe unterrichtet.

Für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe gab es im Wesentlichen drei Gründe.

1. Die Hochschulen und Universitäten beklagen schon lange das geringe Allgemeinwissen ihrer Studenten. Auch aus den Kreisen der Wirtschaft werden mangelnde Kenntnisse und Fähigkeiten der Abiturienten beschrieben.
2. Die Wirtschaft sieht zudem Gefahren für den Standort Sachsen, weil es möglicherweise nicht genügend Nachwuchs für Ingenieur- und Naturwissenschaften gibt. Laut IHK sucht allein der Wirtschaftsraum Dresden ab 2008 jährlich bis zum 2000 Ingenieure.
3. Die demographische Entwicklung zwingt dazu, über die Weiterentwicklung des bewährten Systems der gymnasialen Oberstufe nachzudenken. Während aktuell noch 15.200 Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 11 lernen, werden es ab 2009/10 nur noch 7.000 sein. Im Vergleich dazu: 1996 waren es mehr als 18.000 Schüler.

Vor diesem Hintergrund galt es eine Struktur zu finden, die die Ziele gymnasialer Bildung sowie die Studierfähigkeit sichert. Dabei sollten bewährte Strukturen dort, wo möglich, beibehalten und durch neue ergänzt werden. So wird es im Kernfachbereich weiter eine Leistungsdifferenzierung geben, die Neigungsdifferenzierung muss aus demographischen Gründen und wegen der notwendigen stärkeren Orientierung auf die allgemeine Studierfähigkeit und die Sicherung der personellen Ressourcen für den Wirtschaftsstandort Sachsen partiell reduziert werden.

Die Notwendigkeit zu einer relativ zügigen Reform der gymnasialen Oberstufe erwächst vor allem aus der o. g. demographischen Entwicklung. Eine Beibehaltung des Kurssystems in der alten Form hätte bei kleinen Schülerzahlen in der gymnasialen Oberstufe mit hoher Wahrscheinlichkeit die Folge, dass auf Grund des Wahlverhaltens der Schüler verschiedene Leistungs- und Grundkurse nicht mehr eingerichtet werden könnten. Hier sehen wir besonders die Gefahr für die Fächer Physik, Chemie und Fremdsprachen. Wissen und Kompetenzen in gerade diesen Fächern werden aber vehement von Hochschulen und Wirtschaft gefordert.

In Gesprächen mit Vertretern der Hochschulen wurde von deren Seiten immer wieder kritisiert, dass nach alter Struktur der gymnasialen Oberstufe nur eine Naturwissenschaft belegungspflichtig ist. Damit differiert das Leistungsniveau der Studenten zu Studienbeginn sehr stark. Die Vertreter der Hochschulen sind dabei überwiegend der Auffassung, dass eine Stärkung der Naturwissenschaften nicht vordergründig von der erteilten Wochenstundenzahl abhängt, sondern von der Verpflichtung, diese überhaupt zu belegen.

Das neue System zur Ermittlung der Gesamtqualifikation, welches sich aus der neuen Vereinbarung der Länder über die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 2. Juni 2006 ergibt, sieht vor, dass künftig alle Punktzahlen der Kurshalbjahre in allen belegten Fächern in die Berechnung einfließen.

Durch eine begleitende Evaluation soll geprüft werden,

- inwieweit die Ziele der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe erreicht werden können,
- inwieweit Veränderungen in der allgemeinen Studierfähigkeit und der Kompetenzentwicklung der Absolventennachweisbar sind, insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften und der Fremdsprachen,
- inwieweit das neue System strukturell und schulorganisatorisch umsetzbar ist,
- welche Auswirkungen die Ersetzungs- und Ergänzungsregelungen auf das Wahlverhalten der Schüler, auf die Akzeptanz der Fächer Geographie, G/R/W und Biologie sowie auf den Kompetenzerwerb in den Gesellschaftswissenschaften haben und
- welche Akzeptanz die Detailregelungen der OAVO und der anderen Rechtsvorschriften bei den Adressaten finden.

Die Evaluationsskizze wurde innerhalb des SMK sowie mit der Arbeitsgruppe „Gymnasiale Oberstufe“, der Schulleiterberatungsgruppe, den Lehrplankoordinatoren und den Regionalstellen der SBA sowie dem SBI diskutiert.

Die Evaluationsergebnisse sollen eine Grundlage für die langfristige strategische Steuerung im Bereich der Qualitätsentwicklung der Gymnasien in Sachsen sein.

Fragestellungen der Evaluation

Komplex 1: Studierfähigkeit, Studierneigung, Kompetenzentwicklung

1. Führt die Neuregelung zu einer Stärkung der allgemeinen Studierfähigkeit der Abiturienten?
2. Führt die Neuregelung zu einer Stärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und zu einem naturwissenschaftlichen Kompetenzzuwachs der Abiturienten?
3. Führt die Neuregelung zu einer Stärkung des fremdsprachlichen Unterrichts und zu einem Zuwachs der Sprachkompetenz der Abiturienten?
4. Wie entwickeln sich die Kompetenzen der Schüler im Bereich der Gesellschaftswissenschaften?
5. Hat die neue Struktur der gymnasialen Oberstufe Auswirkungen auf die Studierneigung, die Wahl der Studiengänge und den Studienerfolg?

Komplex 2: Kurswahl, Struktur der gymnasialen Oberstufe

6. Wie entwickelt sich das Kursangebot insbesondere an Schulen mit geringen Schülerzahlen?
7. Welche Vor- und Nachteile treten bei der schulorganisatorischen Umsetzung auf (Stundenpläne, Tagesrhythmus)?
8. Wie entwickelt sich das Wahlverhalten der Schüler, insbesondere unter dem Aspekt der Ersetzungs- und Ergänzungsregelungen?
9. Welche Auswirkungen ergeben sich aus den Ergebnissen von Frage 8 auf die Fächer Geographie, G/R/W und Biologie?
10. Wie entwickelt sich das Angebot an fächerverbindenden Grundkursen und wie bewährt sich das neue Genehmigungsverfahren?
11. Inwieweit gelingt die Kontinuität der Kursangebote an den Schulen (insbesondere auch an den Gymnasien mit vertiefter Ausbildung) sowie die Entwicklung von Kooperationsbeziehungen zwischen den Schulen?
12. Wie hoch ist der Anteil der Schüler, die eine Komplexe Leistung in Klassenstufe 10 erbringen?

Komplex 3: Akzeptanz

13. Welche Akzeptanz findet die neue Struktur der gymnasialen Oberstufe bei Schülern, Lehrern, Eltern sowie bei Hochschulen und Wirtschaft?
14. Wie wird die Belastung der Schüler eingeschätzt? Wie entwickeln sich Freizeitaktivitäten der Schüler?

Komplex 4: Lernerfolg

15. Welchen Einfluss hat die Neuregelung auf Lernmotivation und Leistungsentwicklung in Klassenstufe 10 (Leistungen in Fremdsprachen, Naturwissenschaften)?
16. Welchen Einfluss hat die Neuregelung auf die Übergangsquote von Klassenstufe 10 nach Jahrgangsstufe 11?
17. Welchen Einfluss hat die Neuregelung auf den Lernerfolg in der gymnasialen Oberstufe (Abbrecherquote, Wiederholerquote)?
18. Welche Auswirkungen haben die Neuregelungen auf die Bereitschaft der Einbringung einer Besonderen Lernleistung?
19. Welchen Einfluss hat das neue System der Berechnung der Gesamtqualifikation auf Leistungen der Schüler im Abitur sowie auf die Durchschnittsnoten und die Bestehensquote?
20. Wie entwickeln sich die Übergangsquoten vom Gymnasium zur Mittelschule in den Klassenstufen 6 bis 9?

Projektplan

Zur Beantwortung der einzelnen Fragen sollen die folgenden Erhebungen durchgeführt und analysiert werden.

Die Komplexe 2 und 4 sollen dabei im Wesentlichen auf der Grundlage der im SMK vorliegenden Daten erfasst werden.

Für die Bearbeitung der Komplexe 1 und 3 ist die Unterstützung durch externe Evaluation, die an die Studie zur Studierneigung gekoppelt werden soll, vorgesehen.

Mit der Durchführung der Evaluation soll die Sächsische Bildungsagentur beauftragt werden.

Für die Untersuchungen zum Komplex 1 bietet sich eine Zusammenarbeit mit der Technischen Universität Dresden an, durch die gegenwärtig die Studie zur Studierneigung durchgeführt wird.

Für die Untersuchungen zum Komplex 3 wird die Zusammenarbeit mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin angestrebt. Hier liegen bereits Erfahrungen aus der TOSCA- und der TOSCA-Repeat-Studie im Rahmen der Strukturuntersuchung der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg vor.

Anlage 2: Evaluationsinstrumente in Bezug zu den Untersuchungsgruppen

Instru- ment	Merkmale	Erläuterung
Onlienfragebogen (SO11) der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11	Ziel	Wie erleben die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundar- stufe II an Ihrer Schule die strukturellen Veränderungen der gymna- sialen Oberstufe?
	Inhalte	voraussichtlicher weiterer Bildungsweg (A5) Leistungskurswahl (F1) Grundkurswahl – Belegpflichten und Ersetzungsmöglichkeiten (F2) Komplexe Leistung – Zeitpunkt der Erbringung, Themenwahl, Akzep- tanz (F3) Zufriedenheit mit Kurswahl (F4.1) Freizeitgestaltung (F4.2) Nachhilfeunterricht (F4.3)
	Beteiligte	Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 11 der Schuljahre 2010/11 bis 2012/13
	Stellenwert im Gesamtverfahren	Erhebung der Grunddatenmenge für die Untersuchung der Hypothe- sen 1.1 und 1.3
Onlienfragebogen (SO12) der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12	Ziel	Wie erleben die Schülerinnen und Schüler nach dem Absolvieren von drei Kurshalbjahren an Ihrer Schule die strukturellen Veränderungen der gymnasialen Oberstufe?
	Inhalte	voraussichtlicher weiterer Bildungsweg (F6, F7, F8, F13 und F14) Aspekte der Studienvorbereitung (F2, F3 und F12) Selbsteinschätzung des Leistungsstandes (F4 und F5) Akzeptanz der Oberstufenreform (F9 bis F12) Komplexe Leistung und Besondere Lernleistung – Themenwahl, Motivation, Betreuung, Bewertung und Präsentation (F16 bis F27)
	Beteiligte	Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 der Schuljahre 2011/12 bis 2013/14
	Stellenwert im Ge- samtverfahren	Erhebung der Grunddatenmenge für die Untersuchung der Hypothe- sen 1.1 und 1.3 sowie vergleichende Längsschnittbetrachtungen zu den Ergebnissen der Schülerbefragungen in der Jahrgangsstufe 11 sowie in den Nachbefragungen der Verbleibsstudie der TU Dresden
Onlienfragebogen (LO) der Lehrerinnen und Lehrer	Ziel	Wie beurteilen die Lehrkräfte die strukturellen Veränderungen in der gymnasialen Oberstufe und wie sichern Sie die Qualität der Komple- xen Leistung?
	Inhalte	Akzeptanz der Oberstufenreform – Kurswahlmöglichkeiten, Beleg- pflicht, Ersetzungsmöglichkeiten für Grundkurse, Einführung des 5. Prüfungsfaches, Belastung der Schülerinnen und Schüler (F1 und F3) Komplexe Leistung – Organisation, Betreuung der Schülerinnen und Schüler, Leistungsermittlung und -bewertung, Präsentation der Er- gebnisse (F2) Erreichung der mit der Reform verfolgten Ziele (F3)
	Beteiligte	Lehrkräfte, die in der gymnasialen Oberstufe eingesetzt sind
	Stellenwert im Gesamtverfahren	Erhebung der Grunddatenmenge für die Untersuchung der Hypothe- sen 1.1, 1.3 und 1.4

Instru- ment	Merkmale	Erläuterung
Onlinfragebogen (SLO) der erweiterten Schulleitungen	Ziel	Wie beurteilen die Vertreterinnen und Vertreter der erweiterten Schulleitungen die strukturellen Veränderungen der gymnasialen Oberstufe?
	Inhalte	Akzeptanz der Oberstufenreform – Kurswahlmöglichkeiten, Belegpflicht, Ersetzungsmöglichkeiten für Grundkurse, Einführung des 5. Prüfungsfaches, Belastung der Schülerinnen und Schüler (F1, F2 und F4) schulorganisatorische Umsetzung (F3)
	Beteiligte	Schulleiterinnen und Schulleiter, Stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter, Fachleiterinnen und Fachleiter, Oberstufenberaterinnen und Oberstufenberater
	Stellenwert im Gesamtverfahren	Erhebung der Grunddatenmenge für die Untersuchung der Hypothese 1.1 und 1.2
Gruppeninterview (LI) mit den Lehrerinnen und Lehrern	Ziel	Welche Erfahrungen können die Lehrkräfte hinsichtlich der Umsetzung der Reform der gymnasialen Oberstufe berichten?
	Inhalte	Kursangebot und Kurswahlverhalten (H1.1 bis H1.5) schulorganisatorische Umsetzung hinsichtlich der Abiturprüfung (H2) Komplexe Leistung (H3.1 bis H3.4) Schulleben (H4.1 bis H4.3) Erreichung der mit der Reform verfolgten Ziele (A1)
	Beteiligte	Lehrkräfte, die in der gymnasialen Oberstufe eingesetzt sind
	Stellenwert im Gesamtverfahren	Untersetzung der online erhobenen Grunddatenmenge u den Hypothesen H1.1 bis H1.4
Gruppeninterview (SLI) mit den erweiterten Schulleitungen	Ziel	Welche Erfahrungen können die Vertreterinnen und Vertreter der erweiterten Schulleitungen hinsichtlich der Umsetzung der Reform der gymnasialen Oberstufe berichten?
	Inhalte	Planungsaspekte (H1) Abiturprüfungsorganisation (H2) Schulleben (H3) Komplexe Leistung (H4) Akzeptanz (H5) Erreichung der mit der Reform verfolgten Ziele (A1)
	Beteiligte	Schulleiterinnen und Schulleiter, Stellvertretende Schulleiterinnen und Schulleiter, Fachleiterinnen und Fachleiter, Oberstufenberaterinnen und Oberstufenberater
	Stellenwert im Gesamtverfahren	Untersetzung der online erhobenen Grunddatenmenge zu den Hypothesen H1.1 bis H1.4
Fragebogen TOSCA-Studie (TOSCA)	Ziel	Welche Veränderungen sind bei der allgemeinen Studierfähigkeit und der Kompetenzentwicklung der Absolventinnen und Absolventen nachweisbar?
	Inhalte	Kompetenzentwicklung in den Naturwissenschaften, in Mathematik und in Englisch (Testhefte, F4 bis F38, F48, F51) Stärkung der allgemeinen Studierfähigkeit (F1 bis F3, F49) Wahlmöglichkeiten in der gymnasialen Oberstufe (F39) Akzeptanz der Veränderungen (F40 bis F44) Besondere Lernleistung (F45 bis F47) weiterer Bildungsweg (F52 und F53) Studierneigung (F54 bis F58) wissenschaftsbezogene Überzeugungen der Abiturientinnen und

Instru- ment	Merkmale	Erläuterung
		Abiturienten (F59 bis F73)
	Beteiligte	Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 12 in den Schuljahren 2008/09 bis 2009/10
	Stellenwert im Gesamtverfahren	Vergleichende Betrachtung der Aussagen der Befragten vor und nach den strukturellen Veränderungen (2008 und 2009) und Befragung einer Kontrollgruppe (2010) zur Prüfung der Hypothesen 2.1 und 2.2
Fragebogen (TU12) der Schülerinnen und Schüler im Prüfungsjahr	Ziel	Wie gestaltet sich der Prozess der Entscheidungsfindung für den weiteren Bildungsweg der Absolventinnen und Absolventen studienqualifizierender Bildungsgänge?
	Inhalte	Berufs- und Studienwünsche (F6 bis F10, F13 bis F16, F32 bis F36, F41 und F42) Entscheidungsgründe für den weiteren Bildungsweg (F11, F12, F17 bis F23, F28, F43) Aspekte der Studienvorbereitung (F24 bis F27) Informationsquellen zur Berufs- und Studienwahl (F29 bis F31, F37 bis F40) Fragen zur Oberstufenreform (F44 bis F62)
	Beteiligte	Schülerinnen und Schüler am Ende des Prüfungsjahres des Gymnasiums, des Beruflichen Gymnasiums und der Fachoberschule in den Schuljahren 2009/10, s011/12 und 2013/14 (zweijähriger Rhythmus)
	Stellenwert im Gesamtverfahren	Erhebung der Grunddatenmenge für die Untersuchung der Hypothesen 3.1 und 3.2 sowie vergleichende Betrachtung zwischen den studienqualifizierenden Bildungsgängen
Fragebogen (TUNB1 und TUNB2) der ehemaligen Schülerinnen und Schüler studienqualifizierender Bildungsgänge	Ziel	Wie verlief der tatsächliche Werdegang der ehemaligen Schülerinnen und Schüler studienqualifizierender Bildungsgänge?
	Inhalte	nachschulischer Werdegang (F1 bis F3) Berufsausbildung (F4 bis F7) Studienpläne (F8 bis F10) Studienwechsel und angestrebte Studienabschlüsse (F11 bis F18, F21 bis F31, F34 bis F38) Aspekte der schulischen Studienvorbereitung (F19 und F20, F32 und F33) Bewältigung des Studiums (F39 bis F42) Reflexion der Schulzeit (F43 bis F49) Beurteilung der Oberstufenreform (F50 bis F57)
	Beteiligte	ehemalige Schülerinnen und Schüler studienqualifizierender Bildungsgänge der Prüfungsjahre 2010 und 2012 jeweils anderthalb (NB1) und dreieinhalb Jahre (NB2) nach Verlassen der Schule
	Stellenwert im Gesamtverfahren	Erhebung der Grunddatenmenge für die Untersuchung der Hypothese 3.3 sowie vergleichende Betrachtung zwischen den studienqualifizierenden Bildungsgängen ³²

³² Da die Fragebögen für beide Nachbefragungen nahezu identisch waren, werden diese in der Tabelle zusammengefasst dargestellt.

Anlage 3: Korrelation von Evaluationsmaßnahmen/-instrumenten der Untersuchungsgruppen in Bezug auf die Untersuchungsmerkmale und deren Kriterien (SBI-Untersuchungen)

Merkmal	Kriterien	Untersuchungsgruppen und Evaluationsinstrumente								
		Schüler Jst. 11 (S)	Schüler Jst.12 (S)		Lehrer (L)		Schulleitungen (SL)		ehemalige Schüler (NB)	Dokumentenanalyse
		Onlinebefragung (O11)	Onlinebefragung (O12)	TOSCA	Onlinebefragung (O)	Interview (I)	Onlinebefragung (O)	Interview (I)	Onlinebefragung (O)	
Kurswahl	Leistungskurse (LK)	F1.1: Belegung LK F1.2: nicht zustandegekommene LK F1.3: Wunsch-LK F1.4: Gründe für Wahl der LK	F1: Belegung LK	F39: Wahlmöglichkeiten F43: Belegungspflicht	F1: Angebot LK	H1.1, H1.3: Kursangebot H1.4: Kurswahlverhalten H1.5: Abwählbarkeit von GK	F1.1: LK-Angebot F1.2, F1.3: freie Wahl LK	-	-	x
	Grundkurse (GK)	F2.1: Abwahl von GK F2.2, F2.3: Ersetzungsmöglichkeiten	F2: Abwahl GK-Fächer		F1: Belegungspflicht, Einbringungspflicht, Ersetzungsmöglichkeit		F2.1: Ersetzungsmöglichkeiten	-	-	x
	Akzeptanz	F4.1, F4.2: Kurswahl, Freizeit F4.3: Nachhilfe	F9, F10: Wahlmöglichkeiten, Belastung	F41, F42: Wirkung der Reform	F3: Gesamtbelastung	E1: allgemeine Einschätzung H4.1: Belegungspflicht H4.2: Einbringungspflicht	F2.2: GK-Angebot	E1: allgemeine Einschätzung	F50: Belegungspflicht, Einbringungspflicht F51: Belastung, Nachhilfe	-
Schulorganisation	Planungsaspekte	-	-	-	-		F3: Vor- und Nachteile	H1.1: Lehrereinsatz H1.2: Kursbildung H1.3: Stundenplanung H1.4: Klausurplanung	-	-
	Abiturprüfungsorganisation	-	-	-	F1: Fünftes Prüfungsfach	H2: Veränderungen	-	H2: Veränderungen	-	-
	Schulleben	-	-	-	F3: außerschulische Angebote	-	F4.1: außerunterrichtliche Angebote	H3: Veränderungen	-	-
	Akzeptanz	-	-	F44: Fünftes Prüfungsfach	F3: Fünftes. Prüfungsfach	E1: allgemeine Einschätzung H4.3: 5. Prüfungsfach	F4.1: Fünftes Prüfungsfach F4.2: Rückgang Schülerzahlen	E1: allgemeine Einschätzung H5: Vor- und Nachteile	F50: zwei mündliche Prüfungen	-

Merkmal	Kriterien	Untersuchungsgruppen und Evaluationsinstrumente								
		Schüler Jst. 11 (S)	Schüler Jst.12 (S)		Lehrer (L)		Schulleitungen (SL)		ehemalige Schüler (NB)	Dokumenten-analyse
		Onlinebefragung (O11)	Onlinebefragung (O12)	TOSCA	Onlinebefragung (O)	Interview (I)	Online-befragung (O)	Interview (I)	Online-befragung (O)	
Komplexe Leistung (KL)	Organisation	F3.1: Zeitpunkt der Erbringung F3.2, F3.3: Fach der KL F3.4: Themenfindung	F16, F17: Gründe für KL oder BELL F18, F19: Fach der KL	-	F2.1, F2.3: Betreuung F2.2: Themenfindung F2.4: Entlastung	-	-	H4.1, H4.3: Sicherung Betreuung H4.2: Themenwahl	-	-
	Qualitätssicherung	-	F22, F23: Betreuung F24 bis F28: Bewertung und Präsentation	-	F2.5: Maßnahmen F2.6 bis F2.8: Bewertung F2.9: Präsentation	H3.3: Absprachen mit Kollegen	-	H4.3: Bewertungskriterien	-	-
	Wissenschaftspropädeutik	-	-	-	F3: Steigerung Studierfähigkeit	H3.2: wissenschaftliche Arbeitsweisen	-	-	-	beispielhafte KL von 14 Schulen
	Akzeptanz	F3.5: Nutzen	F21: Nutzen	-	-	E1: allgemeine Einschätzung H3.1: Auswirkungen H3.4: Akzeptanz insgesamt	-	E1: allgemeine Einschätzung	F50: Pflicht zur KL F52: Nutzen der KL	-
Schulischer Bildungserfolg	Übergänge	A3: Wechsel von der Oberschule	-	-	-	-	-	-	-	Bildungsbericht Statistisches Landesamt
	Abschluss	-	F4, F5: Leistungsstand	-	-	E1: allgemeine Einschätzung	-	E1: allgemeine Einschätzung	-	Statistisches Landesamt Berichte des SMK zur Abiturprüfung

Anlage 4: Untersuchungsinstrumente der internen SBI-Studie

Anlage 4.1: Onlinefragebogen Schülerinnen und Schüler Jahrgangsstufe 11

SO11_A1:	Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.		
weiblich	☐	männlich	☐

SO11_A2:	Bitte geben Sie Ihr Alter an.
	Jahre

SO11_A3:	Sind Sie von der Mittelschule an das Gymnasium gewechselt?	
Nein, ich besuche das Gymnasium seit der 5. Klasse.		☐
Ja, ich bin von der Mittelschule gewechselt und lerne am Gymnasium seit Klasse		_____ (Auswahlfeld 6 bis 10)

SO11_A4:	Bitte geben Sie Ihre 1. und 2. Fremdsprache an.		
Fremdsprache	1. FS	2. FS	
Englisch	☐	☐	
Französisch	☐	☐	
Russisch	☐	☐	
Andere Fremdsprachen (bitte nennen)	☐	☐	

SO11_A5:	Was werden Sie voraussichtlich nach dem Erwerb des Abiturs bzw. nach dem Wehrdienst, Zivildienst, dem Freiwilligen Sozialen Jahr oder dem Freiwilligen Ökologischen Jahr tun?	
Ich werde ein Studium aufnehmen. (weiter mit SO A5.1)		☐
Ich werde eine Berufsausbildung aufnehmen. (weiter mit SO_A5.2)		☐
Sonstiges: (weiter mit SO_F1)		☐
Ich bin noch unentschlossen. (weiter mit SO_F1)		☐

SO11_A5.1:	Welche Studienrichtung wollen Sie wählen?	(Mehrfachnennungen möglich)
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaft	☐	
Architektur, Bauwesen	☐	
Biologie	☐	
Chemie	☐	
Elektrotechnik	☐	
Geowissenschaften, Geographie	☐	
Geschichte	☐	
Informatik	☐	
Kultur- und Sprachwissenschaften (z. B. Germanistik, Anglistik)	☐	
Kunst- und Gestaltungswissenschaften	☐	
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	☐	
Mathematik	☐	
Medizin, Tiermedizin	☐	
Pädagogik, Sozialpädagogik, Berufspädagogik	☐	
Pharmazie	☐	
Physik	☐	
Psychologie	☐	
Rechts- und Verwaltungswissenschaften	☐	
Sport	☐	
Sozialwissenschaften (z. B. Soziologie, Politik- und Kommunikationswissenschaften)	☐	
Verkehrswissenschaften	☐	
Wirtschaftswissenschaften	☐	
Sonstiges:	☐	

SO11_A5.2:	In welchem Bereich wollen Sie eine Berufsausbildung aufnehmen?	(Mehrfachnennungen möglich)
Wirtschaft und Verwaltung	☐	
Informationstechnik	☐	
Metalltechnik	☐	
Elektrotechnik	☐	
Bautechnik	☐	
Holztechnik	☐	
Textiltechnik und Bekleidung	☐	
Chemie, Physik und Biologie	☐	
Druck- und Medientechnik	☐	
Farbtechnik und Raumgestaltung	☐	
Körperpflege	☐	
Ernährung, Gästebetreuung und hauswirtschaftliche Dienstleistung	☐	
Produktion und Dienstleistung in Umwelt und Landwirtschaft	☐	
Sonstiges:	☐	

SO11_F1:	Leistungskurswahl
----------	-------------------

SO11_F1.1:	Bitte geben Sie Ihre Leistungskursfächer an, die Sie besuchen.		
Fach	1. LK	2. LK	
Deutsch	☐		
Mathematik	☐		
1. Fremdsprache		☐	
2. Fremdsprache		☐	
Geschichte		☐	
Chemie		☐	
Physik		☐	
Kunsterziehung		☐	
Sonstiges:		☐	

SO11_F1.2:	Hatten Sie ursprünglich eine andere Leistungskurskombination gewählt, die aber nicht zustande gekommen ist?		
Ja	☐		
Nein	☐		

Bei Nein weiter mit F1.3

SO11_F1.2.1:	Bitte geben Sie die Leistungskursfächer an, die Sie ursprünglich gewählt hatten.		
Fach	1. LK	2. LK	
Deutsch	☐		
Mathematik	☐		
1. Fremdsprache		☐	
2. Fremdsprache		☐	
Geschichte		☐	
Chemie		☐	
Physik		☐	
Kunsterziehung		☐	
Sonstiges:		☐	

SO11_F1.3:	Angenommen Sie hätten völlig freie Wahl der Leistungskursfächer. Welche hätten Sie in diesem Fall gern belegt? <i>(Bitte Fächer eintragen)</i>	
1. Leistungskursfach		
2. Leistungskursfach		

SO11_F1.4:	Geben Sie die Gründe für die Wahl der Leistungskursfächer an.	
Die Wahl entspricht meinen Interessen und Neigungen.		☐
Die Fächer entsprechen meiner zukünftigen Studien- bzw. Berufswahl.		☐
Ich denke, dass mit den gewählten Fächern die zeitliche Belastung vermutlich angemessen ist.		☐
Ich glaube, dass ich mit dieser Wahl mein Abiturergebnis positiv beeinflussen kann.		☐
Der vermutlich unterrichtende Lehrer hat meine Wahl beeinflusst.		☐
Ich habe die Kurse gewählt, weil meine Freunde sich auf für diese Kurse entschieden haben.		☐
Andere Gründe, und zwar:		☐

SO11_F2:	Grundkurswahl
----------	---------------

SO11_F2.1:	Hätten Sie gern einzelne Grundkursfächer abgewählt, die Sie belegen müssen?	
Ja	☐	
Nein	☐	

Bei Ja:

SO11_F2.1.1:	Bitte geben Sie an, warum Sie einzelne Grundkursfächer gern abgewählt hätten. <i>(Mehrfachnennungen möglich)</i>				
Grundkursfach	mangelndes Interesse am Fach	geringer Bezug zu Studien- bzw. Ausbildungswunsch	negative Auswirkungen auf Abiturnote	hohe Arbeitsbelastung	Anderes, und zwar:
Fremdsprache	☐	☐	☐	☐	
Biologie	☐	☐	☐	☐	
Chemie	☐	☐	☐	☐	
Physik	☐	☐	☐	☐	
Kunsterziehung	☐	☐	☐	☐	
Musik	☐	☐	☐	☐	

SO11_F2.2:	Können die genannten Grundkurse an Ihrer Schule durch Wahlgrundkurse ersetzt werden?		
Grundkurs	ja	nein	nicht bekannt
Geographie	☐	☐	☐
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft	☐	☐	☐
Biologie	☐	☐	☐

Wenn mindestens einmal Ja gewählt wurde:

SO11_F2.3:	Bitte geben Sie an, ob Sie die Ersetzungsmöglichkeit nutzen und warum.					
Grundkursfach	Ich nutze die Ersetzungsmöglichkeit.	Gründe für Ersetzung				
		persönliche Interessen und Neigungen	mein Studien- bzw. Ausbildungswunsch	erwartete positive Auswirkung auf Abiturnote	Arbeitsbelastung	Anderes, und zwar:
Geographie	☐	☐	☐	☐	☐	
Gemeinschaftskunde/Rechts- erziehung/Wirtschaft	☐	☐	☐	☐	☐	
Biologie	☐	☐	☐	☐	☐	
Kunsterziehung	☐	☐	☐	☐	☐	
Musik	☐	☐	☐	☐	☐	

SO11_F3:	Meine Komplexe Leistung
----------	-------------------------

SO11_F3.1:	Haben Sie Ihre Komplexe Leistung bereits in Klassenstufe 10 erbracht?	
Ja		☐
Nein, ich werde diese später einbringen und zwar ...		
	in der Jahrgangsstufe 11.	☐
	in der Jahrgangsstufe 12.	☐

SO11_F3.2:	In welchem Fach erbrachten oder erbringen Sie die Komplexe Leistung?	
Ich hatte / habe mich für dieses Fach entschieden.		Auswahlliste Fächer
Ich habe mich noch nicht entschieden.		☐

Wenn ein Fach gewählt wurde, sonst weiter mit SO_F4:

SO11_F3.3:	Welche Gründe haben Sie bewogen, in diesem Fach die Komplexe Leistung zu erarbeiten? (Mehrfachnennungen möglich)	
Das Fach entspricht meinen Interessen und Neigungen.		☐
Es gibt einen engen Zusammenhang mit meinem Studien- bzw. Ausbildungswunsch.		☐
Ich denke, dass ich die Komplexe Leistung mit einer guten Benotung abschließe.		☐
Ich erwarte in diesem Fach eine geringe Arbeitsbelastung.		☐
Andere Gründe und zwar:		☐

Nur, wenn bei SO_F3.1 Ja oder Jahrgangsstufe 11 gewählt wurde.

SO11_F3.4:	Inwieweit konnten Sie Einfluss auf das Thema der Komplexen Leistung nehmen?	
Ich habe das Thema weitestgehend selbst bestimmt.		☐
Ich hätte das Thema selbst bestimmen können, hatte daran aber kein Interesse.		☐
Eine Mitbestimmung bei der Themenwahl ist seitens der Schule bzw. des betreuenden Lehrers nicht vorgesehen.		☐

SO11_F3.5:	Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.		
Aussagen	ja	nein	kann ich nicht einschätzen
Die Arbeit an der Komplexen Leistung hilft mir, mich auf mein künftiges Studium vorzubereiten.	☐	☐	☐
Ich würde eine Komplexe Leistung auch dann erstellen, wenn es keine Verpflichtung dazu gegeben hätte.	☐	☐	☐
Ich glaube, dass die Komplexe Leistung mir eher keinen Nutzen bringt.	☐	☐	☐

SO11_F4:	Allgemeine Einschätzung
----------	-------------------------

SO11_F4.1:	Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.
------------	---

Aussagen	trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	weiß nicht
Ich bin mit dem Gesamtergebn meiner Kurswahl zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Arbeitsbelastung der gymnasialen Oberstufe schränkt meine Aktivitäten in der Freizeit ein.	☐	☐	☐	☐	☐

SO11_F4.2:	Bitte machen Sie Angaben zu Ihrer Freizeitgestaltung. (Bitte wählen Sie die zutreffende Stundenzahl zwischen 0 und 24 bzw. 48 aus.)
------------	--

Wie viel Freizeit hatten Sie am Samstag und Sonntag des letzten Wochenendes insgesamt zur Verfügung? (Hinweis: Bitte die Zeit zum Schlafen nicht berücksichtigen.)	—
Wie viel Freizeit stand Ihnen am gestrigen Schultag zur Verfügung? (Hinweis: Falls Sie die Befragung am Sonntag oder Montag durchführen, Angabe für Freitag.)	—
Wie viele Wochenstunden haben Sie in Klasse 10 für außerunterrichtliche Angebote Ihrer Schule genutzt?	—
Wie viele Wochenstunden nutzen Sie zurzeit für außerunterrichtliche Angebote Ihrer Schule?	—

SO11_F4.3:	Bitte machen Sie Angaben zum Nachhilfeunterricht.
------------	---

	ja	nein
Ich habe in Klasse 10 Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen.	☐	☐
Wenn ja, in folgendem Fach / folgenden Fächern:		
Ich nahm / nehme in Jahrgangsstufe 11 Nachhilfeunterricht in Anspruch.	☐	☐
Wenn ja, in folgendem Fach / folgenden Fächern:		

SO11_F5:	Bitte tragen Sie weitere Hinweise und Anmerkungen zur Jahrgangsstufe 11 ein.
----------	--

Mir gefällt besonders, dass
1.
2.
Mir gefällt nicht so gut, dass
1.
2.

Anlage 4.2: Onlinefragebogen Schülerinnen und Schüler Jahrgangsstufe 12³³

SO12_F1:	Welche Fächer haben Sie als Leistungskurse am Gymnasium gewählt?
Deutsch	☐
Mathematik	☐
Englisch oder andere Fremdsprache	☐
Geschichte	☐
Kunst	☐
Physik	☐
Chemie	☐
Biologie	☐
Musik	☐
Sport	☐

SO12_F2:	Fühlen Sie sich aufgrund Ihrer schulischen Vorbildung in der Lage, ein Studium erfolgreich durchzuführen?
Ja	☐
Nein	☐
Kann ich nicht einschätzen.	☐

SO12_F3:	Was glauben Sie: Wie gut hat die Schule Sie in den folgenden Aspekten auf ein Studium vorbereitet?	(Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Aspekte	sehr gut 1	2	3	4	sehr schlecht 5	kann ich nicht ein- schätzen
Fachliches Grundwissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Selbstständige Studiengestaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kommunikative Fähigkeiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse komplexer Sachverhalte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kenntnis eigener Stärken und Schwächen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beherrschung der deutschen Sprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mathematisches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gute Kenntnisse in der englischen Sprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Naturwissenschaftliches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gute Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐

³³ Fragestellungen für die Online-Befragung im Schuljahr 2012/13. In den Schuljahren 2011/12 und 2013/14 wurde dieser Teil in Verantwortung der TU Dresden in die Datenerhebung der Verbleibsstudie integriert. Dadurch kommt es zu geringfügigen Abweichungen in den Formulierungen. Diese werden im Anlagenteil B entsprechend berücksichtigt.

SO12_F4:	Wenn Sie Ihren schulischen Leistungsstand einschätzen, wie würden Sie sich einordnen?	
Ich bin ein/e sehr gute/r Schüler/in.		☐
Ich bin ein/e gute/r Schüler/in.		☐
Ich bin eher ein/e durchschnittliche/r Schüler/in.		☐
Ich bin eher ein/e schlechte/r Schüler/in.		☐

SO12_F5:	Bitte schätzen Sie Ihren derzeitigen Leistungsstand in den folgenden Fächern ein.					
Fächer	sehr gut 1	2	be- frie- dig end 3	4	mangel- haft 5	habe ich nicht belegt
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Englisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zweite Fremdsprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mathematik	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Biologie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Physik	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Chemie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geschichte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geografie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gemeinschaftskunde/Rechts- erziehung/Wirtschaft	☐	☐	☐	☐	☐	☐

SO12_F6:	Was werden Sie wahrscheinlich nach dem Erwerb des Abiturs tun (von freiwilligem Wehrdienst, Bundesfreiwilligendienst u. ä. abgesehen)? (Bitte nur eine Antwort!)		
Ich werde ein Studium an einer Fachhochschule aufnehmen.		☐	Weiter mit Frage SO12_F7
Ich werde ein Studium an einer Universität/ Kunsthochschule aufnehmen.		☐	
Ich werde eine Berufsakademie in Verbindung mit einer Berufsausbildung besuchen.		☐	
Ich werde eine Berufsausbildung aufnehmen.		☐	Weiter mit Frage SO12_F9
Ich bin noch unentschlossen.		☐	

SO12_F7:	Welches Fach oder welche Fächer wollen Sie studieren? Bei Lehramt geben Sie bitte mehrere Fächer an. <i>(Mehrfachnennungen möglich)</i>	
Ich habe mich noch nicht entschieden.		☐
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaft		☐
Architektur, Bauwesen		☐
Biologie		☐
Chemie		☐
Elektrotechnik		☐
Geowissenschaften, Geographie		☐
Geschichte		☐
Informatik		☐
Kultur- und Sprachwissenschaften (z.B. Germanistik, Anglistik)		☐
Kunst- und Gestaltungswissenschaften		☐
Maschinenbau, Verfahrenstechnik		☐
Mathematik		☐
Medizin, Tiermedizin		☐
Pädagogik, Sozialpädagogik, Berufspädagogik		☐
Pharmazie		☐
Physik		☐
Psychologie		☐
Rechts- und Verwaltungswissenschaften		☐
Sport		☐
Sozialwissenschaften (z.B. Soziologie, Politik- und Kommunikationswissenschaften)		☐
Verkehrswissenschaften		☐
Wirtschaftswissenschaften		☐
Anderes Fach, und zwar:		☐

SO12_F8:	Wie gut fühlen Sie sich über die folgenden Aspekte Ihres Studiums informiert?				
Aspekte	gut 1	2	zufrieden- stellend 3	4	schlecht 5
Studieninhalte	☐	☐	☐	☐	☐
Fachliche Anforderungen	☐	☐	☐	☐	☐
Berufsaussichten	☐	☐	☐	☐	☐
Qualität der Dozenten	☐	☐	☐	☐	☐
Studienbedingungen	☐	☐	☐	☐	☐
Lebensbedingungen am Hochschulort	☐	☐	☐	☐	☐
Studienabschlüsse	☐	☐	☐	☐	☐

SO12_F9:	2008 wurde in Sachsen eine Oberstufenreform durchgeführt. Wie beurteilen Sie folgende Aspekte dieser Reform? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)					
Aspekte	sehr sinnvoll 1	2	3	4	überhaupt nicht sinnvoll 5	kann ich nicht einschätzen
Zwei Fremdsprachen müssen bis zum Abitur durchgängig belegt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Biologie, Physik und Chemie müssen grundsätzlich bis zum Abitur durchgängig belegt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wegfall des Leistungskurses Biologie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Abiturprüfung erfolgt in fünf Prüfungsfächern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bis zum Abitur muss mindestens eine komplexe Leistung (z.B. durch die Anfertigung einer Besonderen Lernleistung) erbracht werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Eingang aller Leistungen der Kurshalbjahre in die Gesamtqualifikation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Abiturprüfung enthält zwei mündliche Prüfungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Alle Schüler/-innen haben die gleiche Anzahl an Wochenstunden (35h).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

SO12_F10:	Wie beurteilen Sie die folgenden Anforderungen und Bedingungen in der gymnasialen Oberstufe? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Anforderungen / Bedingungen	zu hoch 1	2	angemessen 3	4	zu niedrig 5
Pflichtstundenzahl (derzeit 35)	☐	☐	☐	☐	☐
Zeitlicher Aufwand für Vor- und Nachbereitung (z.B. Hausaufgaben)	☐	☐	☐	☐	☐
Abiturprüfungen	☐	☐	☐	☐	☐
Umfang des Lehrstoffes	☐	☐	☐	☐	☐
Verfügbare Freizeit an einem durchschnittlichen Schultag	☐	☐	☐	☐	☐
Verfügbare Freizeit an einem Wochenende	☐	☐	☐	☐	☐
Verfügbare Zeit für Nutzung außerunterrichtlicher Angebote der Schule	☐	☐	☐	☐	☐
Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht in der Jahrgangsstufe 12	☐	☐	☐	☐	☐

SO12_F11:	Was glauben Sie: Trägt die Oberstufenreform zur Verbesserung der Studierfähigkeit der Abiturientinnen und Abiturienten bei?	
Ja	☐	
Nein	☐	
Kann ich nicht einschätzen.	☐	

SO12_F12:	Was meinen Sie: Wäre eine breite Allgemeinbildung oder eher eine vertiefte Bildung in ausgewählten Fächern die bessere Vorbereitung auf ein Studium?	
Eher eine breite Allgemeinbildung.	☐	
Eher eine vertiefte Bildung in ausgewählten Fächern.	☐	

Kann ich nicht einschätzen.	☐
-----------------------------	-----------------------

SO12_F13:	Was meinen Sie: Sind sächsische Abiturientinnen und Abiturienten durch die Oberstufenreform gegenüber denen aus anderen Bundesländern bei der Hochschulzulassung eher im Vorteil oder im Nachteil?
Eher im Vorteil.	☐
Eher im Nachteil.	☐
Macht keinen Unterschied.	☐

SO12_F14:	Welchen Einfluss hat die veränderte Kurswahl auf Ihre Studienentscheidung?
Gar keinen.	☐
Hat mich zum Studieren angeregt.	☐
Macht keinen Unterschied	☐
Hat mich vom Studium abgebracht.	☐
Ich wähle jetzt ein anderes Studienfach.	☐
Welches Fach wollten Sie ursprünglich studieren?	

SO12_F15:	Hat die Teilnahme an den Leistungskursen/Grundkursen die Wahl der Fachrichtung des Studiums bzw. der Berufsausbildung beeinflusst?		
Aussagen		trifft zu	trifft nicht zu
Die Teilnahme an dem Leistungskurs hat mein Interesse für die Fachrichtung gestärkt.		☐	☐
Die Teilnahme an dem Leistungskurs hat mich von der ursprünglich gewählten Fachrichtung abgehalten.		☐	☐
Die verpflichtende Teilnahme an den Grundkursen Physik und Chemie hat mein Interesse für ein Studium in dieser Fachrichtung geweckt.		☐	☐
Die Teilnahme an den Leistungskursen/Grundkursen hat mich nicht beeinflusst.		☐	☐
Ich bin mit dem Gesamtergebnis meiner Kurswahl zufrieden.		☐	☐

SO12_F16:	In der Oberstufe gibt es die Möglichkeit neben der Komplexen Leistung eine Besondere Lernleistung zu erbringen. Wofür haben Sie sich entschieden?		
Ich habe eine Komplexe Leistung bereits abgeschlossen.	☐	Weiter mit Frage SO12_F18	
Ich werde eine Komplexe Leistung noch abschließen.	☐		
Ich habe eine Besondere Leistung bereits abgeschlossen.	☐	Weiter mit Frage SO12_F17	
Ich werde eine Berufsausbildung aufnehmen. Ich werde eine Besondere Lernleistung noch abschließen.	☐		

SO12_F17:	Aus welchen Gründen haben Sie sich für eine Besondere Lernleistung entschieden?
Aus fachlichem Interesse.	☐
Um mich in diesem Gebiet auszuprobieren.	☐
Um meine Abiturnote zu verbessern.	☐

Aus anderen Gründen, und zwar:	☐
--------------------------------	-----------------------

SO12_F18:	In welchem Fach erbrachten oder erbringen Sie die Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung?
Ich hatte / habe mich für dieses Fach entschieden.	<i>Auswahlliste Fächer</i>

SO12_F19:	Welche Gründe haben Sie bewogen, in diesem Fach die Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung zu erarbeiten? (Mehrfachnennungen möglich)
Das Fach entspricht meinen Interessen und Neigungen.	☐
Es gibt einen engen Zusammenhang mit meinem Studien – bzw. Ausbildungswunsch.	☐
Ich denke, dass ich die Komplexe Leistung mit einer guten Benotung abschlieÙe.	☐
Ich erwarte in diesem Fach eine geringere Arbeitsbelastung.	☐
Aus anderen Gründen, und zwar:	☐

SO12_F20:	Inwieweit konnten Sie Einfluss auf das Thema der Komplexen Leistung bzw. Besonderen Lernleistung nehmen? (Bitte nur eine Antwort!)
Ich habe das Thema weitestgehend selbst bestimmt.	☐
Ich hätte das Thema selbst bestimmen können, hatte daran aber kein Interesse.	☐
Eine Mitbestimmung bei der Themenwahl ist seitens der Schule bzw. des betreuenden Lehrers nicht vorgesehen.	☐

SO12_F21:	Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.		
Aussagen	ja	nein	kann ich nicht einschätzen
Die Arbeit an der Komplexen Leistung bzw. Besonderen Lernleistung hilft mir, mich auf mein künftiges Studium vorzubereiten.	☐	☐	☐
Ich würde eine Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung auch dann erstellen, wenn es keine Verpflichtung dazu gegeben hätte.	☐	☐	☐
Ich glaube, dass die Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung mir eher keinen Nutzen bringt.	☐	☐	☐

SO12_F22:	Die Erbringung der Komplexen Leistung bzw. Besonderen Lernleistung wurde bzw. wird betreut durch einen ...
... Lehrer.	☐
... externen Partner.	☐

SO12_F23:	Wie zufrieden sind bzw. waren Sie mit der Betreuung während der Erbringung der Komplexen Leistung bzw. Besonderen Lernleistung?					
Aspekte	sehr zufrieden 1	2	teils – teils 3	4	überhaupt nicht zufrieden 5	kann ich noch nicht einschätzen
Häufigkeit von Konsultationsangeboten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hilfestellung bei der Erarbeitung	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fachliche Betreuung	☐	☐	☐	☐	☐	☐

SO12_F24:	Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?					
Aussagen	trifft zu 1	2	teils – teils 3	4	trifft nicht zu 5	kann ich noch nicht einschätzen
Die Bewertungskriterien sind transparent.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Arbeitsaufwand ist größer als ich erwartet habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die verfügbare Zeit ist ausreichend.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Bewertung ist gut nachvollziehbar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

SO12_F25:	Welche Form der Verteidigung haben Sie gewählt?	
Vortrag im Kurs	☐	
Vortrag in der Jahrgangsstufe	☐	
Öffentliches Kolloquium,	☐	
und zwar an folgendem Ort (z. B. Schule, Hochschule):		

SO12_F26:	Haben Sie an Verteidigungen anderer Mitschüler/innen teilgenommen?	
Ja,	☐	
und zwar an	Auswahlfeld Anzahl	Verteidigungen.
Nein, es gab aber die Möglichkeit an anderen Verteidigungen teilzunehmen. (Weiter mit Frage SO12_F28)	☐	
Vortrag in der Jahrgangsstufe Nein, es gab keine Möglichkeit an anderen Verteidigungen teilzunehmen. (Weiter mit Frage SO12_F28)	☐	

SO12_F27:	War die Teilnahme für ihre eigene Verteidigung von Nutzen?				
Die Teilnahme hatte für mich...					
...einen hohen Nutzen. 1	2	3	4	... einen geringen Nutzen. 5	Eigene Vertei- digung noch nicht gehalten.
☐	☐	☐	☐	☐	☐

SO12_F28:	Bitte geben Sie Ihr Alter an.
	Jahre

SO12_F29:	Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.		
weiblich	☐	männlich	☐

SO12_F30:	Möglicherweise ist in unserem Fragebogen nicht alles zur Sprache gekommen, was Sie im Zusammenhang mit unserer Befragung beschäftigt. Wenn Sie noch etwas für wichtig halten, dann können Sie hier gern darüber berichten.

Anlage 4.3: Onlinefragebogen Lehrerinnen und Lehrer

LO_A1	Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.		
weiblich	☐	männlich	☐

LO_A2	Bitte geben Sie Ihr Alter an.
	Jahre

LO_A3	Bitte geben Sie an, für welche Fächer Sie die Lehrbefähigung haben.	
1. Fach		<Listenfeld>
2. Fach		<Listenfeld>
3. Fach		<Listenfeld>

LO_A4	Unterrichtseinsatz <i>(Mehrfachnennungen möglich)</i>				
Bitte geben Sie an, in welchen Fächern Sie vor bzw. nach der Oberstufenreform unterrichtet haben.		nach alter OAVO		nach neuer OAVO	
		LK	GK	LK	GK
im Fach	<Listenfeld>	☐	☐	☐	☐
im Fach	<Listenfeld>	☐	☐	☐	☐
im Fach	<Listenfeld>	☐	☐	☐	☐
im Wahlgrundkurs	freier Eintrag				

LO_F1	Unterrichtsangebote					
Bitte geben Sie an, wie Sie die folgenden Veränderungen der gymnasialen Oberstufe bewerten und begründen Sie Ihre Bewertung kurz.		Ich begrüße die Veränderung sehr.	Ich begrüße die Veränderung teilweise.	Ich lehne die Veränderung teilweise ab.	Ich lehne die Veränderung vollkommen ab.	Mir ist die Veränderung egal.
Angebot von Leistungskursen		☐	☐	☐	☐	☐
Kurze Begründung:						
Belegpflicht		☐	☐	☐	☐	☐
Kurze Begründung:						
allgemeine Einbringungspflicht der Grundkurse		☐	☐	☐	☐	☐
Kurze Begründung:						
Ersetzungsmöglichkeiten für Biologie, Geographie und GRW		☐	☐	☐	☐	☐
Kurze Begründung:						
Einführung 5. Prüfungsfach		☐	☐	☐	☐	☐
Kurze Begründung:						

LO_F2	Komplexe Leistung
-------	-------------------

LO_F2.1	Allgemeine Organisation		
		Ja	Nein
	Haben Sie bereits eine oder mehrere Komplexe Leistungen von Schülern betreut? (Wenn nein, weiter mit LO_F3)	☐	☐
	Wie viele Komplexe Leistungen betreuen Sie in diesem Schuljahr?	_____	

LO_F2.2	Bitte geben Sie an, wie sich die Themenwahl der von Ihnen betreuten Komplexen Leistungen in der Regel gestaltet:			
	Der Schüler bestimmt das Thema selbst.	Ich modifiziere das vom Schüler vorgeschlagene Thema.	Ich entwickle mit dem Schüler das Thema gemeinsam.	Ich gebe das Thema vor, die Schüler können Anpassungen vorschlagen.
	☐	☐	☐	☐
	Sonstiges:			

LO_F2.3	Schätzen Sie bitte ein, wie viel Zeit Sie insgesamt für die einzelnen Phasen der Betreuung der Komplexen Leistung pro Schüler investieren (Zahlenangabe):	Stunden
	Vorbereitung der Komplexen Leistung	_____
	Individuelle Betreuung der Schüler während der Erarbeitung der Komplexen Leistung (einschließlich Konsultationen und Vorbereitung der Präsentation)	_____
	Nachbereitung der Komplexen Leistung (einschließlich Bewertung)	_____

LO_F2.4	Geben Sie bitte an, welche Maßnahmen in Ihrer Schule eingeleitet werden, um eine Überlastung der Lehrer für die Betreuung der Schüler bei der Erstellung einer Komplexen Leistung zu verhindern.	ja	nein
	Gewährung von Anrechnungsstunden	☐	☐
	Entlastung von zusätzlichen Aufgaben	☐	☐
	Begrenzung der Anzahl der zu betreuenden Arbeiten	☐	☐
	Keine entlastenden Maßnahmen	☐	☐
	Sonstiges:		

LO_F2.5	Bitte geben Sie an, welche der folgenden Maßnahmen in Ihrer Schule die Schüler bei der Erstellung ihrer Komplexen Leistung unterstützen. Schätzen Sie außerdem den Nutzen der Maßnahmen für den Schüler aus Ihrer Sicht ein.				
Maßnahme			Nutzen für den Schüler		
	ja	nein	ja	nein	kann ich nicht einschätzen
Vermittlung von Methoden wissenschaftlichen Arbeitens in separaten Kursen	☐	☐	☐	☐	☐
Vermittlung der Vorgehensweise bei der Erstellung einer Komplexen Leistung durch einen spezifischen Lehrgang im Deutsch-Unterricht	☐	☐	☐	☐	☐
Angebot von Rhetorikkursen	☐	☐	☐	☐	☐
Broschüre für die Schüler mit Hinweisen zur Erstellung einer Komplexen Leistung	☐	☐	☐	☐	☐
Schulische Sammlung herausragender Schülerarbeiten zur Komplexen Leistung	☐	☐	☐	☐	☐
Durchführung von verpflichtenden Konsultationen	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges (bitte eintragen):			☐	☐	☐

LO_F2.6	Bitte geben Sie an, welche Formen der Leistungsermittlung und -bewertung Sie bei der Komplexen Leistung einsetzen.				
Formen	überwiegend	häufig	selten	nie, weil nicht sinnvoll	nie, weil nicht bekannt
Kompetenzraster	☐	☐	☐	☐	☐
Lerntagebuch	☐	☐	☐	☐	☐
Portfolio	☐	☐	☐	☐	☐
Transparenzmatrix	☐	☐	☐	☐	☐
Einschätzungsbogen	☐	☐	☐	☐	☐
Beobachtungsbogen	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstige, und zwar:					
	☐	☐	☐		
	☐	☐	☐		

LO_F2.7	Bei der Betreuung der Komplexen Leistung ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... bewerte ich auch den Lernfortschritt der Schüler.		☐	☐	☐	☐
... beziehe ich die Schüler in die Bewertung der Lern- und Arbeitsergebnisse ein.		☐	☐	☐	☐
... beziehe ich die Schüler in die Bewertung der Lern- und Arbeitsprozesse ein.		☐	☐	☐	☐
... informiere ich die Schüler über die von mir anzuwendenden Bewertungskriterien.		☐	☐	☐	☐

LO_F2.8	Bitte geben Sie an, wie die Bewertungskriterien für die Komplexe Leistung erarbeitet wurden:	ja	nein
	Beschluss der Fachkonferenz (Fachschaft)	☐	☐
	Eigene Festlegung in Absprache mit Fachkollegen	☐	☐
	Eigene Festlegung in Absprache mit dem Schüler	☐	☐
	Eigene Festlegung ohne weitere Absprachen	☐	☐
	Sonstiges (Bitte eintragen):		

LO_F2.9	Bitte geben Sie an, in welcher Form die von Ihnen betreuten Komplexen Leistungen präsentiert werden und bewerten Sie diese.				
Formen			Bewertung		
	ja	nein	sinnvoll	nicht sinnvoll	kann ich nicht einschätzen
Präsentation vor dem Betreuer	☐	☐	☐	☐	☐
Präsentation im Klassenverband bzw. im Rahmen des Kurses (fachbezogen)	☐	☐	☐	☐	☐
Kursübergreifende Präsentation	☐	☐	☐	☐	☐
Jahrgangsübergreifende Präsentation	☐	☐	☐	☐	☐
Öffentliche Präsentation	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:			☐	☐	

LO_F3		Akzeptanz				
Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen:		trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	kann ich nicht einschätzen
Die Änderungen in der OAVO tragen aus meiner Sicht dazu bei, dass ...						
... die Mehrzahl der Schüler eine höhere Allgemeinbildung erlangt.		☐	☐	☐	☐	☐
... die Mehrzahl der Schüler eine höhere Studierfähigkeit erlangt.		☐	☐	☐	☐	☐
... sich die fremdsprachliche Bildung bei der Mehrzahl der Schüler verbessert.		☐	☐	☐	☐	☐
... sich mehr Schüler für ein Studium der Mathematik entscheiden.		☐	☐	☐	☐	☐
... sich mehr Schüler für ein Studium der Naturwissenschaften oder der Ingenieurwissenschaften entscheiden.		☐	☐	☐	☐	☐
Die verpflichtend zu erbringende Komplexe Leistung führt zur Steigerung der Studierfähigkeit der Abiturienten.		☐	☐	☐	☐	☐
Die Einführung des fünften Prüfungsfachs führt zu einer besseren Widerspiegelung der Gesamtleistung eines Schülers in seiner Abiturnote.		☐	☐	☐	☐	☐
Außerunterrichtliche Angebote unserer Schule werden von den Schülern weniger wahrgenommen als vor der Reform der gymnasialen Oberstufe.		☐	☐	☐	☐	☐
Die neue OAVO führt zu einer Benachteiligung der sächsischen Schüler im Vergleich zu Schülern anderer Bundesländer bei der Vergabe der Studienplätze.		☐	☐	☐	☐	☐
Die Gesamtbelastung der Schüler ist durch die Reform der gymnasialen Oberstufe gestiegen.		☐	☐	☐	☐	☐
Die Gesamtbelastung der Schüler ist vertretbar.		☐	☐	☐	☐	☐

Anlage 4.4: Leitfaden der Gruppeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern

Ziel:	Erfassung der Erfahrungen der Schulen bei der Umsetzung der Reform der GOS zur Absicherung anderweitig erhobener Daten (Onlinebefragungen)
	Inhaltliche Schwerpunkte des Interviews Kursangebot und Kurswahlverhalten Schulorganisatorische Umsetzung Komplexe Leistung Schulleben
TEIL I	EINSTIEGSPHASE
LI_E1:	Hat sich für Sie durch die neue gymnasiale Oberstufe etwas Wesentliches verändert?
LI_E1:	Wenn Sie an die Mehrzahl Ihrer Schülerinnen und Schüler denken – profitiert die Mehrzahl eher von der neuen gymnasialen Oberstufe oder wird sie dadurch benachteiligt?
TEIL II	KURSANGEBOT
LI_H1.1:	Hat sich das Kursangebot an Ihrer Schule durch die gymnasiale Oberstufe verändert – falls ja, in welcher Art sind Sie davon betroffen?
LI_H1.2:	Welche Reaktionen auf das (möglicherweise veränderte) Kursangebot gab es?
LI_H1.3:	Welche weiteren Kursangebote würden Sie sich wünschen?
LI_H1.4:	Hat sich das Kurswahlverhalten an Ihrer Schule durch die neue gymnasiale Oberstufe verändert, falls ja, in welcher Art?
LI_H1.5:	Sollten Grundkurse abwählbar sein und wenn ja, welche?
TEIL III	SCHULORGANISATORISCHE UMSETZUNG DER NEUEN OBERSTUFE
LI_H2:	Durch die Neuregelung der gymnasialen Oberstufe kam es zu Veränderungen hinsichtlich der Abiturprüfungen. In welcher Weise sind Sie davon betroffen?
TEIL IV	KOMPLEXE LEISTUNG
LI_H3.1:	Laut § 15 der neuen OAVO hat jeder Schüler in der Oberstufe (oder schon in der 10. Klasse) eine Komplexe Leistung zu erbringen. Gibt es dadurch bemerkenswerte Veränderungen oder Auswirkungen?
LI_H3.2:	Die Erbringung der Komplexen Leistung soll dazu beitragen, dass die Schüler Erfahrungen mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen sammeln. Welche Erfahrungen haben Sie mit Blick auf Ihre Schüler dabei gemacht?
LI_H3.3:	Gibt es Absprachen zwischen den Kolleginnen und Kollegen und den Fachbereichen, die z. B. die Vergleichbarkeit der Qualität der verschiedenen Komplexen Leistungen zum Ziel haben?
LI_H3.4:	Wie schätzen Sie die Akzeptanz der Komplexen Leistung insgesamt ein?

TEIL V	SCHULLEBEN
LI_H4.1:	Wie schätzen Sie die Akzeptanz der Tatsache ein, dass jetzt alle Schüler alle Fächer bis zum Abitur belegen müssen?
LI_H4.2:	Wie schätzen Sie die Akzeptanz der Tatsache ein, dass jetzt alle Schüler alle Fächer in die Abiturnote einbringen müssen?
LI_H4.3:	Wie schätzen Sie die Akzeptanz der Tatsache ein, dass jetzt alle Schüler ein 5. Prüfungsfach absolvieren müssen?
TEIL IV	ABSCHLUSS
LI_A1:	Wie schätzen Sie folgende Behauptung ein - Die Ziele der Oberstufenreform sind erreicht worden im Bereich: - Verbesserung der Allgemeinbildung - der vermehrten Wahl der Studienfächer im MINT-Bereich
LI_A2:	Was würden Sie ändern oder anders gestalten?
LI_A3:	Welchen weiteren Handlungsbedarf sehen Sie?

Anlage 4.5: Onlinefragebogen Schulleitungen

SLO_A1:	Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.		
weiblich	☐	männlich	☐

SLO_A2	Bitte geben Sie Ihr Alter an.
	Jahre

SLO_A3	Studierte Fachrichtungen	
Meine Lehrbefähigung habe ich für die Fächer		
1. Fach	<Listenfeld>	
2. Fach	<Listenfeld>	
3. Fach	<Listenfeld>	

SLO_A4	Unterrichtseinsatz		
Ich unterrichte selbst in der Oberstufe...		LK	GK
im Fach	<Listenfeld>	☐	☐
im Fach	<Listenfeld>	☐	☐
im Fach	<Listenfeld>	☐	☐
im Wahlgrundkurs	freier Eintrag		

SLO_A5	Funktion	
Ich bin tätig als ...		
Schulleiter.	☐	
Stellvertretender Schulleiter.	☐	
Fachleiter.	☐	
Oberstufenberater.	☐	

Schulleiter, stellvertretende Schulleiter und Fachleiter → weiter mit Frage SLO_F1.2

SLO_A6	Angaben zur Schule	
Anzahl der Schüler in diesem Schuljahr:		
- in Jahrgangsstufe 11	(Zahl eintragen)	
- in Jahrgangsstufe 12	(Zahl eintragen)	
	ja	nein
Nehmen Schüler anderer Schulen am Kursunterricht Ihrer Schule teil?	☐	☐
Nehmen Schüler Ihrer Schule am Kursunterricht anderer Schulen teil?	☐	☐

Entwicklung von Kursangebot und Kurswahlverhalten

SLO_F1	Leistungskursangebot
--------	----------------------

SLO_F1.1	Bitte geben Sie die Leistungskursfächer an, die Ihre Schule anbietet. Bitte geben Sie auch an, welche Leistungskursfächer in den Jahrgangsstufen 11 und 12 in diesem Schuljahr unterrichtet werden.		
Fach	Angebot	11. Jst.	12. Jst.
Deutsch	☐	☐	☐
Mathematik	☐	☐	☐
1. Fremdsprache	☐	☐	☐
2. Fremdsprache	☐	☐	☐
Geschichte	☐	☐	☐
Chemie	☐	☐	☐
Physik	☐	☐	☐
Kunsterziehung	☐	☐	☐
Sonstiges:	☐	☐	☐

SLO_F1.2	Angenommen Sie hätten völlig freie Wahl für das Angebot der Leistungskursfächer. Welche würden Sie in diesem Fall gern anbieten?	
Deutsch		☐
Mathematik		☐
Englisch		☐
Französisch		☐
Russisch		☐
Sorbisch		☐
Latein		☐
Geschichte		☐
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft		☐
Geografie		☐
Chemie		☐
Physik		☐
Biologie		☐
Informatik		☐
Kunsterziehung		☐
Musik		☐
Sport		☐
Ethik		☐
Katholische oder Evangelische Religion		☐
Weitere Fremdsprachen (bitte eintragen)		

SLO_F1.3	Warum würden Sie diese Leistungskursfächer (siehe 1.2) gern anbieten?
	Ich halte diese Fächer für besonders bedeutsam für die Bildung der Schüler. ☐
	Ich habe in diesen Fächern großes Interesse auf Seiten der Schüler wahrgenommen. ☐
	Ich halte diese Fächer persönlich für besonders bedeutsam. ☐
	Andere Gründe, und zwar: ☐

Schulleiter, stellvertretende Schulleiter und Fachleiter → weiter mit Frage SLO_F2.2

SLO_F2	Grundkursangebot
--------	------------------

SLO_F2.1	Falls die genannten Grundkurse an Ihrer Schule durch Wahlgrundkurse ersetzt werden können, geben Sie bitte an, durch welche Kurse dies möglich ist.				
Grundkurs	Informatik	Astro- nomie	Philo- sophie	3. Fremd- sprache	fächerver- bindender WGK
Geografie	☐	☐	☐	☐	☐
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft	☐	☐	☐	☐	☐
Biologie	☐	☐	☐	☐	☐

SLO_F2.2	Inwieweit treffen folgende Aussagen zum Grundkursangebot aus Ihrer Sicht zu?			
Aussagen	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Nach der neuen OAVO kann unsere Schule die Wünsche unserer Schüler besser zufriedenstellen.	☐	☐	☐	☐
Es ist sinnvoll, dass die Schüler keine Fächer mehr abwählen können.	☐	☐	☐	☐
Es ist sinnvoll, dass Schüler die Leistungen aus allen Grundkursfächern in die Abiturnote einbringen müssen.	☐	☐	☐	☐
Die Ersetzungsregelungen nach der neuen OAVO sind sinnvoll.	☐	☐	☐	☐

SLO_F3	Vor- und Nachteile bei der schulorganisatorischen Umsetzung				
Bitte schätzen Sie den Einfluss der Reform der Oberstufe im Vergleich zur ehemaligen OAVO auf folgende Details ein:	starke Vereinfachung	Vereinfachung	Erschwerung	starke Erschwerung	kein Einfluss
Gestaltung der Kurspläne	☐	☐	☐	☐	☐
Aufwand zur Beratung der Schüler in der Klassenstufe 10	☐	☐	☐	☐	☐
Personalplanung	☐	☐	☐	☐	☐
Kursbildung	☐	☐	☐	☐	☐
Klausurplanung	☐	☐	☐	☐	☐
Aufwand bei der Planung von Vertretungsstunden	☐	☐	☐	☐	☐
Abiturprüfungsorganisation	☐	☐	☐	☐	☐

Allgemeine Hochschulreife

SLO_F4 Akzeptanz der neuen OAVO

SLO_F4.1 Bitte schätzen Sie ein, inwiefern folgende Aussagen für Sie zutreffen.

Aussagen	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	kann ich nicht einschätzen
Die Einführung des fünften Prüfungsfachs führt zu einer besseren Widerspiegelung der Gesamtleistung eines Schülers in seiner Abiturnote.	☐	☐	☐	☐	☐
Außerunterrichtliche Angebote unserer Schule werden von den Schülern weniger wahrgenommen als vor der Reform der gymnasialen Oberstufe.	☐	☐	☐	☐	☐

SLO_F4.2 Bitte beurteilen, inwiefern nachstehende Aussagen Ihrer Meinung nach zutreffen.

Die Änderungen in der OAVO tragen aus meiner Sicht dazu bei, dass ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	kann ich nicht einschätzen
... die Mehrzahl der Schüler eine höhere Allgemeinbildung erlangt.	☐	☐	☐	☐	☐
... die Mehrzahl der Schüler eine höhere Studierfähigkeit erlangt.	☐	☐	☐	☐	☐
... sich die fremdsprachliche Bildung bei der Mehrzahl der Schüler verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐
... sich mehr Schüler für ein Studium der Mathematik entscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐
... sich mehr Schüler für ein Studium der Naturwissenschaften oder der Ingenieurwissenschaften entscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐
... unsere Schule den Rückgang der Schülerzahlen organisatorisch besser bewältigen kann.	☐	☐	☐	☐	☐

Anlage 4.6: Leitfaden der Gruppeninterviews mit Schulleitungen

Ziel:	Erfassung der Erfahrungen der Schulen bei der Umsetzung der Reform der gymnasialen Oberstufe zur Absicherung anderweitig erhobener Daten (Onlinebefragungen)
	Inhaltliche Schwerpunkte des Interviews: Planungsaspekte Abiturprüfungsorganisation Schulleben Komplexe Leistung Akzeptanz der Reform
TEIL I	EINSTIEGSPHASE
SLI_E1:	Worin sahen Sie in den letzten sechs Jahren als Schulleitung die größte Herausforderung im Zusammenhang in der Umsetzung der neuen gymnasialen Oberstufe?
TEIL II	SCHWERPUNKT PLANUNGSASPEKTE
SLI_H1:	Was hat sich für Sie bei der Planung der gymnasialen Oberstufe verändert?
SLI_H1.1:	Welche Auswirkungen hat die neue Ordnung auf den Lehrereinsatz an Ihrer Schule?
SLI_H1.2:	Wie wirkt sich die neue Ordnung auf das Verfahren der Kursbildung aus?
SLI_H1.3:	Welche Auswirkungen ergeben sich für die Stundenplanung?
SLI_H1.4:	Welche Auswirkungen ergeben sich für die Klausurplanung?
TEIL III	SCHWERPUNKT ABITURPRÜFUNGSORGANISATION
SLI_H2:	Welche Änderungen hat es im Bereich der Organisation der Abiturprüfungen gegeben?
TEIL IV	SCHWERPUNKT SCHULLEBEN
SLI_H3:	Gab es durch die Reform der GOS Veränderungen des Schullebens?
SLI_H3.1:	Wie wirkt sich die Neuordnung auf die zeitliche und organisatorische Möglichkeit der Durchführung von Exkursionen, Unterrichtsgängen bzw. Projekten aus?
SLI_H3.2:	Mit welchen organisatorischen Maßnahmen unterstützen Sie die Umsetzung von Lehrplanvorgaben wie Exkursionen, Unterrichtsgänge bzw. Projekte?
SLI_H3.4:	

TEIL V	SCHWERPUNKT KOMPLEXE LEISTUNG
SLI_H4.1:	Wie sichern Sie die Betreuung der Schüler bei der Erbringung ihrer Komplexen Leistungen in personeller Hinsicht ab?
SLI_H4.2:	Welche schulinternen Regelungen bestehen bei Ihnen zu Fragen der Themenwahl und Vorbereitung der Schüler in Bezug auf ihre Komplexe Leistung?
SLI_H4.3:	Welche schulinternen Regelungen bestehen in Bezug auf die Betreuung der Schüler bei Abfassung und Präsentation der Komplexen Leistungen?
SLI_H4.4	Welche Regelungen gibt es an Ihrer Schule in Bezug auf Bewertungskriterien der Komplexen Leistungen?
TEIL IV	SCHWERPUNKT AKZEPTANZ
SLI_H5	Welche Vor- bzw. Nachteile ergeben sich aus Sicht der Schulleitungen aus der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe?
TEIL IV	ABSCHLUSS
SLI_A1:	Inwieweit gibt die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe Impulse zur Erreichung der damit verbundenen Ziele? - Erhöhung der Allgemeinbildung - Sicherung des Nachwuchses in den Ingenieur- und Naturwissenschaften
SLI_A2:	Was würden Sie aus Sicht der Schulleitung ändern oder anders gestalten?
SLI_A3:	Welchen weiteren Handlungsbedarf sehen Sie?

Anlage 5: Untersuchungsinstrumente der TOSCA-Studie

Komplex 1: Zur aktuellen Situation in der Oberstufe

TOSCA_F1	In welchem Ausmaß haben Sie in der Oberstufe die folgenden Tätigkeiten ausgeführt?	nie	selten	manchmal	häufig
	Informationen für eine Arbeit (z.B. für eine Ausarbeitung/einen Vortrag) finden, auswählen und ordnen	☐	☐	☐	☐
	Literatur für eine Arbeit zusammenstellen	☐	☐	☐	☐
	Texte am Computer schreiben und gestalten	☐	☐	☐	☐
	Abbildungen/Grafiken am Computer erstellen	☐	☐	☐	☐
	elektronische Medien (CD, Internet) zur Informationsbeschaffung nutzen	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F2	Wie oft haben Sie im Verlauf der Oberstufe die folgenden Tätigkeiten ausgeführt?	nie	1- bis 2-mal	3- bis 5-mal	mehr als 5-mal
	wissenschaftliche Experimente geplant	☐	☐	☐	☐
	ein Protokoll zu einer Diskussion angefertigt	☐	☐	☐	☐
	ein Referat vorgetragen	☐	☐	☐	☐
	ein Referat schriftlich ausgearbeitet	☐	☐	☐	☐
	eine Bibliothek zur Literaturbeschaffung aufgesucht	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F3	Wie beurteilen Sie die Vorbereitung durch die Oberstufe auf bestimmte Anforderungen des Studiums?	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt voll und ganz
	Ich glaube, ich habe in der Oberstufe verstanden, wie man Fragestellungen wissenschaftlich bearbeitet.	☐	☐	☐	☐
	Ich habe in der Oberstufe gelernt, Texte systematisch zu analysieren.	☐	☐	☐	☐
	Ich habe in der Oberstufe gelernt, in Diskussionen schlüssig zu argumentieren.	☐	☐	☐	☐
	Ich habe in der Oberstufe gelernt, bei der Erledigung von Aufgaben Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden.	☐	☐	☐	☐
	Die Oberstufe hat mir viel Allgemeinwissen vermittelt.	☐	☐	☐	☐
	Die Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff in der Oberstufe hat mir die Studienfachwahl erleichtert.	☐	☐	☐	☐
	Durch die Oberstufe fühle ich mich insgesamt für ein Studium gut vorbereitet.	☐	☐	☐	☐

Komplex 2: Ihr Kurs in Mathematik

TOSCA_F4	Treffen folgende Aussagen auf Sie zu?	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Um den Stoff wirklich zu verstehen, hätte ich mir eigentlich mehr Mühe in diesem Fach geben müssen.	☐	☐	☐	☐
	Ich arbeitete in diesem Fach so gut mit wie ich konnte.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Fach habe ich alles erledigt, was von mir verlangt wurde.	☐	☐	☐	☐
	Ich versuchte immer, meine Hausaufgaben vollständig zu erledigen.	☐	☐	☐	☐
	Um dem Unterricht besser folgen zu können, hätte ich mich mehr anstrengen müssen.				

TOSCA_F5	Einiges zu Ihrem Kurs:	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Unsere Lehrkraft wollte, dass wir den Stoff wirklich verstehen.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft zeigte es recht deutlich, wenn bestimmte Schülerinnen oder Schüler schlechte Leistungen erbrachten.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft schien es großen Spaß zu machen, uns etwas beizubringen.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs herrschte „Zucht und Ordnung“.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs wurde es „faulen“ Schülerinnen und Schülern wirklich schwer gemacht.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft unterrichtete mit Begeisterung.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft reagierte sofort, wenn Einzelne nicht gut mitarbeiteten oder störten.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft war es wirklich wichtig, dass wir etwas lernen.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft kontrollierte regelmäßig, ob wir tatsächlich die Hausaufgaben gemacht haben.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft schien das Unterrichten großen Spaß zu machen.	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F6	Was schätzen Sie:
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler arbeiteten in diesem Kurs regelmäßig mit?	 Prozent
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler waren an diesem Kurs wirklich interessiert?	 Prozent
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler störten in diesem Kurs häufig den Unterricht?	 Prozent

TOSCA_F7	Wie beurteilen Sie die Hausaufgaben und Übungsaufgaben, die Sie bekamen?	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Unsere Lehrkraft dachte sich oft interessante Übungsaufgaben und Hausaufgaben aus.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft wusste, welche Aufgaben sie uns geben musste, damit wir den Stoff verstehen.	☐	☐	☐	☐
	Die verwendeten Aufgaben waren oft zu leicht.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs bekamen die besseren Schülerinnen und Schüler oft andere Aufgaben als die schwächeren Schülerinnen und Schüler.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben halfen, den Stoff wirklich zu verstehen.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft orientierte ihren Unterricht zu stark an den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben waren oft anspruchsvoll, so dass man wirklich stark nachdenken musste.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben waren oft zu schwierig.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben waren fast immer sehr gut ausgewählt.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft orientierte ihren Unterricht zu stark an den schwächeren Schülerinnen und Schülern..	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F8		Von zehn Mal Mathematik: Wie oft gab Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer durchschnittlich Hausaufgaben auf?								
nie	etwa 1-mal	etwa 2-mal	etwa 3-mal	etwa 4-mal	etwa 5-mal	etwa 6-mal	etwa 7-mal	etwa 8-mal	etwa 9-mal	immer
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F9	Wenn Sie an eine normale Woche denken: Wie viel Prozent der Mathematikhausaufgaben versuchten Sie durchschnittlich ernsthaft zu bearbeiten?		
ca.		Prozent	

TOSCA_F10	Insgesamt ...	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Ich habe in diesem Kurs sehr viel gelernt.	☐	☐	☐	☐
	Dieser Kurs hat mir insgesamt großen Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs verging die Zeit meist wie im Flug.	☐	☐	☐	☐

Komplex 3: Ihr Kurs in Englisch

○ Habe ich in den Klassen 11 und 12 nicht belegt → weiter mit Frage TOSCA_F18

TOSCA_F11	Treffen folgende Aussagen auf Sie zu?	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Um den Stoff wirklich zu verstehen, hätte ich mir eigentlich mehr Mühe in diesem Fach geben müssen.	☐	☐	☐	☐
	Ich arbeitete in diesem Fach so gut mit wie ich konnte.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Fach habe ich alles erledigt, was von mir verlangt wurde.	☐	☐	☐	☐
	Ich versuchte immer, meine Hausaufgaben vollständig zu erledigen.	☐	☐	☐	☐
	Um dem Unterricht besser folgen zu können, hätte ich mich mehr anstrengen müssen.				

TOSCA_F12	Einiges zu Ihrem Kurs:	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Unsere Lehrkraft wollte, dass wir den Stoff wirklich verstehen.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft zeigte es recht deutlich, wenn bestimmte Schülerinnen oder Schüler schlechte Leistungen erbrachten.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft schien es großen Spaß zu machen, uns etwas beizubringen.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs herrschte „Zucht und Ordnung“.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs wurde es „faulen“ Schülerinnen und Schülern wirklich schwer gemacht.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft unterrichtete mit Begeisterung.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft reagierte sofort, wenn Einzelne nicht gut mitarbeiteten oder störten.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft war es wirklich wichtig, dass wir etwas lernen.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft kontrollierte regelmäßig, ob wir tatsächlich die Hausaufgaben gemacht haben.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft schien das Unterrichten großen Spaß zu machen.	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F13	Was schätzen Sie:	
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler arbeiteten in diesem Kurs regelmäßig mit?		 Prozent
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler waren an diesem Kurs wirklich interessiert?		 Prozent
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler störten in diesem Kurs häufig den Unterricht?		 Prozent

TOSCA_F14	Wie beurteilen Sie die Hausaufgaben und Übungsaufgaben, die Sie bekamen?	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Unsere Lehrkraft dachte sich oft interessante Übungsaufgaben und Hausaufgaben aus.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft wusste, welche Aufgaben sie uns geben musste, damit wir den Stoff verstehen.	☐	☐	☐	☐
	Die verwendeten Aufgaben waren oft zu leicht.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs bekamen die besseren Schülerinnen und Schüler oft andere Aufgaben als die schwächeren Schülerinnen und Schüler.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben halfen, den Stoff wirklich zu verstehen.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft orientierte ihren Unterricht zu stark an den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben waren oft anspruchsvoll, so dass man wirklich stark nachdenken musste.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben waren oft zu schwierig.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben waren fast immer sehr gut ausgewählt.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft orientierte ihren Unterricht zu stark an den schwächeren Schülerinnen und Schülern..	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F15	Von zehn Mal Englisch: Wie oft gab Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer durchschnittlich Hausaufgaben auf?									
nie	etwa 1-mal	etwa 2-mal	etwa 3-mal	etwa 4-mal	etwa 5-mal	etwa 6-mal	etwa 7-mal	etwa 8-mal	etwa 9-mal	immer
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F16	Wenn Sie an eine normale Woche denken: Wie viel Prozent der Englischhausaufgaben versuchten Sie durchschnittlich ernsthaft zu bearbeiten?	
ca.		Prozent

TOSCA_F17	Insgesamt ...	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Ich habe in diesem Kurs sehr viel gelernt.	☐	☐	☐	☐
	Dieser Kurs hat mir insgesamt großen Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs verging die Zeit meist wie im Flug.	☐	☐	☐	☐

Komplex 4: Ihr Kurs in Physik

☐ Habe ich in den Klassen 11 und 12 nicht belegt → weiter mit Frage TOSCA_F25

TOSCA_F18	Treffen folgende Aussagen auf Sie zu?	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Um den Stoff wirklich zu verstehen, hätte ich mir eigentlich mehr Mühe in diesem Fach geben müssen.	☐	☐	☐	☐
	Ich arbeitete in diesem Fach so gut mit wie ich konnte.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Fach habe ich alles erledigt, was von mir verlangt wurde.	☐	☐	☐	☐
	Ich versuchte immer, meine Hausaufgaben vollständig zu erledigen.	☐	☐	☐	☐
	Um dem Unterricht besser folgen zu können, hätte ich mich mehr anstrengen müssen.				

TOSCA_F19	Einiges zu Ihrem Kurs:	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Unsere Lehrkraft wollte, dass wir den Stoff wirklich verstehen.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft zeigte es recht deutlich, wenn bestimmte Schülerinnen oder Schüler schlechte Leistungen erbrachten.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft schien es großen Spaß zu machen, uns etwas beizubringen.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs herrschte „Zucht und Ordnung“.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs wurde es „faulen“ Schülerinnen und Schülern wirklich schwer gemacht.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft unterrichtete mit Begeisterung.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft reagierte sofort, wenn Einzelne nicht gut mitarbeiteten oder störten.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft war es wirklich wichtig, dass wir etwas lernen.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft kontrollierte regelmäßig, ob wir tatsächlich die Hausaufgaben gemacht haben.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft schien das Unterrichten großen Spaß zu machen.	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F20	Was schätzen Sie:
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler arbeiteten in diesem Kurs regelmäßig mit?	_____  Prozent
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler waren an diesem Kurs wirklich interessiert?	_____  Prozent
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler störten in diesem Kurs häufig den Unterricht?	_____  Prozent

TOSCA_F21	Wie beurteilen Sie die Hausaufgaben und Übungsaufgaben, die Sie bekamen?	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Unsere Lehrkraft dachte sich oft interessante Übungsaufgaben und Hausaufgaben aus.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft wusste, welche Aufgaben sie uns geben musste, damit wir den Stoff verstehen.	☐	☐	☐	☐
	Die verwendeten Aufgaben waren oft zu leicht.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs bekamen die besseren Schülerinnen und Schüler oft andere Aufgaben als die schwächeren Schülerinnen und Schüler.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben halfen, den Stoff wirklich zu verstehen.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft orientierte ihren Unterricht zu stark an den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben waren oft anspruchsvoll, so dass man wirklich stark nachdenken musste.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben waren oft zu schwierig.	☐	☐	☐	☐
	Die Aufgaben waren fast immer sehr gut ausgewählt.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft orientierte ihren Unterricht zu stark an den schwächeren Schülerinnen und Schülern..	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F22		Von zehn Mal Physik: Wie oft gab Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer durchschnittlich Hausaufgaben auf?								
nie	etwa 1-mal	etwa 2-mal	etwa 3-mal	etwa 4-mal	etwa 5-mal	etwa 6-mal	etwa 7-mal	etwa 8-mal	etwa 9-mal	immer
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F23	Wenn Sie an eine normale Woche denken: Wie viel Prozent der Physikaufgaben versuchten Sie durchschnittlich ernsthaft zu bearbeiten?
ca.	 Prozent

TOSCA_F24	Insgesamt ...	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Ich habe in diesem Kurs sehr viel gelernt.	☐	☐	☐	☐
	Dieser Kurs hat mir insgesamt großen Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs verging die Zeit meist wie im Flug.	☐	☐	☐	☐

Komplex 5: Ihr Kurs in Chemie

○ Habe ich in den Klassen 11 und 12 nicht belegt → weiter mit Frage TOSCA_F32

TOSCA_F25	Treffen folgende Aussagen auf Sie zu?	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Um den Stoff wirklich zu verstehen, hätte ich mir eigentlich mehr Mühe in diesem Fach geben müssen.	☐	☐	☐	☐
	Ich arbeitete in diesem Fach so gut mit wie ich konnte.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Fach habe ich alles erledigt, was von mir verlangt wurde.	☐	☐	☐	☐
	Ich versuchte immer, meine Hausaufgaben vollständig zu erledigen.	☐	☐	☐	☐
	Um dem Unterricht besser folgen zu können, hätte ich mich mehr anstrengen müssen.				

TOSCA_F26	Einiges zu Ihrem Kurs:	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Unsere Lehrkraft wollte, dass wir den Stoff wirklich verstehen.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft zeigte es recht deutlich, wenn bestimmte Schülerinnen oder Schüler schlechte Leistungen erbrachten.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft schien es großen Spaß zu machen, uns etwas beizubringen.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs herrschte „Zucht und Ordnung“.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs wurde es „faulen“ Schülerinnen und Schülern wirklich schwer gemacht.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft unterrichtete mit Begeisterung.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft reagierte sofort, wenn Einzelne nicht gut mitarbeiteten oder störten.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft war es wirklich wichtig, dass wir etwas lernen.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Lehrkraft kontrollierte regelmäßig, ob wir tatsächlich die Hausaufgaben gemacht haben.	☐	☐	☐	☐
	Unserer Lehrkraft schien das Unterrichten großen Spaß zu machen.	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F27	Was schätzen Sie:
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler arbeiteten in diesem Kurs regelmäßig mit?	 Prozent
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler waren an diesem Kurs wirklich interessiert?	 Prozent
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler störten in diesem	 Prozent

Kurs häufig den Unterricht?					
TOSCA_F28	Wie beurteilen Sie die Hausaufgaben und Übungsaufgaben, die Sie bekamen?	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Unsere Lehrkraft dachte sich oft interessante Übungsaufgaben und Hausaufgaben aus.		☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrkraft wusste, welche Aufgaben sie uns geben musste, damit wir den Stoff verstehen.		☐	☐	☐	☐
Die verwendeten Aufgaben waren oft zu leicht.		☐	☐	☐	☐
In diesem Kurs bekamen die besseren Schülerinnen und Schüler oft andere Aufgaben als die schwächeren Schülerinnen und Schüler.		☐	☐	☐	☐
Die Aufgaben halfen, den Stoff wirklich zu verstehen.		☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrkraft orientierte ihren Unterricht zu stark an den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern.		☐	☐	☐	☐
Die Aufgaben waren oft anspruchsvoll, so dass man wirklich stark nachdenken musste.		☐	☐	☐	☐
Die Aufgaben waren oft zu schwierig.		☐	☐	☐	☐
Die Aufgaben waren fast immer sehr gut ausgewählt.		☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrkraft orientierte ihren Unterricht zu stark an den schwächeren Schülerinnen und Schülern..		☐	☐	☐	☐

TOSCA_F29	Von zehn Mal Chemie: Wie oft gab Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer durchschnittlich Hausaufgaben auf?									
nie	etwa 1-mal	etwa 2-mal	etwa 3-mal	etwa 4-mal	etwa 5-mal	etwa 6-mal	etwa 7-mal	etwa 8-mal	etwa 9-mal	immer
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F30	Wenn Sie an eine normale Woche denken: Wie viel Prozent der Chemiehausaufgaben versuchten Sie durchschnittlich ernsthaft zu bearbeiten?	
ca.		Prozent

TOSCA_F31	Insgesamt ...	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich habe in diesem Kurs sehr viel gelernt.		☐	☐	☐	☐
Dieser Kurs hat mir insgesamt großen Spaß gemacht.		☐	☐	☐	☐
In diesem Kurs verging die Zeit meist wie im Flug.		☐	☐	☐	☐

Komplex 6: Ihr Kurs in Biologie

☐ Habe ich in den Klassen 11 und 12 nicht belegt → weiter mit Frage TOSCA_F39

TOSCA_F32	Treffen folgende Aussagen auf Sie zu?	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Um den Stoff wirklich zu verstehen, hätte ich mir eigentlich mehr Mühe in diesem Fach geben müssen.		☐	☐	☐	☐
Ich arbeitete in diesem Fach so gut mit wie ich konnte.		☐	☐	☐	☐
In diesem Fach habe ich alles erledigt, was von mir verlangt wurde.		☐	☐	☐	☐
Ich versuchte immer, meine Hausaufgaben vollständig zu erledigen.		☐	☐	☐	☐
Um dem Unterricht besser folgen zu können, hätte ich mich mehr anstrengen müssen.					

TOSCA_F33	Einiges zu Ihrem Kurs:	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Unsere Lehrkraft wollte, dass wir den Stoff wirklich verstehen.		☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrkraft zeigte es recht deutlich, wenn bestimmte Schülerinnen oder Schüler schlechte Leistungen erbrachten.		☐	☐	☐	☐
Unserer Lehrkraft schien es großen Spaß zu machen, uns etwas beizubringen.		☐	☐	☐	☐
In diesem Kurs herrschte „Zucht und Ordnung“.		☐	☐	☐	☐
In diesem Kurs wurde es „faulen“ Schülerinnen und Schülern wirklich schwer gemacht.		☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrkraft unterrichtete mit Begeisterung.		☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrkraft reagierte sofort, wenn Einzelne nicht gut mitarbeiteten oder störten.		☐	☐	☐	☐
Unserer Lehrkraft war es wirklich wichtig, dass wir etwas lernen.		☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrkraft kontrollierte regelmäßig, ob wir tatsächlich die Hausaufgaben gemacht haben.		☐	☐	☐	☐
Unserer Lehrkraft schien das Unterrichten großen Spaß zu machen.		☐	☐	☐	☐

TOSCA_F34	Was schätzen Sie:
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler arbeiteten in diesem Kurs regelmäßig mit?	_____  Prozent
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler waren an diesem Kurs wirklich interessiert?	_____  Prozent
Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler störten in diesem Kurs häufig den Unterricht?	_____  Prozent

TOSCA_F35	Wie beurteilen Sie die Hausaufgaben und Übungsaufgaben, die Sie bekamen?	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Unsere Lehrkraft dachte sich oft interessante Übungsaufgaben und Hausaufgaben aus.		☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrkraft wusste, welche Aufgaben sie uns geben musste, damit wir den Stoff verstehen.		☐	☐	☐	☐
Die verwendeten Aufgaben waren oft zu leicht.		☐	☐	☐	☐
In diesem Kurs bekamen die besseren Schülerinnen und Schüler oft andere Aufgaben als die schwächeren Schülerinnen und Schüler.		☐	☐	☐	☐
Die Aufgaben halfen, den Stoff wirklich zu verstehen.		☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrkraft orientierte ihren Unterricht zu stark an den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern.		☐	☐	☐	☐
Die Aufgaben waren oft anspruchsvoll, so dass man wirklich stark nachdenken musste.		☐	☐	☐	☐
Die Aufgaben waren oft zu schwierig.		☐	☐	☐	☐
Die Aufgaben waren fast immer sehr gut ausgewählt.		☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrkraft orientierte ihren Unterricht zu stark an den schwächeren Schülerinnen und Schülern..		☐	☐	☐	☐

TOSCA_F36		Von zehn Mal Biologie: Wie oft gab Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer durchschnittlich Hausaufgaben auf?								
nie	etwa 1-mal	etwa 2-mal	etwa 3-mal	etwa 4-mal	etwa 5-mal	etwa 6-mal	etwa 7-mal	etwa 8-mal	etwa 9-mal	immer
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F37	Wenn Sie an eine normale Woche denken: Wie viel Prozent der Biologiehausaufgaben versuchten Sie durchschnittlich ernsthaft zu bearbeiten?		
ca.		Prozent	

TOSCA_F38	Insgesamt ...	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Ich habe in diesem Kurs sehr viel gelernt.	☐	☐	☐	☐
	Dieser Kurs hat mir insgesamt großen Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐
	In diesem Kurs verging die Zeit meist wie im Flug.	☐	☐	☐	☐

Komplex 7: Wahlmöglichkeiten in der gymnasialen Oberstufe

TOSCA_F39	In der Gymnasialen Oberstufe hatten Sie eine Reihe von Möglichkeiten, Schwerpunkte zu setzen (z.B. durch die LK-Wahl). Was ist Ihre Meinung?	stimmt gart nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
	Die Wahl der Schulfächer sollte offener sein.	☐	☐	☐	☐
	Ich bin mit meiner Wahl zufrieden.	☐	☐	☐	☐
	Die Wahlmöglichkeiten waren für mich ausreichend.	☐	☐	☐	☐
	Im Gymnasium sollte man sich stärker auf bestimmte Fächer konzentrieren dürfen und dafür andere weglassen können.	☐	☐	☐	☐
	An meiner Schule konnten viele Leistungskurse nicht angeboten werden, da zu wenig Schülerinnen/Schüler vorhanden waren.	☐	☐	☐	☐
	Ich hätte gerne andere als die an meiner Schule angebotenen Leistungskursfächer als Leistungskurs belegt.	☐	☐	☐	☐
	An meiner Schule gab es eine relativ große Auswahl an Leistungskursfächern.	☐	☐	☐	☐
	In der Oberstufe hatte ich ausreichende Möglichkeiten eigene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen.	☐	☐	☐	☐
	Die Oberstufe hat mir geholfen, mir über die Entscheidung über meinen weiteren Bildungsweg klar zu werden.	☐	☐	☐	☐

Komplex 8: Fragen zur neu gestalteten Oberstufe

Im Schuljahr 2009/2010) haben in Sachsen erstmals Abiturientinnen und Abiturienten die neu gestaltete Oberstufe durchlaufen. Die Reform bringt eine Reihe von Veränderungen in Hinblick auf das verpflichtende Lernangebot mit sich.

TOSCA_F40	Wie gut kennen Sie die Regelungen der „alten“ und „neuen“ Oberstufe?	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Ich weiß über die Unterschiede zwischen „alter“ und „neuer“ Oberstufe gut Bescheid.	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F41	Wie schätzen Sie die Wirkung der Reform der gymnasialen Oberstufe insgesamt ein?	stark negative Wirkung	leicht negative Wirkung	keine Wirkung	leicht positive Wirkung	stark positive Wirkung
	Reform der Oberstufe insgesamt	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F42	Wie wirkt sich aus Ihrer Sicht die Reform der gymnasialen Oberstufe auf folgende Aspekte aus?	stark negative Wirkung	leicht negative Wirkung	keine Wirkung	leicht positive Wirkung	stark positive Wirkung
	Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler insgesamt.	☐	☐	☐	☐	☐
	Motivation der Schülerinnen und Schüler insgesamt.	☐	☐	☐	☐	☐
	Vorbereitung auf die Studienfachwahl.	☐	☐	☐	☐	☐
	Vorbereitung auf Anforderungen im Studium.	☐	☐	☐	☐	☐
	Vergleichbarkeit der Abiturnote über verschiedene Schulen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Eignung der Abiturnote als Indikator für Studierfähigkeit.	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F43	In der reformierten Oberstufe müssen alle Schüler/innen Physik, Chemie und Biologie bis zum Abitur belegen. Man kann verschiedene Vermutungen zur Auswirkung dieser Verpflichtung anstellen. Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme teilweise zu	stimme eher zu	stimme zu
	Das mittlere Leistungsniveau in diesen Fächern wird sich erhöhen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die sehr guten Schülerinnen und Schüler in diesen Fächern werden besser gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Unterschiede zwischen guten und schlechten Schülerinnen und Schülern werden reduziert.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler in diesen Fächern wird sich erhöhen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Das Interesse der Schülerinnen und Schüler an diesen Fächern wird sich insgesamt steigern.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler in diesen Fächern werden besser gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐
	Das mittlere Leistungsniveau in diesen Fächern wird sich verringern.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Unterschiede zwischen guten und schlechten Schülerinnen und Schülern werden sich vergrößern.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler in diesen Fächern wird sich verringern.	☐	☐	☐	☐	☐
	Das Interesse der Schülerinnen und Schüler in diesen Fächern wird sich insgesamt verringern.	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F44	In der reformierten Oberstufe müssen alle Schüler/innen Prüfungen in fünf anstelle von vier Prüfungsfächern ablegen. Wie wirkt sich diese Verpflichtung aus Ihrer Sicht aus auf...	nimmt stark ab	nimmt leicht ab	keine Änderung	nimmt leicht zu	nimmt stark zu
	... die psychische Belastung der Abiturient/innen?	☐	☐	☐	☐	☐
	... das Niveau der Allgemeinbildung der	☐	☐	☐	☐	☐
	... die Möglichkeit, eigene Interessenschwerpunkte auszubilden?	☐	☐	☐	☐	☐
	... die Lernbereitschaft in nicht geprüften Fächern	☐	☐	☐	☐	☐
	... die Qualität der Vorbereitung auf das Studium	☐	☐	☐	☐	☐
	... die Vergleichbarkeit des Abiturzeugnisses?	☐	☐	☐	☐	☐

Komplex 9: Besondere Lernleistung

TOSCA_F45	Haben Sie in der Oberstufe Leistungen in Form der Besonderen Lernleistung erbracht?		
ja	☐	nein (bitte weiter mit Frage 49)	☐

TOSCA_F46	Wie lässt sich Ihre Besondere Lernleistung am besten beschreiben?	
Theoretische Forschungsarbeit (z. B. Textinterpretation, Literaturrecherche)		☐
Empirische Forschungsarbeit (Experimente, Feldforschung, Interviews, Umfragen usw.)		☐
Künstlerische oder audiovisuelle Produktion		☐

TOSCA_F47	Wie oft hatten Sie individuelle Besprechungen mit der betreuenden Lehrkraft / den betreuenden Lehrkräften?											
nie	1-mal	2-mal	3-mal	4-mal	5-mal	6-mal	7-mal	8-mal	9-mal	10-mal	mehr als 10-mal	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Komplex 10: Wie schätzen Sie sich ein?

TOSCA_F48	Wie sehr treffen folgenden Aussagen auf Sie zu?	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich habe ein gutes Gedächtnis.		☐	☐	☐	☐
Für Englisch habe ich einfach keine Begabung.		☐	☐	☐	☐
Ich gehe gern zur Schule.		☐	☐	☐	☐
Ich bin gut in Biologie.		☐	☐	☐	☐
Physik liegt mir nicht besonders.		☐	☐	☐	☐
Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen.		☐	☐	☐	☐
Ich bin bei Aufgaben, die mathematisches Denken erfordern, nie gut.		☐	☐	☐	☐
Ich bin gut in Chemie.		☐	☐	☐	☐
Biologie liegt mir nicht besonders.		☐	☐	☐	☐
Manche Lerninhalte kann ich mir nicht einprägen.		☐	☐	☐	☐
Ich könnte in einem Beruf erfolgreich sein, bei dem man viele Physikkenntnisse braucht.		☐	☐	☐	☐
In unserer Schule macht Lernen Spaß.		☐	☐	☐	☐
Ich bin gut in Physik.		☐	☐	☐	☐
Verglichen mit den anderen bin ich nicht so begabt.		☐	☐	☐	☐
Chemie liegt mir nicht besonders.		☐	☐	☐	☐
Ich bin mit unserer Schule zufrieden.		☐	☐	☐	☐
Ich habe Verständnisschwierigkeiten bei allem, für das man Mathematik braucht.		☐	☐	☐	☐
Ich könnte in einem Beruf erfolgreich sein, bei dem man viele Biologiekenntnisse braucht.		☐	☐	☐	☐
In unserer Schule fühle ich mich wohl.		☐	☐	☐	☐
Ich bin gut in Englisch.		☐	☐	☐	☐
Ich war in Mathematik immer gut.		☐	☐	☐	☐
Ich könnte in einem Beruf erfolgreich sein, bei dem man viele Chemiekenntnisse braucht.		☐	☐	☐	☐
Englisch liegt mir nicht besonders.		☐	☐	☐	☐
Für Biologie habe ich einfach keine Begabung.		☐	☐	☐	☐

TOSCA_F48	Wie sehr treffen folgenden Aussagen auf Sie zu?	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Häufig denke ich, ich bin nicht so klug wie die anderen.	☐	☐	☐	☐
	Für Physik habe ich einfach keine Begabung.	☐	☐	☐	☐
	Ich habe Verständnisschwierigkeiten bei allem, was mit Englisch zu tun hat.	☐	☐	☐	☐
	Für Chemie habe ich einfach keine Begabung.	☐	☐	☐	☐
	Was ich gelernt habe, behalte ich für lange Zeit.	☐	☐	☐	☐
	Ich bin gut in Mathematik.	☐	☐	☐	☐

Komplex 11: Freizeitbeschäftigungen

TOSCA_F49	Bitte tragen Sie ein, wie Sie Ihre Freizeit in einer normalen Woche außerhalb der Schulzeit verbringen								
Aktivitäten	An wie vielen Tagen in der Woche machen Sie das?							Wie viele Stunden insgesamt in der Woche?	mache ich gar nicht
	1	2	3	4	5	6	7		
Freunde treffen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	___	☐
Computer spielen, chatten etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	___	☐
Fernsehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	___	☐
Lesen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	___	☐
etwas mit der Familie unternehmen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	___	☐
Sport treiben (allein, mit Freund/innen oder im Verein)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	___	☐
zum Orchester, Kirchengruppen oder anderen Gruppen (außer Sport) gehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	___	☐
Zeit mit Hobbys verbringen (z. B. Instrumente, Basteln)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	___	☐
Nebenjob	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	___	☐
Sonstiges	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	___	☐

Komplex 12: Wie sehen Sie sich selbst?

TOSCA_F50	Bitte beschreiben Sie sich anhand folgender Aussagen.	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	☐	☐	☐	☐
	Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	☐	☐	☐	☐
	Ich erledige Aufgaben gründlich.	☐	☐	☐	☐
	Ich werde leicht deprimiert, niedergeschlagen.	☐	☐	☐	☐
	Ich bin vielseitig interessiert.	☐	☐	☐	☐
	Ich bin begeisterungsfähig und kann andere leicht mitreißen.	☐	☐	☐	☐
	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	☐	☐	☐	☐
	Ich bin bequem, neige zur Faulheit.	☐	☐	☐	☐
	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	☐	☐	☐	☐
	Ich bin tief sinnig, denke gerne über Sachen nach.	☐	☐	☐	☐
	Ich bin eher der „stille Typ“, wortkarg.	☐	☐	☐	☐
	Ich kann mich kalt und distanziert verhalten.	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F50	Bitte beschreiben Sie sich anhand folgender Aussagen.	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Ich bin tüchtig und arbeite flott.	☐	☐	☐	☐
	Ich mache mir viele Sorgen.	☐	☐	☐	☐
	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin phantasievoll.	☐	☐	☐	☐
	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	☐	☐	☐	☐
	Ich kann mich schroff und abweisend anderen gegenüber verhalten.	☐	☐	☐	☐
	Ich mache Pläne und führe sie auch durch.	☐	☐	☐	☐
	Ich werde leicht nervös und unsicher.	☐	☐	☐	☐
	Ich schätze künstlerische und ästhetische Eindrücke.	☐	☐	☐	☐
	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	☐	☐	☐	☐
	Ich lasse mich leicht überreden, etwas Unsinniges zu tun.	☐	☐	☐	☐
	Ich denke oft zu spät darüber nach, welche Konsequenzen mein Handeln haben könnte.	☐	☐	☐	☐
	Ich springe selten auf etwas an, ohne zuerst darüber nachgedacht zu haben.	☐	☐	☐	☐
	Ich bin vorsichtig mit dem, was ich anderen sage.	☐	☐	☐	☐
	Ich bin nicht so fleißig wie die meisten meiner Mitschülerinnen und Mitschüler.	☐	☐	☐	☐
	Ich tue, was verlangt ist, aber selten mehr als das.	☐	☐	☐	☐
	Ich habe hohe Erwartungen an mich selbst und arbeite daran, sie zu erfüllen.	☐	☐	☐	☐
	Ich arbeite hart daran, mehr zu tun als eigentlich von mir verlangt wird.	☐	☐	☐	☐

Komplex 13: Interessen

TOSCA_F51	Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen auch dann, wenn Sie bestimmte Fächer in der Oberstufe abgewählt hatten.	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Englisch finde ich einfach spannend.	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich an einer Chemieaufgabe saß, konnte es passieren, dass ich gar nicht merkte, wie die Zeit verflog.	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich in Biologie etwas Neues dazulernen konnte, war ich auch bereit, Freizeit dafür zu verwenden.	☐	☐	☐	☐
	Es ist für mich persönlich wichtig, gut in Physik zu sein.	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich an einer Englischaufgabe saß, konnte es passieren, dass ich gar nicht merkte, wie die Zeit verflog.	☐	☐	☐	☐
	Es ist für mich persönlich wichtig, gut in Mathematik zu sein.	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich in Englisch etwas Neues dazulernen konnte, war ich auch bereit, Freizeit dafür zu verwenden.	☐	☐	☐	☐
	Biologie finde ich einfach spannend.	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich an einer Mathematikaufgabe saß, konnte es passieren, dass ich gar nicht merkte, wie die Zeit verflog.	☐	☐	☐	☐
	Physik finde ich einfach spannend.	☐	☐	☐	☐
	Es ist für mich persönlich wichtig, gut in Englisch zu sein.	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich an einer Biologieaufgabe saß, konnte es passieren, dass ich gar nicht merkte, wie die Zeit verflog.	☐	☐	☐	☐
	Chemie finde ich einfach spannend.	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich in Physik etwas Neues dazulernen konnte, war ich auch bereit, Freizeit dafür zu verwenden.	☐	☐	☐	☐
	Es ist für mich persönlich wichtig, gut in Biologie zu sein.	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F51	Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen auch dann, wenn Sie bestimmte Fächer in der Oberstufe abgewählt hatten.	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
	Mathematik finde ich einfach spannend.	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich in Chemie etwas Neues dazulernen konnte, war ich auch bereit, Freizeit dafür zu verwenden.	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich an einer Physikaufgabe saß, konnte es passieren, dass ich gar nicht merkte, wie die Zeit verflog.	☐	☐	☐	☐
	Es ist für mich persönlich wichtig, gut in Chemie zu sein.	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich in Mathematik etwas Neues dazulernen konnte, war ich auch bereit, Freizeit dafür zu verwenden.	☐	☐	☐	☐

Komplex 14: Tätigkeitsinteressen

TOSCA_F52	Der folgende Teil des Fragebogens besteht aus einer Liste mit verschiedensten Tätigkeiten. Geben Sie bitte für jede einzelne davon an, wie sehr diese Sie interessiert bzw. interessieren würde.	gar nicht	wenig	etwas	ziemlich	sehr
	In einen Computer neue Teile einbauen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Mit Maschinen oder technischen Geräten arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
	In einem Versuchslabor Experimente durchführen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Etwas nach künstlerischen Gesichtspunkten gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
	Jemanden unterrichten oder erziehen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Eine Gruppe bei der Arbeit leiten.	☐	☐	☐	☐	☐
	Eine Buchhaltung führen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ein Computerprogramm entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
	Metall/Holz bearbeiten, etwas aus Metall/Holz herstellen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Wissenschaftliche Artikel lesen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Geschichten oder Reportagen schreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
	Sich die Probleme anderer Menschen anhören.	☐	☐	☐	☐	☐
	Andere beaufsichtigen oder kontrollieren.	☐	☐	☐	☐	☐
	Statistiken anlegen und auswerten.	☐	☐	☐	☐	☐
	Herausfinden, was man mit einem Computerprogramm alles tun kann.	☐	☐	☐	☐	☐
	Konstruktionspläne zeichnen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Sich mit unerforschten Dingen beschäftigen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Dichtungen/Literatur lesen und interpretieren.	☐	☐	☐	☐	☐
	Sich für die Anliegen anderer einsetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Für eine Sache in der Öffentlichkeit auftreten.	☐	☐	☐	☐	☐
	Dinge sammeln, ordnen oder verwalten.	☐	☐	☐	☐	☐
	Servicearbeiten durchführen (reinigen, instand halten, reparieren).	☐	☐	☐	☐	☐
	Etwas genau beobachten und analysieren.	☐	☐	☐	☐	☐
	Dinge tun, bei denen es auf Kreativität und Fantasie ankommt.	☐	☐	☐	☐	☐
	Hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Andere von etwas überzeugen oder etwas veranlassen	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Einhaltung von Richtlinien überwachen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Etwas nach einem Plan oder einer Skizze anfertigen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Das Verhalten von Tieren oder Pflanzen untersuchen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Sich mit vergangenen Kulturen beschäftigen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Kranke oder Verletzte versorgen.	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F52	Der folgende Teil des Fragebogens besteht aus einer Liste mit verschiedensten Tätigkeiten. Geben Sie bitte für jede einzelne davon an, wie sehr diese Sie interessiert bzw. interessieren würde.	gar nicht	wenig	etwas	ziemlich	sehr
	Mit anderen Menschen verhandeln.	☐	☐	☐	☐	☐
	Eine Abrechnung kontrollieren.	☐	☐	☐	☐	☐

Komplex 15: Und nach dem Abi? Studium oder Berufsausbildung?

TOSCA_F53	Wenn Sie an Ihren beruflichen Lebensweg denken. Wie stellen Sie sich Ihren beruflichen Einstieg im Anschluss an den Schulabschluss (Zivildienst, Bundeswehr, soziales Jahr etc.) vor? Ich beabsichtige, ...	ganz sicher nicht	wahrscheinlich nicht	wahrscheinlich	ganz sicher
	... ein Studium (an einer Hochschule, Fachhochschule, Pädagogischen Hochschule oder Berufsakademie) zu beginnen.	☐	☐	☐	☐
	... eine Berufsausbildung (Lehre) zu beginnen und ein Studium anzuschließen.	☐	☐	☐	☐
	... eine Berufsausbildung (Lehre) zu beginnen.	☐	☐	☐	☐

Komplex 16: Fragen zur Studierneigung

TOSCA_F54	Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Ihre Studierneigung zutreffen.	sehr unwahrscheinlich 1 2 3 4 5 6 7 sehr wahrscheinlich						
	Ein Studium ist für mich nicht finanzierbar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Auch wenn ich im Stress bin, werde ich mein Studium meistern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Fächer, die mich interessieren, haben einen NC, den ich nicht erreiche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ein gebührenpflichtiges Studium kann ich mir nicht leisten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ein Studium ist eine Aufgabe, bei der ich nicht erfolgreich sein kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Mit hohen Anforderungen im Studium werde ich gut zurechtkommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich möchte mein gewohntes Umfeld (Freund(innen)/Partner(in)) für ein Studium nicht verlassen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Studiengebühren schrecken mich ab.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ein Studium wird mich voraussichtlich überfordern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Im Studium werde ich auch dann erfolgreich sein können, wenn unerwartete Probleme auftreten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Mögliche Studiengebühren beeinflussen meine Entscheidung für/gegen ein Studium nicht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn Sie nicht vorhaben zu studieren, gehen Sie bitte weiter zu Frage TOSCA_F60.

TOSCA_F55	Wenn Sie studieren möchten, geben Sie bitte an, welchen Hochschultyp Sie bevorzugen.
	Ich möchte an einer Fachhochschule studieren. ☐

Ich möchte an einer Universität studieren.	☐
Ich möchte an einer Berufsakademie studieren.	☐

TOSCA_F56	Welches Studienfach streben Sie an? Falls Sie vorhaben ein Lehramtsstudium aufzunehmen, tragen Sie bitte die voraussichtliche Fächerkombination ein.
1. Studienfach	_____ 
2. Studienfach	_____ 
3. Studienfach	_____ 

TOSCA_F57	Welchen Studienabschluss streben Sie als erstes an?
Bachelor	☐
Diplom	☐
Fachhochschul-Diplom	☐
Magister	☐
Staatsexamen	☐
weiß nicht	☐

TOSCA_F58	Welche zusätzlichen Abschlüsse streben Sie an?
Master	☐
Promotion	☐
keinen	☐

Komplex 18: Geteilte Meinungen³⁴

Im Folgenden werden einige Streitfragen angesprochen, zu denen Menschen oftmals ganz unterschiedliche Meinungen vertreten. Wie stehen Sie zu den Streitfragen?

TOSCA_F59	Es gibt Wissenschaftler, die davon ausgehen, dass gentechnisch veränderte Nahrungsmittel kein Gesundheitsrisiko für den Menschen bedeuten. Andere Forscher sehen jedoch gesundheitliche Gefahren. Ich meine:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
	Wissenschaftler geben lediglich ihre persönlichen Vorurteile als wissenschaftliche Erkenntnis aus. Schließlich kann niemand wissen, welche langfristigen Folgen die Gentechnik für den Menschen haben wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Würde man alle Fakten sammeln und von unabhängigen Fachleuten begutachten lassen, ließe sich diese Frage sicher eindeutig entscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Auch wenn sich die Folgen gentechnisch veränderter Nahrung nicht mit absoluter Bestimmtheit abschätzen lassen, kann es gute Gründe sowohl für als auch gegen diese Form der Nahrungsproduktion geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?		keine	wenige	einige		viele	
Schulunterricht		☐	☐	☐		☐	
Familie		☐	☐	☐		☐	
Freunde/Bekannte		☐	☐	☐		☐	
Fernsehen/Rundfunk		☐	☐	☐		☐	
Zeitschriften/Bücher		☐	☐	☐		☐	
Internet		☐	☐	☐		☐	

³⁴ Dieser Komplex wurde ab dem Schuljahr 2009/10 in die Befragung aufgenommen.

TOSCA_F60	Es gibt Geschichtswissenschaftler, die behaupten, dass die Vernichtung der Juden im Nationalsozialismus von der überwiegenden Mehrzahl der Deutschen unterstützt wurde. Andere sagen jedoch, dass nur eine kleine Minderheit dafür verantwortlich war. Ich denke:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
Obgleich diese Frage immer unterschiedliche Reaktionen hervorrufen wird, könnten manche bessere Erklärungen haben als andere.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beide Auffassungen sind bloße Meinungen. Je nachdem, wie die Leute gegenüber Deutschland eingestellt sind, werden sie entweder die eine oder die andere Auffassung vertreten.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nach über 50 Jahren Geschichtsforschung müsste sich eigentlich klar entscheiden lassen, welche der beiden Auffassungen richtig ist.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?		keine	wenige	einige	viele		
Schulunterricht		☐	☐	☐	☐		
Familie		☐	☐	☐	☐		
Freunde/Bekannte		☐	☐	☐	☐		
Fernsehen/Rundfunk		☐	☐	☐	☐		
Zeitschriften/Bücher		☐	☐	☐	☐		
Internet		☐	☐	☐	☐		

TOSCA_F61	Manche Leute meinen, dass menschliches Leben mit der Verschmelzung von Ei- und Samenzelle beginnt und sind deshalb gegen Abtreibung. Andere sagen jedoch, dass der Fötus noch nicht alle Eigenschaften menschlichen Lebens besitzt. Ich denke:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
Diese Frage ist dann beantwortet, wenn Wissenschaftler exakt bestimmen können, wann menschliches Leben im Mutterleib beginnt.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Frage, wann menschliches Leben beginnt, ist reine Ansichtssache. Schließlich kann jeder unter „Leben“ verstehen, was er will.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Leben kann auf unterschiedliche Art definiert werden. Trotzdem sollten die Leute darüber diskutieren, was menschliches Leben ausmacht, um in dieser Frage besser entscheiden zu können.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?		keine	wenige	einige	viele		
Schulunterricht		☐	☐	☐	☐		
Familie		☐	☐	☐	☐		
Freunde/Bekannte		☐	☐	☐	☐		
Fernsehen/Rundfunk		☐	☐	☐	☐		
Zeitschriften/Bücher		☐	☐	☐	☐		
Internet		☐	☐	☐	☐		

TOSCA_F62	Heilige Schriften, wie die Bibel und der Koran, haben in den vergangenen Jahrhunderten sehr viele unterschiedliche Auslegungen erfahren. Ich glaube:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
	Würde man diese Schriften selbst genau lesen, ließe sich bestimmt entscheiden, welche Auslegung richtig ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Diese Schriften sind auf eine Art und Weise verfasst, dass man alles hineinlesen kann, was man will.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Manche Auslegungen mögen gut begründet sein, andere jedoch nicht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?	keine	wenige	einige	viele		
	Schulunterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Familie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Freunde/Bekannte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Fernsehen/Rundfunk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Zeitschriften/Bücher	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F63	Es kommt immer wieder vor, dass sich die Mitglieder einer verbotenen politischen Gruppe selbst als „Freiheitskämpfer“ bezeichnen, von anderen Leuten aber „Terroristen“ genannt werden. Ich meine:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
	Diese Begriffe sind vollständig subjektiv. Je nachdem auf welcher Seite man steht, wird man entweder den einen oder den anderen Begriff vorziehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Freiheit hat zu unterschiedlichen Zeiten Unterschiedliches bedeutet. Dennoch kann es Leute geben, die sich selbst als Freiheitskämpfer bezeichnen, ohne dass dies gerechtfertigt erscheint.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Leute, die Terror verbreiten, können keine richtigen Freiheitskämpfer sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?	keine	wenige	einige	viele		
	Schulunterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Familie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Freunde/Bekannte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Fernsehen/Rundfunk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Zeitschriften/Bücher	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F64	Einige Wissenschaftler behaupten, dass Intelligenz zum größten Teil vererbt sei. Andere sagen jedoch, dass Intelligenz von der Erziehung abhängt. Ich denke:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
	Die Wissenschaftler sollten eigentlich wissen, welche der beiden Auffassungen richtig ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Beide Auffassungen sind reine Spekulation. Schließlich kann jeder unter Intelligenz verstehen, was er will.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Manchmal können dieselben Tatsachen gegenteilige Auffassungen begründen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?	keine	wenige	einige	viele		
	Schulunterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Familie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Freunde/Bekannte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Fernsehen/Rundfunk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Zeitschriften/Bücher	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F65	Viele Klimaforscher gehen davon aus, dass der große Energieverbrauch der Menschen für die Erwärmung des Erdklimas verantwortlich ist. Demgegenüber sagen andere, dass die globale Erderwärmung durch normale Veränderungen im Sonnensystem verursacht wird. Ich denke:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
	Beide Theorien könnten unterschiedliche Aspekte der Klimaveränderung erklären.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Zukunft wird zeigen, welche der beiden Auffassungen richtig ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Beide Theorien sind beliebige Vermutungen. Wie können Klimaforscher behaupten, globale Klimaveränderungen zu erklären, wenn sie nicht einmal in der Lage sind, verlässliche Wettervorhersagen zu erstellen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?	keine	wenige	einige	viele		
	Schulunterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Familie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Freunde/Bekannte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Fernsehen/Rundfunk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Zeitschriften/Bücher	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F66	Manche Politiker sagen, dass sich die Kriminalität in der Gesellschaft verringern würde, wenn es härtere Strafen gäbe. Andere halten dagegen, dass Strafen kein geeignetes Mittel der Verbrechensbekämpfung sind. Ich glaube:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
	Dies sind beliebige Behauptungen, denn die Kriminalität in einer Gesellschaft hängt von unzähligen Faktoren ab, die sich nicht miteinander vergleichen lassen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Manche Politiker wissen anscheinend, wie man gegen Verbrechen vorgehen muss, andere jedoch nicht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Auch wenn es in dieser Frage immer unterschiedliche Meinungen geben wird, mögen manche Maßnahmen zur Verbrechensbekämpfung besser geeignet sein als andere.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?	keine	wenige	einige	viele		
	Schulunterricht	☐	☐	☐	☐		
	Familie	☐	☐	☐	☐		
	Freunde/Bekannte	☐	☐	☐	☐		
	Fernsehen/Rundfunk	☐	☐	☐	☐		
	Zeitschriften/Bücher	☐	☐	☐	☐		
	Internet	☐	☐	☐	☐		

TOSCA_F67	Einige Kinderpsychologen behaupten, dass die Persönlichkeit eines Kindes stark durch die Erziehung der Eltern geprägt wird. Andere sagen demgegenüber, dass Einflüsse außerhalb der Familie (wie z.B. das Fernsehen) entscheidend für die Persönlichkeitsentwicklung sind. Ich denke:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
	Eigentlich sollte diesen Experten klar sein, welche Behauptung richtig ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Manchmal lassen sich aus denselben Fakten gegenteilige Schlussfolgerungen ableiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Beide Auffassungen sind beliebige Behauptungen, denn jeder kann die Persönlichkeit eines Kindes betrachten, wie er will.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?	keine	wenige	einige	viele		
	Schulunterricht	☐	☐	☐	☐		
	Familie	☐	☐	☐	☐		
	Freunde/Bekannte	☐	☐	☐	☐		
	Fernsehen/Rundfunk	☐	☐	☐	☐		
	Zeitschriften/Bücher	☐	☐	☐	☐		
	Internet	☐	☐	☐	☐		

TOSCA_F68	Viele Ärzte gehen davon aus, dass die Entnahme von Organen zwecks Organspende bei Patienten, die klinisch tot sind, richtig ist. Jedoch gibt es auch Ärzte, die nicht ausschließen, dass klinisch tote Patienten zum Leben zurückkehren können und deshalb die Entnahme von Organen ablehnen. Ich denke:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
Eigentlich müssten Ärzte wissen, wann der Tod eines Menschen unumkehrbar eingetreten ist.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Zeitpunkt des Todes kann auf unterschiedliche Art festgelegt werden. Dennoch ist es wichtig, dass die Leute über diese Frage nachdenken, um ein besseres Urteil zu haben.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Frage, wann der Tod eines Menschen eintritt, ist reine Ansichtssache. Schließlich kann jeder unter „Leben“ und „Tod“ verstehen, was er will.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?		keine	wenige	einige	viele		
Schulunterricht		☐	☐	☐	☐		
Familie		☐	☐	☐	☐		
Freunde/Bekannte		☐	☐	☐	☐		
Fernsehen/Rundfunk		☐	☐	☐	☐		
Zeitschriften/Bücher		☐	☐	☐	☐		
Internet		☐	☐	☐	☐		

TOSCA_F69	Manche Leute sagen, dass Tiere als schmerzempfindliche Wesen unter keinen Umständen wissenschaftliche Versuchsobjekte sein sollten. Andere entgegnen, dass Tiere nicht in derselben Weise Schmerzen empfinden wie Menschen und deshalb Tierversuche unter bestimmten Voraussetzungen gerechtfertigt sind. Ich denke:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
Diese Streitfrage wird sich nie entscheiden lassen, denn die Menschen werden nie genau wissen, in welcher Weise Tiere Schmerzen empfinden.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Egal, ob der Streit zwischen Befürwortern und Gegnern von Tierversuchen eines Tages ein Ende findet oder nicht: Beide Seiten haben gute Argumente.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Würden sich die Leute ausreichend informieren, müsste ihnen klar werden, welche Auffassung richtig ist.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?		keine	wenige	einige	viele		
Schulunterricht		☐	☐	☐	☐		
Familie		☐	☐	☐	☐		
Freunde/Bekannte		☐	☐	☐	☐		
Fernsehen/Rundfunk		☐	☐	☐	☐		
Zeitschriften/Bücher		☐	☐	☐	☐		
Internet		☐	☐	☐	☐		

TOSCA_F70	Manche Journalisten behaupten, dass die Entwicklungsländer Afrikas nur deshalb in großer Armut leben, weil sie von den reichen Industrienationen ausgebeutet werden. Andere sagen jedoch, dass die Regierungen der Entwicklungsländer schuld sind, weil sie zu viel Geld für Kriegswaffen ausgeben. Ich meine:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
Obgleich diese Frage immer unterschiedliche Reaktionen hervorrufen wird, mögen manche Journalisten bessere Erklärungen haben als andere.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist zwecklos entscheiden zu wollen, welche der beiden Ansichten zutreffend ist. Schließlich hängt der Wohlstand eines Landes von unzähligen Bedingungen ab, die sich nicht miteinander vergleichen lassen.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Könnte man diese Länder selbst bereisen und sich eine eigene Meinung bilden, ließe sich bestimmt entscheiden, welche Auffassung richtig ist.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?		keine	wenige	einige	viele		
Schulunterricht		☐	☐	☐	☐		
Familie		☐	☐	☐	☐		
Freunde/Bekannte		☐	☐	☐	☐		
Fernsehen/Rundfunk		☐	☐	☐	☐		
Zeitschriften/Bücher		☐	☐	☐	☐		
Internet		☐	☐	☐	☐		

TOSCA_F72	Es gibt Gesundheitswissenschaftler, die meinen, dass Mobiltelefone wegen ihrer elektrischen Strahlung gesundheitsgefährdend sein könnten. Andere halten dies für völlig ausgeschlossen. Ich denke:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
Würde man diese Frage wissenschaftlich exakt untersuchen, ließe sie sich bestimmt eindeutig beantworten.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beide Auffassungen sind bloß subjektive Vermutungen. Schließlich wird man nie zweifelsfrei nachweisen können, ob Mobiltelefone gesundheitsgefährdend sind oder nicht.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch wenn dieser Streit noch lange besteht, könnte es für beide Auffassungen gute Gründe geben.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?		keine	wenige	einige	viele		
Schulunterricht		☐	☐	☐	☐		
Familie		☐	☐	☐	☐		
Freunde/Bekannte		☐	☐	☐	☐		
Fernsehen/Rundfunk		☐	☐	☐	☐		
Zeitschriften/Bücher		☐	☐	☐	☐		
Internet		☐	☐	☐	☐		

TOSCA_F73	Manche Eltern sagen, Kinder sollten sehr streng erzogen werden. Demgegenüber sagen andere, man sollte immer sehr nachgiebig mit Kindern sein. Mir scheint:	lehne vollständig ab	lehne weitgehend ab	lehne eher ab	stimme eher zu	stimme weitgehend zu	stimme vollständig zu
Beide Auffassungen beruhen allein auf persönlichen Vorlieben. Kein Erziehungsstil ist besser oder schlechter als alle anderen.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Würden sich die Leute richtig informieren, würde bestimmt klar werden, welcher Umgang mit Kindern am besten ist.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Alle Erziehungsstile haben Vor- und Nachteile. Das heißt aber nicht, dass alle gleich gut sein müssen.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kenne mich bei diesem Thema gut aus.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Woher/von wem haben Sie Informationen zu diesem Thema bekommen?		keine	wenige	einige	viele		
Schulunterricht		☐	☐	☐	☐		
Familie		☐	☐	☐	☐		
Freunde/Bekannte		☐	☐	☐	☐		
Fernsehen/Rundfunk		☐	☐	☐	☐		
Zeitschriften/Bücher		☐	☐	☐	☐		
Internet		☐	☐	☐	☐		

Komplex 19: Abschließend einiges zu Ihrem Hintergrund

TOSCA_F73	Wann wurden Sie geboren?	
Bitte tragen Sie das Jahr Ihrer Geburt ein.	19	

TOSCA_F74	Sind Sie männlich oder weiblich?	
männlich	☐	
weiblich	☐	

TOSCA_F75	Wo wurden Sie geboren?	
Deutschland	☐	
Türkei	☐	
Griechenland	☐	
im ehemaligen Jugoslawien (Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Serbien und Slowenien)	☐	
Italien	☐	
Polen	☐	
Russland, Kasachstan oder in einer anderen ehemaligen Sowjetrepublik	☐	
anderes Land	☐	

TOSCA_F76	Falls Sie nicht in Deutschland geboren wurden:		
Seit wie vielen Jahren leben Sie in Deutschland?	seit		Jahren

TOSCA_F77	Wo wurden Sie geboren? Welche Sprache sprechen Sie überwiegend...?			
	Falls Sie nur noch einen Elternteil haben, beantworten Sie die Frage nur für diese Person.	... mit Ihrer Mutter	... mit Ihrem Vater	... mit Ihren Geschwistern
	nur deutsch	☐	☐	☐
	meistens deutsch, aber manchmal auch eine andere Sprache	☐	☐	☐
	meistens eine andere Sprache, aber manchmal auch deutsch	☐	☐	☐
	nur eine andere Sprache	☐	☐	☐

TOSCA_F78	Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass Sie zu Hause ...	nie	wenige Male	etwa einmal im Monat	mehrmals im Monat
	... über politische und soziale Fragen diskutieren?	☐	☐	☐	☐
	... über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren?	☐	☐	☐	☐
	... klassische Musik hören?	☐	☐	☐	☐
	... über Ihre Schulleistungen sprechen?				
	... gemeinsam am Tisch sitzen und zu Mittag oder Abend essen?				
	... einfach nur mit Ihren Eltern reden?				

TOSCA_F79	Wie viele Bücher besitzen Sie?					
	Auf einen Meter Regalbrett passen ungefähr 40 Bücher. Bitte Zeitschriften nicht mitrechnen und nur ein Kästchen ankreuzen. keine					
	1 - 10	11 - 50	51 - 100	101 - 250	251 - 500	mehr als 500
	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TOSCA_F80	Haben Sie die 12. Klasse wiederholt? ³⁵	
	nein	☐
	ja	☐

TOSCA_F80	Wenn ja, haben Sie letztes Jahr schon einmal an der Studie TOSCA-Sachsen teilgenommen?	
	nein	☐
	ja	☐

³⁵ Frage TOSCA_F80 und TOSCA_F81 wurden ab dem Schuljahr 2009/10 gestellt.

Anlage 6: Untersuchungsinstrumente der Verbleibsstudie der TU Dresden
Anlage 6.1: Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12

TU12_F1	Welche Schulart des Freistaates Sachsen besuchen Sie gegenwärtig?	
Gymnasium (allgemeinbildend)	(weiter mit Frage TU12_F2)	☐
Berufliches Gymnasium	(weiter mit Frage TU12_F3)	☐
Fachoberschule	(weiter mit Frage TU12_F5)	☐

TU12_F2	Allgemeinbildende Gymnasien: Welche Fächer haben Sie als Leistungskurse am Gymnasium gewählt? (weiter mit Frage TU12_F6)	
Deutsch		☐
Mathematik		☐
Englisch oder andere Fremdsprache		☐
Biologie		☐
Chemie		☐
Physik		☐
Geschichte		☐
Kunsterziehung		☐
Musik		☐
Sport		☐

TU12_F3	Welche Fachrichtung hat Ihr Berufliches Gymnasium?	
Agrarwissenschaft		☐
Ernährungswissenschaft		☐
Technikwissenschaft		☐
Wirtschaftswissenschaft		☐
Biotechnologie		☐
Gesundheits- und Sozialwesen		☐
Informations- und Kommunikationstechnologie		☐

TU12_F4	Welches Fach haben Sie als ersten Leistungskurs gewählt? (weiter mit Frage TU12_F6)	
Deutsch		☐
Mathematik		☐
Englisch oder andere Fremdsprache		☐

TU12_F5	Welche Fachrichtung hat Ihre Fachoberschule?	
Agrarwirtschaft		☐
Gestaltung		☐
Sozialwesen		☐
Technik		☐
Wirtschaft und Verwaltung		☐

TU12_F6	Was werden Sie wahrscheinlich nach dem Erwerb des Abiturs bzw. der Fachhochschulreife tun (von freiwilligem Wehrdienst, Bundesfreiwilligendienst u.ä. abgesehen)? (Bitte nur eine Antwort!)	
Ich werde ein Studium an einer Fachhochschule aufnehmen.	☐	weiter mit Frage TU12_F7
Ich werde ein Studium an einer Universität/ Kunsthochschule aufnehmen.	☐	
Ich werde eine Berufsausbildung aufnehmen.	☐	
Ich werde eine Berufsakademie in Verbindung mit einer Berufsausbildung besuchen.	☐	
Ich werde mich für eine bestimmte Zeit bei der Bundeswehr verpflichten.	☐	
Ich bin noch unentschlossen.	☐	weiter mit Frage TU12_F9

TU12_F7	Seit wann steht Ihre Entscheidung schon fest?	
	Meine Entscheidung stand schon vor Eintritt in die gymnasiale Oberstufe/ das Berufliche Gymnasium/ die Fachoberschule fest.	☐
	Ich habe meine Entscheidung schon im letzten Schuljahr getroffen.	☐
	Ich habe meine Entscheidung in der ersten Hälfte dieses Schuljahres getroffen.	☐
	Ich habe meine Entscheidung nach dem letzten Zwischenzeugnis getroffen.	☐

TU12_F8	Wenn Sie sich schon entschlossen haben: Welche Alternativen haben Sie zusätzlich ernsthaft erwogen? (Mehrfachantworten möglich, weiter mit Frage TU12_F10)	
	Ein Studium an einer Fachhochschule.	☐
	Ein Studium an einer Universität/ Kunsthochschule.	☐
	Eine Berufsausbildung.	☐
	Den Besuch einer Berufsakademie.	☐
	Eine freiwillige Verpflichtung bei der Bundeswehr.	☐
	Keine, meine Entscheidung stand von vornherein fest.	☐

TU12_F9	Wenn Sie noch unentschlossen sind: Wozu tendieren Sie am ehesten? (Bitte nur eine Antwort!)	
	Zu einem Fachhochschulstudium.	☐
	Zu einem Studium an einer Universität/ Kunsthochschule.	☐
	Zu einer Berufsausbildung.	☐
	Zum Besuch einer Berufsakademie.	☐
	Zu einer freiwilligen Verpflichtung bei der Bundeswehr.	☐
	Habe keine Präferenz.	☐

TU12_F10	Wollen Sie unmittelbar nach dem Schulabschluss mit dem Studium, der Berufsakademie oder der Berufsausbildung beginnen? (Bitte nur eine Antwort!)	
	Ja.	☐
	Nein, ich werde zunächst einen freiwilligen Wehrdienst, Bundesfreiwilligendienst, ein Freiwilliges Jahr ableisten.	☐
	Nein, ich werde mich freiwillig bei der Bundeswehr verpflichten.	☐
	Nein, wegen eines beabsichtigten Auslandsaufenthaltes erst später.	☐
	Nein, ich will jetzt etwas Geld verdienen.	☐
	Nein, ich bin mir über meinen weiteren Werdegang noch unschlüssig.	☐
	Nein, aus anderen Gründen, und zwar:	☐
	Ich weiß noch nicht.	☐

TU12_F11	Haben die Kosten des Studiums Einfluss auf Ihre Entscheidung für oder gegen ein Studium?			
sehr großen Einfluss				
1	2	3	4	keinen Einfluss
☐	☐	☐	☐	☐

→ Wenn Sie unmittelbar nach dem Erwerb der Fach-/ Hochschulreife studieren wollen, bitte weiter mit Frage TU12_F19.
 Wenn Sie eine Berufsausbildung (einschließlich Berufsakademie) in Erwägung ziehen, bitte weiter mit Frage TU12_F12.
 Wenn Sie sich bei der Bundeswehr freiwillig verpflichten wollen, bitte weiter mit Frage TU12_F15.

TU12_F12	Wollen Sie das Abitur bzw. die Fachhochschulreife vor allem deshalb erwerben, um damit Ihre Chancen für einen Ausbildungsplatz zu verbessern?
Ja	☐
Nein	☐

TU12_F13	Welche Berufsausbildung streben Sie an? <i>(Bitte nur eine Antwort!)</i>
Eine betriebliche Berufsausbildung.	☐
An einer Berufsfachschule oder einer Schule des Gesundheits- oder Sozialwesens.	☐
Eine Beamtenausbildung.	☐
Einen speziellen Ausbildungsgang der Wirtschaft für Studienberechtigte.	☐
Eine andere Form, und zwar:	☐

TU12_F14	In welchem Bereich wollen bzw. würden Sie eine Berufsausbildung aufnehmen? <i>(Bitte nur eine Antwort!)</i>
In der Industrie.	☐
Im Handwerk.	☐
Im Handel.	☐
Bei Banken oder Versicherungen.	☐
Im öffentlichen Dienst oder in der Verwaltung.	☐
Im sozialen Bereich.	☐
Im medizinischen Bereich.	☐
In der Landwirtschaft.	☐
In einem anderen Bereich, und zwar:	☐

TU12_F15	Beabsichtigen Sie zusätzlich ein Studium?		
Ja.	☐	weiter mit Frage TU12_F16	
Wahrscheinlich.	☐		
Weiß noch nicht.	☐	weiter mit Frage TU12_F18	
Wahrscheinlich nicht.	☐		
Nein.	☐		

TU12_F16	Beabsichtigen Sie dann eher ein Universitäts- oder ein Fachhochschulstudium?
Universitätsstudium (inkl. Kunsthochschulen)	☐
Fachhochschulstudium	☐
Weiß noch nicht	☐

TU12_F17	Warum wollen Sie vor dem Studium eine Berufsausbildung absolvieren oder sich bei der Bundeswehr verpflichten? <i>(Mehrfachnennungen möglich, weiter mit Frage TU12_F19)</i>
Um Praxiserfahrungen zu gewinnen.	☐
Um meine späteren Berufschancen zu verbessern.	☐
Um ein sicheres Standbein zu haben.	☐
Um Geld für mein Studium zu verdienen.	☐
Um Geld für mein Studium zu verdienen	☐
Aus anderen Gründen, und zwar:	☐

TU12_F18	Wenn Sie sicher oder möglicherweise kein Studium aufnehmen wollen, welches sind die Gründe? (Mehrfachnennungen möglich)	
Ich möchte möglichst bald eigenes Geld verdienen.		☐
Ich habe bereits ein festes Berufsziel vor Augen, das ein Studium nicht voraussetzt.		☐
Die Leistungsanforderungen eines Hochschulstudiums sind zu hoch.		☐
Ein Studium dauert mir zu lange.		☐
Zulassungsbeschränkungen im gewünschten Studienfach.		☐
Mir fehlen die finanziellen Voraussetzungen.		☐
Ich fürchte die Belastungen durch das BAföG-Darlehen.		☐
Mich interessiert eine praktische Tätigkeit mehr als ein Studium.		☐
Familiäre Gründe hindern mich an einer Studienaufnahme.		☐
In den mich interessierenden Fachrichtungen sind die Berufsaussichten zu schlecht.		☐
Ich glaube, ich eigne mich nicht für ein Studium.		☐
Ich hatte noch nie Studienabsichten.		☐
Andere Gründe, und zwar:		☐

→ Die folgenden Fragen richten sich wieder an alle!

TU12_F19	Glauben Sie, dass Sie bei einer Berufsausbildung in Verbindung mit beruflicher Weiterbildung die gleichen beruflichen Chancen haben wie mit einem Studienabschluss?				
voll und ganz					auf keinen Fall
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	

TU12_F20	Die Einschätzung der späteren Berufsaussichten ist ein Aspekt, der bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium oftmals eine wichtige Rolle spielt. Wie ist das bei Ihnen?					
Aussagen	sehr gut 1	2	3	4	sehr schlecht 5	kann ich nicht einschätzen
Wie schätzen Sie ganz allgemein die Berufsaussichten für Akademiker ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie ganz allgemein die Berufsaussichten für Absolventen beruflicher Ausbildungswege ohne Studium ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nur beantworten, wenn Sie ein Studium aufnehmen wollen:						
Wie schätzen Sie die Berufsaussichten in dem von Ihnen angestrebten Studienfach ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nur beantworten, wenn Sie eine berufliche Ausbildung aufnehmen wollen:						
Wie schätzen Sie die Berufsaussichten in dem von Ihnen angestrebten Ausbildungsberuf ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TU12_F21	Welche Bedeutung haben die späteren Berufsaussichten für die Wahl Ihres weiteren Ausbildungsweges?				
sehr großen Einfluss				keinen Einfluss	
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	

TU12_F22	Manchmal entscheidet man sich für einen Weg, obwohl man lieber etwas anderes machen würde. Welche der folgenden Situationen trifft für Sie zu? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)	
Situationen	trifft zu	trifft nicht zu
Falls ich das gewünschte Studienfach nicht bekomme, entscheide ich mich für eine Berufsausbildung.	☐	☐
Falls ich das gewünschte Studienfach nicht bekomme, wähle ich ein anderes Studienfach.	☐	☐
Falls ich den gesuchten Ausbildungsplatz nicht bekomme, wähle ich ein Studium.	☐	☐
Falls ich den gesuchten Ausbildungsplatz nicht bekomme, wähle ich eine andere Berufsausbildung.	☐	☐

TU12_F23	Wie wichtig sind die nachfolgend genannten Aspekte für die Wahl Ihres zukünftigen Bildungs- oder Berufsweges? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Aspekte	sehr wichtig 1	2	3	4	sehr unwichtig 5
Örtliche Bindungen.	☐	☐	☐	☐	☐
Familiäre Gründe.	☐	☐	☐	☐	☐
Wunsch nach sicherer beruflicher Zukunft.	☐	☐	☐	☐	☐
Persönliches Interesse am Beruf.	☐	☐	☐	☐	☐
Interesse an wissenschaftlicher/ künstlerischer Arbeit.	☐	☐	☐	☐	☐
Soziales Engagement.	☐	☐	☐	☐	☐
Neigung zu praktischer Tätigkeit.	☐	☐	☐	☐	☐
Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit.	☐	☐	☐	☐	☐
Berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Hoher sozialer Status.	☐	☐	☐	☐	☐
Wunsch, weitgehend selbstständig arbeiten zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
Übereinstimmung mit meinen Begabungen und Fähigkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Vielfältigkeit der späteren Einsatzmöglichkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Hohes Interesse am gewählten Studienfach.	☐	☐	☐	☐	☐
Gute Verdienstmöglichkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Rat von Verwandten, Freunden, Bekannten.	☐	☐	☐	☐	☐
Empfehlung der Studien- und Berufsberatung	☐	☐	☐	☐	☐

TU12_F24	Fühlen Sie sich aufgrund Ihrer schulischen Vorbildung in der Lage, ein Studium erfolgreich durchzuführen?	
Ja		☐
Nein		☐
Kann ich nicht einschätzen		☐

TU12_F25	Was glauben Sie: Wie gut hat die Schule Sie in den folgenden Aspekten auf ein Studium vorbereitet? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)					
Aspekte	sehr gut 1 2 3 4 5 sehr schlecht					kann ich nicht einschätzen
Fachliches Grundwissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Selbstständige Studiengestaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kommunikative Fähigkeiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse komplexer Sachverhalte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kenntnis eigener Stärken und Schwächen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beherrschung der deutschen Sprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mathematisches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gute Kenntnisse in der englischen Sprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Naturwissenschaftliches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gute Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TU12_F26	Wenn Sie Ihren schulischen Leistungsstand einschätzen, wie würden Sie sich einordnen?	
Ich bin ein/e sehr gute/r Schüler/in.		☐
Ich bin ein/e gute/r Schüler/in.		☐
Ich bin eher ein/e durchschnittliche/r Schüler/in.		☐
Ich bin eher ein/e schlechte/r Schüler/in.		☐

TU12_F27	Bitte schätzen Sie Ihren derzeitigen Leistungsstand in den folgenden Fächern ein.					
Fächer	sehr gut 1	2	befriedigend 3	4	mangelhaft 5	habe ich nicht belegt
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Englisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zweite Fremdsprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mathematik	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Biologie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Physik	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Chemie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geschichte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geografie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gemeinschaftskunde/ Sozialkunde	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TU12_F28	Was bedeutet Ihnen eigentlich das Abitur bzw. die Fachhochschulreife? Geben Sie bitte an, welche der folgenden Aussagen auf Sie zutrifft. (Bitte jede Zeile ausfüllen!)	
Aussagen	trifft zu	trifft nicht zu
Das Abitur bzw. die FH-Reife ist für mich vor allem als Studienberechtigung wichtig.	☐	☐
Mit dem Abitur bzw. der FH-Reife wird man gesellschaftlich mehr anerkannt	☐	☐
In erster Linie möchte ich einen möglichst hohen Schulabschluss haben, der mir alle Möglichkeiten offen lässt.	☐	☐
Das Abitur bzw. die FH-Reife verbessert meine Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.	☐	☐
Das Abitur bzw. die FH-Reife zeigt, dass ich über eine hohe Allgemeinbildung verfüge.	☐	☐

Das Abitur bzw. die FH-Reife hat heute nicht mehr seinen früheren Wert.	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------

TU12_F29	Welche der folgenden Informationsquellen zur Berufs- und Studienwahl haben Sie genutzt? (Mehrfachnennungen möglich)
Berufsberatung der Agentur für Arbeit	☐
Freunde, Bekannte	☐
Zeitschriften und Literatur zur Berufsausbildung	☐
Eltern, Verwandte	☐
Praktikum	☐
Studienberatung in der Hochschule	☐
Schule, Lehrer	☐
Massenmedien/Internet	☐
Eignungstest	☐
Direkt von Betrieben, Behörden	☐
Informationstage der Hochschulen ((z.B. Schnupperstudium, Tag der offenen Tür)	☐
Berufsverbände, Kammern	☐

TU12_F30	Wie nützlich waren diese Informationsquellen für Sie? (Bitte bewerten Sie nur diejenigen Quellen, die Sie tatsächlich auch genutzt haben!)				
Quellen	sehr nützlich		nicht nützlich		
	1	2	3	4	5
Berufsberatung der Agentur für Arbeit	☐	☐	☐	☐	☐
Freunde, Bekannte	☐	☐	☐	☐	☐
Zeitschriften und Literatur zur Berufsausbildung	☐	☐	☐	☐	☐
Eltern, Verwandte	☐	☐	☐	☐	☐
Praktikum	☐	☐	☐	☐	☐
Studienberatung in der Hochschule	☐	☐	☐	☐	☐
Schule, Lehrer	☐	☐	☐	☐	☐
Massenmedien/Internet	☐	☐	☐	☐	☐
Eignungstest	☐	☐	☐	☐	☐
Direkt von Betrieben, Behörden	☐	☐	☐	☐	☐
Informationstage der Hochschulen ((z.B. Schnupperstudium, Tag der offenen Tür)	☐	☐	☐	☐	☐
Berufsverbände, Kammern	☐	☐	☐	☐	☐

TU12_F31	Von welchen der folgenden Personen oder Einrichtungen hätten Sie sich bei der Planung Ihres weiteren Ausbildungsweges mehr oder bessere Beratung gewünscht? (Mehrfachnennungen möglich)
Berufsberatung der Agentur für Arbeit	☐
Freunde, Bekannte	☐
Zeitschriften und Literatur zur Berufsausbildung	☐
Eltern, Verwandte	☐
Praktikum	☐
Studienberatung in der Hochschule	☐
Schule, Lehrer	☐
Massenmedien/Internet	☐
Eignungstest	☐
Direkt von Betrieben, Behörden	☐
Informationstage der Hochschulen ((z.B. Schnupperstudium, Tag der offenen Tür)	☐
Berufsverbände, Kammern	☐

→ Die folgenden Fragen (TU12_F32 bis TU12_F40) bitte nur beantworten, wenn Sie an einer Universität oder einer anderen Hochschule studieren wollen bzw. ein solches Studium ernsthaft in Erwägung ziehen!

Sonst bitte weiter mit der Information nach Frage TU12_F41 oder TU12_F44!

TU12_F32	An welcher Hochschule beabsichtigen Sie zu studieren? (Bitte nur eine Antwort!)	
Ich möchte in <u>Sachsen</u> studieren, und zwar an der ...		
Universität Leipzig	☐	
Technischen Universität Bergakademie Freiberg	☐	
Technischen Universität Dresden	☐	
Technischen Universität Chemnitz	☐	
Hochschule für Bildende Künste Dresden	☐	
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig	☐	
Hochschule für Musik und Theater Leipzig	☐	
Hochschule für Musik Dresden	☐	
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH)	☐	
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden (FH)	☐	
Hochschule Mittweida (FH)	☐	
Hochschule Zittau/ Görlitz (FH)	☐	
Westfälischen Hochschule Zwickau (FH)	☐	
Fachhochschule für Öffentliche Verwaltung Meißen	☐	
Handelshochschule Leipzig	☐	
Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden	☐	
An einer anderen Hochschule in Sachsen	☐	
Ich möchte an einer Hochschule in einem der anderen <u>neuen Bundesländer (ohne Berlin)</u> studieren.		☐
Ich möchte an einer Hochschule in <u>Berlin</u> studieren.		☐
Ich möchte an einer Hochschule in einem alten <u>Bundesland (ohne Berlin)</u> studieren.		☐
Ich möchte an einer <u>Bundeswehrhochschule</u> studieren.		☐
Ich habe mich <u>noch nicht entschieden</u> , an welcher Hochschule ich studieren möchte.		☐

TU12_F33	Welcher der folgenden Aspekte ist für Sie bei der Wahl Ihres Studienortes ausschlaggebend? (Mehrfachnennungen möglich)	
Freizeitwert des Studienortes	☐	
Reputation der Professoren	☐	
Kulturelles Angebot am Studienort	☐	
Günstige Wohnmöglichkeiten	☐	
Besonderes Studienangebot, Fächerkombination	☐	
Qualität des Studiums	☐	
Ausstattung der Universität	☐	
Nähe zum Heimatort	☐	
Nähe zu Freunden	☐	
Geringe Lebenshaltungskosten	☐	
Ruf der Universität	☐	
Einstufung der Hochschule in einem Ranking	☐	

TU12_F34	Welchen (ersten) Studienabschluss streben Sie an? (Bitte nur eine Antwort!)		
Bachelor (außer Lehramt)	☐	weiter mit Frage TU12_F35	
Bachelor (Lehramt)	☐		
Diplom	☐		
Staatsexamen (außer Lehramt)	☐	weiter mit Frage TU12_F36	
Staatsexamen (Lehramt)	☐		
Kirchliche Abschlussprüfung	☐		
Anderen Abschluss, und zwar:	☐		

Der Abschluss ist mir noch nicht bekannt.		☐
TU12_F35	Beabsichtigen Sie, nach dem Erwerb des Bachelors ein Master-Studium aufzunehmen?	
Ja, ganz sicher.		☐
Ja, wahrscheinlich.		☐
Nein.		☐
Weiß ich jetzt noch nicht.		☐

TU12_F36	Welches Fach oder welche Fächer wollen Sie studieren? Bei Lehramt geben Sie bitte mehrere Fächer an. <i>(Mehrfachnennungen möglich)</i>	
Ich habe mich noch nicht entschieden.		☐
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaft		☐
Architektur, Bauwesen		☐
Biologie		☐
Chemie		☐
Elektrotechnik		☐
Geowissenschaften, Geographie		☐
Geschichte		☐
Informatik		☐
Kultur- und Sprachwissenschaften (z. B. Germanistik, Anglistik)		☐
Kunst- und Gestaltungswissenschaften		☐
Maschinenbau, Verfahrenstechnik		☐
Mathematik		☐
Medizin, Tiermedizin		☐
Pädagogik, Sozialpädagogik, Berufspädagogik		☐
Pharmazie		☐
Physik		☐
Psychologie		☐
Rechts- und Verwaltungswissenschaften		☐
Sport		☐
Sozialwissenschaften (z. B. Soziologie, Politik- und Kommunikationswissenschaften)		☐
Verkehrswissenschaften		☐
Wirtschaftswissenschaften		☐
Anderes Fach, und zwar:		☐

TU12_F37	Wie gut fühlen Sie sich über die folgenden Aspekte Ihres Studiums informiert?				
Aspekte	gut 1	2	zufrieden- stellend 3	4	schlecht 5
Studieninhalte	☐	☐	☐	☐	☐
Fachliche Anforderungen	☐	☐	☐	☐	☐
Berufsaussichten	☐	☐	☐	☐	☐
Qualität der Dozenten	☐	☐	☐	☐	☐
Studienbedingungen	☐	☐	☐	☐	☐
Lebensbedingungen am Hochschulort	☐	☐	☐	☐	☐
Studienabschlüsse	☐	☐	☐	☐	☐

TU12_F38	Wie schätzen Sie alles in allem Ihren Informationsstand über Ihr Studium ein?	
Gut		☐
Zufriedenstellend		☐

Schlecht	☐
----------	-----------------------

TU12_F39	Haben Sie sich bereits mit Fragen und Problemen der Finanzierung Ihres (möglichen) Hochschulstudiums beschäftigt?				
	intensiv 1	2	3	4	überhaupt noch nicht 5
	☐	☐	☐	☐	☐

TU12_F40	Wie schätzen Sie alles in allem Ihren Informationsstand über Ihr Studium ein? Aus welchen Quellen werden Sie wahrscheinlich Ihr Studium finanzieren? (Mehrfachnennungen möglich!)				
	Von den Eltern				☐
	Von anderen Verwandten, Bekannten				☐
	Ausbildungsförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG)				☐
	Darlehen von einer Bank oder von Dritten (nicht BAföG)				☐
	Eigener Verdienst während des Studiums				☐
	Eigene Mittel, die vor dem Studium erworben wurden				☐
	Stipendium				☐
	Sonstiges				☐

→ Die folgenden Fragen (TU12_F41 bis TU12_F43) bitte nur beantworten, wenn Sie an einer Berufsakademie studieren wollen bzw. ein Studium an einer Berufsakademie ernsthaft in Erwägung ziehen! Sonst weiter mit Frage TU12_F44!

TU12_F41	An welcher Berufsakademie wollen Sie studieren? (Bitte nur eine Antwort!)				
	In Bautzen.				☐
	In Breitenbrunn.				☐
	In Dresden.				☐
	In Glauchau.				☐
	In Leipzig.				☐
	In Plauen.				☐
	In Riesa.				☐
	An einer Berufsakademie außerhalb Sachsens.				☐
	Habe mich noch nicht entschieden				☐

TU12_F42	Welche Fachrichtung wollen Sie studieren? (Bitte nur eine Antwort!)				
	Technik				☐
	Wirtschaft				☐
	Sozialwesen				☐
	Habe mich noch nicht entschieden.				☐

TU12_F43	Was sind die <u>hauptsächlichen</u> Gründe für Sie, ein Studium an einer Berufsakademie aufzunehmen? (Mehrfachnennungen möglich!)				
	Ansehen der Berufsakademie				☐
	Gute Berufsaussichten und Karrierechancen				☐
	Kurzes Studium				☐
	Praxisnahe Ausbildung				☐
	Qualität des Studiums				☐
	Keine Studiengebühren				☐
	Kleine Lerngruppen				☐
	Empfehlung durch Andere (Eltern, Bekannte, Studienberatung etc.)				☐
	Kombination von Studium und betrieblicher Ausbildung (duales Studium)				☐
	Nähe zum Heimatort				☐

Andere Gründe:	☐
----------------	-----------------------

→ Im Folgenden einige Fragen zur Oberstufenreform, die sich nur an Schüler/-innen der allgemeinbildenden Gymnasien richten. Schüler/-innen der Beruflichen Gymnasien und der Fachoberschulen bitte weiter mit der Information nach Frage TU12_F63!

TU12_F44	2008 wurde in Sachsen eine Oberstufenreform durchgeführt. Wie beurteilen Sie folgende Aspekte dieser Reform? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)					
Aspekte	sehr sinnvoll 1	2	3	4	überhaupt nicht sinnvoll 5	kann ich nicht einschätzen
Zwei Fremdsprachen müssen bis zum Abitur durchgängig belegt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Biologie, Physik und Chemie müssen grundsätzlich bis zum Abitur durchgängig belegt werden	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wegfall des Leistungskurses Biologie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Abiturprüfung erfolgt in fünf Prüfungsfächern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bis zum Abitur muss mindestens eine „Komplexe Leistung“ (z.B. durch die Anfertigung einer besonderen Lernleistung) erbracht werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Eingang aller Leistungen der Kurshalbjahre in die Gesamtqualifikation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Abiturprüfung enthält zwei mündliche Prüfungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Alle Schüler/-innen haben die gleiche Anzahl an Wochenstunden (35h).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TU12_F45	Wie beurteilen Sie die folgenden Anforderungen und Bedingungen in der gymnasialen Oberstufe? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Anforderungen / Bedingungen	zu hoch 1	2	angemessen 3	4	zu niedrig 5
Pflichtstundenzahl (derzeit 35)	☐	☐	☐	☐	☐
Zeitlicher Aufwand für Vor- und Nachbereitung (z.B. Hausaufgaben)	☐	☐	☐	☐	☐
Abiturprüfungen	☐	☐	☐	☐	☐
Umfang des Lehrstoffes	☐	☐	☐	☐	☐
Verfügbare Freizeit an einem durchschnittlichen Schultag	☐	☐	☐	☐	☐
Verfügbare Freizeit an einem Wochenende	☐	☐	☐	☐	☐
Verfügbare Zeit für Nutzung außerunterrichtlicher Angebote der Schule	☐	☐	☐	☐	☐
Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht in der Jahrgangsstufe 12	☐	☐	☐	☐	☐

TU12_F46	Was glauben Sie: Trägt die Oberstufenreform zur Verbesserung der Studierfähigkeit der Abiturientinnen und Abiturienten bei?	
Ja		☐
Nein		☐
Kann ich nicht einschätzen		☐

TU12_F47	Was meinen Sie: Wäre eine breite Allgemeinbildung oder eher eine vertiefte Bildung in ausgewählten Fächern die bessere Vorbereitung auf ein Studium?
Eher eine breite Allgemeinbildung.	☐
Eher eine vertiefte Bildung in ausgewählten Fächern.	☐
Kann ich nicht einschätzen.	☐

TU12_F48	Was meinen Sie: Sind sächsische Abiturientinnen und Abiturienten durch die Oberstufenreform gegenüber denen aus anderen Bundesländern bei der Hochschulzulassung eher im Vorteil oder im Nachteil?
Eher im Vorteil.	☐
Eher im Nachteil.	☐
Macht keinen Unterschied.	☐

TU12_F49	Welchen Einfluss hat die veränderte Kurswahl auf Ihre Studienentscheidung?
Gar keinen.	☐
Hat mich zum Studieren angeregt.	☐
Hat mich vom Studium abgebracht.	☐
Ich wähle jetzt ein anderes Studienfach. Welches Fach wollten Sie ursprünglich studieren?	☐

TU12_F50	Hat die Teilnahme an den Leistungskursen/Grundkursen die Wahl der Fachrichtung des Studiums bzw. der Berufsausbildung beeinflusst?		
Aussagen		trifft zu	trifft nicht zu
Das Abitur bzw. die FH-Reife ist für mich vor allem als Studienberechtigung wichtig. Die Teilnahme an dem Leistungskurs hat mein Interesse Fachrichtung gestärkt		☐	☐
Die Teilnahme an dem Leistungskurs hat mich von der ursprünglich gewählten Fachrichtung abgehalten.		☐	☐
Die verpflichtende Teilnahme an den Grundkursen Physik und Chemie hat mein Interesse für ein Studium in dieser Fachrichtung geweckt.		☐	☐
Die Teilnahme an den Leistungskursen/Grundkursen hat mich nicht beeinflusst.		☐	☐
Ich bin mit dem Gesamtergebnis meiner Kurswahl zufrieden		☐	☐

TU12_F51	In der Oberstufe gibt es die Möglichkeit neben der Komplexen Leistung eine Besondere Lernleistung zu erbringen. Wofür haben Sie sich entschieden?		
Ich habe eine Komplexe Leistung bereits abgeschlossen.		☐	weiter mit Frage TU12_F53
Ich werde eine Komplexe Leistung noch abschließen.		☐	
Ich habe eine Besondere Leistung bereits abgeschlossen.		☐	weiter mit Frage TU12_F52
Ich werde eine Besondere Lernleistung noch abschließen.		☐	

TU12_F52	Aus welchen Gründen haben Sie sich für eine Besondere Lernleistung entschieden?
Aus fachlichem Interesse.	☐
Um mich in diesem Gebiet auszuprobieren.	☐
Um meine Abiturnote zu verbessern.	☐
Aus anderen Gründen, und zwar:	☐

TU12_F53	In welchem Fach erbrachten oder erbringen Sie die Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung?
(Auswahlmenü aller Fächer)	

TU12_F54	Welche Gründe haben Sie bewogen, <u>in diesem Fach</u> die Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung zu erarbeiten? (Mehrfachnennungen möglich)
Das Fach entspricht meinen Interessen und Neigungen.	☐
Es gibt einen engen Zusammenhang mit meinem Studien – bzw. Ausbildungswunsch.	☐
Ich denke, dass ich die Komplexe Leistung mit einer guten Benotung abschlieÙe.	☐
Ich erwarte in diesem Fach eine geringere Arbeitsbelastung.	☐
Andere Gründe, und zwar:	☐

TU12_F55	Inwieweit konnten Sie Einfluss auf das Thema der Komplexen Leistung bzw. Besonderen Lernleistung nehmen? (Bitte nur eine Antwort!)
Ich habe das Thema weitestgehend selbst bestimmt.	☐
Ich hätte das Thema selbst bestimmen können, hatte daran aber kein Interesse.	☐
Eine Mitbestimmung bei der Themenwahl ist seitens der Schule bzw. des betreuenden Lehrers nicht vorgesehen.	☐

TU12_F56	Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen.		
Aussagen	ja	nein	kann ich nicht einschätzen
Die Arbeit an der Komplexen Leistung bzw. Besonderen Lernleistung hilft mir, mich auf mein künftiges Studium vorzubereiten.	☐	☐	☐
Ich würde eine Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung auch dann erstellen, wenn es keine Verpflichtung dazu gegeben hätte.	☐	☐	☐
Ich glaube, dass die Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung mir eher keinen Nutzen bringt	☐	☐	☐

TU12_F57	Die Erbringung der Komplexen Leistung bzw. Besonderen Lernleistung wurde bzw. wird betreut durch einen ...
... Lehrer.	☐
... externen Partner.	☐

TU12_F58	Wie zufrieden sind bzw. waren Sie mit der Betreuung während der Erbringung der Komplexen Leistung bzw. Besonderen Lernleistung?					
Betreuungsangebote	sehr zufrieden 1	2	teils / teils 3	4	überhaupt nicht zufrieden 5	kann ich noch nicht einschätzen
Häufigkeit von Konsultationsangeboten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hilfestellung bei der Erarbeitung	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fachliche Betreuung	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TU12_F59	Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?					
Aussagen	trifft zu 1	2	teils / teils 3	4	trifft nicht zu 5	kann ich noch nicht ein- schätzen
Die Bewertungskriterien sind transparent.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Arbeitsaufwand ist größer als ich erwartet habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die verfügbare Zeit ist ausreichend.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Bewertung ist gut nachvollziehbar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TU12_F60	Welche Form der Verteidigung haben Sie gewählt?	
Vortrag im Kurs	☐	
Vortrag in der Jahrgangsstufe	☐	
Öffentliches Kolloquium, und zwar an folgendem Ort (z. B. Schule, Hochschule):	☐	

TU12_F61	Haben Sie an Verteidigungen anderer Mitschüler/innen teilgenommen?		
Ja, und zwar an _____	Verteidigungen.		☐
Nein, es gab aber die Möglichkeit an anderen Verteidigungen teilzunehmen.	☐	weiter mit Frage TU12_F63	
Nein, es gab <u>keine</u> Möglichkeit an anderen Verteidigungen teilzunehmen.	☐		

TU12_F62	War die Teilnahme für ihre eigene Verteidigung von Nutzen?				
Die Teilnahme hatte für mich...	... einen geringen Nutzen.				Eigene Verteidigung noch nicht gehalten.
... einen hohen Nutzen.	1	2	3	4	
☐	☐	☐	☐	☐	☐

→ Die folgenden Fragen richten sich wieder an alle!

TU12_F63	Wie alt sind Sie? (Bitte eintragen!)

TU12_F64	Ihr Geschlecht?
weiblich	☐
männlich	☐

TU12_F65	Welchem der folgenden Ortstypen lässt sich Ihr Wohnort zuordnen?
Dorf in rein ländlicher Gegend	☐
Dorf in der Nähe einer mittleren Stadt oder Großstadt	☐
Kleinstadt (bis 30.000 Einwohner)	☐
Stadt mittlerer Größe (bis 100.000 Einwohner)	☐
Großstadt (über 100.000 Einwohner)	☐

TU12_F66	Für jeden Menschen sind im Leben verschiedene Dinge wichtig: Wie wichtig ist für Sie? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Aussagen	sehr wichtig 1	2	3	4	un- wichtig 5
Eine glückliche Partnerschaft/ Ehe führen.	☐	☐	☐	☐	☐
Eine verantwortliche Tätigkeit ausüben.	☐	☐	☐	☐	☐
Kinder haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Sich selbst verwirklichen können.	☐	☐	☐	☐	☐
Einen gesicherten Arbeitsplatz haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Eine Arbeit haben, die mir gefällt.	☐	☐	☐	☐	☐
Sicherheit und Geborgenheit haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Auf alle Fälle Karriere machen.	☐	☐	☐	☐	☐
Zeit für persönliche Dinge haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Sparsam sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Phantasievoll/ kreativ sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Leben genießen.	☐	☐	☐	☐	☐
Für andere da sein	☐	☐	☐	☐	☐
Ein hohes Einkommen haben.	☐	☐	☐	☐	☐

→ **Zum Abschluss haben wir noch Fragen zu Ihren Eltern!**

TU12_F67	Welchen allgemeinbildenden Schulabschluss haben Ihre Eltern? (Geben Sie bitte nur den höchsten Abschluss an!)		
Abschluss	Vater	Mutter	
Abschluss der 8. Klasse bzw. Hauptschule	☐	☐	
Abschluss der 10. Klasse bzw. Realschule	☐	☐	
Abitur oder sonstige Hochschulreife	☐	☐	
Keinen Abschluss	☐	☐	
Abschluss nicht bekannt	☐	☐	

TU12_F68	Welchen beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern? (Geben Sie bitte nur den höchsten Abschluss an!)		
Abschluss	Vater	Mutter	
Lehre bzw. Facharbeiterabschluss	☐	☐	
Meisterprüfung	☐	☐	
Abschluss einer Fachschule, Ingenieurschule	☐	☐	
Abschluss einer Hochschule, Fachhochschule	☐	☐	
Keinen beruflichen Abschluss	☐	☐	
Abschluss nicht bekannt	☐	☐	

TU12_F69	Welcher der folgenden Berufsgruppen ist der zuletzt ausgeübte Beruf Ihrer Eltern zuzuordnen?		
Berufsgruppen	Vater	Mutter	
ungelernte/r/ angelernte/r Arbeiter/in	☐	☐	
Facharbeiter/in, Vorarbeiter/in, Meister/in	☐	☐	
Angestellte/r mit einfacher Tätigkeit (z.B. Verkäufer/in)	☐	☐	
Angestellte/r mit qualifizierter Tätigkeit (z.B. Sachbearbeiter/in)	☐	☐	
Angestellte/r mit hochqualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion (z.B. Prokurist/in)	☐	☐	
Angestellte/r mit Führungsaufgaben (z.B. Geschäftsführer/in)	☐	☐	
Beamter/in im einfachen oder mittleren Dienst	☐	☐	
Beamter/ Beamtin im gehobenen Dienst	☐	☐	
Beamter/ Beamtin im höheren Dienst bzw. Richter/in	☐	☐	

TU12_F69	Welcher der folgenden Berufsgruppen ist der zuletzt ausgeübte Beruf Ihrer Eltern zuzuordnen?	
Akademische/ freie Berufe (z.B. Arzt/ Ärztin mit eigener Praxis, Rechtsanwalt/wältin)	☐	☐
Selbständige/r	☐	☐
Hausfrau/mann	☐	☐
Sonstiges, und zwar: _____ (Vater) _____ (Mutter)	☐	☐

Möglicherweise ist in unserem Fragebogen nicht alles zur Sprache gekommen, was Sie im Zusammenhang mit unserer Befragung beschäftigt. Wenn Sie noch etwas für wichtig halten, dann können Sie hier gern darüber berichten.

Anlage 6.2 Fragebogen der ersten Nachbefragung (Beispiel Abiturjahrgang 2010)

Abschnitt 1: Nachschulischer Werdegang

TUNB1_F1	Seit der Abiturientenbefragung sind rund zwei Jahre vergangen. Welcher Tätigkeit gehen Sie zum aktuellen Zeitpunkt (Februar 2012) hauptsächlich nach?		
Ich studiere an einer Universität.	☐	weiter mit Frage TUNB1_F11	
Ich studiere an einer Fachhochschule (auch duale Studiengänge).	☐		
Ich studiere an einer Berufsakademie bzw. an einer dualen Hochschule.	☐	weiter mit Frage TUNB1_F24	
Ich absolviere eine berufliche Ausbildung.	☐	weiter mit Frage TUNB1_F4	
Ich gehe einer Erwerbstätigkeit in abhängiger Beschäftigung (auch Berufssoldat/in) nach.	☐		
Ich gehe einer Erwerbstätigkeit als Selbstständige/r bzw. Freiberufler/in nach.	☐		
Ich absolviere ein Praktikum.	☐		
Ich absolviere einen Auslandsaufenthalt (Au-Pair, Work & Travel).	☐		
Ich gehe einer geringfügigen Beschäftigung nach bzw. jobbe.	☐		
Ich absolviere meinen freiwilligen Wehrdienst/Bundesfreiwilligendienst (Wehrpflicht/Zivildienst).	☐		
Ich absolviere ein freiwilliges Jahr.	☐		
Ich bin arbeitslos.	☐		
Ich gehe einer Haushaltstätigkeit nach bzw. bin in Elternzeit.	☐		
Sonstige Tätigkeit (Urlaub, Krankheit).	☐		

TUNB1_F2	Hatten Sie vor Ihrer aktuellen Tätigkeit ein Studium aufgenommen?		
Nein	☐	weiter mit Frage TUNB1_F8	
Ja, an einer Universität.	☐		
Ja, an einer Fachhochschule.	☐		
Ja, an einer Berufsakademie bzw. einer dualen Hochschule.	☐		

TUNB1_F3	Sie haben angegeben, dass Sie bereits ein Studium aufgenommen hatten. In welchem Maße spielten die folgenden Gründe dafür eine Rolle, dass Sie das Studium nicht fortgeführt haben? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Gründe	in hohem Maße 1	2	3	4	gar nicht 5
Veränderung des Berufsziels	☐	☐	☐	☐	☐
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelnde Organisation des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelndes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen	☐	☐	☐	☐	☐
Ungenügende Betreuung durch die Lehrenden	☐	☐	☐	☐	☐
Anonymität im Studiengang bzw. in der Hochschule	☐	☐	☐	☐	☐
Studienanforderungen waren zu hoch	☐	☐	☐	☐	☐
Falsche Erwartungen in Bezug auf den Studiengang	☐	☐	☐	☐	☐
Prüfung(en) nicht bestanden	☐	☐	☐	☐	☐
Schlechte Arbeitsmarktchancen	☐	☐	☐	☐	☐
Familiäre Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Gesundheitliche Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Finanzielle Gründe	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB1_F3	Sie haben angegeben, dass Sie bereits ein Studium aufgenommen hatten. In welchem Maße spielten die folgenden Gründe dafür eine Rolle, dass Sie das Studium nicht fortgeführt haben? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Studium und Schwangerschaft/Kinderbetreuung	☐	☐	☐	☐	☐
waren nicht zu vereinbaren	☐	☐	☐	☐	☐
Zweifel am Sinn des Studiums	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiger Grund, und zwar:	☐	☐	☐	☐	☐

Abschnitt 2: Berufsausbildung

→ Dieser Abschnitt bezieht sich auf Befragte, die eine berufliche Ausbildung absolvieren. Befragte, die sich in Übergangstätigkeiten befinden, beantworten erst ab Frage TUNB1_F8.

TUNB1_F4	Hatten Sie vor der Berufsausbildung ein Studium aufgenommen?	
Nein	☐	weiter mit Frage TUNB1_F6
Ja, an einer Universität.	☐	
Ja, an einer Fachhochschule.	☐	
Ja, an einer Berufsakademie bzw. einer dualen Hochschule.	☐	

TUNB1_F5	Sie haben angegeben, dass Sie vor Ihrer Berufsausbildung ein Studium aufgenommen hatten. In welchem Maße spielten die folgenden Gründe dafür eine Rolle, dass Sie das Studium nicht fortgeführt haben? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Gründe	in hohem Maße 1	2	3	4	gar nicht 5
Veränderung des Berufsziels	☐	☐	☐	☐	☐
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelnde Organisation des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelndes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen	☐	☐	☐	☐	☐
Ungenügende Betreuung durch die Lehrenden	☐	☐	☐	☐	☐
Anonymität im Studiengang bzw. in der Hochschule	☐	☐	☐	☐	☐
Studienanforderungen waren zu hoch	☐	☐	☐	☐	☐
Falsche Erwartungen in Bezug auf den Studiengang	☐	☐	☐	☐	☐
Prüfung(en) nicht bestanden	☐	☐	☐	☐	☐
Schlechte Arbeitsmarktchancen	☐	☐	☐	☐	☐
Familiäre Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Gesundheitliche Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Finanzielle Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Studium und Schwangerschaft/Kinderbetreuung	☐	☐	☐	☐	☐
waren nicht zu vereinbaren	☐	☐	☐	☐	☐
Zweifel am Sinn des Studiums	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiger Grund, und zwar:	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB1_F6	Welche der folgenden beruflichen Ausbildungen haben Sie aufgenommen? <i>Falls Sie mehr als eine berufliche Ausbildung aufgenommen haben, beziehen Sie Ihre Angaben bitte auf die aktuelle Ausbildung.</i>
Eine betriebliche Berufsausbildung	☐
An einer Berufsfachschule oder einer Schule des Gesundheits- oder Sozialwesens	☐
Eine Beamtenausbildung	☐
Einen speziellen Ausbildungsgang der Wirtschaft für Studienberechtigte	☐
Eine andere Form, und zwar:	☐

TUNB1_F7	In welchem Bereich haben Sie die Berufsausbildung aufgenommen?
In der Industrie	☐
Im sozialen Bereich	☐
Im Handwerk	☐
Im Gesundheitswesen	☐
Im Handel	☐
In der Landwirtschaft	☐
Bei Banken oder Versicherungen	☐
Im Bereich Kunst/Kultur/Gestaltung	☐
Im öffentlichen Dienst oder in der Verwaltung	☐
In einem anderen Bereich, und zwar:	☐

Abschnitt 3: Studienpläne

TUNB1_F8	Beabsichtigen Sie ein Studium aufzunehmen?
Ja, auf jeden Fall und zwar an einer Universität/Fachhochschule	☐
Ja, auf jeden Fall und zwar an einer Berufsakademie	☐
Ja, wahrscheinlich und zwar an einer Universität/Fachhochschule	☐
Ja, wahrscheinlich und zwar an einer Berufsakademie	☐
Weiß noch nicht	☐ weiter mit Frage TUNB1_F37
Wahrscheinlich nicht	☐ weiter mit Frage TUNB1_F10
Nein	☐

→ Nur für Befragte, die bereits eine Berufsausbildung absolviert haben.

TUNB1_F9	Warum haben Sie vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert? <i>(Mehrfachnennungen sind möglich)</i>
Um Praxiserfahrungen zu gewinnen	☐
Um meine späteren Berufschancen zu verbessern	☐
Um ein sicheres Standbein zu haben	☐
Um Geld für mein Studium zu verdienen	☐
Um eine Wartezeit zu überbrücken	☐
Aus anderen Gründen, und zwar:	☐
	weiter mit Frage TUNB1_F14

TUNB1_F10	Wenn Sie sicher oder möglicherweise kein Studium aufnehmen wollen, welches sind die Gründe? (Mehrfachnennungen sind möglich)
Ich möchte möglichst bald eigenes Geld verdienen.	☐
Ich habe bereits ein festes Berufsziel vor Augen, das ein Studium nicht voraussetzt.	☐
Die Leistungsanforderungen eines Hochschulstudiums sind zu hoch.	☐
Ein Studium dauert mir zu lange.	☐
Es gab Zulassungsbeschränkungen im gewünschten Studienfach.	☐
Mir fehlen die finanziellen Voraussetzungen.	☐
Ich fürchte die Belastungen durch das BAföG-Darlehen.	☐
Mich interessiert eine praktische Tätigkeit mehr als ein Studium.	☐
Familiäre Gründe hindern mich an einer Studienaufnahme.	☐
In den mich interessierenden Fachrichtungen sind die Berufsaussichten zu schlecht.	☐
Ich glaube, ich eigne mich nicht für ein Studium.	☐
Ich hatte noch nie Studienabsichten.	☐
Andere Gründe, und zwar:	☐

Abschnitt 4: Fragen zum Studium

TUNB1_F11	Hatten Sie vor diesem Studium an einer Universität/Fachhochschule ein anderes Studium aufgenommen?
Nein	☐ weiter mit Frage TUNB1_F14
Ja, an einer Universität.	☐
Ja, an einer Fachhochschule.	☐
Ja, an einer Berufsakademie bzw. einer dualen Hochschule.	☐

TUNB1_F12	Sie haben angegeben, dass Sie bereits vor Ihrem aktuellen Universitäts-/ Fachhochschulstudium ein Studium aufgenommen hatten. Haben Sie das Studienfach oder den angestrebten Abschluss gewechselt? <i>Einschließlich eines Wechsels der Hochschulart z.B. von Diplom FH zu Diplom Uni.</i>
Das Fach und den Abschluss gewechselt	☐
Nur das Fach gewechselt	☐
Nur den Abschluss gewechselt	☐

TUNB1_F13	Welche der folgenden Gründe waren für Ihren Wechsel wichtig? <i>(Bitte jede Zeile ausfüllen!)</i>				
Gründe					gar nicht wichtig
	sehr wichtig 1	2	3	4	5
Aufnahme des Wunschstudienganges	☐	☐	☐	☐	☐
Veränderung des Berufsziels	☐	☐	☐	☐	☐
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelnde Organisation des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelndes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen	☐	☐	☐	☐	☐
Ungenügende Betreuung durch die Lehrenden	☐	☐	☐	☐	☐
Anonymität im Studiengang bzw. in der Hochschule	☐	☐	☐	☐	☐
Studienanforderungen waren zu hoch	☐	☐	☐	☐	☐
Falsche Erwartungen in Bezug auf den Studiengang	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB1_F13	Welche der folgenden Gründe waren für Ihren Wechsel wichtig? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Prüfung(en) nicht bestanden	☐	☐	☐	☐	☐
Schlechtere Arbeitsmarktchancen	☐	☐	☐	☐	☐
Private Gründe (Familie, Gesundheit, finanzielle Gründe)	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB1_F14	Welches Studienfach wollen Sie studieren bzw. studieren Sie derzeit? Falls Sie Ihr Fach gewechselt haben, beziehen Sie sich bitte bei dieser und den folgenden Fragen auf das aktuell gewählte Fach. Bei Lehramt geben Sie bitte mehrere Fächer an. (Mehrfachnennungen möglich)	
Ich habe mich noch nicht entschieden.	☐	
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaft	☐	
Architektur, Bauwesen	☐	
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	☐	
Biologie, Biotechnologie	☐	
Chemie	☐	
Elektrotechnik	☐	
Geowissenschaften, Geographie, Meteorologie	☐	
Geschichte	☐	
Informatik, Medieninformatik	☐	
Internationale Beziehungen	☐	
Kultur- und Sprachwissenschaften (z. B. Germanistik, Anglistik, Theologie, Philosophie)	☐	
Kunst- und Gestaltungswissenschaften (auch Musik, Musikwissenschaften und Schauspiel)	☐	
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	☐	
Mathematik	☐	
Mechatronik	☐	
Medizin, Zahnmedizin, Gesundheits- und Pflegewissenschaften	☐	
Pädagogik, Sozialpädagogik, Berufspädagogik, Sozialwesen, Soziale Arbeit	☐	
Pharmazie	☐	
Physik	☐	
Psychologie	☐	
Rechts- und Verwaltungswissenschaften	☐	
Sport, Sportwissenschaften	☐	
Sozialwissenschaften (z. B. Soziologie, Politik- und Kommunikationswissenschaften, Journalistik)	☐	
Tiermedizin	☐	
Verkehrswissenschaften, Verkehrstechnik	☐	
Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsingenieurwesen, Tourismuswirtschaft	☐	
Anderes Fach, und zwar:	☐	

TUNB1_F15	Welchen ersten Studienabschluss streben Sie an?	
Ich habe mich noch nicht entschieden (wird nur bei beabsichtigtem Studium angezeigt).	☐	
Bachelor (außer Lehramt)	☐	
Bachelor (Lehramt)	☐	
Diplom	☐	
Staatsexamen (außer Lehramt)	☐	
Staatsexamen (Lehramt)	☐	
Kirchliche Abschlussprüfung	☐	
Anderen Abschluss, und zwar:	☐	

TUNB1_F16	Für welche Hochschule haben Sie sich entschieden?			
Ich habe mich noch nicht entschieden, an welcher Hochschule ich studieren möchte.			☐	weiter mit Frage TUNB1_F18
Eine Hochschule in <u>Sachsen</u> , und zwar:				
Universität Leipzig			☐	
Technischen Universität Bergakademie Freiberg			☐	
Technischen Universität Dresden			☐	
Technischen Universität Chemnitz			☐	
Hochschule für Bildende Künste Dresden			☐	
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig			☐	
Hochschule für Musik und Theater Leipzig			☐	
Hochschule für Musik Dresden			☐	
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH)			☐	
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden (FH)			☐	
Hochschule Mittweida (FH)			☐	
Hochschule Zittau/ Görlitz (FH)			☐	
Westfälischen Hochschule Zwickau (FH)			☐	
Fachhochschule für Öffentliche Verwaltung Meißen			☐	
Hochschule der Sächsischen Polizei (FH)			☐	
Handelshochschule Leipzig			☐	
Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden			☐	
Eine andere Hochschule in Sachsen			☐	
Eine Hochschule in einem der anderen <u>neuen Bundesländer (ohne Berlin)</u>			☐	
Eine Hochschule in <u>Berlin</u>			☐	
Eine Hochschule in einem alten <u>Bundesland (ohne Berlin)</u>			☐	
Eine Hochschule im <u>Ausland</u>			☐	
Ich habe mich <u>noch nicht entschieden</u> , an welcher Hochschule ich studieren möchte.			☐	

TUNB1_F17	Welcher der folgenden Aspekte war für Sie bei der Wahl Ihres Studienortes ausschlaggebend? (Mehrfachnennungen möglich)				
Freizeitwert des Studienortes					☐
Reputation der Professoren					☐
Kulturelles Angebot am Studienort					☐
Günstige Wohnmöglichkeiten					☐
Besonderes Studienangebot, Fächerkombination					☐
Qualität des Studiums					☐
Ausstattung der Universität					☐
Nähe zum Heimatort					☐
Nähe zu Freunden					☐
Geringe Lebenshaltungskosten					☐
Ruf der Hochschule					☐
Einstufung der Hochschule in einem Ranking					☐

TUNB1_F18	Worin sehen Sie für sich den Nutzen eines Hochschulstudiums? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Ein Hochschulstudium ist für mich von Nutzen, um...	sehr nützlich				gar nicht nützlich
	1	2	3	4	5
... später eine interessante Arbeit zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐
... mir ein gutes Einkommen zu sichern.	☐	☐	☐	☐	☐
... eine sichere berufliche Position zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐
... meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
... mehr über die Inhalte des gewählten Fachgebiets zu erfahren.	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB1_F18	Worin sehen Sie für sich den Nutzen eines Hochschulstudiums? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)
... eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
... anderen Leuten später besser helfen zu können.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
... zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

→ Fragen TUNB1_F19 und TUNB1_F20 werden nur von bereits Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen beantwortet. Befragte, die ein Studium planen, werden nach Frage TUNB1_F18 zur Frage TUNB1_F37 weitergeleitet.

TUNB1_F19	Wie gut hat die Schule Sie in den folgenden Aspekten auf ein Studium vorbereitet?						
Aspekte	sehr gut 1		2	3	4	sehr schlecht 5	kann ich nicht einschätzen
Fachliches Grundwissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Selbstständige Studiengestaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kommunikative Fähigkeiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse komplexer Sachverhalte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kenntnis eigener Stärken und Schwächen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beherrschung der deutschen Sprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mathematisches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Naturwissenschaftliches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fremdsprachenkenntnisse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB1_F20	Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit Ihrer derzeitigen Studiensituation?			
sehr zufrieden				sehr unzufrieden
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

→ Folgende Frage wird nur Bachelorstudierenden angezeigt.

TUNB1_F21	Beabsichtigen Sie, nach dem Bachelor-Studium ein Master-Studium anzuschließen?
Ja, direkt nach dem ersten Studienabschluss	☐
Ja, nach einer Phase außerhalb der Hochschule	☐
Nein, ich strebe kein Master-Studium an	☐
Weiß ich jetzt noch nicht	☐

weiter mit
Frage
TUNB1_F37

TUNB1_F22	Welcher Art wird das Master-Studium voraussichtlich sein?
Vollzeitstudium	☐
Teilzeitstudium	☐
Berufsbegleitendes Studium	☐
Weiß ich noch nicht	☐

TUNB1_F23	Inwieweit treffen die folgenden Gründe für die spätere Aufnahme eines Master-Studiums auf Sie zu? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Ich möchte ein Master-Studium beginnen, um...	trifft zu				trifft nicht zu
	1	2	3	4	5
... meine Chancen bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz zu verbessern.	☐	☐	☐	☐	☐
... höhere Verdienstmöglichkeiten im späteren Berufsleben zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB1_F23	Inwieweit treffen die folgenden Gründe für die spätere Aufnahme eines Master-Studiums auf Sie zu? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)
... mich auf eine spätere Berufstätigkeit in der wissenschaftlichen Forschung vorzubereiten.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
... eine fachliche Spezialisierung/Vertiefung zu erreichen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
... Zeit für die Berufsfindung zu gewinnen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
... eine höhere Fachkompetenz zu erwerben.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
... später eine Promotion beginnen zu können.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
... den üblichen Abschluss in meinem Fach zu erlangen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

→ Der Abschnitt von Frage TUNB1_F24 bis TUNB1_F36 wird ausschließlich Studierenden der Berufsakademie oder Befragten, die ein solches Studium in Erwägung ziehen (ab Frage TUNB1_F27) angezeigt.

TUNB1_F24	Hatten Sie vor Ihrem Studium an einer Berufsakademie bzw. einer dualen Hochschule ein anderes Studium aufgenommen? (Mehrfachnennungen möglich)
Nein	☐ weiter mit Frage TUNB1_F27
Ja, an einer Universität	☐
Ja, an einer Fachhochschule	☐
Ja, an einer Berufsakademie bzw. dualen Hochschule	☐

TUNB1_F25	Sie haben angegeben, dass Sie bereits vor Ihrem aktuellen Studium an einer Berufsakademie ein Studium aufgenommen hatten. Haben Sie das Studienfach oder den angestrebten Abschluss gewechselt? Einschließlich eines Wechsels der Hochschulart z.B. von Diplom Uni zu Diplom BA.
Das Fach und den Abschluss gewechselt	☐
Nur das Fach gewechselt	☐
Nur den Abschluss gewechselt	☐

TUNB1_F26	Welche der folgenden Gründe waren für Ihren Wechsel wichtig? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Gründe	sehr wichtig				gar nicht wichtig
	1	2	3	4	5
Aufnahme des Wunschstudiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Veränderung des Berufsziels	☐	☐	☐	☐	☐
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelnde Organisation des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelndes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen	☐	☐	☐	☐	☐
Ungenügende Betreuung durch die Lehrenden	☐	☐	☐	☐	☐
Anonymität im Studiengang	☐	☐	☐	☐	☐
Studienanforderungen waren zu hoch	☐	☐	☐	☐	☐
Falsche Erwartungen in Bezug auf den Studiengang	☐	☐	☐	☐	☐
Prüfung(en) nicht bestanden	☐	☐	☐	☐	☐
Schlechtere Arbeitsmarktchancen	☐	☐	☐	☐	☐
Private Gründe (Familie, Gesundheit, finanzielle Gründe)	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB1_F27	Welche Fachrichtung studieren Sie derzeit bzw. ziehen Sie in Erwägung zu studieren?
Ich habe mich noch nicht entschieden (wird nur bei beabsichtigtem Studium angezeigt).	☐
Technik	☐
Wirtschaft	☐
Sozialwesen	☐

TUNB1_F28	Welchen ersten Studienabschluss streben Sie mit Ihrem Studium an einer Berufsakademie an?	
Ich habe mich noch nicht entschieden (wird nur bei beabsichtigtem Studium angezeigt).		☐
Bachelor		☐
Diplom		☐

TUNB1_F29	Für welche Berufsakademie haben Sie sich entschieden?	
Ich habe mich noch nicht entschieden, an welcher Berufsakademie ich studieren möchte. (wird nur bei beabsichtigtem Studium angezeigt).		☐ weiter mit Frage TUNB1_F31
Bautzen.		☐
Breitenbrunn		☐
Dresden		☐
Glauchau		☐
Leipzig.		☐
Plauen.		☐
Riesa.		☐
Eine Berufsakademie/Duale Hochschule außerhalb Sachsens		☐

TUNB1_F30	Welcher der folgenden Aspekte war für Sie bei der Wahl Ihres Studienortes ausschlaggebend? (Mehrfachnennungen möglich)	
Freizeitwert des Studienortes		☐
Reputation der Professoren		☐
Kulturelles Angebot am Studienort		☐
Günstige Wohnmöglichkeiten		☐
Besonderes Studienangebot, Fächerkombination		☐
Qualität des Studiums		☐
Ausstattung der Berufsakademie		☐
Nähe zum Heimatort		☐
Nähe zu Freunden		☐
Geringe Lebenshaltungskosten		☐
Ruf der Berufsakademie		☐
Einstufung der Berufsakademie in einem Ranking		☐

TUNB1_F31	Was sind die hauptsächlichen Gründe für ein Studium an einer Berufsakademie? (Mehrfachnennungen möglich)	
Ansehen der Berufsakademie		☐
Gute Berufsaussichten und Karrierechancen		☐
Kurzes Studium		☐
Praxisnahe Ausbildung		☐
Qualität des Studiums		☐
Keine Studiengebühren		☐
Kleine Lerngruppen		☐
Empfehlung durch Andere (Eltern, Bekannte, Studienberatung etc.)		☐
Kombination von Studium und betrieblicher Ausbildung (duales Studium)		☐
Nähe zum Heimatort		☐
Ausbildungsvergütung		☐
Andere Gründe, und zwar:		☐

TUNB1_F32	Wie gut hat die Schule Sie in den folgenden Aspekten auf ein Studium vorbereitet? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)					
Aspekte	sehr gut 1	2	3	4	sehr schlecht 5	kann ich nicht einschätzen
Fachliches Grundwissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Selbstständige Studiengestaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kommunikative Fähigkeiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse komplexer Sachverhalte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kenntnis eigener Stärken und Schwächen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beherrschung der deutschen Sprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mathematisches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Naturwissenschaftliches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fremdsprachenkenntnisse	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB1_F33	Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit Ihrer derzeitigen Studiensituation?				
sehr zufrieden	1	2	3	4	sehr unzufrieden 5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

→ Frage TUNB1_F34 wird nur Bachelorstudierenden einer Berufsakademie angezeigt.

TUNB1_F34	Beabsichtigen Sie, nach dem Bachelor-Studium ein Master-Studium anzuschließen?	
Ja, direkt nach dem ersten Studienabschluss	☐	
Ja, nach einer Phase außerhalb der Hochschule	☐	
Nein, ich strebe kein Master-Studium an	☐	weiter mit Frage TUNB1_F37
Weiß ich jetzt noch nicht	☐	

TUNB1_F35	Welcher Art wird das Master-Studium voraussichtlich sein?	
Vollzeitstudium	☐	
Teilzeitstudium	☐	
Berufsbegleitendes Studium	☐	
Weiß ich noch nicht	☐	

TUNB1_F36	Inwieweit treffen die folgenden Gründe für die spätere Aufnahme eines Master-Studiums auf Sie zu? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Ich möchte ein Master-Studium beginnen, um...	trifft zu 1	2	3	4	trifft nicht zu 5
... meine Chancen bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz zu verbessern.	☐	☐	☐	☐	☐
... höhere Verdienstmöglichkeiten im späteren Berufsleben zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐
... mich auf eine spätere Berufstätigkeit in der wissenschaftlichen Forschung vorzubereiten.	☐	☐	☐	☐	☐
... eine fachliche Spezialisierung/Vertiefung zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐
... Zeit für die Berufsfindung zu gewinnen.	☐	☐	☐	☐	☐
... eine höhere Fachkompetenz zu erwerben.	☐	☐	☐	☐	☐
... später eine Promotion beginnen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
... den üblichen Abschluss in meinem Fach zu erlangen.	☐	☐	☐	☐	☐

Abschnitt 5: Entscheidungsfindung

→ Dieser Abschnitt wird von allen Befragten beantwortet.

TUNB1_F37	Welcher Art wird das Master-Studium voraussichtlich sein?		
	von	bis	Tätigkeit
	August 2010	Auswahl Monat / Jahr	Auswahl Tätigkeit
	Auswahl Monat / Jahr	Auswahl Monat / Jahr	Auswahl Tätigkeit
	Auswahl Monat / Jahr	Auswahl Monat / Jahr	Auswahl Tätigkeit
	Auswahl Monat / Jahr	Auswahl Monat / Jahr	Auswahl Tätigkeit
	Auswahl Monat / Jahr	Auswahl Monat / Jahr	Auswahl Tätigkeit
	Auswahl Monat / Jahr	Auswahl Monat / Jahr	Auswahl Tätigkeit
Tätigkeiten: 1 Studium an einer Universität 2 Studium an einer Fachhochschule 3 Studium an einer Berufsakademie 4 Berufliche Ausbildung 5 Erwerbstätigkeit in abhängiger Beschäftigung (auch Berufssoldat/in) 6 Erwerbstätigkeit als Selbstständige/r bzw. Freiberufler/in 7 Praktikum 8 Auslandsaufenthalt (Au-Pair, Work & Travel) 9 Jobben, geringfügige Beschäftigung 10 Wehrpflicht/Zivildienst, Freiwilliger Wehrdienst/Bundesfreiwilligendienst 11 Freiwilliges Jahr 12 Arbeitslosigkeit 13 Haushaltstätigkeit/Elternzeit 14 Sonstiges (Krankheit, Urlaub)			

TUNB1_F38	Wie bewerten Sie rückblickend die Entscheidungsfindung bei der Wahl Ihres nachschulischen Werdegangs? War sie problemlos oder ist sie Ihnen schwergefallen?				
problemlos					sehr schwierig
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	



weiter mit Frage TUNB1_F40

TUNB1_F39	Was bereitete Ihnen besondere Schwierigkeiten? (Mehrfachnennungen möglich)	
Die nur schwer überschaubare Zahl der Ausbildungsmöglichkeiten.		☐
Die Fülle an Studienfächern.		☐
Die nur schwer absehbare Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt.		☐
Die Schwierigkeit, für mich hilfreiche Informationen einzuholen.		☐
Die Schwierigkeit abzuschätzen, welche Qualifikationen und Kompetenzen wichtig sein werden.		☐
Die unbefriedigende Vorbereitung auf die Ausbildungswahlentscheidung in der Schule.		☐
Die Unklarheit über meine Interessen.		☐
Die Unklarheit über meine Eignung/meine Fähigkeiten.		☐
Die Finanzierung eines Studiums/einer Ausbildung.		☐
Zugangsbeschränkungen (z. B. NC, Aufnahmeprüfung) in dem von mir angestrebten Studienfach.		☐
Etwas anderes, und zwar:		☐

TUNB1_F40	Wie fühlten Sie sich bei Ihren Überlegungen über die verschiedenen für Sie in Frage kommenden Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten informiert?				
umfassend 1	2	3	4	unzureichend 5	
☐	☐	☐	☐	☐	

TUNB1_F41	Würden Sie nach Ihrem derzeitigen Erfahrungsstand den gleichen nachschulischen Werdegang noch einmal einschlagen?		
Nein	☐		
Ja	☐	weiter mit Frage TUNB1_F43	

TUNB1_F42	Was würden Sie stattdessen tun? (Bitte kurz und möglichst genau angeben! z.B. schulische Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin oder FH-Studium Elektrotechnik mit Bachelor-Abschluss)	
Eine (andere) Berufsausbildung aufnehmen, und zwar:	☐	
Ein (anderes) Studium absolvieren, und zwar:	☐	
Etwas anderes, und zwar:	☐	

Abschnitt 6: Schulzeit

TUNB1_F43	Noch einmal zurück zu Ihrer Schulzeit: An welcher Schulart haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?		
Gymnasium (allgemeinbildend)	☐		
Berufliches Gymnasium	☐	weiter mit Frage TUNB1_F45	
Fachoberschule	☐	weiter mit Frage TUNB1_F47	

TUNB1_F44	Welche Fächer haben Sie als Leistungskurse am Gymnasium absolviert? (weiter mit Frage TUNB1_F48)	
Deutsch	☐	
Mathematik	☐	
Englisch oder andere Fremdsprache	☐	
Biologie	☐	
Chemie	☐	
Physik	☐	
Geschichte	☐	
Kunsterziehung	☐	
Musik	☐	
Sport	☐	

TUNB1_F45	Welche Fachrichtung hatte Ihr Berufliches Gymnasium?	
Agrarwissenschaft		☐
Ernährungswissenschaft		☐
Technikwissenschaft		☐
Wirtschaftswissenschaft		☐
Biotechnologie		☐
Gesundheits- und Sozialwesen		☐
Informations- und Kommunikationstechnologie		☐

TUNB1_F46	Welches Fach haben Sie als ersten Leistungskurs absolviert? (weiter mit Frage TUNB112_F48)	
Deutsch		☐
Mathematik		☐
Englisch oder andere Fremdsprache		☐

TUNB1_F47	Welche Fachrichtung hatte Ihre Fachoberschule?	
Agrarwirtschaft		☐
Gestaltung		☐
Sozialwesen		☐
Technik		☐
Wirtschaft und Verwaltung		☐

TUNB1_F48	An welchen beiden Fächern hatten Sie während der letzten zwei Schuljahre am meisten Interesse? (Bitte eintragen)	
1. Fach		
2. Fach		

TUNB1_F49	Geben Sie bitte Ihre Abschlussnoten an. (Bitte eintragen)	
	Note (z. B. 2,6)	Punktzahl (z. B. 09)
Zensurendurchschnitt Ihres Abschlusszeugnisses		
Letzte Zeugnisnote im Fach Mathematik		
Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch		

Abschnitt 7: Oberstufenreform

→ Folgende Fragen zur Oberstufenreform richten sich ausschließlich an ehemalige Schüler/innen der allgemeinbildenden Gymnasien. Alle anderen Befragten werden zur Frage TUNB1_58 weitergeleitet.

TUNB1_F50		Im Folgenden einige Fragen zur Oberstufenreform, die während Ihrer Schulzeit umgesetzt wurde. Aus heutiger Sicht: Wie beurteilen Sie folgende Aspekte dieser Reform? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)					
Aspekte	sehr sinnvoll	2	3	4	überhaupt nicht sinnvoll	kann ich nicht einschätzen	
	1				5		
Zwei Fremdsprachen müssen bis zum Abitur durchgängig belegt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Biologie, Physik und Chemie müssen grundsätzlich bis zum Abitur durchgängig belegt werden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Wegfall des Leistungskurses Biologie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Die Abiturprüfung erfolgt in fünf Prüfungsfächern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Bis zum Abitur muss mindestens eine „Komplexe Leistung“ (z.B. durch die Anfertigung einer besonderen Lernleistung) erbracht werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Eingang aller Leistungen der Kurshalbjahre in die Gesamtqualifikation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Die Abiturprüfung enthält zwei mündliche Prüfungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Alle Schüler/-innen haben die gleiche Anzahl an Wochenstunden (35h).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

TUNB1_F51		Wie beurteilen Sie rückblickend die folgenden Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Anforderungen	zu hoch	2	angemessen	4	zu niedrig	
	1		3		5	
Pflichtstundenzahl (derzeit 35)	☐	☐	☐	☐	☐	
Zeitlicher Aufwand für Vor- und Nachbereitung (z. B. Hausaufgaben)	☐	☐	☐	☐	☐	
Abiturprüfungen	☐	☐	☐	☐	☐	
Umfang des Lehrstoffes	☐	☐	☐	☐	☐	
Verfügbare Freizeit an einem durchschnittlichen Schultag	☐	☐	☐	☐	☐	
Verfügbare Freizeit an einem Wochenende	☐	☐	☐	☐	☐	
Verfügbare Zeit für Nutzung außerunterrichtlicher Angebote der Schule	☐	☐	☐	☐	☐	
Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht in der Jahrgangsstufe 12	☐	☐	☐	☐	☐	

TUNB1_F52		Die obligatorische Erbringung einer Komplexen Leistung ist ein Bestandteil der Oberstufenreform gewesen. Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen. (Bitte jede Zeile ausfüllen!)	
		ja	nein
Die Arbeit an der Komplexen Leistung hat ...			
... mir geholfen, mich auf mein künftiges Studium/Beruf vorzubereiten.		☐	☐
... mich im wissenschaftsorientierten Arbeiten geschult.		☐	☐
... meine Studien-/Berufsfachwahl gestärkt.		☐	☐
... mir eher keinen Nutzen gebracht.		☐	☐

TUNB1_F53	Hat die Teilnahme an den Leistungskursen/Grundkursen die Wahl der Fachrichtung des Studiums bzw. der Berufsausbildung beeinflusst?		
Aussagen		trifft zu	trifft nicht zu
Die Teilnahme an dem Leistungskurs hat mein Interesse für die Fachrichtung gestärkt.		☐	☐
Die Teilnahme an dem Leistungskurs hat mich von der ursprünglich gewählten Fachrichtung abgehalten.		☐	☐
Die verpflichtende Teilnahme an den Grundkursen Physik und Chemie hat mein Interesse für ein Studium in dieser Fachrichtung geweckt.		☐	☐
Die Teilnahme an den Leistungskursen/Grundkursen hat mich nicht beeinflusst.		☐	☐
Ich bin mit dem Gesamtergebnis meiner Kurswahl zufrieden.		☐	☐

TUNB1_F54	Wie schätzen Sie aus heutiger Sicht die Vorbereitung auf Studium oder Beruf durch die Schule ein? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)		
		trifft zu	trifft nicht zu
Auf Studium oder Beruf bin ich gut vorbereitet worden durch...			
... eine breite Allgemeinbildung.		☐	☐
... eine vertiefte Bildung in ausgewählten Fächern.		☐	☐
... die Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung		☐	☐
Wichtig für eine gute Vorbereitung auf Studium oder Beruf ist ...			
... eine breite Allgemeinbildung.		☐	☐
... eine vertiefte Bildung in ausgewählten Fächern.		☐	☐
... die Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung		☐	☐

TUNB1_F55	Was glauben Sie: Hat die Oberstufenreform zur Verbesserung Ihrer Studierfähigkeit beigetragen?		
Ja			☐
Nein			☐

TUNB1_F56	Was meinen Sie rückblickend: Waren sächsische Abiturientinnen und Abiturienten durch die Oberstufenreform gegenüber denen aus anderen Bundesländern bei der Hochschulzulassung eher im Vorteil oder im Nachteil?		
Eher im Vorteil.			☐
Eher im Nachteil.			☐
Machte keinen Unterschied.			☐
Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung kurz:			

TUNB1_F57	Wenn Sie an die Entscheidungsfindung zurückdenken, welchen Einfluss hatte die veränderte Kurswahl auf Ihre Studienentscheidung?		
Gar keinen.			☐
Hat mich zum Studieren angeregt.			☐
Hat mich vom Studium abgebracht.			☐
Ich habe meine Studienfachwahl überdacht.			☐
Welches Fach wollten Sie ursprünglich studieren?			

Abschnitt 8: Berufliche Aussichten

TUNB1_F58	Wenn Sie auf Ihren Werdegang nach dem Erwerb Ihrer Studienberechtigung zurückblicken und mit Ihren Vorstellungen am Ende Ihrer Schulzeit vergleichen, was würden Sie sagen?
Ich habe mehr erreicht, als ich mir vorgestellt habe.	☐
Ich habe so viel erreicht, wie ich mir vorgestellt habe.	☐
Ich habe weniger erreicht, als ich mir vorgestellt habe.	☐

TUNB1_F59	Und nun zu Ihrer beruflichen Zukunft: <i>(Bitte jede Zeile ausfüllen!)</i>					
Wie schätzen Sie...	sehr gut 1	2	3	4	sehr schlecht 5	weiß nicht
... allgemein die Berufsaussichten für Absolventen eines Studiums ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... allgemein die Berufsaussichten für Absolventen eines beruflichen Ausbildungsweges ohne Studium ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... Ihre persönlichen Berufsaussichten ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB1_F60	Für jeden Menschen sind im Leben verschiedene Dinge wichtig: <i>(Bitte jede Zeile ausfüllen!)</i>				
wichtig ist es für Sie ... ?	sehr wichtig 1	2	3	4	unwichtig 5
... eine glückliche Partnerschaft/ Ehe zu führen.	☐	☐	☐	☐	☐
... eine verantwortliche Tätigkeit auszuüben.	☐	☐	☐	☐	☐
... Kinder zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐
... sich selbst verwirklichen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
... einen gesicherten Arbeitsplatz zu haben	☐	☐	☐	☐	☐
... eine Arbeit zu haben, die mir gefällt.	☐	☐	☐	☐	☐
... Sicherheit und Geborgenheit zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐
... auf alle Fälle Karriere zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐
... Zeit für persönliche Dinge zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐
... sparsam zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
... phantasievoll/ kreativ zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
... das Leben zu genießen.	☐	☐	☐	☐	☐
... für andere da zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
... ein hohes Einkommen zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐

Abschnitt 9: Angaben zur Person

TUNB1_F61	Wie alt sind Sie? <i>(Bitte eintragen!)</i>

TUNB1_F62	Ihr Geschlecht?
weiblich	☐
männlich	☐

TUNB1_F63	Sind Sie in Deutschland geboren?
Ja	☐
Nein	☐

TUNB1_F64	Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?	
Allein die deutsche Staatsangehörigkeit.		☐
Die deutsche und mindestens eine ausländische, und zwar:		☐
Allein eine/mehrere ausländische Staatsangehörigkeit(en), und zwar:		☐ weiter mit Frage TUNB1_F66

TUNB1_F65	Besitzen Sie die deutsche Staatsangehörigkeit ...?	
... durch Geburt		☐
... als Spätaussiedler/in ohne Einbürgerung und zwar seit dem Jahr:		☐
... als Spätaussiedler/in mit Einbürgerung und zwar im Jahr:		☐
... durch Einbürgerung und zwar im Jahr:		☐

TUNB1_F66	Zum Abschluss haben wir noch Fragen zu Ihren Eltern. Sind Ihre Eltern nach Deutschland zugewandert?	
Nein, keiner der beiden.		☐
Ja, nur ein Elternteil.		☐
Ja, beide Elternteile.		☐

TUNB1_F67	Welchen allgemeinbildenden Schulabschluss haben Ihre Eltern? (Geben Sie bitte nur den höchsten Abschluss an!)		
Abschluss	Vater	Mutter	
Abschluss der 8. Klasse bzw. Hauptschule	☐	☐	
Abschluss der 10. Klasse bzw. Realschule	☐	☐	
Abitur oder sonstige Hochschulreife	☐	☐	
Keinen Abschluss	☐	☐	
Abschluss nicht bekannt	☐	☐	

TUNB1_F68	Welchen beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern? (Geben Sie bitte nur den höchsten Abschluss an!)		
Abschluss	Vater	Mutter	
Lehre bzw. Facharbeiterabschluss	☐	☐	
Meisterprüfung	☐	☐	
Abschluss einer Fachschule, Ingenieurschule	☐	☐	
Abschluss einer Hochschule, Fachhochschule	☐	☐	
Keinen beruflichen Abschluss	☐	☐	
Abschluss nicht bekannt	☐	☐	

TUNB1_F69	Welcher der folgenden Berufsgruppen ist der zuletzt ausgeübte Beruf Ihrer Eltern zuzuordnen?		
Berufsgruppen	Vater	Mutter	
ungelernte/r/ angelernte/r Arbeiter/in	☐	☐	
Facharbeiter/in, Vorarbeiter/in, Meister/in	☐	☐	
Angestellte/r mit einfacher Tätigkeit (z.B. Verkäufer/in)	☐	☐	
Angestellte/r mit qualifizierter Tätigkeit (z.B. Sachbearbeiter/in)	☐	☐	
Angestellte/r mit hochqualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion (z.B. Prokurist/in)	☐	☐	
Angestellte/r mit Führungsaufgaben (z.B. Geschäftsführer/in)	☐	☐	
Beamter/in im einfachen oder mittleren Dienst	☐	☐	
Beamter/ Beamtin im gehobenen Dienst	☐	☐	
Beamter/ Beamtin im höheren Dienst bzw. Richter/in	☐	☐	

TUNB1_F69	Welcher der folgenden Berufsgruppen ist der zuletzt ausgeübte Beruf Ihrer Eltern zuzuordnen?	
Akademische/ freie Berufe (z.B. Arzt/ Ärztin mit eigener Praxis, Rechtsanwalt/wältin)	☐	☐
Selbständige/r	☐	☐
Hausfrau/mann	☐	☐
Sonstiges, und zwar: (Vater) (Mutter)	☐	☐

Anlage 6.3 Fragebogen der zweiten Nachbefragung

TUNB2_F1a	Haben Sie bereits an der ersten Nachbefragung zur Abiturientenstudie (Februar 2012) teilgenommen?		
Ja.	☐		weiter mit Frage TUNB2_F2
Nein, beziehungsweise kann ich mich nicht erinnern	☐		

TUNB2_F1b	Konnten Sie Ihr Abitur im Jahr 2010 erfolgreich abschließen?		
Ja, ich habe 2010 abgeschlossen.	☐		weiter mit Frage TUNB2_F2
Nein, ich konnte später bzw. noch nicht abschließen.	☐		Ende des Fragebogens

Abschnitt 1: Nachschulischer Werdegang

TUNB2_F2	Seit der Abiturientenbefragung sind rund zwei Jahre vergangen. Welcher Tätigkeit gehen Sie zum aktuellen Zeitpunkt (Februar 2012) hauptsächlich nach?		
Ich studiere an einer Universität.	☐		weiter mit Frage TUNB2_F10
Ich studiere an einer Fachhochschule (auch duale Studiengänge).	☐		
Ich studiere an einer Berufsakademie bzw. an einer dualen Hochschule.	☐		weiter mit Frage TUNB2_F25
Ich absolviere eine berufliche Ausbildung.	☐		weiter mit Frage TUNB2_F5
Ich gehe einer Erwerbstätigkeit in abhängiger Beschäftigung (auch Berufssoldat/in) nach.		☐	
Ich gehe einer Erwerbstätigkeit als Selbstständige/r bzw. Freiberufler/in nach.		☐	
Ich absolviere ein Praktikum.		☐	
Ich absolviere einen Auslandsaufenthalt (Au-Pair, Work & Travel).		☐	
Ich gehe einer geringfügigen Beschäftigung nach bzw. jobbe.		☐	
Ich absolviere meinen freiwilligen Wehrdienst/Bundesfreiwilligendienst (Wehrpflicht/Zivildienst).		☐	
Ich absolviere ein freiwilliges Jahr.		☐	
Ich bin arbeitslos.		☐	
Ich gehe einer Haushaltstätigkeit nach bzw. bin in Elternzeit.		☐	
Sonstige Tätigkeit (Urlaub, Krankheit).		☐	

TUNB2_F3a	Hatten Sie vor Ihrer aktuellen Tätigkeit ein Studium aufgenommen?		
Nein	☐		weiter mit Frage TUNB2_F5
Ja, an einer Universität.		☐	
Ja, an einer Fachhochschule.		☐	
Ja, an einer Berufsakademie bzw. einer dualen Hochschule.		☐	

TUNB2_F3b	Haben Sie dieses Studium erfolgreich abgeschlossen?		
Ja	☐		weiter mit Frage TUNB2_F5
Nein.		☐	

TUNB2_F4	In welchem Maße spielten die folgenden Gründe dafür eine Rolle, dass Sie das Studium nicht fortgeführt haben? (Bitte jede Zeile ausfüllen!) → weiter mit Frage TUNB2_F9				
Gründe	in hohem Maße 1	2	3	4	gar nicht 5
Veränderung des Berufsziels	☐	☐	☐	☐	☐
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelnde Organisation des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelndes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen	☐	☐	☐	☐	☐
Ungenügende Betreuung durch die Lehrenden	☐	☐	☐	☐	☐
Anonymität im Studiengang bzw. in der Hochschule	☐	☐	☐	☐	☐
Studienanforderungen waren zu hoch	☐	☐	☐	☐	☐
Falsche Erwartungen in Bezug auf den Studiengang	☐	☐	☐	☐	☐
Prüfung(en) nicht bestanden	☐	☐	☐	☐	☐
Schlechte Arbeitsmarktchancen	☐	☐	☐	☐	☐
Familiäre Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Gesundheitliche Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Finanzielle Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Studium und Schwangerschaft/Kinderbetreuung	☐	☐	☐	☐	☐
waren nicht zu vereinbaren	☐	☐	☐	☐	☐
Zweifel am Sinn des Studiums	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiger Grund, und zwar:	☐	☐	☐	☐	☐

Abschnitt 2: Berufsausbildung

TUNB2_F5	Besteht Ihr berufliches Ausbildungsverhältnis bereits seit der letzten Befragung (Februar 2012)?	
Ja	☐	weiter mit Frage TUNB2_F8
Nein, ich habe meine Ausbildung erst später aufgenommen.	☐	
Nein, ich habe meine Ausbildung gewechselt	☐	

TUNB2_F6	Welcher der folgenden beruflichen Ausbildungen sind Sie nach dem (letzten) Wechsel nachgegangen/haben Sie aufgenommen? (Falls Sie mehr als eine berufliche Ausbildung aufgenommen haben, beziehen Sie Ihre Angaben bitte auf die letzte Ausbildung.)	
Eine betriebliche Berufsausbildung.	☐	
An einer Berufsfachschule oder einer Schule des Gesundheits- oder Sozialwesens.	☐	
Einer Beamtenausbildung.	☐	
Einen speziellen Ausbildungsgang der Wirtschaft für Studienberechtigte.	☐	
Eine andere Form, und zwar:	☐	

TUNB2_F7	In welchem Bereich haben Sie diese Berufsausbildung aufnehmen?	
In der Industrie.	☐	
Im Handwerk.	☐	
Im Handel.	☐	

Bei Banken oder Versicherungen.	☐
Im öffentlichen Dienst oder in der Verwaltung.	☐
Im sozialen Bereich.	☐
Im medizinischen Bereich.	☐
In der Landwirtschaft.	☐
im Bereich Kunst/Kultur/Gestaltung.	☐
In einem anderen Bereich, und zwar:	☐

TUNB2_F8	Wann planen Sie Ihre berufliche Ausbildung abzuschließen? (Bitte Monat und Jahr eintragen!)	
	Auswahlmenü (Monat)	Auswahlmenü (Jahr)

Abschnitt 3: Studienpläne

TUNB2_F9	Beabsichtigen Sie ein Studium aufzunehmen?		
Ja, auf jeden Fall und zwar an einer Universität/Fachhochschule	☐	weiter mit Frage TUNB2_F14	
Ja, auf jeden Fall und zwar an einer Berufsakademie	☐	weiter mit Frage TUNB2_F30	
Ja, wahrscheinlich und zwar an einer Universität/Fachhochschule	☐	weiter mit Frage TUNB2_F14	
Ja, wahrscheinlich und zwar an einer Berufsakademie	☐	weiter mit Frage TUNB2_F30	
Weiß noch nicht	☐	weiter mit Frage TUNB2_F40	
Wahrscheinlich nicht	☐		
Nein	☐		

Abschnitt 4: Fragen zum Studium

→ Frage TUNB2_F10 wird nur Befragten angezeigt, die an der 1. Nachbefragung teilgenommen haben und an einer Universität oder Fachhochschule studieren.

TUNB2_F10	Hatten Sie bereits zum Zeitpunkt der letzten Befragung (Februar 2012) ein Studium aufgenommen?	
Nein.	☐	
Ja und ich habe seitdem Studienfach, Abschlussart oder Hochschule nicht gewechselt.	☐	weiter mit Frage TUNB2_F20
Ja, aber ich habe seitdem...	(Mehrfachnennungen sind möglich)	
... das Studienfach gewechselt.	☐	weiter mit Frage TUNB2_F14
... die Abschlussart (z.B. von Bachelor- in Masterstudiengang) gewechselt.	☐	weiter mit Frage TUNB2_F15
... die Hochschule gewechselt.	☐	weiter mit Frage TUNB2_F16

→ Die Fragen TUNB2_F11 bis TUNB2_F13 werden nur Befragten angezeigt, die an einer Universität oder Fachhochschule studieren. Teilnehmenden der 1. Nachbefragung 2012 wird die Frage nur angezeigt, wenn sie zum Zeitpunkt der 1. Nachbefragung noch kein Studium aufgenommen hatten.

TUNB2_F11	Hatten Sie vor diesem Studium an einer Universität/Fachhochschule ein anderes Studium aufgenommen? (Nicht gemeint ist der Wechsel von einem Bachelor- in einen Masterstudiengang!)		
Nein	☐	weiter mit Frage TUNB2_F14	
Ja, an einer Universität.	☐		
Ja, an einer Fachhochschule.	☐		
Ja, an einer Berufsakademie bzw. einer dualen Hochschule.	☐		

TUNB2_F12	Sie haben angegeben, dass Sie bereits vor Ihrem aktuellen Universitäts-/ Fachhochschulstudium ein Studium aufgenommen hatten. Haben Sie das Studienfach oder den angestrebten Abschluss gewechselt? (Einschließlich eines Wechsels der Hochschulart z.B. von Diplom FH zu Diplom Universität.)	
Das Fach und den Abschluss gewechselt	☐	
Nur das Fach gewechselt	☐	
Nur den Abschluss gewechselt	☐	

TUNB2_F13	Welche der folgenden Gründe waren für Ihren Wechsel wichtig? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Gründe	sehr wichtig 1	2	3	4	gar nicht wichtig 5
Veränderung des Berufsziels	☐	☐	☐	☐	☐
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelnde Organisation des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelndes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen	☐	☐	☐	☐	☐
Ungenügende Betreuung durch die Lehrenden	☐	☐	☐	☐	☐
Anonymität im Studiengang bzw. in der Hochschule	☐	☐	☐	☐	☐
Studienanforderungen waren zu hoch	☐	☐	☐	☐	☐
Falsche Erwartungen in Bezug auf den Studiengang	☐	☐	☐	☐	☐
Prüfung(en) nicht bestanden	☐	☐	☐	☐	☐
Schlechtere Arbeitsmarktchancen	☐	☐	☐	☐	☐
Familiäre Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Gesundheitliche Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Finanzielle Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Aufnahme des Wunschstudienganges	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiger Grund, und zwar:	☐	☐	☐	☐	☐

→ Frage TUNB2_F14 wird nur Befragten angezeigt, die an einer Universität/Fachhochschule studieren. Teilnehmenden der 1. Nachbefragung 2012 wird die Frage nur angezeigt, wenn sie zum Zeitpunkt der 1. Nachbefragung noch kein Studium aufgenommen hatten oder seit der 1. Nachbefragung das Studienfach gewechselt haben.

TUNB2_F14	Welches Studienfach wollen Sie studieren bzw. studieren Sie derzeit? <i>Falls Sie Ihr Fach gewechselt haben, beziehen Sie sich bitte bei dieser und den folgenden Fragen auf das aktuell gewählte Fach. Bei Lehramt geben Sie bitte mehrere Fächer an.</i> (Mehrfachnennungen möglich)
Ich habe mich noch nicht entschieden.	☐
Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaft	☐
Architektur, Bauwesen	☐
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	☐
Biologie, Biotechnologie	☐
Chemie, Biochemie	☐
Elektrotechnik	☐
Geowissenschaften, Geographie, Meteorologie	☐
Geschichte	☐
Informatik, Medieninformatik	☐
Internationale Beziehungen	☐
Kultur- und Sprachwissenschaften (z. B. Germanistik, Anglistik, Theologie, Philosophie)	☐
Kunst- und Gestaltungswissenschaften (auch Musik, Musikwissenschaften und Schauspiel)	☐
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	☐
Mathematik	☐
Mechatronik	☐
Medizin, Zahnmedizin, Gesundheits- und Pflegewissenschaften	☐
Pädagogik, Sozialpädagogik, Berufspädagogik, Sozialwesen, Soziale Arbeit	☐
Pharmazie	☐
Physik	☐
Psychologie	☐
Rechts- und Verwaltungswissenschaften	☐
Sport, Sportwissenschaften	☐
Sozialwissenschaften (z. B. Soziologie, Politik- und Kommunikationswissenschaften, Journalistik)	☐
Tiermedizin	☐
Verkehrswissenschaften, Verkehrstechnik	☐
Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsingenieurwesen, Tourismuswirtschaft	☐
Anderes Fach, und zwar:	☐

→ Frage TUNB2_F15 wird nur Befragten angezeigt, die an einer Universität/Fachhochschule studieren. Teilnehmenden der 1. Nachbefragung 2012 wird diese Frage nur angezeigt, wenn sie zum Zeitpunkt der 1. Nachbefragung noch kein Studium aufgenommen hatten oder seit der 1. Nachbefragung ihre Abschlussart gewechselt haben.

TUNB2_F15	Welchen (ersten) Studienabschluss streben Sie (nach dem Wechsel) an?
Ich habe mich noch nicht entschieden (wird nur bei beabsichtigtem Studium angezeigt).	☐
Bachelor (außer Lehramt)	☐
Bachelor (Lehramt)	☐
Master (außer Lehramt)	☐
Master (Lehramt)	
Diplom	
Staatsexamen (außer Lehramt)	☐
Staatsexamen (Lehramt)	☐
Kirchliche Abschlussprüfung	☐
Anderen Abschluss, und zwar:	☐

→ Die Fragen TUNB2_F16 und TUNB2_F17 werden nur Befragten angezeigt, die an einer Universität/Fachhochschule studieren (wollen). Teilnehmenden der 1. Nachbefragung 2012 wird die Frage nur angezeigt, wenn sie zum Zeitpunkt der 1. Nachbefragung noch kein Studium aufgenommen hatten oder seit der 1. Nachbefragung ihre Hochschule gewechselt haben.

TUNB2_F16	Für welche Hochschule haben Sie sich entschieden?		
Ich habe mich noch nicht entschieden, an welcher Hochschule ich studieren möchte.		☐	weiter mit Frage TUNB2_F18
Eine Hochschule in <u>Sachsen</u> , und zwar:			
Universität Leipzig		☐	
Technischen Universität Bergakademie Freiberg		☐	
Technischen Universität Dresden		☐	
Technischen Universität Chemnitz		☐	
Hochschule für Bildende Künste Dresden		☐	
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig		☐	
Hochschule für Musik und Theater Leipzig		☐	
Hochschule für Musik Dresden		☐	
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH)		☐	
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden (FH)		☐	
Hochschule Mittweida (FH)		☐	
Hochschule Zittau/ Görlitz (FH)		☐	
Westfälischen Hochschule Zwickau (FH)		☐	
Fachhochschule für Öffentliche Verwaltung Meißen		☐	
Hochschule der Sächsischen Polizei Rothenburg (FH)		☐	
Handelshochschule Leipzig		☐	
Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden		☐	
Eine andere Hochschule in Sachsen		☐	
Eine Hochschule in einem der anderen <u>neuen Bundesländer (ohne Berlin)</u>		☐	
Eine Hochschule in <u>Berlin</u>		☐	
Eine Hochschule in einem alten <u>Bundesland (ohne Berlin)</u>		☐	
Eine Hochschule im <u>Ausland</u>		☐	

TUNB2_F17	Welcher der folgenden Aspekte war für Sie bei der Wahl Ihres Studienortes ausschlaggebend? (Mehrfachnennungen möglich)	
Freizeitwert des Studienortes		☐
Reputation der Professoren		☐
Kulturelles Angebot am Studienort		☐
Günstige Wohnmöglichkeiten		☐
Besonderes Studienangebot, Fächerkombination		☐
Qualität des Studiums		☐
Ausstattung der Universität		☐
Nähe zum Heimatort		☐
Nähe zu Freunden		☐
Geringe Lebenshaltungskosten		☐
Ruf der Hochschule		☐
Einstufung der Hochschule in einem Ranking		☐
Andere Gründe, und zwar:		☐

→ Frage TUNB2_F18 wird nur Befragten angezeigt, die an einer Universität/Fachhochschule studieren (wollen). Teilnehmenden der 1. Nachbefragung wird die Frage nur angezeigt, wenn sie zum Zeitpunkt der 1. Nachbefragung noch kein Studium aufgenommen hatten.

TUNB2_F18	Worin sehen Sie für sich den Nutzen eines Hochschulstudiums? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Ein Hochschulstudium ist für mich von Nutzen, um...	sehr nützlich 1	2	3	4	gar nicht nützlich 5
... später eine interessante Arbeit zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐
... mir ein gutes Einkommen zu sichern.	☐	☐	☐	☐	☐
... eine sichere berufliche Position zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐
... meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
... mehr über die Inhalte des gewählten Fachgebiets zu erfahren.	☐	☐	☐	☐	☐
... eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
... eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden.	☐	☐	☐	☐	☐
... die Zeit der Berufstätigkeit möglichst lange hinauszuschieben.	☐	☐	☐	☐	☐
... anderen Leuten später besser helfen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
... zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐

→ Die Frage TUNB2_F19 wird nur Befragten angezeigt, die bereits an einer Universität oder einer Fachhochschulen studieren und nicht an der 1. Nachbefragung teilgenommen haben.

Befragte, die an einer Universität oder Fachhochschule studieren und an der ersten Nachbefragung teilgenommen haben und seitdem den Abschluss nicht gewechselt haben werden zu Frage TUNB2_F20a weitergeleitet.

Befragte, die an einer Universität oder Fachhochschule studieren und an der ersten Nachbefragung teilgenommen haben und seitdem den Abschluss gewechselt haben werden zu Frage TUNB2_F20b weitergeleitet.

Befragte, die an einem Universitäts- oder Fachhochschulstudiengang mit Bachelor-Abschluss interessiert sind werden zu Frage TUNB2_F22 weitergeleitet.

Befragte, die an einem Universitäts- oder Fachhochschulstudiengang mit anderem Abschluss interessiert sind werden zu Frage TUNB2_F40 weitergeleitet.

TUNB2_F19	Wie gut hat die Schule Sie in den folgenden Aspekten auf ein Studium vorbereitet?					
Aspekte	sehr gut 1	2	3	4	sehr schlecht 5	kann ich nicht ein- schätzen
Fachliches Grundwissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Selbstständige Studiengestaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kommunikative Fähigkeiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse komplexer Sachverhalte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kenntnis eigener Stärken und Schwächen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beherrschung der deutschen Sprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mathematisches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Naturwissenschaftliches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fremdsprachenkenntnisse	☐	☐	☐	☐	☐	☐

→ Frage TUNB2_F20a wird nur Studierenden an einer Universität oder Fachhochschule angezeigt, die an der 1. Nachbefragung 2012 teilgenommen haben und seitdem weder Hochschule, noch Fach, noch Abschluss gewechselt haben.

TUNB2_F20a	Studieren Sie aktuell in einem Bachelor- oder Masterstudiengang?	
Nein.	☐	
Ja, in einem Bachelorstudiengang.	☐	

TUNB2_F20a	Studieren Sie aktuell in einem Bachelor- oder Masterstudiengang?
Ja, in einem Masterstudiengang.	☐



→ Die Fragen TUNB2_F20b und TUNB2_F21 werden nur Befragten angezeigt, die an einer Universität oder Fachhochschule studieren.

TUNB2_F20b	Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit Ihrer derzeitigen Studiensituation?			
sehr zufrieden		sehr unzufrieden		
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

TUNB2_F21	Wann planen Sie Ihre berufliche Ausbildung abzuschließen? Falls Sie einen Bachelorstudiengang studieren, beziehen Sie bitte nicht einen möglicherweise geplanten Masterstudiengang mit ein! (Bitte Monat und Jahr eintragen)
Auswahlmenü (Monat)	Auswahlmenü (Jahr)

→ Frage TUNB2_F22 wird nur Befragten angezeigt, die an einer Universität oder Fachhochschule einen Bachelor-Studiengang studieren (wollen).

TUNB2_F22	Beabsichtigen Sie, nach dem Bachelor-Studium ein Master-Studium anzuschließen?		
Ja, direkt nach dem ersten Studienabschluss			☐
Ja, nach einer Phase außerhalb der Hochschule			☐
Nein, ich strebe kein Master-Studium an	☐	weiter mit Frage TUNB2_F40	
Weiß ich jetzt noch nicht	☐		

→ Die Fragen TUNB2_F23 und TUNB2_F24 werden nur Befragten angezeigt, die an einer Universität oder Fachhochschule einen Masterstudiengang studieren (wollen).

TUNB2_F23	Welcher Art wird das Master-Studium voraussichtlich sein?
Vollzeitstudium	☐
Teilzeitstudium	☐
Berufsbegleitendes Studium	☐
Weiß ich noch nicht	☐

TUNB2_F24	Inwieweit treffen die folgenden Gründe für die spätere Aufnahme eines Master-Studiums auf Sie zu? <i>(Bitte jede Zeile ausfüllen!)</i>				
Ich möchte ein Master-Studium beginnen, um...	trifft zu				trifft nicht zu
	1	2	3	4	5
... meine Chancen bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz zu verbessern.	☐	☐	☐	☐	☐
... höhere Verdienstmöglichkeiten im späteren Berufsleben zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐
... mich auf eine spätere Berufstätigkeit in der wissenschaftlichen Forschung vorzubereiten.	☐	☐	☐	☐	☐
... eine fachliche Spezialisierung/Vertiefung zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐
... Zeit für die Berufsfindung zu gewinnen.	☐	☐	☐	☐	☐
... eine höhere Fachkompetenz zu erwerben.	☐	☐	☐	☐	☐
... später eine Promotion beginnen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
... den üblichen Abschluss in meinem Fach zu erlangen.	☐	☐	☐	☐	☐

→ Frage TUNB2_F25 wird nur Befragten angezeigt, die an der 1. Nachbefragung teilgenommen haben und an einer Berufsakademie oder der dualen Hochschule studieren.

TUNB2_F25	Hatten Sie bereits zum Zeitpunkt der letzten Befragung (Februar 2012) ein Studium an einer Berufsakademie/dualen Hochschule aufgenommen?		
Nein.	☐		
Ja, und ich habe seitdem Studienfachrichtung, Abschlussart oder Berufsakademie/duale Hochschule nicht gewechselt.	☐	weiter mit Frage TUNB2_F35	
Ja, aber ich habe seitdem...	(Mehrfachnennungen sind möglich)		
... die Studienfachrichtung gewechselt.	☐	weiter mit Frage TUNB2_F29	
... die Abschlussart (z.B. von Diplom in Bachelor) gewechselt.	☐	weiter mit Frage TUNB2_F30	
... die Berufsakademie/duale Hochschule gewechselt.	☐	weiter mit Frage TUNB2_F31	

→ Die Fragen TUNB2_F26 bis TUNB2_F28 werden nur Befragten angezeigt, die an einer Berufsakademie/der dualen Hochschule studieren. Teilnehmenden der 1. Nachbefragung wird die Frage nur angezeigt, wenn sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht an einer Berufsakademie/der dualen Hochschule studierten.

TUNB2_F26	Hatten Sie vor Ihrem Studium an einer Berufsakademie bzw. einer dualen Hochschule ein anderes Studium aufgenommen? (Mehrfachnennungen möglich)		
Nein	☐	weiter mit Frage TUNB2_F29	
Ja, an einer Universität.	☐		
Ja, an einer Fachhochschule.	☐		
Ja, an einer Berufsakademie bzw. dualen Hochschule.	☐		

TUNB2_F27	Sie haben angegeben, dass Sie bereits vor Ihrem aktuellen Studium an einer Berufsakademie ein Studium aufgenommen hatten. Haben Sie das Studienfach oder den angestrebten Abschluss gewechselt? <i>Einschließlich eines Wechsels der Hochschulart z.B. von Diplom Uni zu Diplom BA.</i>		
Das Fach und den Abschluss gewechselt	☐		
Nur das Fach gewechselt	☐		
Nur den Abschluss gewechselt	☐		

TUNB2_F28	Welche der folgenden Gründe waren für Ihren Wechsel wichtig? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Gründe	sehr wichtig 1	2	3	4	gar nicht wichtig 5
Aufnahme des Wunschstudiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Veränderung des Berufsziels	☐	☐	☐	☐	☐
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelnde Organisation des Studiengangs	☐	☐	☐	☐	☐
Mangelndes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen	☐	☐	☐	☐	☐
Ungenügende Betreuung durch die Lehrenden	☐	☐	☐	☐	☐
Anonymität im Studiengang	☐	☐	☐	☐	☐
Studienanforderungen waren zu hoch	☐	☐	☐	☐	☐
Falsche Erwartungen in Bezug auf den Studiengang	☐	☐	☐	☐	☐
Prüfung(en) nicht bestanden	☐	☐	☐	☐	☐
Schlechtere Arbeitsmarktchancen	☐	☐	☐	☐	☐
Familiäre Gründe	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB2_F28	Welche der folgenden Gründe waren für Ihren Wechsel wichtig? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Gesundheitliche Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Finanzielle Gründe	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiger Grund, und zwar:	☐	☐	☐	☐	☐

→ Frage TUNB2_F29 wird nur Befragten angezeigt, die an einer Berufsakademie/der dualen Hochschule studieren (wollen). Teilnehmenden der 1. Nachbefragung 2012 wird die Frage nur dann angezeigt, wenn sie zum Zeitpunkt der 1. Nachbefragung noch kein Studium an einer Berufsakademie/der dualen Hochschule aufgenommen hatten oder seitdem die Fachrichtung gewechselt haben.

TUNB2_F29	Welche Fachrichtung studieren Sie derzeit bzw. ziehen Sie in Erwägung zu studieren?	
Ich habe mich noch nicht entschieden (wird nur bei beabsichtigtem Studium angezeigt).	☐	☐
Technik	☐	☐
Wirtschaft	☐	☐
Sozialwesen	☐	☐

→ Frage 30 wird nur Befragten angezeigt, die an einer Berufsakademie/der dualen Hochschule studieren (wollen). Teilnehmenden der 1. Nachbefragung 2012 wird die Frage nur dann angezeigt, wenn sie zum Zeitpunkt der 1. Nachbefragung noch kein Studium an einer Berufsakademie/ der dualen Hochschule aufgenommen hatten oder seitdem die Abschlussart gewechselt haben.

TUNB2_F30	Welchen ersten Studienabschluss streben Sie mit Ihrem Studium an einer Berufsakademie/dualen Hochschule an?	
Ich habe mich noch nicht entschieden (wird nur bei beabsichtigtem Studium angezeigt).	☐	☐
Bachelor	☐	☐
Master	☐	☐
Diplom	☐	☐

→ Frage TUNB2_F31 wird nur Befragten angezeigt, die an einer Berufsakademie/der dualen Hochschule studieren (wollen). Teilnehmenden der 1. Nachbefragung 2012 wird die Frage nur dann angezeigt, wenn sie zum Zeitpunkt der 1. Nachbefragung noch kein Studium an einer Berufsakademie/ der dualen Hochschule aufgenommen hatten oder seitdem die Berufsakademie/ duale Hochschule gewechselt haben.

TUNB2_F31	Für welche Berufsakademie haben Sie sich entschieden?		
Ich habe mich noch nicht entschieden, an welcher Berufsakademie ich studieren möchte. (wird nur bei beabsichtigtem Studium angezeigt).	☐	weiter mit Frage TUNB2_F33	
Bautzen	☐	☐	☐
Breitenbrunn	☐	☐	☐
Dresden	☐	☐	☐
Glauchau	☐	☐	☐
Leipzig	☐	☐	☐
Plauen	☐	☐	☐
Riesa	☐	☐	☐
Eine Berufsakademie/Duale Hochschule außerhalb Sachsens	☐	☐	☐

TUNB2_F32	Welcher der folgenden Aspekte war für Sie bei der Wahl Ihres Studienortes ausschlaggebend? (Mehrfachnennungen möglich)
Freizeitwert des Studienortes	☐
Reputation der Professoren	☐
Kulturelles Angebot am Studienort	☐
Günstige Wohnmöglichkeiten	☐
Besonderes Studienangebot, Fächerkombination	☐
Qualität des Studiums	☐
Ausstattung der Berufsakademie	☐
Nähe zum Heimatort	☐
Nähe zu Freunden	☐
Geringe Lebenshaltungskosten	☐
Ruf der Berufsakademie	☐
Einstufung der Berufsakademie in einem Ranking	☐
Andere Gründe, und zwar:	☐

→ Die Fragen TUNB2_F33 und TUNB2_F34 werden nur Befragten angezeigt, die an einer Berufsakademie/der dualen Hochschule studieren (wollen). Teilnehmenden der 1. Nachbefragung 2012 wird die Fragen nur dann angezeigt, wenn sie zum Zeitpunkt der 1. Nachbefragung noch kein Studium an einer Berufsakademie/der dualen Hochschule aufgenommen hatten.

TUNB2_F33	Was sind die hauptsächlichen Gründe für ein Studium an einer Berufsakademie/der dualen Hochschule? (Mehrfachnennungen möglich)
Ansehen der Berufsakademie	☐
Gute Berufsaussichten und Karrierechancen	☐
Kurzes Studium	☐
Praxisnahe Ausbildung	☐
Qualität des Studiums	☐
Keine Studiengebühren	☐
Kleine Lerngruppen	☐
Empfehlung durch Andere (Eltern, Bekannte, Studienberatung etc.)	☐
Kombination von Studium und betrieblicher Ausbildung (duales Studium)	☐
Nähe zum Heimatort	☐
Ausbildungsvergütung	☐
Andere Gründe, und zwar:	☐

TUNB2_F34	Wie gut hat die Schule Sie in den folgenden Aspekten auf ein Studium vorbereitet? <i>(Bitte jede Zeile ausfüllen!)</i>					
Aspekte	sehr gut 1	2	3	4	sehr schlecht 5	kann ich nicht ein- schätzen
Fachliches Grundwissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Selbstständige Studiengestaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kommunikative Fähigkeiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Analyse komplexer Sachverhalte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kenntnis eigener Stärken und Schwächen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beherrschung der deutschen Sprache	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mathematisches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Naturwissenschaftliches Wissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fremdsprachenkenntnisse	☐	☐	☐	☐	☐	☐

→ Frage TUNB2_F35a wird nur Studierenden einer Berufsakademie/der dualen Hochschule angezeigt, die an der 1. Nachbefragung 2012 teilgenommen haben, wenn sie weder Studienfach, Abschlussart noch Berufsakademie/duale Hochschule gewechselt haben.

TUNB2_F35a	Studieren Sie aktuell in einem Bachelor- oder Masterstudiengang?	
Nein.		☐
Ja, in einem Bachelorstudiengang.		☐
Ja, in einem Masterstudiengang		☐

→ Die Fragen TUNB2_F35b und TUNB2_F36 werden nur Befragten angezeigt, die an einer Berufsakademie/ der dualen Hochschule studieren.

TUNB2_F35b	Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit Ihrer derzeitigen Studiensituation?				
sehr zufrieden					sehr unzufrieden
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	

TUNB2_F36	Wann planen Sie Ihr Berufsakademiestudium/Studium an der dualen Hochschule abzuschließen? <i>Falls Sie einen Bachelorstudiengang studieren, beziehen Sie bitte nicht einen möglicherweise geplanten Masterstudiengang mit ein! (Der Hinweis wird nur angezeigt, wenn bei Frage 30 Bachelor angegeben wurde, oder Frage 30 nicht beantwortet wurde.)</i> (Bitte Monat und Jahr eintragen)	
Auswahlmeneü (Monat)		Auswahlmeneü (Jahr)

→ Frage TUNB2_F37 wird allen Befragten angezeigt, die an einer Berufsakademie/der dualen Hochschule einen Bachelor-Studiengang studieren (wollen).

TUNB2_F37	Beabsichtigen Sie, nach dem Bachelor-Studium ein Master-Studium anzuschließen?	
Ja, direkt nach dem ersten Studienabschluss.		☐
Ja, nach einer Phase außerhalb der Hochschule.		☐
Nein, ich strebe kein Master-Studium an.	☐	weiter mit Frage TUNB2_F40
Weiß ich jetzt noch nicht.	☐	

→ Frage TUNB2_F38 und Frage TUNB2_F39 werden allen Befragten angezeigt, die an einer Berufsakademie/der dualen Hochschule studieren (wollen), wenn sie einen Master-Studiengang studieren oder anstreben.

TUNB2_F38	Welcher Art wird das Master-Studium voraussichtlich sein?	
Vollzeitstudium		☐
Teilzeitstudium		☐
Berufsbegleitendes Studium		☐
Weiß ich noch nicht		☐

TUNB2_F39	Inwieweit treffen die folgenden Gründe für die spätere Aufnahme eines Master-Studiums auf Sie zu? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Ich möchte ein Master-Studium beginnen, um...	trifft zu				trifft nicht zu
	1	2	3	4	5
... meine Chancen bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz zu verbessern.	☐	☐	☐	☐	☐
... höhere Verdienstmöglichkeiten im späteren Berufsleben zu	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB2_F42	Was bereitete Ihnen besondere Schwierigkeiten? (Mehrfachnennungen möglich)	
Die nur schwer überschaubare Zahl der Ausbildungsmöglichkeiten.	☐	
Die Fülle an Studienfächern.	☐	
Die nur schwer absehbare Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt.	☐	
Die Schwierigkeit, für mich hilfreiche Informationen einzuholen.	☐	
Die Schwierigkeit abzuschätzen, welche Qualifikationen und Kompetenzen wichtig sein werden.	☐	
Die unbefriedigende Vorbereitung auf die Ausbildungswahlentscheidung in der Schule.	☐	
Die Unklarheit über meine Interessen.	☐	
Die Unklarheit über meine Eignung/meine Fähigkeiten.	☐	
Die Finanzierung eines Studiums/einer Ausbildung.	☐	
Zugangsbeschränkungen (z. B. NC, Aufnahmeprüfung) in dem von mir angestrebten Studienfach.	☐	
Etwas anderes, und zwar:	☐	

TUNB2_F43	Wie fühlten Sie sich bei Ihren Überlegungen über die verschiedenen für Sie in Frage kommenden Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten informiert?				
umfassend					unzureichend
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	

→ Die Fragen TUNB2_F44 bis TUNB2_F46 werden allen Befragten angezeigt.

TUNB2_F44	Würden Sie nach Ihrem derzeitigen Erfahrungsstand den gleichen nachschulischen Werdegang noch einmal einschlagen?	
Nein	☐	
Ja	☐	weiter mit Frage TUNB2_F46

TUNB2_F45	Was würden Sie stattdessen tun? (Bitte kurz und möglichst genau angeben! z.B. schulische Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin oder FH-Studium Elektrotechnik mit Bachelor-Abschluss)	
Eine (andere) Berufsausbildung aufnehmen, und zwar:	☐	
Ein (anderes) Studium absolvieren, und zwar:	☐	
Etwas anderes, und zwar:	☐	

Abschnitt 6: Schulzeit

TUNB2_F46	Noch einmal zurück zu Ihrer Schulzeit: An welcher Schulart haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?		
Gymnasium (allgemeinbildend)	☐		
Berufliches Gymnasium	☐	weiter mit Frage TUNB2_F48	
Fachoberschule	☐	weiter mit Frage TUNB2_F50	

→ Frage TUNB2_F47 wird allen Befragten angezeigt, die nicht an der 1. Nachbefragung 2012 teilgenommen haben und ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem allgemeinbildenden Gymnasium erworben haben.

TUNB2_F47	Welche Fächer haben Sie als Leistungskurse am Gymnasium absolviert? (weiter mit Frage TUNB2_F51)	
Deutsch		☐
Mathematik		☐
Englisch oder andere Fremdsprache		☐
Biologie		☐
Chemie		☐
Physik		☐
Geschichte		☐
Kunsterziehung		☐
Musik		☐
Sport		☐

→ Die Fragen TUNB2_F48 und TUNB2_F49 werden allen Befragten angezeigt, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem beruflichen Gymnasium erworben haben.

TUNB2_F48	Welche Fachrichtung hatte Ihr Berufliches Gymnasium?	
Agrarwissenschaft		☐
Ernährungswissenschaft		☐
Technikwissenschaft		☐
Wirtschaftswissenschaft		☐
Biotechnologie		☐
Gesundheits- und Sozialwesen		☐
Informations- und Kommunikationstechnologie		☐

TUNB2_F49	Welches Fach haben Sie als ersten Leistungskurs absolviert? (weiter mit Frage TUNB2_F51)	
Deutsch		☐
Mathematik		☐
Englisch oder andere Fremdsprache		☐

→ Frage TUNB2_F50 wird allen Befragten angezeigt, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer Fachoberschule erworben haben.

TUNB2_F50	Welche Fachrichtung hatte Ihre Fachoberschule?	
Agrarwirtschaft		☐
Gestaltung		☐
Sozialwesen		☐
Technik		☐
Wirtschaft und Verwaltung		☐

→ Die Fragen TUNB2_F51 und TUNB2_F52 werden allen Befragten angezeigt, die nicht an der 1. Nachbefragung 2012 teilgenommen haben.

TUNB2_F51	An welchen beiden Fächern hatten Sie während der letzten zwei Schuljahre am meisten Interesse? (Bitte eintragen)	
1. Fach		
2. Fach		

TUNB2_F52	Geben Sie bitte Ihre Abschlussnoten an. (Bitte eintragen)		
	Note (z. B. 2,6)	Punktzahl (z. B. 09)	
Zensurendurchschnitt Ihres Abschlusszeugnisses			
Letzte Zeugnisnote im Fach Mathematik			
Letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch			

Abschnitt 7: Oberstufenreform

→ Folgende Fragen zur Oberstufenreform richten sich ausschließlich an ehemalige Schüler/innen der allgemeinbildenden Gymnasien. Alle anderen Befragten werden zur Frage TUNB2_61 weitergeleitet.

TUNB2_F53	Im Folgenden einige Fragen zur Oberstufenreform, die während Ihrer Schulzeit umgesetzt wurde. Aus heutiger Sicht: Wie beurteilen Sie folgende Aspekte dieser Reform? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)					
Aspekte	sehr sinnvoll 1	2	3	4	über- haupt nicht sinnvoll 5	kann ich nicht ein- schätzen
Zwei Fremdsprachen müssen bis zum Abitur durchgängig belegt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Biologie, Physik und Chemie müssen grundsätzlich bis zum Abitur durchgängig belegt werden	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wegfall des Leistungskurses Biologie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Abiturprüfung erfolgt in fünf Prüfungsfächern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bis zum Abitur muss mindestens eine „Komplexe Leistung“ (z.B. durch die Anfertigung einer besonderen Lernleistung) erbracht werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Eingang aller Leistungen der Kurshalbjahre in die Gesamtqualifikation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Abiturprüfung enthält zwei mündliche Prüfungen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Alle Schüler/-innen haben die gleiche Anzahl an Wochenstunden (35h).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB2_F54	Wie beurteilen Sie rückblickend die folgenden Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe? (Bitte jede Zeile ausfüllen!)				
Anforderungen	zu hoch 1	2	ange- mes- sen3	4	zu niedrig 5
Pflichtstundenzahl (derzeit 35)	☐	☐	☐	☐	☐
Zeitlicher Aufwand für Vor- und Nachbereitung (z. B. Hausaufgaben)	☐	☐	☐	☐	☐
Abiturprüfungen	☐	☐	☐	☐	☐
Umfang des Lehrstoffes	☐	☐	☐	☐	☐
Verfügbare Freizeit an einem durchschnittlichen Schultag	☐	☐	☐	☐	☐
Verfügbare Freizeit an einem Wochenende	☐	☐	☐	☐	☐
Verfügbare Zeit für Nutzung außerunterrichtlicher Angebote der Schule	☐	☐	☐	☐	☐
Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht in der Jahrgangsstufe 12	☐	☐	☐	☐	☐

TUNB2_F55	Die obligatorische Erbringung einer Komplexen Leistung ist ein Bestandteil der Oberstufenreform gewesen. Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen. (Bitte jede Zeile ausfüllen!)	
Die Arbeit an der Komplexen Leistung hat ...	ja	nein
... mir geholfen, mich auf mein künftiges Studium/Beruf vorzubereiten.	☐	☐
... mich im wissenschaftsorientierten Arbeiten geschult.	☐	☐
... meine Studien-/Berufsfachwahl gestärkt.	☐	☐
... mir eher keinen Nutzen gebracht.	☐	☐

TUNB2_F56	Hat die Teilnahme an den Leistungskursen/Grundkursen die Wahl der Fachrichtung des Studiums bzw. der Berufsausbildung beeinflusst?		
Aussagen		trifft zu	trifft nicht zu
Die Teilnahme an dem Leistungskurs hat mein Interesse für die Fachrichtung gestärkt.		☐	☐
Die Teilnahme an dem Leistungskurs hat mich von der ursprünglich gewählten Fachrichtung abgehalten.		☐	☐
Die verpflichtende Teilnahme an den Grundkursen Physik und Chemie hat mein Interesse für ein Studium in dieser Fachrichtung geweckt.		☐	☐
Die Teilnahme an den Leistungskursen/Grundkursen hat mich nicht beeinflusst.		☐	☐
Ich bin mit dem Gesamtergebnis meiner Kurswahl zufrieden.		☐	☐

TUNB2_F57	Wie schätzen Sie aus heutiger Sicht die Vorbereitung auf Studium oder Beruf durch die Schule ein? <i>(Bitte jede Zeile ausfüllen!)</i>	
	trifft zu	trifft nicht zu
Auf Studium oder Beruf bin ich gut vorbereitet worden durch...		
... eine breite Allgemeinbildung.	☐	☐
... eine vertiefte Bildung in ausgewählten Fächern.	☐	☐
... die Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung	☐	☐
Wichtig für eine gute Vorbereitung auf Studium oder Beruf ist ...		
... eine breite Allgemeinbildung.	☐	☐
... eine vertiefte Bildung in ausgewählten Fächern.	☐	☐
... die Komplexe Leistung bzw. Besondere Lernleistung	☐	☐

TUNB2_F58	Was glauben Sie: Hat die Oberstufenreform zur Verbesserung Ihrer Studierfähigkeit beigetragen?
Ja	☐
Nein	☐

TUNB2_F59	Was meinen Sie rückblickend: Waren sächsische Abiturientinnen und Abiturienten durch die Oberstufenreform gegenüber denen aus anderen Bundesländern bei der Hochschulzulassung eher im Vorteil oder im Nachteil?	
Eher im Vorteil.		☐
Eher im Nachteil.		☐
Machte keinen Unterschied.		☐
Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung kurz:		

TUNB2_F60	Wenn Sie an die Entscheidungsfindung zurückdenken, welchen Einfluss hatte die veränderte Kurswahl auf Ihre Studienentscheidung?	
Gar keinen.		☐
Hat mich zum Studieren angeregt.		☐
Hat mich vom Studium abgebracht.		☐
Ich habe meine Studienfachwahl überdacht.		☐
Welches Fach wollten Sie ursprünglich studieren?		

Abschnitt 8: Berufliche Zukunft

→ Frage TUNB2_F61 und TUNB2_F62 werden allen Befragten angezeigt.

TUNB2_F61	Wenn Sie auf Ihren Werdegang nach dem Erwerb Ihrer Studienberechtigung zurückblicken und mit Ihren Vorstellungen am Ende Ihrer Schulzeit vergleichen, was würden Sie sagen?	
Ich habe mehr erreicht, als ich mir vorgestellt habe.		☐
Ich habe so viel erreicht, wie ich mir vorgestellt habe.		☐
Ich habe weniger erreicht, als ich mir vorgestellt habe.		☐

TUNB2_F62	Und nun zu Ihrer beruflichen Zukunft: <i>(Bitte jede Zeile ausfüllen!)</i>					
Wie schätzen Sie...	sehr gut 1	2	3	4	sehr schlecht 5	weiß nicht
... allgemein die Berufsaussichten für Absolventen eines Studiums ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... allgemein die Berufsaussichten für Absolventen eines beruflichen Ausbildungsweges ohne Studium ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... Ihre persönlichen Berufsaussichten ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

→ Frage TUNB2_F63 wird allen Befragten angezeigt, nicht an der 1. Nachbefragung teilgenommen haben.

TUNB2_F63	Für jeden Menschen sind im Leben verschiedene Dinge wichtig: <i>(Bitte jede Zeile ausfüllen!)</i>				
wichtig ist es für Sie ... ?	sehr wichtig 1	2	3	4	un- wichtig 5
... eine glückliche Partnerschaft/ Ehe zu führen.	☐	☐	☐	☐	☐
... eine verantwortliche Tätigkeit auszuüben.	☐	☐	☐	☐	☐
... Kinder zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐
... sich selbst verwirklichen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐

... einen gesicherten Arbeitsplatz zu haben	☐	☐	☐	☐	☐
... eine Arbeit zu haben, die mir gefällt.	☐	☐	☐	☐	☐
... Sicherheit und Geborgenheit zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐
... auf alle Fälle Karriere zu machen.	☐	☐	☐	☐	☐
... Zeit für persönliche Dinge zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐
... sparsam zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
... phantasievoll/ kreativ zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
... das Leben zu genießen.	☐	☐	☐	☐	☐
... für andere da zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
... ein hohes Einkommen zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐

Abschnitt 9: Angaben zur Person

TUNB2_F64	Wie alt sind Sie?	(Bitte eintragen!)

TUNB2_F65	Ihr Geschlecht?
weiblich	☐
männlich	☐

TUNB2_F66	Sind Sie in Deutschland geboren?
Ja	☐
Nein	☐

TUNB2_F67	Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?	
Allein die deutsche Staatsangehörigkeit.		☐
Die deutsche und mindestens eine ausländische, und zwar:		☐
Allein eine/mehrere ausländische Staatsangehörigkeit(en), und zwar:		☐ weiter mit Frage TUNB1_F66

TUNB2_F68	Besitzen Sie die deutsche Staatsangehörigkeit ...?
... durch Geburt	☐
... als Spätaussiedler/in ohne Einbürgerung und zwar seit dem Jahr:	☐
... als Spätaussiedler/in mit Einbürgerung und zwar im Jahr:	☐
... durch Einbürgerung und zwar im Jahr:	☐

TUNB2_F69	Zum Abschluss haben wir noch Fragen zu Ihren Eltern. Sind Ihre Eltern nach Deutschland zugewandert?
Nein, keiner der beiden.	☐
Ja, nur ein Elternteil.	☐
Ja, beide Elternteile.	☐

TUNB2_F70	Welchen allgemeinbildenden Schulabschluss haben Ihre Eltern? (Geben Sie bitte nur den höchsten Abschluss an!)		
Abschluss		Vater	Mutter
Abschluss der 8. Klasse bzw. Hauptschule		☐	☐
Abschluss der 10. Klasse bzw. Realschule		☐	☐
Abitur oder sonstige Hochschulreife		☐	☐
Keinen Abschluss		☐	☐
Abschluss nicht bekannt		☐	☐

TUNB2_F71	Welchen beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern? (Geben Sie bitte nur den höchsten Abschluss an!)		
Abschluss		Vater	Mutter
Lehre bzw. Facharbeiterabschluss		☐	☐
Meisterprüfung		☐	☐
Abschluss einer Fachschule, Ingenieurschule		☐	☐
Abschluss einer Hochschule, Fachhochschule		☐	☐
Keinen beruflichen Abschluss		☐	☐
Abschluss nicht bekannt		☐	☐

TUNB2_F72	Welcher der folgenden Berufsgruppen ist der zuletzt ausgeübte Beruf Ihrer Eltern zuzuordnen?		
Berufsgruppen		Vater	Mutter
ungelernte/r/ angelernte/r Arbeiter/in		☐	☐
Facharbeiter/in, Vorarbeiter/in, Meister/in		☐	☐
Angestellte/r mit einfacher Tätigkeit (z.B. Verkäufer/in)		☐	☐
Angestellte/r mit qualifizierter Tätigkeit (z.B. Sachbearbeiter/in)		☐	☐
Angestellte/r mit hochqualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion (z.B. Prokurist/in)		☐	☐
Angestellte/r mit Führungsaufgaben (z.B. Geschäftsführer/in)		☐	☐
Beamter/in im einfachen oder mittleren Dienst		☐	☐
Beamter/ Beamtin im gehobenen Dienst		☐	☐
Beamter/ Beamtin im höheren Dienst bzw. Richter/in		☐	☐
Akademische/ freie Berufe (z.B. Arzt/ Ärztin mit eigener Praxis, Rechtsanwalt/wältin)		☐	☐
Selbständige/r		☐	☐
Hausfrau/mann		☐	☐
Sonstiges, und zwar:		☐	☐
(Vater) (Mutter)			

Herausgeber und Redaktion:

Sächsisches Bildungsinstitut
Dresdner Straße 78 c
01445 Radebeul
www.saechsisches-bildungsinstitut.de
E-Mail: kontakt@sbi.smk.sachsen.de

Fotonachweis Deckblatt:

© Picture-Factory - Fotolia.com.jpg

Redaktionsschluss:

31. März 2015

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung
Hammerweg 30, 01127 Dresden
Telefon: +49 351 210367172
E-Mail: publikationen@sachsen.de
www.publikationen.sachsen.de

Verteilerhinweis

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zur Verwendung bei der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass dies als Parteinahme des Herausgebers zu Gunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist. Erlaubt ist jedoch den Parteien, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Copyright

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.