



**TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN**

Zentrum für Qualitätsanalyse - Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung

Karl Lenz
Ingo Blaich
Wolfgang Haag
Anika Radewald

Lehramtsstudierende in Sachsen

Sonderauswertung im Rahmen der 4. Sächsischen Studierendenbefragung

Dresden, März 2023

DRESDEN
concept



K.f.B.H

Karl Lenz
Ingo Blaich
Wolfgang Haag
Anika Radewald

Lehramtsstudierende in Sachsen

Sonderauswertung im Rahmen der 4. Sächsischen Studierendenbefragung

Dresden, März 2023

Autoren und Autorinnen

Prof. Dr. Karl Lenz

Dr. Ingo Blaich

Dipl.-Soz. Wolfgang Haag

Anika Radewald, M.A.

1. Auflage, März 2023

Dieser Bericht einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Zentrums für Qualitätsanalyse unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Rechte vorbehalten

© 2023 Zentrum für Qualitätsanalyse - Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung, Chemnitzer Str. 48a, 01187 Dresden, <https://tu-dresden.de/zqa/forschung/>

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS.....	I
ZUSAMMENFASSUNG	III
1. EINLEITUNG	1
2. DAS PROFIL DER STUDIERENDEN	4
2.1 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH STUDIENGANG UND GEWÄHLTEN FÄCHERN	4
2.2 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH GESCHLECHT	7
2.3 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH ALTER	9
2.4 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH BILDUNGSHERKUNFT.....	10
2.5 STUDIERENDE NACH NATIONALSTAATLICHER HERKUNFT	12
2.6 LEHRAMTSTUDIERENDE MIT KÖRPERLICHEN UND GESUNDHEITLICHEN BEEINTRÄCHTIGUNGEN	13
3. STUDIENBEDINGUNGEN UND STUDIERVERHALTEN.....	15
3.1 STUDIENQUALITÄT, LEISTUNGSANFORDERUNGEN UND SOZIALES KLIMA	15
3.1.1 Studienqualität	17
3.1.2 Leistungsanforderungen.....	20
3.1.3 Soziales Klima	23
3.2 DURCHFÜHRUNG DER LEHRE	25
3.2.1 Qualität der Lehrveranstaltungen	27
3.2.2 Unterstützung durch die Lehrenden.....	30
3.2.3 Digitale Kompetenzen der Lehrenden.....	32
3.2.4 Probleme bei der Lehrorganisation.....	34
3.3 KOMPETENZERWERB.....	37
3.4 STUDIERENDE AN DER HOCHSCHULE	42
3.4.1 Lehrkompetenz und Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühle	43
3.4.2 Studentische Mitwirkung	47
3.4.3 Anwesenheit in Lehrveranstaltungen.....	50
3.5 GESAMTZUFRIEDENHEIT UND KONSTANZ IN DER STUDIENENTSCHEIDUNG.....	52
3.5.1 Gesamtzufriedenheit mit dem Studium	53
3.5.2 Konstanz der Studienentscheidung	54
4. BERATUNGS- UND SERVICEANGEBOTE - NUTZUNG UND BEWERTUNG.....	58
4.1 INANSPRUCHNAHME VON BERATUNGSANGEBOTEN.....	59
4.1.1 Beratungsinanspruchnahme und Beratungsbedarf in den letzten 12 Monaten.....	59
4.1.2 Beratungsthemen	63
4.2 GRÜNDE FÜR DIE NICHT-INANSPRUCHNAHME VON BERATUNG	71

4. Sächsische Studierendenbefragung

4.3	NUTZUNGSQUOTE UND BEWERTUNG DER BERATUNGS- UND SERVICEANGEBOTE.....	75
4.3.1	Nutzungsquoten der Beratungsanbieter.....	75
4.3.2	Bewertung der Beratungs- und Serviceangebote	78
4.3.3	Wunsch nach größerem Beratungs- und Unterstützungsangebot.....	80
4.4	EINSTELLUNGEN ZUR ONLINEBERATUNG	86
5.	STUDIERN WÄHREND DER CORONA-PANDEMIE.....	98
5.1	TEILNAHME AN LEHRVERANSTALTUNGEN	98
5.1.1	Gründe für die Nichtteilnahme an Lehrveranstaltungen.....	101
5.1.2	Gründe für den Abbruch der Teilnahme an Lehrveranstaltungen	103
5.2	TEILNAHME AN PRÜFUNGSLEISTUNGEN.....	105
5.2.1	Gründe für nicht-abgelegte Prüfungsleistungen.....	106
5.2.2	Kenntnis und Nutzung einer Freiversuchsregelung.....	108
5.3	VERMUTETE LANGZEITFOLGEN DER PANDEMIE	110
5.4	DIGITALE LEHRE	114
5.4.1	Belastungen und Erleichterungen durch die digitale Lehre.....	114
5.4.2	Digitale Lehrformen als Ergänzung zur Präsenzlehre	119
6.	WEGE ZUM STUDIUM, DURCH DAS STUDIUM UND NACH DEM STUDIUM	121
6.1	WEGE ZUM STUDIUM.....	121
6.1.1	Hochschulzugang und Vorbildung	121
6.1.2	Region der Hochschulzugangsberechtigung	126
6.2	WEGE IM STUDIUM.....	128
6.2.1	Schulpraktische Übungen, Blockpraktikum A und B	128
6.2.2	Studienunterbrechung	138
6.3	NACH DEM STUDIUM	140
6.3.1	Präferierte Region des Vorbereitungsdienstes.....	141
6.3.2	Präferierte Region des Berufseinstiegs.....	146
7.	LITERATURVERZEICHNIS	151
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	153
	TABELLENVERZEICHNIS.....	157
A	TABELLEN UND GRAFIKEN	159

ZUSAMMENFASSUNG

Im Sonderbericht Lehramt werden die Antworten der Lehramtsstudierenden, die im Rahmen der 4. Sächsischen Studierendenbefragung erhoben wurden, gesondert ausgewertet. Bei der Sächsischen Studierendenbefragung handelt es sich um eine umfangreiche Bestandsaufnahme zum Studium in Sachsen aus der Sicht der Studierenden. Aus den im Wintersemester 2021/22 immatrikulierten Studierenden haben die Hochschulen für diese Studie nach dem Zufallsprinzip eine Stichprobe im Umfang von 75% gezogen. Von den ausgewählten Lehramtsstudierenden haben 1.326 Personen an der Befragung teilgenommen, die im Zeitraum von Anfang März bis Mitte Juni als Online-Befragung durchgeführt wurde. Die aktuellen Ergebnisse für die Lehramtsstudiengänge werden – soweit dies möglich ist – mit der Vorgängerstudie 2017 verglichen. Zum Vergleich werden auch die Daten der Universitäten insgesamt verwendet. Als Vergleichsgruppe dienen dabei alle Studiengänge an den Universitäten außer den Lehramtsstudiengängen. Bei der Ergebnispräsentation wird stets auch nach den Lehramtsstudiengängen Grundschulen, Oberschulen, Gymnasien, berufsbildende Schulen sowie Sonderpädagogik unterschieden, die in Sachsen nach einer kurzen Phase der Umstellung auf das Bachelor-Master-System als Staatsexamensstudiengänge angeboten werden. An einigen Stellen werden auch Vergleiche zwischen dem in diesen Studiengängen gewählten Fach bzw. den Fächern, Fachrichtungen oder Förderschwerpunkten durchgeführt. Da in den Lehramtsstudiengängen unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden, wird dabei zur sprachlichen Vereinfachung studiengangübergreifend von Studienfächern gesprochen. Einige der „großen“ Studienfächer, wie z.B. Deutsch, Mathematik, Englisch, können dabei eigenständig betrachtet werden. Andere müssen dagegen zusammengefasst werden, so z.B. alle Fremdsprachen außer Englisch oder die Naturwissenschaften. Für diesen Vergleich wird nach 14 (gruppierten) Studienfächern differenziert. Im Folgenden werden einige zentralen Befunde zusammengefasst.

Gesamtzufriedenheit

Auch in den Lehramtsstudiengängen ist die Gesamtzufriedenheit mit dem Studium weiterhin auf einem hohen Niveau. Im Vergleich zu 2017 ist diese leicht um drei Prozentpunkte auf 57% angestiegen. Damit ist die Gesamtzufriedenheit der Lehramtsstudierenden immer noch etwas niedriger als bei den anderen Universitätsstudierenden (60%), jedoch hat sich der Abstand verringert. Bei den Lehramtsstudiengängen fällt auf, dass die Gesamtzufriedenheit im Lehramt an Oberschulen (40%) deutlich niedriger ausfällt.

Ein weiteres wichtiges Kriterium zur Zufriedenheit mit dem Studiengang ist die Frage, ob die Studierenden, wenn sie nochmals vor der Studienentscheidung stehen würden, wieder den gleichen Studiengang wählen würden. Ist das der Fall, wird von einer identischen Studienentscheidung gesprochen. Wie schon vor fünf Jahren würden 59% der Lehramtsstudierenden eine identische Studienentscheidung treffen. Das ist mehr als im universitären Vergleich (54%). Auch mit einer identischen Studienentscheidung liegen die Studierenden im Lehramt an Oberschulen mit 40% wieder deutlich zurück.

Die identische Studienentscheidung auf der Ebene des Studienganges kann im Lehramt mit der Fachebene erweitert werden. 46% der Lehramtsstudierenden würden im Wiederholungsfall ihrer Entscheidung neben dem Studiengang auch wieder die gleichen Studienfächer wählen. Deutlich seltener als in den anderen Studiengängen berichten die Studierenden für das Lehramt an Oberschulen, dass sie wieder den gleichen Studiengang und in diesen die gleichen Fächer studieren würden. Deutliche Unterschiede zeigen sich auch zwischen den (gruppierten) Studienfächern. Am höchsten ausgeprägt ist die Konstanz der Studienentscheidung in den Fächern Sport und Kunst, am geringsten dagegen in den zusammengefassten beruflichen Fachrichtungen.

Studienqualität, Leistungsanforderungen und soziales Klima

Die Studienqualität umfasst die Items Studienaufbau, Breite des Lehrangebotes, inhaltliche und didaktische Qualität, Forschungsbezug, internationale Ausrichtung und interdisziplinäre Bezüge. Insgesamt wird die Studienqualität von 55% der Lehramtsstudierenden mit (sehr) gut bewertet. Weitere 43% geben eine mittlere Bewertung. Nur 2% erachten die Studienqualität als (sehr) schlecht. Wie schon vor fünf Jahren fällt die Einschätzung bei den Lehramtsstudierenden im universitätsweiten Vergleich kritischer aus. Jedoch ist der Abstand deutlich geringer geworden, da die (sehr) gute Bewertung unter den Lehramtsstudierenden um außergewöhnliche 16 Prozentpunkte angestiegen ist. Unter den Studiengängen wird die Beurteilung der Studienqualität am besten im Lehramt an berufsbildenden Schulen (68%) bewertet und unter den (gruppierten) Studienfächern in Englisch (72%) und Musik (71%).

In der neuen Studie wurden die Leistungsanforderungen eigenständig erhoben, wobei der Leistungsdruck und die Stoffmenge einbezogen wurden. 29% der Lehramtsstudierenden schätzen die Leistungsanforderung als (eher) zu hoch ein. Das sind deutlich weniger als bei den anderen Universitätsstudierenden, die das zu 40% sagen. Mit Abstand haben sich die

meisten Lehramtsstudierenden für die Mittelkategorie teils/teils (48%) entschieden. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden bei den Leistungsansprüchen zwischen den Studienfächern und möglicherweise auch innerhalb dieser deutliche Unterschiede wahrnehmen. Diese Mittelkategorie dominiert auch in allen fünf Lehramtsstudiengängen, wobei diese Anteile zwischen 50% (Grundschulen) und 42% (Sonderpädagogik) schwanken. Deutlich größer sind die Unterschiede zwischen den (gruppierten) Studienfächern: Von den Studierenden der Mathematik sagen 72%, dass die Leistungsanforderungen (eher) zu hoch sind und 56% der Naturwissenschaften (inkl. Informatik). Das steht im deutlichen Kontrast zu den Förderschwerpunkten Sonderpädagogik und zur Musik. In diesen (gruppierten) Studienfächern sagen 48% bzw. 46%, dass die Leistungsanforderungen (eher) nicht zu hoch sind.

Beim sozialen Klima wird der Blick sowohl auf die Beziehungen der Studierenden untereinander als auch auf die Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden gerichtet. 70% der Lehramtsstudierenden berichten ein sehr gutes oder gutes Klima in diesen Beziehungsgefügen. Im Vergleich zu 2017 (66%) ist das ein Anstieg; im universitätsweiten Vergleich zeigen sich keine Unterschiede.

Durchführung der Lehre

Unter einer hohen Lehrqualität wird verstanden, dass in den Lehrveranstaltungen die Lernziele klar definiert sind, die Lehrenden für den Stoff Interesse wecken, die Lehre praxisbezogen ist, die Prüfungsanforderungen auf die Lehrveranstaltungen abgestimmt sind und die Anregungen der Studierenden aufgegriffen werden. Die Studierenden wurden danach gefragt, wie stark verbreitet eine hohe Lehrqualität in ihren Lehrveranstaltungen ist. Dass diese in allen bzw. vielen Lehrveranstaltungen vorhanden ist, gaben insgesamt 53% der befragten Lehramtsstudierenden an. Im Vergleich zu 2017 ist das ein leichter Rückgang. Auch ist dieser Anteil niedriger als der universitätsweite Vergleichswert. Besonders hoch ist der Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität mit 79% im Lehramt Sonderpädagogik. Unter den (gruppierten) Studienfächern werden die Förderschwerpunkte Sozialpädagogik noch von der Musik mit 85% übertroffen.

Von einem bereits 2017 vorhandenen hohen Niveau aus hat sich der Anteil der Lehramtsstudierenden, die über eine (sehr) häufige Unterstützung durch Lehrende berichten, nochmals deutlich auf nunmehr 71% gesteigert. Dieser Wert ist auch etwas höher als der universitätsweite Vergleichswert (68%). Im Vergleich der Studiengänge wird die Unterstützung durch Lehrende am häufigsten aus dem Lehramt an berufsbildenden Schulen (81%) berichtet. Unter

den (gruppierten) Studienfächern haben Musik (88%) Englisch und Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH (jeweils 81%) die Spitzenpositionen inne.

Neu aufgenommen wurde eine Frage nach der Einschätzung der digitalen Kompetenzen der Lehrenden. Zwei Drittel der Lehramtsstudierenden bewerten die digitalen Kompetenzen der Lehrenden als (sehr) gut. Diese fallen damit deutlich besser aus als die Einschätzung der anderen Universitätsstudierenden, die dies nur zu 56% sagen.

Als Probleme bei der Lehrorganisation werden Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, das Überschreiten der Zulassungsgrenze und lange Wartezeiten auf die Bekanntgabe der Prüfungsergebnisse verstanden. Etwas weniger als ein Drittel der Lehramtsstudierenden (32%) gibt an, nie oder selten solche Probleme zu haben; 21% berichten dagegen (sehr) häufige Probleme. Im Vergleich zu 2017 ist der Anteil der Studierenden mit (sehr) häufigen Problemen geringfügig gesunken. Probleme bei der Lehrorganisation kommen im Lehramt weiterhin deutlich häufiger vor als an den Universitäten insgesamt. Probleme mit der Lehrorganisation treten gehäuft im Lehramt an berufsbildenden Schulen auf. 34% der Studierenden aus diesem Studiengang berichten, dass sie (sehr) häufig Probleme mit der Lehrorganisation haben. Bei den (gruppierten) Studienfächern kommen Probleme mit der Lehrorganisation mit 47% am häufigsten im Fach Sport vor. Hoch sind diese Werte auch für die Fächer Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH (39%), Deutsch (38%) und Bildungswissenschaften (35%).

Kompetenzerwerb

Beim Kompetenzerwerb wird basierend auf jeweils mehreren Items zwischen wissenschaftlicher, personaler und sozialer Kompetenz unterschieden. Unter wissenschaftlicher Kompetenz wird das Verstehen wissenschaftlicher Texte und Problemstellungen, die Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen, wissenschaftliche Kommunikationsfähigkeit und kritisches Denken verstanden. Selbstständiges Arbeiten, Planungs- und Organisationsfähigkeit sowie Problemanalyse und -lösung bilden die Grundlage der personalen Kompetenz. Die soziale Kompetenz erstreckt sich auf die Verantwortungsübernahme, Teamfähigkeit, interkulturelle Kompetenz und die Fähigkeit gleichstellungsorientiert zu arbeiten.

Der Erwerb sozialer Kompetenz wird von den Lehramtsstudierenden deutlich besser bewertet. Dass sie in ihrem bisherigen Studium diese im (sehr) hohen Maße erworben haben, sagen 39% der Lehramtsstudierenden, während dies bei den anderen Universitätsstudierenden nur 30% angeben. Bei personaler und wissenschaftlicher Kompetenz zeigen sich dagegen nur geringfügige Unterschiede, die in unterschiedliche Richtungen gehen. Bei der personalen

Kompetenz haben die Lehramtsstudierenden einen minimalen Vorsprung und bei der wissenschaftlichen Kompetenz dagegen die anderen Universitätsstudierenden.

Differenziert nach Studiengang wird ersichtlich, dass im Lehramt Gymnasium (53%) und Sonderpädagogik (49%) die Einschätzung des Erwerbs der wissenschaftlichen Kompetenz die höchsten Werte aufweisen. Bei der sozialen Kompetenz sind die höchsten Werte im Lehramt Sonderpädagogik (43%) und Grundschulen (41%) vorhanden, wobei die Unterschiede jedoch nur gering ausfallen. Klein sind die Unterschiede auch bei der personalen Kompetenz, jedoch mit der Ausnahme des Lehramts an Oberschulen. Zwar wird auch hier der Erwerb personaler Kompetenz mit 67% im hohen Maße positiv bewertet, jedoch im deutlichen Abstand zu den anderen Studiengängen. Am höchsten ist dieser Wert im Lehramt Grundschulen mit 82%.

Auch bei der Beurteilung des Kompetenzerwerbs im Studium ist zu beachten, dass sich die Studierenden noch im „Aneignungsprozess“ befinden. Dem wurde in der Studie insofern Rechnung getragen, indem mit Ausnahme der Masterstudierenden diese Beurteilung nur Studierenden ab dem 4. Semester vorgelegt wurde. Trotz einer schon längeren Studienzeit sind auch sie noch im Studium und eine abschließende Beurteilung dürfte erst mit dem erfolgreichen Studienabschluss oder gar im Berufsleben möglich sein.

Lernkompetenz und Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühle

Neu aufgenommen wurden Fragen, die zur Selbsteinschätzung der eigenen Lernkompetenz und zu Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühlen gebündelt werden können. 83% der Lehramtsstudierenden besitzen eine (sehr) positive Einschätzung der eigenen Lernkompetenz. Damit fällt ihre Einschätzung positiver als bei den anderen Universitätsstudierenden (79%) aus. Positive Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühle berichten 66% der Lehramtsstudierenden. Der universitätsweite Vergleichswert ist mit 71% etwas höher.

Anwesenheit in Lehrveranstaltungen

Die Klagen unter Lehrenden sind verbreitet, dass eine nicht geringe Zahl von Studierenden nur unregelmäßig an Lehrveranstaltungen teilnimmt. Das wurde als Anlass genommen, die Regelmäßigkeit ihres Lehrveranstaltungsbesuchs zu untersuchen. Eine regelmäßige Teilnahme ist gegeben, wenn von einer Teilnahme an den Veranstaltungen zwischen 81% bis 100% berichtet wird. Unter den Lehramtsstudierenden haben 58% an ihren Lehrveranstaltungen

gen regelmäßig teilgenommen. Im universitätsweiten Vergleich zeigt sich, dass die regelmäßige Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Lehramt geringfügig stärker als unter den Universitätsstudierenden insgesamt (55%) verbreitet ist.

Nutzung der Beratungsangebote und Beratungsbedarf

Mit 46% hat beinahe jede:r zweite Befragte im Lehramtsstudium in den zwölf Monaten zumindest einmal eine Beratungsleistung in Anspruch genommen. Dieser Anteil ist unter den Lehramtsstudierenden damit deutlich größer als bei anderen Universitätsstudierenden (35%). Zwischen den Lehramtsstudiengängen zeigen sich dabei deutliche Abstufungen. Während im Lehramt an Grundschulen 38% Beratung aufgesucht haben, trifft dies im Lehramt an Gymnasien, berufsbildenden Schulen und Sonderpädagogik auf die Hälfte der Befragten zu. Studierende im Lehramt an Oberschulen liegen mit 45% dazwischen.

Die Studierenden konnten weiterhin angeben, ob sie auf die Kontaktaufnahme zu einer Beratungsinstitution verzichtet haben, obwohl ein Bedarf dafür bestanden hat. Im Lehramtsstudium ist dieser Anteil mit 27% etwas niedriger als bei anderen Universitätsstudierenden (34%). Lehramtsstudierende finden also bei Bedarf etwas leichter Zugang zu entsprechenden Beratungsinstitutionen. Insgesamt bekundeten damit 72% der Studierenden im genannten Zeitpunkt einen Beratungsbedarf (unabhängig davon, ob Beratung auch in Anspruch genommen wurde). Das ist nur geringfügig mehr als unter anderen Universitätsstudierenden (69%). Hinsichtlich der Verteilung im Studienverlauf fällt der hohe Beratungsbedarf der Lehramtsstudierenden in den ersten beiden Studienjahren auf. Mit 46% bzw. 48% liegt der Anteil derer, die Beratung in Anspruch genommen haben, hier um 10-15% höher als bei den anderen Universitätsstudierenden. Der höhere Beratungsbedarf der Lehramtsstudierenden erstreckt sich allerdings über den gesamten Studienverlauf, wenngleich die Abweichungen zu anderen Universitätsstudiengängen in der ersten Studienhälfte besonders deutlich ausfallen.

Beratungsthemen

Hinsichtlich der Themen, zu denen Beratung aufgesucht wurde, stehen Themen der Studienorganisation im Vordergrund. Studienplanung (20%), die Organisation des Auslandsaufenthalts (13%) und Fragen zum Studiengangwechsel (12%) stehen an der Spitze, gefolgt vom Themenfeld Arbeitsorganisation (8%). Leicht anders verhält es sich bei den Themen, zu denen trotz Bedarf keine Beratung aufgesucht wurde. Nach dem dominierenden Thema Studienplanung erweisen sich Aspekte der individuellen Studiensituation als besonders relevant, so dass

auch der Gesamtbedarf bei psychischen Problemen (28%), Studienplanung (35%), Arbeitsorganisation (26%) und Lern- und Leistungsproblemen (23%) am größten ausfällt. Innerhalb der Studiengänge gibt es nur wenige signifikante Unterschiede. ‚Studienplanung‘ wurde im Lehramt an berufsbildenden Schulen von einem Drittel der Befragten und im Vergleich zu den anderen Schulformen damit am häufigsten genannt. Ein Fünftel der Studierenden im Lehramt an Oberschulen sowie für Sonderpädagogik hat Beratung zum Studiengangwechsel in Anspruch genommen und damit deutlich mehr als in den anderen Studiengängen. Bei Letzteren ist mit 12% auch der Anteil jener am höchsten, die wegen psychischen Problemen Beratung aufgesucht haben.

Um den Verzicht auf die Nutzung von Beratungsangeboten besser verstehen zu können, wurde nach den Gründen gefragt. Rund die Hälfte der Befragten hat einen oder mehrere Gründe angegeben; hierauf beziehen sich die nachfolgende Prozentangaben. ‚Nichtwissen, wen um Beratung bitten‘ (45%) und ‚Hemmungen, Hilfe in Anspruch zu nehmen‘ (40%) sind die beiden am häufigsten genannten. Ein reichliches Drittel der Befragten gab allerdings auch an, dass für sie der Aufwand, Beratung aufzusuchen, zu groß sei oder sie keine Zeit dafür hätten (jeweils 35%). Ebenso konnte ein Drittel Unterstützung im privaten Umfeld finden (34%). Sehr positiv zu sehen ist – gerade vor dem Hintergrund der Beschränkung des Beratungsangebots während der Corona-Pandemie – dass nur eine kleine Minderheit Probleme mit der Erreichbarkeit oder Verfügbarkeit von Beratung bekundete (11%). Insgesamt zeigt sich eine gewisse Hilf- und Orientierungslosigkeit unter den Studierenden hinsichtlich der Möglichkeit, bei Bedarf professionelle Hilfe zu kontaktieren. Im Lehramt an Oberschulen wurden die beiden oben zuerst genannten Gründe besonders häufig angegeben; hier scheinen diese Zugangshemmnisse besonders stark ausgeprägt. Im Lehramt an Gymnasien und an berufsbildenden Schulen wurde häufiger bekundet, dass der Aufwand zu groß sei bzw. dass fehlende Zeitressourcen das Aufsuchen von Beratung behindert haben.

Zufriedenheit mit den Beratungsangeboten

Diejenigen unter den Befragten, die Beratung im Studienverlauf bereits in Anspruch genommen hatten, konnten in einer weiteren Frage ihre Zufriedenheit mit der Arbeit der Beratungseinrichtungen (wie Zentrale Studienberatung, Prüfungsämter etc.) zum Ausdruck bringen. Diese ist über alle einzelnen Anbieter hinweg sehr stark ausgeprägt. Die höchsten Werte können hierbei die studentische Studienberatung (81%), gefolgt vom Studierendensekretariat bzw. Immatrikulationsamt (80%) verzeichnen. Im Weiteren bewegen sich die Anteile derer, die sich ‚eher‘ oder ‚sehr zufrieden‘ mit den Beratungsangeboten zeigen, zwischen 68-75%.

Etwas schwächer fallen sie bezüglich der Angebote für Studierende mit Kindern (56%) und bei chronischen Erkrankungen und Beeinträchtigungen (55%) aus. Im Vergleich mit anderen Universitätsstudierenden bewerten Lehramtsstudierende die Angebote der Beratungsinstitutionen vielfach positiver.

Beratungsformate

Infolge der pandemiebedingten Einschränkungen wurden auch Beratungsdienstleistungen zumindest zeitweise vollständig auf Onlinekommunikation oder Telefon umgestellt und Formate der Onlineberatung ergänzen auch weiterhin das Angebotsspektrum. Im Rahmen der Studierendenbefragung wurde mit zwei Fragen die Annahmefähigkeit solcher Angebote unter den Studierenden erhoben. Fast neun von zehn Befragten (89%) sehen in Onlineberatungsformaten einen Vorteil hinsichtlich der zeitlichen und örtlichen Flexibilität, da sie nicht zwingend an klassische Öffnungszeiten und die Räumlichkeiten einer Beratungsinstitution gebunden sind. Deutlich skeptischer fallen dann jedoch Einschätzungen hinsichtlich der Gestaltung der persönlichen Beziehung zur Beratungsfachkraft aus. Fast jede:r Zweite stimmt der Aussage zu, dass per Onlinekommunikation schwerer eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden kann. Jeweils 18% haben starke bzw. teilweise Bedenken, dass Onlineberatung einen zu großen Einblick in die Privatsphäre mit sich bringt. Die Professionalität der Onlineberatung wird nur von zwei Dritteln der Befragten als gleichwertig gegenüber der Präsenzberatung eingeschätzt.

Die individuelle Präferenz für Präsenz- oder Onlineberatung variiert dabei durchaus in Abhängigkeit vom Beratungsthema. Die Befragten konnten entscheiden, ob sie für studienbezogene Themen (Studienplanung usw.), soziale Themen (Finanzierung, Wohnen usw.) oder persönliche Themen (psychische Probleme, Leistungsprobleme etc.) eher das direkte Beratungsgespräch von Angesicht zu Angesicht. Formen der mündlichen Distanzkommunikation per Videokonferenz, Telefon oder schriftbasierte Kommunikationsformen (E-Mail, Chat) präferieren würden. Bei studienbezogenen Themen würden nahezu alle Studierende auf alle der genannten Formate zurückgreifen, am wenigsten allerdings auf die persönliche Beratung in Präsenz. Hier trifft dies nur auf zwei Drittel zu. Eine klare Bevorzugung der Präsenzberatung kann jedoch bei sozialen Themen (81%) und insbesondere bei persönlichen Themen (95%) beobachtet werden. Hier spielen die anderen Kommunikationsformen eine untergeordnete Rolle. Neben leichten Unterschieden zwischen den Geschlechtern lässt sich vor allem zeigen, dass die Präferenz für Onlineberatung – insbesondere per Videokonferenz und synchronem Chat – von der

Affinität der Studierenden zum Einsatz digitaler Technologien im Studium abhängt. Wer digitalen Lehrformen gegenüber positiv eingestellt ist, weist eine stärker ausgeprägte Akzeptanz digitaler Kommunikation auch in Beratungssettings auf als jene, die hier skeptischer eingestellt sind.

Studieren in der Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie hat zum Sommersemester 2020 innerhalb kürzester Zeit eine völlige Umstellung des Studienbetriebs mit erheblichen Herausforderungen für die Hochschulen und starken Auswirkungen auf die Studierenden erzwungen. Der Lehrbetrieb musste nahezu vollständig in den virtuellen Raum verlegt werden. Um mehr über diese Sondersituation aus der Sicht der Studierenden in Erfahrung zu bringen, wurden im Rahmen der 4. Sächsischen Studierendenbefragung die Auswirkungen auf ihre Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen zum Thema gemacht.

Mehr als zwei Drittel der Lehramtsstudierenden gibt an, sowohl im Sommersemester 2021 (69%) wie auch im Wintersemester 2021/22 (71%) an allen Lehrveranstaltungen wie geplant teilgenommen zu haben. Das sind mehr für beide Semester als an den Universitäten insgesamt. Für weitere 2% im Sommersemester 2021 bzw. 4% im Wintersemester 2021/22 standen für das jeweilige Semester keine Lehrveranstaltungen an. Das sind deutlich weniger als an den Universitäten insgesamt. Damit ergibt sich unter den Lehramtsstudierenden ein Anteil von 29% (Sommersemester 2021) bzw. 25% (Wintersemester 2021/22), die ihre ursprünglich geplanten Lehrveranstaltungen gar nicht oder zumindest nur eingeschränkt besuchen konnten. Darunter 13% bzw. 11%, die von vornherein an keinen bzw. an einigen Lehrveranstaltungen nicht teilgenommen und zum Teil weitere Lehrveranstaltungen abgebrochen haben. 16% bzw. 15% berichten den Abbruch einzelner Lehrveranstaltungen während des Semesters.

Die Sondersituation betraf auch die Prüfungen der Studierenden. 67% der Lehramtsstudierenden konnten alle geplanten Prüfungsleistungen ablegen und 9% sogar mehr Prüfungsleistungen als geplant. 22% der Studierenden konnten dagegen nicht alle Prüfungspläne umsetzen und 2% konnten seit dem Sommersemester 2021 überhaupt keine Prüfungsleistung erbringen. Im Vergleich zu den anderen Universitätsstudierenden konnten sie etwas häufiger ihre geplanten Prüfungsleistungen realisieren (67% zu 62%) und mehr Prüfungsleistungen ablegen (9% zu 6%).

Auch wenn die große Mehrzahl der Studierenden ihr Studium trotz Corona-Pandemie gemeistert hat, gibt es zugleich eine große Gruppe der Studierenden, deren Vorankommen im Studium auch noch im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22 dadurch massiv beeinträchtigt wurde. Dabei ist davon auszugehen, dass es unter den Studierenden, die nicht alle geplanten Lehrveranstaltungen und Prüfungen realisieren konnten, deutliche Unterschiede gibt. Neben Studierenden mit einem leichten Rückstand, der wieder aufholbar ist, gibt es deutlich stärker Betroffene, die (fast) keine Lehrveranstaltungen besucht und /oder fast keine Prüfungen abgelegt haben und die dadurch in ihrem Studium massiv gefährdet sind.

Vermutete Langzeitfolgen der Pandemie

Neben den unmittelbaren Auswirkungen der Pandemie auf die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und an Prüfungen wurden im Rahmen der 4. Sächsischen Studierendenbefragung auch längerfristige Auswirkungen thematisiert. Dass sie durch die eingeschränkte Präsenzlehre zusätzliche digitale Kompetenzen erworben haben, gaben 59% der Lehramtsstudierenden an. Das sind mehr als insgesamt unter den anderen Universitätsstudierenden. 32% der Studierenden aus den Lehramtsstudiengängen äußern die Befürchtung, dass sich durch die Pandemie ihr Studium verlängert und 20%, dass dadurch Lehrrückstände entstanden sind. Dass sie sogar ihr Interesse am Studiengang verloren haben, sagen 12% der Befragten. Im Universitätsvergleich gehen Lehramtsstudierende seltener davon aus, dass sich ihr Studium verlängert bzw. dass Lernrückstände entstanden sind (45% bzw. 27%). Auch scheinen Lehramtsstudierende seltener ihr Interesse am Studiengang verloren zu haben.

Digitale Lehre in der Corona-Pandemie

Aufgrund der Corona-Pandemie haben digitale Lehrformen extrem an Bedeutung gewonnen. Wie haben die Studierenden diese abrupte, durch die Sondersituation erzwungene Umstellung wahrgenommen? Welche Belastungen, aber auch welche Erleichterungen gehen mit digitaler Lehre einher? Konzentrationsschwierigkeiten, geringere Motivation, weniger Lerninhalte, höhere Arbeitsbelastung, das Fehlen des gemeinsamen Lernens und das Gefühl von den Lehrenden alleingelassen zu werden stellen negative Auswirkungen der digitalen Lehre dar. Als Erleichterungen gelten dagegen kürzere Wege, eine höhere zeitliche Flexibilität und auch Erleichterungen in der Prüfungsvorbereitung.

Insgesamt zeigt sich, dass 69% der Lehramtsstudierenden (eher) zustimmen, Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium erfahren zu haben. Lediglich 6% stimmen eher oder über-

haupt nicht zu. Zugleich geben jedoch 63% der Befragten (eher) an, dass negative Auswirkungen mit digitaler Lehre verbunden sind. 12% verneinen das eher oder sogar überhaupt. Im universitätsweiten Vergleich zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden sowohl häufiger Erleichterungen (Uni: 64%) wie auch negative Auswirkungen durch die digitale Lehre (Uni: 57%) sehen.

Sehr deutlich sprechen sich alle Studierenden dafür aus, dass digitale Lehrformen als Ergänzung zur Präsenzlehre nach der Pandemie fortgeführt werden sollten. Bei den Lehramtsstudierenden erhalten vor allem online bereitgestellte Skripte, Folien und Lernmaterialien (98%), Video-/Audioaufnahmen (89%), Umfragetools (81%) und spielerische Tools (80%) hohe Zustimmungswerte. Demgegenüber fällt die Zustimmung bei digital gestützter Gruppenarbeit (39%) geringer aus. Insgesamt zeigen sich dabei nur geringe Unterschiede zu den Universitätsstudierenden insgesamt.

Schulpraktische Studien

Die schulpraktischen Studien (Schulpraktische Übungen, Blockpraktika A und B) nehmen im Lehramtsstudium einen breiten Raum ein. Nahezu alle Lehramtsstudierenden (94%) hatten zum Zeitpunkt der Befragung bereits das Blockpraktikum A absolviert. Ebenfalls hat ein Großteil (61%) bereits schulpraktische Übungen (SPÜ) durchlaufen; beim Blockpraktikum B waren es dagegen erst 39%.

Studierende, die bereits schulpraktische Übungen (SPÜ) absolviert haben, wurden nach ihrer Zufriedenheit hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte der SPÜ befragt. Insgesamt zeigt sich der Großteil (sehr) zufrieden. Dies gilt insbesondere hinsichtlich der Einbindung der schulpraktischen Übungen in den Studienverlauf (71%). Auch mit der Betreuung durch die Praktikumslehrkraft (67%), mit der Betreuung durch die Lehrenden (62%) und mit dem Einbringen der aus den SPÜ resultierenden Erfahrungen in das Studium (61%) ist der Großteil der Lehramtsstudierenden (sehr) zufrieden.

Wunschregion für Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg

Für den Vorbereitungsdienst gaben über die Hälfte der Studierenden (59%) an, an ihrem Studienort bzw. in Sachsen zu bleiben. Weitere 10% präferieren die ostdeutschen Bundesländer, 16% haben sich diesbezüglich noch keine Gedanken gemacht und 5% haben keine konkreten Präferenzen für die Region des Vorbereitungsdienstes. Nur wenige (5%) möchten keinen Vor-

bereitungsdienst machen. Unterstellt man, dass jene, die sie sich noch keine Gedanken gemacht haben bzw. noch keine Präferenzen haben, sich letztlich so wie auch jene mit Regionspräferenzen entscheiden, dann ist damit zu rechnen, dass 79% der Studierenden ihren Vorbereitungsdienst in Sachsen machen werden. Können mehr aus dieser Gruppe der noch Unentschiedenen von einem Vorbereitungsdienst in Sachsen überzeugt werden, dann könnte dieser Anteil eine Stabilität der geäußerten Präferenz vorausgesetzt noch größer ausfallen. Ein Vergleich zu 2017 ist aufgrund der veränderten Frageform nur eingeschränkt möglich. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass dieser Anteil geringfügig angestiegen ist.

Zwischen den Studiengängen bestehen allerdings deutliche Unterschiede. Mit 89% präferieren besonders die Studierenden des Lehramts an Oberschulen Sachsen als Region des Vorbereitungsdienstes. Sehr hoch ist dieser Anteil auch bei den Lehramtsstudierenden an Grundschulen mit 85%. Während dieser Anteil für das Gymnasium mit 78% und die berufsbildenden Schulen mit 74% nahe am Durchschnittswert liegt, fällt dieser im Lehramt Sonderpädagogik im Vergleich mit 56% geringer aus. Hier ist der jeweilige Anteil der Studierenden, die die west- bzw. ostdeutschen Bundesländer als Region präferieren, mit jeweils 21% im Vergleich zu den anderen Studiengängen am höchsten.

Die Lehramtsstudierenden, die angeben nicht in Sachsen den Vorbereitungsdienst absolvieren zu wollen, wurden nach den Gründen dafür gefragt. Dabei standen sieben Gründe zur Auswahl. Am häufigsten gaben die abwanderungswilligen Studierende an, dass sie wieder näher an ihrem Herkunftsort bzw. ihrer Familie sein wollen (76%). Als zweithäufigsten Grund wird das politische Klima (35%) und am dritthäufigsten der Wunsch nach neuen Erfahrungen (31%) genannt. Im Vergleich zur Vorgängerstudie haben höhere Bezahlung mit minus 17 Prozentpunkten und bessere Arbeitsbedingungen mit minus 6 Prozentpunkten als Gründe deutlich an Relevanz verloren.

Die Lehramtsstudierenden wurden auch nach der präferierten Region für ihre erste Erwerbstätigkeit gefragt. Dabei geben über die Hälfte der Lehramtsstudierenden (53%) Sachsen als Wunschregion an. 18% bzw. 6% haben sich bisher noch keine Gedanken gemacht bzw. haben keine Präferenzen. Nach Sachsen werden die ostdeutschen Bundesländer mit 13%, die westdeutschen Bundesländer mit 6% und das Ausland mit 5% genannt.

Unterstellt man auch hier, dass sich die Unentschiedenen ähnlich entscheiden, wie die Studierenden, die bereits eine Regionspräferenz besitzen, dann ist zu erwarten, dass ca. 70% der Studierenden ihre erste Berufstätigkeit in Sachsen aufnehmen werden. Die Sachsen-Bindung

ist damit unter den Lehramtsstudierenden deutlich stärker als bei den Universitätsstudierenden (ohne Lehramt) insgesamt, die bei 50% liegt. Bei vier von fünf Lehramtsstudiengängen wird deutlich, dass die jeweilige Mehrheit der Studierenden nach ihrem Studium in Sachsen arbeiten möchte. Dabei ist der jeweilige Anteil unterschiedlich stark ausgeprägt: Bei der Oberschule geben 81% der Studierenden Sachsen als Wunschregion für die erste Erwerbstätigkeit an. Bei der Grundschule sind es 79%, bei berufsbildenden Schulen 71% und beim Gymnasium 66%. Die einzige Ausnahme bildet das Lehramt Sonderpädagogik: Hier möchten nur 43% in Sachsen anfangen zu arbeiten, weitere 30% präferieren westdeutsche Bundesländer und 24% präferieren ostdeutsche Bundesländer.

Ein deutlicher Zusammenhang wird zwischen der Region der erworbenen Hochschulzugangsberechtigung und präferierten Region der ersten Erwerbstätigkeit sichtbar. Studierende, die in Sachsen ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, präferieren zu 95% Sachsen für ihren Berufseinstieg. Diese regionale Gebundenheit zeigt sich, wenn auch weniger ausgeprägt, ebenso bei den Studierenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus den Regionen Ost, Süd und Nord, mit 64% für die anderen neuen Bundesländer (Region Ost) und 67% bzw. 59% für die westdeutschen Bundesländer (Region Nord bzw. Süd). Am höchsten ist die Bleibetendenz in Sachsen bei den Studierenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus der Region Süd mit 32%. In der Region Ost liegt diese bei 29% und in der Region Nord bei 25%.

Soziale Merkmale der Studierenden

In Ergänzung zur breiten Erfassung sozialer Merkmale in der Hochschulstatistik lassen sich aus der Studierendenbefragung auch Angaben zur Bildungsherkunft, zur nationalstaatlichen Herkunft und zum Verbreitungsgrad körperlicher und gesundheitlicher Beeinträchtigungen gewinnen.

Hinsichtlich der Bildungsherkunft zeigen sich in Sachsen weiterhin Unterschiede zwischen Lehramts- und den anderen Universitätsstudierenden, jedoch sind diese nur gering ausgeprägt. 52% der befragten Lehramtsstudierenden geben an, ein bzw. zwei akademisch gebildete Elternteile zu haben. Bei der Gesamtgruppe der Studierenden an den Universitäten liegt dieser Anteil mittlerweile bei 59% und damit ähnlich hoch wie in der 21. Sozialerhebung bundesweit. Dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu ihren Eltern einen Bildungsaufstieg realisieren, trifft für 47% zu. Bei den Universitätsstudierenden sind es 42%. Deutlich niedriger als

im bundesweiten Vergleich ist der Anteil der Studierenden aus der niedrigsten Bildungsgruppe, beim Lehramt sogar noch niedriger als an den Universitäten insgesamt.

Unterschiede bei der Bildungsherkunft zeigen sich auch zwischen den Lehramtsstudiengängen. Grundschul-Studierende stammen zu gleichen Teilen aus akademischen und nicht akademisch gebildeten Elternhäusern. Beim Lehramt Oberschulen und berufsbildenden Schulen dominieren Studierende dagegen die Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien (57% bzw. 55%). Im Lehramt Sonderpädagogik (59%) und Gymnasium (56%) besitzen dagegen Studierende aus akademisch gebildeten Elternhäusern ein Übergewicht.

Unter Verwendung der Staatsangehörigkeit, den Fragen nach dem Migrationshintergrund und der Erhebung der Region des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung ist es möglich zwischen deutschen Studierenden ohne Migrationshintergrund, deutschen Studierenden mit Migrationshintergrund, internationalen Studierenden und Bildungsinländer:innen zu unterscheiden. Nach der Definition des Statistischen Bundesamtes wird von einem Migrationshintergrund gesprochen, wenn die Studierenden selber oder zumindest ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurden. Unter internationalen Studierenden werden Studierende mit einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit und eine im Ausland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung verstanden. Sogenannte Bildungsinländer:innen sind Studierenden mit einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit und einer in Deutschland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung. Mit 91% dominieren unter den Lehramtsstudierenden ganz eindeutig Personen mit einer deutschen Staatsangehörigkeit ohne Migrationshintergrund. Der Anteil der Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund liegt bei 7%. Internationale Studierende und Bildungsinländer:innen kommen in den Lehramtsstudiengängen nahezu nicht vor. Alle drei weiteren nationalstaatlichen Gruppen außer der deutschen Staatsangehörigkeit ohne Migrationshintergrund sind im Lehramt im Vergleich zum Universitätsquerschnitt deutlich unterrepräsentiert.

20% der befragten Lehramtsstudierenden geben an, dass sie ihr Studium mit einer oder mehreren gesundheitlichen und körperlichen Beeinträchtigungen absolvieren. Der Anteil der Studierenden mit körperlicher und gesundheitlicher Beeinträchtigung ist somit in den Lehramtsstudiengängen geringfügig niedriger als in den anderen Studiengängen an den Universitäten insgesamt (23%). Die Studierenden wurden auch nach der Form der Beeinträchtigung gefragt. 2% der betroffenen Studierenden wollten die Art der Beeinträchtigung nicht angeben. Unter den genannten Beeinträchtigungen sind psychische Erkrankungen am stärksten verbreitet.

1. EINLEITUNG

In Sachsen und auch in allen anderen Bundesländern besteht ein großer Lehrkräftebedarf. Seit mehr als einem Jahrzehnt erfahren die Lehramtsstudiengänge aufgrund des Lehrer:innenmangels eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit. Die Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen wurden durch zusätzliche Mittel deutlich ausgebaut. In Sachsen wurde die Verbeamtung der Lehrerinnen und Lehrer eingeführt, die Einstiegsgehälter über die verschiedenen Schularten vereinheitlicht und auch Anreize für diese Tätigkeit außerhalb der Ballungszentren geschaffen¹. Dass es zu wenige Lehrerinnen und Lehrer gibt, dass der Beruf für mehr junge Menschen attraktiv gemacht werden muss, ist zu einem politischen Thema geworden, bei dem ein breiter öffentlicher Konsens besteht. Wie aber gestaltet sich das Lehramtsstudium in Sachsen und wie hat es sich in den letzten Jahren entwickelt? Vieles dazu kann man in Erfahrung bringen, wenn man die Studierenden selbst nach ihren Erfahrungen und ihren Einschätzungen befragt und ihnen eine hörbare Stimme gibt. Damit wird es möglich, das was aus der amtlichen Hochschulstatistik über die Anzahl der Lehramtsstudierenden und ihre Verteilung auf Studiengänge und den gewählten Schulfächern bekannt ist, erheblich zu ergänzen und zu erweitern.

Schon vor fünf Jahren wurde der hohe gesellschaftliche Bedarf nach mehr jungen Lehrerinnen und Lehrern zum Anlass genommen, um im Rahmen der Sächsischen Studierendenbefragung eine Sonderauswertung zum Lehramt durchzuführen. Dies wird in der aktuellen Studie, mittlerweile der 4. Sächsischen Studierendenbefragung, fortgesetzt. Bei der Sächsischen Studierendenbefragung handelt es sich um ein Forschungsprojekt, das mit Unterstützung des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Kunst und Tourismus (SMWK) durchgeführt wird. Das Ziel dieser Studie ist eine umfassende Bestandsaufnahme zur Studiensituation in Sachsen. Sachsen verfügt damit über ein Instrument der Dauerbeobachtung des Studienbetriebs, das auf Länderebene deutschlandweit einmalig ist.

¹ Als Überblick für (angehende) Studierende: <https://lehrer-werden-in-sachsen.de/infos-findet/faqs-fuer-studierende/>

Der vorliegende Sonderbericht Lehramt ergänzt den Hauptbericht zur 4. Sächsischen Studierendenbefragung². Schon im Hauptbericht wurde das Lehramt als ein eigenständiger Studienabschluss neben den Bachelor-, Master-, Diplomabschlüssen und weiteren Staatsexamenabschlüssen als eine Vergleichsgruppe fortlaufend betrachtet. In diesem Sonderbericht wird es möglich auch die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehramtsstudiengängen aufzuzeigen. Das Lehramt Sonderpädagogik wird nur an der Universität Leipzig und das Lehramt an berufsbildenden Schulen nur an der TU Dresden angeboten. Dagegen kann das Lehramt an Oberschulen und das Lehramt an Gymnasium sowohl in Dresden wie auch in Leipzig studiert werden. Im Fach Musik wird dabei das Lehramtsstudium an den Universitäten durch die beiden ortsansässigen Musikhochschulen, der Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig und Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden ergänzt. Das Lehramt für Grundschulen kann neben der TU Dresden und Universität Leipzig auch an der TU Chemnitz und damit an drei Universitäten in Sachsen studiert werden. An einigen Stellen wird in dem Sonderbericht Lehramt auch auf die in den jeweiligen Studiengängen gewählten Schulfächer Bezug genommen, wobei diese aufgrund ihrer großen Zahl zum Teil zusammengefasst betrachtet werden.

Im Wintersemester 2021/22 waren nach den Angaben des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen 11.435 Studierende in Lehramtsstudiengängen immatrikuliert (Statistisches Landesamt 2022, Tab. 7). Fünf Jahre vorher – also zum Zeitpunkt der 3. Sächsischen Studierendenbefragung – waren es 9.253 (Statistisches Landesamt 2016, Tab. 6). Das ist ein Anstieg um ca. 2.200 Studierende. Bei insgesamt leicht rückläufigen Studierendenzahlen – von 111.499 auf 105.868 – erhöhte sich der Anteil der Lehramtsstudierenden an der Gesamtzahl von 8,3% auf 10,8%.

Die Hochschulen haben nach dem Zufallsprinzip 75% ihrer Studierenden für diese Befragung ausgewählt. Da mittlerweile an den Hochschulen die Mailadressen der Studierenden ein gängiger Weg der Kommunikation sind, konnten alle ausgewählten Studierenden auf elektronischem Weg kontaktiert werden. In einem mit dem zuständigen Datenschutzbeauftragten abgestimmten Verfahren haben die Studierenden mit der Einladung einen Zugangscode für die online durchgeführte Befragung erhalten, der nur einmal benutzbar war. Die Befragung an den

² Lenz, Karl/Blaich, Ingo/Haag, Wolfgang/Radewald, Anika (2023). Studierende in der Zeit der Corona-Pandemie. Hauptbericht zur 4. Sächsischen Studierendenbefragung. Dresden. Dieser Bericht und alle Sonderberichte sowie auch alle Berichte der Vorgängerstudien sind unter der Internetadresse <https://tu-dresden.de/zqa/forschung/Forschungsprojekte/saechsische-studierendenbefragung> verfügbar.

Universitäten fand im Zeitraum von März bis Ende April 2022 und an den Kunsthochschulen von Mitte April bis Mitte Juni statt. Insgesamt konnten für die Auswertung die ausgefüllten Fragebögen von 1.326 Studierenden aus den Lehramtsstudiengängen genutzt werden. Ausführliche Informationen zur Durchführung der Befragung finden sich im Kapitel A Methodische Anmerkungen und Datengrundlagen des Hauptberichts (S. 197ff.).

Der Aufbau des Sonderberichts Lehramt entspricht weitgehend dem der Hauptstudie. Ausgehend vom sozialen Profil der Lehramtsstudierenden (Kap. 2) werden zunächst die Studienbedingungen und das Studierverhalten ausführlich betrachtet (Kap. 3). Als wechselnde Themenschwerpunkte wurden in der aktuellen Studie die Studienberatung und die Serviceeinrichtungen an den Hochschulen (Kap. 4) sowie die durch die Corona-Pandemie erzwungenen Umstellungen des Lehrbetriebes und die damit einhergehenden Auswirkungen auf das Studium (Kap. 5) aufgegriffen. Dem letzten Kapitel liegt eine Verlaufsperspektive zugrunde, die vor dem Studium beginnt und mit einem Ausblick auf die Zeit nach dem Studium endet. Ausführlich werden als Teil des Studiums dabei die schulpraktischen Studien betrachtet und der Frage nachgegangen, in welcher Region die Lehramtsstudierenden ihren Vorbereitungsdienst und ihren Berufseinstieg planen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie attraktiv Sachsen für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ist.

Danken möchten wir allen Studierenden, die mit großer Bereitschaft den umfangreichen Fragebogen ausgefüllt haben und damit erst diese wichtige Informationsbasis geschaffen haben. Für die Lehramtsstudierenden war der Fragebogen am umfangreichsten, da nicht nur nach ihrem Studiengang, sondern an einigen Stellen auch nach ihren Fächern, Fachrichtungen oder Förderschwerpunkten zusätzlich gefragt wurde. Unser Dank gilt auch allen beteiligten Hochschulen für die hohe Kooperationsbereitschaft und ihr großes Interesse an dieser Studie. Ebenfalls möchten wir dem SMWK danken, für die Finanzierung der Forschungsstudie und die große Bereitschaft, stets mit fachlichem Rat bereitzustehen.

2. DAS PROFIL DER STUDIERENDEN

An der 4. Sächsischen Studierendenbefragung haben aus den Lehramtsstudiengängen insgesamt 1.326 Studierende teilgenommen. Im Weiteren wird die Befragtengruppe nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen beschrieben. Dabei werden, wenn möglich, auch Vergleiche zu der Grundgesamtheit gezogen.

2.1 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH STUDIENGANG UND GEWÄHLTEN FÄCHERN

In Sachsen werden Lehramtsstudiengänge für Grundschulen, Oberschulen, Gymnasien, für berufsbildende Schulen und für Förderschulen angeboten. Die angebotenen Studiengänge werden nach den Schulformen benannt. Eine Ausnahme sind die Förderschulen, der dafür ausbildende Studiengang an der Universität Leipzig heißt Lehramt Sonderpädagogik.

Betrachtet man die Befragten nach den angebotenen Lehramtsstudiengängen, dann zeigt sich, dass 568 Befragte Lehramt an Gymnasien (43%³), 387 Lehramt an Grundschulen (29%), 170 Lehramt an Oberschulen (13%), 142 Lehramt der Sonderpädagogik (11%) und 59 Lehramt an berufsbildenden Schulen (4%) studieren (Tab. 2-1). Laut den Angaben des Statistischen Landesamtes studierten im Wintersemester 2021/22 insgesamt 11.435 Lehramtsstudierende. Eine Aufschlüsselung nach den Studiengängen ist allerdings nur für die Studierenden an den Universitäten, also nur ohne den an den Musikhochschulen immatrikulierten, möglich. Die folgenden Prozentangaben beziehen sich auf 10.933 Studierende. 39% von ihnen studieren Lehramt an Gymnasien, 26% Lehramt an Grundschulen, 17% Lehramt an Oberschulen, 12% an Lehramt Sonderpädagogik und 6% Lehramt an berufsbildenden Schulen. Im Vergleich mit der Grundgesamtheit ist somit das Gymnasium in der Stichprobe leicht überrepräsentiert, die Oberschulen und Grundschulen sind dagegen leicht unterrepräsentiert (Tab. A 1).

³ In den Abbildungen und Tabellen werden die Prozentangaben mit einer Kommastelle ausgewiesen, im Text werden diese gerundet verwendet.

Tab. 2-1: Befragte nach Studiengang (Lehramt und Grundgesamtheit, abs. und in %)

	Befragte		Statistisches Landesamt (WS 2021/22) ⁴	
	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	387	29,2	2.857	26,1
Lehramt an Oberschulen	170	12,8	1.886	17,3
Lehramt an Gymnasien	568	42,8	4.286	39,2
Lehramt an berufsbildenden Schulen	59	4,4	642	5,9
Lehramt Sonderpädagogik	142	10,7	1.262	11,5
Gesamt	1.326	100,0	10.933	100,0

Über den Studiengang hinausgehend wurde bei der Befragung der Lehramtsstudierenden bei ausgewählten Fragen auch auf die *gewählten Fächer*, Fachrichtungen bzw. Förderschwerpunkten Bezug genommen. Das Lehramt an Grundschulen erstreckt sich auf die Grundschuldidaktik, ein Fach und die Bildungswissenschaften mit besonderem Schwerpunkt der Grundschulpädagogik⁵. Um hier nicht zu kleinteilig zu werden, wurde bei der Befragung für die Grundschule lediglich zwischen den Grundschuldidaktik und Bildungswissenschaften mit Grundschulpädagogik einerseits und dem Fach andererseits unterschieden. Neben den Bildungswissenschaften erstrecken sich das Lehramt Sonderpädagogik auf zwei Förderschwerpunkte und ein Fach, das Lehramt für berufsbildende Schulen auf eine berufliche Fachrichtung und ein Fach bzw. eine weitere berufliche Fachrichtung sowie das Lehramt an Oberschulen und an Gymnasien jeweils auf zwei zu wählende Fächer. Die Lehramtsprüfungsordnung I (kurz LAPO I) gibt für die Sonderpädagogik sieben wählbare Förderschwerpunkte und 17 wählbare Fächer⁶ sowie für die berufsbildenden Schulen⁶ 13 beruflichen Fachrichtungen und 21 Fächer⁷

⁴ Diese Zahlen umfassen nur die Lehramtsstudierenden, die an den Universitäten immatrikuliert sind. Es fehlen also die an den beiden Musikhochschulen immatrikulierten Studierenden. Die Differenz beträgt 554 Studierende. Bei den Kunsthochschulen werden die Lehramtsstudierenden nur insgesamt unter Schulmusik ausgewiesen. Auch für die Universität Leipzig sind die Lehramtsstudierenden nicht in der Hochschulstatistik ausgewiesen. Die Zahlen wurden uns dankenswerterweise auf Anfrage von der Universität Leipzig zur Verfügung gestellt.

⁵ Die Grundschuldidaktik umfasst folgende Gebiete: Gebiet A (Deutsch oder Sorbisch), Gebiet B (Mathematik), Gebiet C (Sachunterricht), Gebiet D (Kunst, Musik, Sport oder Werken).

⁶ Für die Förderschwerpunkte des Lehramts Sonderpädagogik ist folgende Auswahl vorgesehen: Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören, Körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sehen, Sprache. Aus folgenden 17 Fächern kann gewählt werden: Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Ethik/Philosophie, Geschichte, Grundschuldidaktik der Gebiete A bis D, Informatik, Kunst, Mathematik, Musik, Physik, Evangelische Religion, Katholische Religion, Sport, Wirtschaft - Technik - Haushalt und Soziales

⁷ Für das Lehramt berufsbildende Schulen sind folgende berufliche Fachrichtungen vorgesehen: Bautechnik, Chemietechnik, Druck- und Medientechnik, Elektrotechnik und Informationstechnik, Fahrzeugtechnik, Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik, Gesundheit und Pflege, Holztechnik, Lebensmittel-Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, Metall- und Maschinentechnik, Sozialpädagogik, Textiltechnik und Bekleidung, Wirtschaft und Verwaltung. Zudem ist aus den folgenden Fächern eine Auswahl zu treffen: Biologie, Chemie,

vor. Bei den Oberschulen⁸ und Gymnasien⁹ muss eines der beiden Fächer aus der Fächergruppe 1 stammen, bei der acht bzw. elf zur Auswahl stehen und das andere kann entweder aus der Fächergruppe 2 oder 1 stammen, wodurch sich die Auswahl auf 23 bzw. 26 erhöht. Für diese Schulformen wurden neben den Bildungswissenschaften die beiden Fächer (Oberschule; Gymnasium), Fachrichtungen (bzw. Fachrichtung und Fach) sowie die beiden Förderschwerpunkte gesondert erfasst. Für die Analysen bedarf es bei der großen Anzahl wählbarer Fächer, Fachrichtungen und Förderschwerpunkte zum Teil einer Zusammenfassung. Eigenständig kann Deutsch, Englisch, Kunst, Mathematik, Musik, Sport und die Bildungswissenschaften (Gymnasium, Oberschulen und berufsbildende Schulen) betrachtet werden. Alle beruflichen Fachrichtungen und auch Förderschwerpunkte werden zusammengefasst. Zusammen werden auch alle Fremdsprachen außer Englisch betrachtet. Physik, Chemie, Biologie, Geografie und auch Informatik werden unter Naturwissenschaften (inkl. Informatik) zusammengefügt. Geschichte, Gemeinschaftskunde und WTH bzw. Ethik, Evangelische und Katholische Religion bilden weitere gruppierte Studienfächer. Eine detaillierte Information der Zuordnung der Fächer, Fachrichtungen und Förderschwerpunkte zu den (gruppierten) Studienfächern findet sich im Anhang (Tab. A 2). In der hier folgenden Tabelle 2.2 werden zu den (gruppierten) Studienfächern die Befragtenzahlen in absoluten und prozentualen Angaben aufgeführt. Die Prozentangaben sind dabei auf die Gesamtanzahl der der Lehramtsstudierenden (Kopf) und auf die Anzahl der gewählten Fächer, Fachrichtungen und Förderschwerpunkte (Fall) bezogen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Für die Bildungswissenschaften in den Studiengängen Gymnasium, Oberschulen und berufsbildende Schulen liegen mit 747 die meisten Antworten vor. Auf die Gesamtanzahl der befragten Lehramtsstudierenden bezogen (Kopfstatistik) sind das 52% und in der Fallstatistik also nach der Gesamtanzahl der gewählten Fächer

Deutsch, Englisch, Ethik, Philosophie, Französisch, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Geschichte, Informatik, Italienisch, Kunst, Mathematik, Musik, Physik, Polnisch, Evangelische Religion, Katholische Religion, Russisch, Spanisch, Sport, Tschechisch.

⁸ Die erste Fächergruppe für das Lehramt an Oberschulen setzt sich aus folgender Auswahl zusammen: Biologie, Deutsch, Englisch, Geographie, Mathematik, Physik, Sorbisch, Sport.

In der zweiten Fächergruppe stehen folgende Fächer zur Auswahl: Chemie, Ethik/Philosophie, Französisch, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung, Geschichte, Informatik, Kunst, Musik, Polnisch, Evangelische Religion, Katholische Religion, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Wirtschafts-Technik-Haushalt/Soziales

⁹ Die erste Fächergruppe für das Lehramt an Gymnasien setzt sich aus folgender Auswahl zusammen: Biologie, Deutsch, Englisch, Französisch, Geographie, Latein, Mathematik, Physik, Sorbisch, Spanisch, Sport.

In der zweiten Fächergruppe stehen folgende Fächer zur Auswahl: Chemie, Chinesisch, Ethik/Philosophie, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Geschichte, Griechisch, Italienisch, Informatik, Kunst, Musik, Polnisch, Evangelische Religion, Katholische Religion, Russisch, Tschechisch

21%. Ebenfalls im Anhang finden sich detailliertere Angaben zu den Befragtenzahlen der Fächer, Fachrichtungen und Förderschwerpunkte insgesamt (Tab. A 3), differenziert nach den Studiengängen (Tab. A 5) und zusätzlich nach dem Geschlecht (Tab. A 6). Im Anhang findet sich schließlich auch eine Aufschlüsselung der (gruppierten) Studienfächern nach den Studiengängen (Tab. A 4).

Tab. 2-2: (Gruppierte) Studienfächer der Lehramtsstudiengänge (Fallzahlen, $n=1.329$)

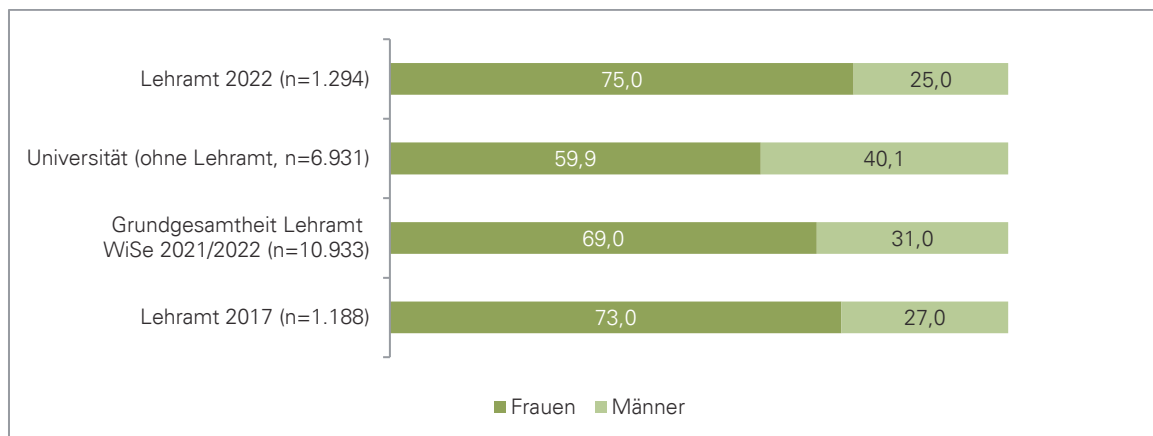
	n	in % (Kopf)	in % (Fall)
Berufliche Fachrichtungen	68	5,1	1,9
Bildungswissenschaft/Grundschuldidaktik	567	42,7	15,7
Bildungswissenschaften (OS; Gym und BS)	747	56,2	20,7
Deutsch	418	31,5	11,6
Englisch	260	19,6	7,2
Ethik/Religion	153	11,5	4,2
Förderschwerpunkte Sonderpädagogik	274	20,6	7,6
Fremdsprachen (ohne Englisch)	121	9,1	3,4
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	266	20,0	7,4
Kunst	46	3,5	1,3
Mathematik	224	16,9	6,2
Musik	106	8,0	2,9
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	267	20,1	7,4
Sport	91	6,8	2,5
<i>Gesamt</i>	<i>3.609</i>	<i>271,6</i>	<i>100,0</i>

2.2 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH GESCHLECHT

Nach der Änderung des Personenstandsgesetz Ende 2018 wurde es in Deutschland möglich, neben dem weiblichen und männlichen Geschlecht die Kategorie ‚divers‘ als Geschlechtseintrag zu verwenden oder auf einen Eintrag zu verzichten. Diese wesentliche Änderung der *Geschlechtszuordnung* hat mittlerweile auch in Befragungen Eingang gefunden, so auch im Fragebogen für die 4. Sächsische Studierendenbefragung. Mit ‚Möglichkeit, keine Angabe‘ anzukreuzen, wird auch Rechnung getragen, dass bei dieser Frage eine wachsende Anzahl von Personen keine Angaben machen wollen. Dies kann mit einer Sensibilisierung im Umgang mit Geschlechtsidentität in Verbindung stehen. Möglicherweise handelt es sich dabei um eine Vorsichtsmaßnahme im Rahmen des Schutzes der eigenen Daten. Zwei Personen gaben ‚divers‘ an und 33 haben die Antwortmöglichkeit ‚keine Angabe‘ genutzt. 967 Befragten gaben ‚weiblich‘ und 323 ‚männlich‘ an. Die geringe Anzahl von Personen, die sich als divers bezeichneten, lässt es nicht zu, im Rahmen dieser Studie mehr als zwei Geschlechter zu differenzieren. Bei den Gesamtergebnissen gehen immer alle Befragten ein, unabhängig, ob eine und welche

Geschlechtsangabe gemacht wurde. Bei der Differenzierung nach Geschlecht werden dagegen nur die Befragten einbezogen, die sich als männlich oder weiblich eingeordnet haben. 75% der Befragten bezeichnen sich als Frauen und 25% als Männer (Abb. 2-1). Dabei bestehen nur minimale Unterschiede zu der Vorgängerstudie 2017 (Frauen: 73%, Männer: 27%). Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden (ohne Lehramt) mit einer Verteilung von 60% Frauen und 40% Männer, zeigt sich, dass bei den Befragten der Lehramtsstudiengänge der Frauenanteil noch deutlich höher ist. Wie auch insgesamt haben sich in den Lehramtsstudiengängen Frauen stärker an der Befragung beteiligt. Nach den aktuellen Angaben des Statistischen Landesamtes liegt der Frauenanteil im Lehramt bei 69% (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2021).

Abb. 2-1: Befragten nach Geschlecht (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), Grundgesamtheit, in %)



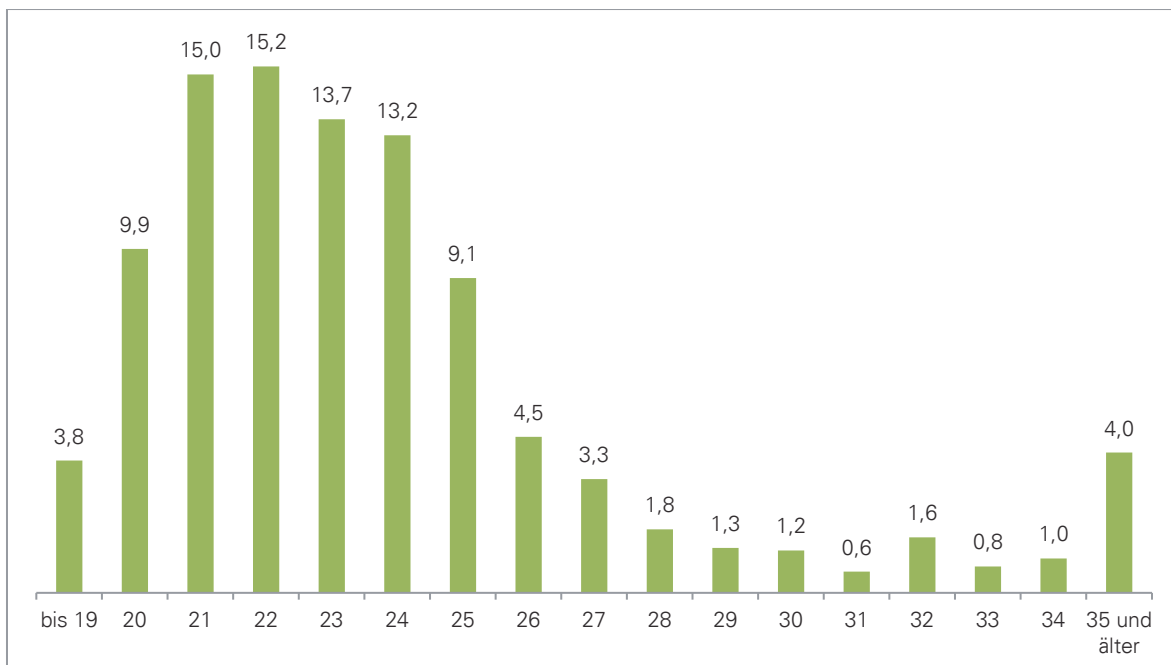
In allen *Lehramtsstudiengängen* dominieren die Frauen; allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Studiengängen. Am stärksten ist die Dominanz der Frauen im Lehramt an Grundschulen (92%) und im Lehramt Sonderpädagogik (87%). In den anderen drei Studiengängen schwankt der Frauenanteil zwischen 60% (berufsbildende Schulen) und 66% (Gymnasien) (Abb. A-1). Ähnliche Verhältnisse zeigen sich auch in der Grundgesamtheit. Auch hier dominieren Frauen in allen Studiengängen. In den Studiengängen Lehramt an Grundschulen (88%) und Lehramt Sonderpädagogik (82%) ist der Anteil von Frauen besonders hoch. In den Studiengängen Lehramt an Oberschulen, Lehramt an Gymnasien und Lehramt an berufsbildenden Schulen schwankt der Anteil von Frauen zwischen 57% und 65%. Die Unterschiede zwischen der Grundgesamtheit und der befragten Personen in der 4. Sächsischen Studierendenbefragung hinsichtlich der Verteilung des Geschlechts sind gering und bewegen sich zwischen 4% (Lehramt an Grundschulen) und 7% (Lehramt an Gymnasien).

Geschlechterunterschiede zeigen sich auch bei der Wahl der *Studienfächer*. In den technischen Fachrichtungen dominieren die Männer (81%). Einen leichten Vorsprung weisen die Männer in Physik (Gymnasium) und Mathematik (Oberschule) auf. Ein Frauenanteil von 80% und mehr gibt es in allen Studienfächern der Grundschule, in allen Förderschwerpunkte der Sonderpädagogik sowie Deutsch (Oberschulen) und Kunst (Gymnasien). Überwiegend weiblich besetzt worunter ein Anteil von 60-79% verstanden wird sind die Fremdsprachen (Oberschule, Gymnasien) und aus dem Lehramt Gymnasien Ethik/Religion, Geschichte, Geographie sowie aus den Naturwissenschaften Biologie und Chemie. Auch die dienstleistungsbezogenen Fachrichtungen und die wählbaren Fächer aus dem Lehramt berufsbildende Schulen fallen in diese Gruppe (Tab. A 6).

2.3 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH ALTER

Die jüngsten Befragten der 4. Sächsischen Studierendenbefragung waren 18 und die ältesten 52 Jahre alt. Der Anteil der Studierenden, die zu dem Zeitpunkt der Befragung älter als 35 Jahre alt waren, ist dabei mit 4% relativ gering. Auch der Anteil der Studierenden, die zu dem Zeitpunkt der Erhebung 19 Jahre oder jünger waren, lag ebenfalls bei 4% (.Abb. 2-2).

Abb. 2-2: Altersverteilung der Befragten (Lehramt, n=1.310, in %)



Frage 53: In welchem Jahr sind Sie geboren?

Im Mittel sind die Frauen, die an der Studie teilgenommen haben, mit 23 Jahren etwas jünger als die Männer (Median: 24). Die Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen sind mit 27 Jahren deutlich älter als Studierende in den anderen Studiengängen. Am jüngsten sind die Studierenden im Lehramt an Grundschulen mit einem Median von 22 Jahren (Tab. 2-3).

Tab. 2-3: Durchschnittsalter der Befragten nach Studiengang (Lehramt, Median)

	Median
Lehramt an Grundschulen (n=387)	22
Lehramt an Oberschulen (n=170)	23
Lehramt an Gymnasien (n=568)	23
Lehramt an berufsbildenden Schulen (n=59)	27
Lehramt Sonderpädagogik (n=142)	24

2.4 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH BILDUNGSHERKUNFT

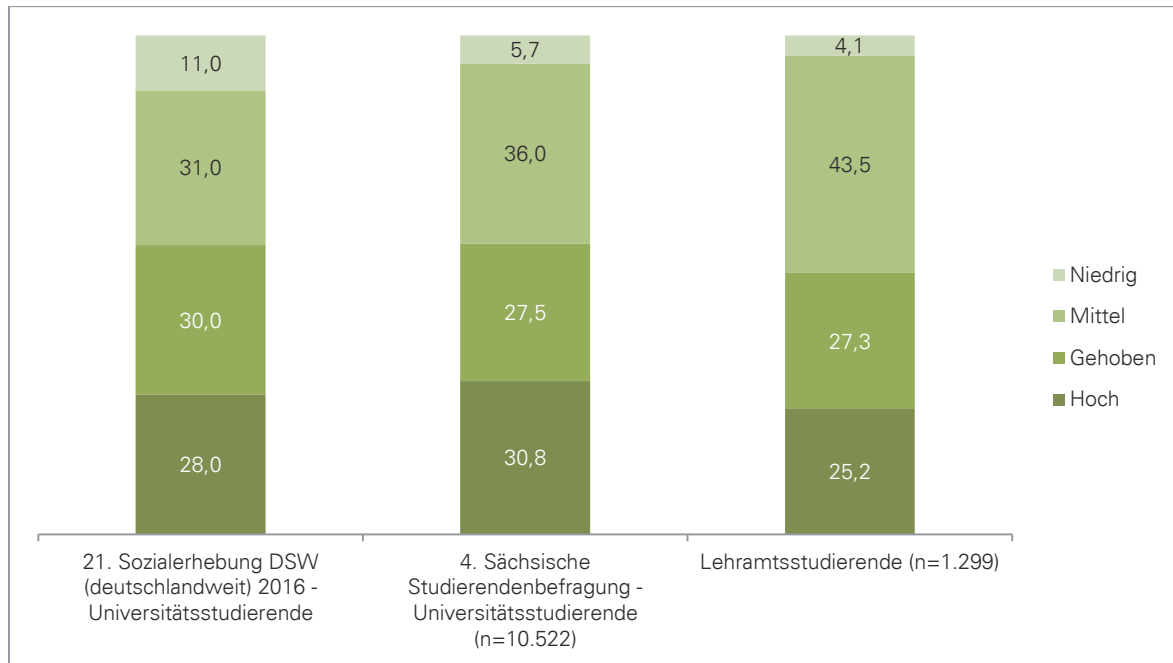
Für die Ermittlung der Bildungsherkunft und damit der sozialen Ungleichheit wurde in der 4. Sächsischen Studierendenbefragung das vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) für die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes entwickelte Instrument verwendet (vgl. Middendorff u. a. 2017). Diesem Modell zufolge wird die Bildungsherkunft in vier Kategorien eingeteilt: niedrig, mittel, gehoben und hoch.

„Hoch“ ist die Bildungsherkunft dann, wenn beide Elternteile einen Hochschulabschluss haben und „gehoben“, wenn dies auf ein Elternteil zutrifft. Haben beide Elternteile eine Lehre bzw. Facharbeiterabschluss oder eine Meisterprüfung bzw. einen Fachschul- oder Technikerabschluss als höchsten beruflichen Abschluss, dann erfolgt eine Zuordnung zum „mittleren“ Niveau. Trifft dies nur auf einen oder keinen Elternteil zu, dann wird die Bildungsherkunft als „niedrig“ klassifiziert.

Hinsichtlich der Bildungsherkunft zeigen sich zwar (weiterhin) Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und den Universitätsstudierenden in Sachsen, jedoch sind diese nur gering ausgeprägt. 53% der befragten Lehramtsstudierenden geben an, ein bzw. zwei akademisch gebildete Elternteile zu haben (Abb. 2-3). Bei der Gesamtgruppe der Studierenden an den Universitäten liegt dieser Anteil mittlerweile bei 58% und damit ähnlich hoch wie in 21. Sozialerhebung bundesweit. Dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu ihren Eltern einen Bildungsaufstieg realisieren, trifft für 47% zu. Bei den Universitätsstudierenden insgesamt sind es 42%. Deutlich niedriger als im bundesweiten Vergleich ist der Anteil der Studierenden aus der

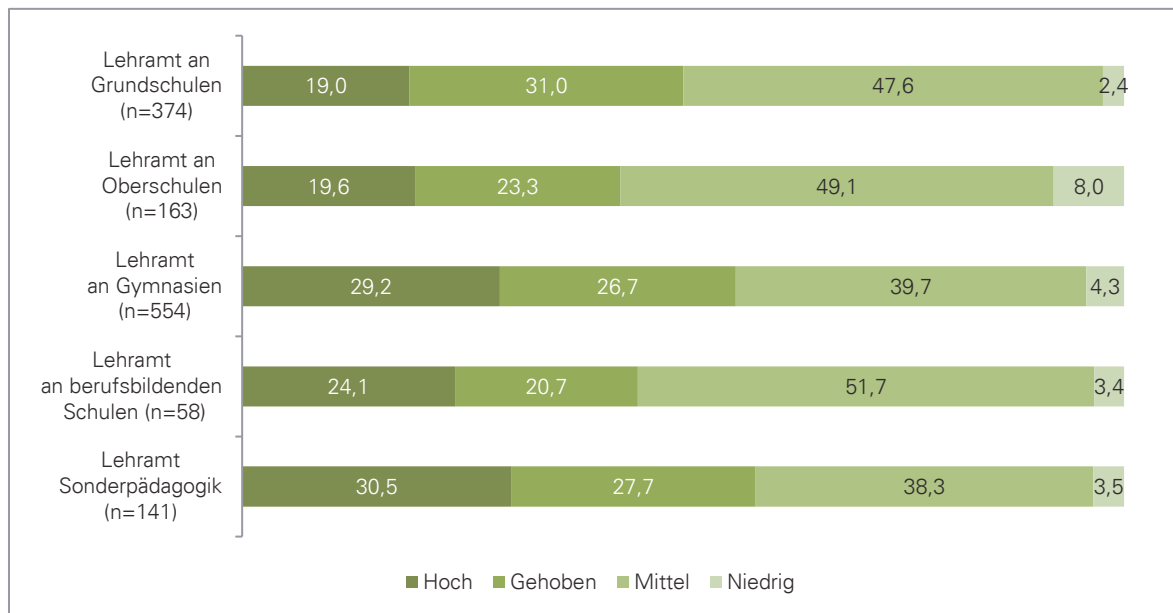
niedrigsten Bildungsgruppe, beim Lehramt sogar noch niedriger als an den Universitäten insgesamt.

Abb. 2-3: Bildungsherkunft der Studierenden (Lehramt, Universität (ohne Lehramt), Grundgesamtheit, in %)



Unterschiede bei der Bildungsherkunft zeigen sich auch zwischen den *Lehramtsstudiengänge* (Abb. 2-4). Studierende, die Lehramt an Grundschulen studieren, stammen zu gleichen Teilen aus akademischen und nicht akademisch gebildeten Elternhäusern. Beim Lehramt Oberschulen und berufsbildenden Schulen dominieren Studierende dagegen aus die Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien (57% bzw. 55%). Im Lehramt Sonderpädagogik (59%) und Gymnasium (56%) besitzen dagegen Studierende aus akademisch gebildeten Elternhäusern ein Übergewicht.

Abb. 2-4: Bildungsherkunft der Studierenden nach Studiengang (Lehramt, in %)



Basierend auf der Frage 58: Welches ist der höchste berufliche Abschluss Ihres Vaters/Ihrer Mutter?

2.5 STUDIERENDE NACH NATIONALSTAATLICHER HERKUNFT

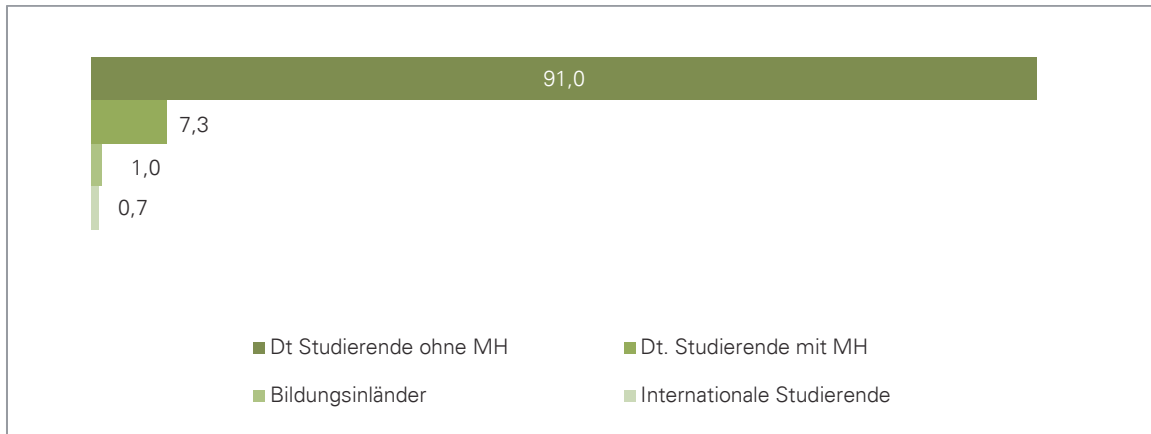
Unter Verwendung der Staatsangehörigkeit, den Fragen nach dem Migrationshintergrund und der Erhebung der Region, in der die Hochschulzugangsberechtigung bzw. der höchste Schulabschluss erworben wurde, ist es möglich vier Herkunftsgruppen zu unterscheiden:

- Studierende mit deutscher Staatsangehörigkeit und ohne Migrationshintergrund
- Studierende mit deutscher Staatsangehörigkeit und mit Migrationshintergrund: Von einem Migrationshintergrund wird gesprochen, wenn die Studierenden selber oder zumindest sein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde
- Internationale Studierende, worunter Studierende mit einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit und eine im Ausland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung bzw. höchsten Schulabschluss verstanden werden
- Studierende mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit und einer in Deutschland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung („Bildungsinländer:innen“)

91% der befragten Lehramtsstudierenden sind deutsche Staatsangehörige und haben keinen Migrationshintergrund (Abb. 2-5). Bei 7% liegt der Anteil der deutschen Staatsangehörigen

mit Migrationshintergrund. Lediglich 13 der Studierenden können der Kategorie Bildungsinländer:innen zugeordnet werden und 9 der Lehramtsstudierenden sind internationale Studierende.

Abb. 2-5: Befragte nach nationalstaatlicher Herkunft (Lehramt, n= 1.318, in %)



Grundlage bilden die folgenden Fragen: Frage 55. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie? Frage 56. Sind Sie in Deutschland geboren? Frage 57. Sind Ihre Eltern nach Deutschland zugewandert? Frage 47 Wo haben Sie [Lehramt:] die Hochschulzugangsberechtigung bzw. [kein Lehramt:] Ihren höchsten Schulabschluss erworben?

Im Lehramt ist der Anteil der deutschen Studierenden ohne Migrationshintergrund deutlich höher als an den Universitäten insgesamt (79%) (Tab. A 7).

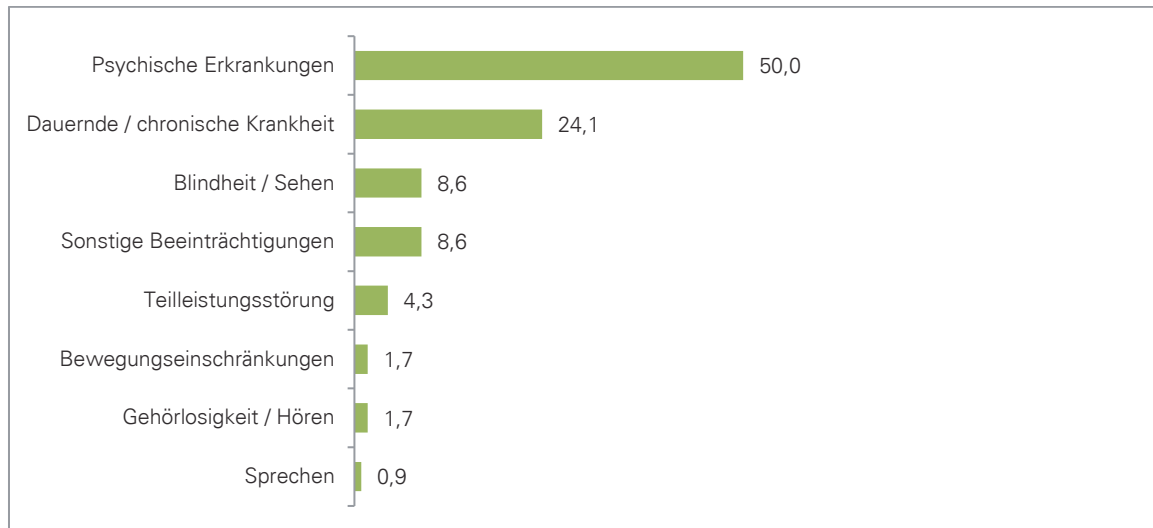
Deutsche Studierende mit Migrationshintergrund sind in den Lehramtsstudiengängen schwächer vertreten (Universität: 10%). Noch deutlich größer sind die Unterschiede beim Anteil der internationalen Studierenden.

2.6 LEHRAMTSTUDIERENDE MIT KÖRPERLICHEN UND GESUNDHEITLICHEN BEEINTRÄCHTIGUNGEN

In der 4. Sächsischen Studierendenbefragung wurden die Studierenden zu möglichen Beeinträchtigungen befragt. 20% der befragten Lehramtsstudierenden geben an, dass sie ihr Studium mit einer oder mehreren Beeinträchtigungen absolvieren (Tab. A 9). 2% der betroffenen Studierenden wollten die Art der Beeinträchtigung nicht angeben. Der Anteil der Studierenden mit körperlicher und gesundheitlicher Beeinträchtigung ist somit in den Lehramtsstudiengängen geringfügig niedriger als in den anderen Studiengängen an den Universitäten (23%). Die Studierenden wurden auch nach der Form der Beeinträchtigung gefragt (Abb. 2-6). Unter den genannten Beeinträchtigungen sind psychische Erkrankungen am stärksten verbreitet; die

Hälfte der Befragten nannten diese. Mit 24% sind auch dauerhafte/chronische Erkrankungen stark verbreitet.

Abb. 2-6: Körperliche und gesundheitliche Beeinträchtigungen von Studierenden (nur Studierende mit Beeinträchtigung, Lehramt, n=232, in %)



Frage 54: Haben Sie eine oder mehrere der nachfolgend aufgeführten gesundheitlichen Beeinträchtigungen?

Die Angaben der Lehramtsstudierenden und der Universitätsstudierenden decken sich weitgehend (Abb. A-2): Auch bei den Universitätsstudierenden dominieren psychische Erkrankungen (53%). Ebenfalls am zweit häufigsten genannt, mit etwas weniger Angaben als bei den Lehramtsstudierenden, gaben 21% der Universitätsstudierenden dauernde/chronische Erkrankungen an.

Hinsichtlich der *Studienfächer* wird deutlich, dass die Betroffenheit im Studienfach Kunst am höchsten ist (Abb. A-3). 38% der Studierenden bestreiten ihr Studium mit körperlichen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Deutlich über dem Durchschnitt liegen diese Werte auch in Englisch (28%), Naturwissenschaften (25%) und in den Förderschwerpunkten der Sonderpädagogik (24%) Die Angaben hinsichtlich der Studienfächer zu den körperlichen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen befinden sich im Anhang (Tab. A 10). Während 21% der weiblichen Befragten eine oder mehrere Beeinträchtigungen angeben bzw. die Form dieser nicht nennen möchten, sind es bei den männlichen Befragten zwei Prozentpunkte weniger (18%) (Abb. A-4). Auch hier befinden sich die Nennungen der einzelnen Beeinträchtigungen nach *Geschlecht* im Anhang (Abb. A-5).

3. STUDIENBEDINGUNGEN UND STUDIERVERHALTEN

Während im Hauptbericht die Ergebnisse zu den Studienbedingungen und zum Studierverhalten, im Fragebogen vor allem in den Fragen 8-16 erfasst, zu allen Befragten bereits ausführlich dargestellt wurden, geht es hier um die Besonderheiten bei den Lehramtsstudierenden. Dabei werden immer auch Vergleiche zu den ‚anderen‘ Universitätsstudierenden hergestellt. Darunter werden alle Studierenden verstanden, die an den Universitäten studieren, jedoch nicht in einem Lehramtsstudiengang. Ein fester Bestandteil wird im Weiteren der Vergleich der Lehramtsstudiengänge untereinander sein. Zusätzlich werden auch die zum Teil gruppierten Schulfächer miteinander verglichen. Wie bereits in der 3. Sächsischen Studierendenbefragung wurden einige der Fragen bei den Lehramtsstudierenden getrennt nach den Fächern, beruflichen Fachrichtung oder Förderschwerpunkten und den Bildungswissenschaften gestellt. Um Aussagen zu den Studiengängen machen zu können, werden diese Bewertungen zusammengefasst. Darüber hinaus ist es aber dadurch jedoch möglich, Aussagen über die in den jeweiligen Lehramtsstudiengang gewählten Studienfächer zu machen.

3.1 STUDIENQUALITÄT, LEISTUNGSANFORDERUNGEN UND SOZIALES KLIMA

Ihre bisherigen Studiererfahrungen sollten die Befragten zu Beginn anhand einer fünfstufigen Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ bewerten. Vorgegeben waren insgesamt 11 Items, die sich auf die inhaltliche und didaktische Qualität der Lehre, ihrer Forschungsausrichtung, aber auch auf das soziale Klima im Studiengang erstreckten.

Auch von den Lehramtsstudierenden werden das Klima unter den Studierenden (81%) und das zwischen den Lehrenden und den Studierenden (75%) am häufigsten mit (sehr) gut bewertet. Wie auch in der Vergleichsgruppe der anderen Universitätsstudierenden wird die internationale Ausrichtung des Lehrangebots am kritischsten betrachtet. Nur 33% der Lehramtsstudierenden bewerten diese als (sehr) gut (Tab. 3-1). Im Vergleich zu den anderen Universitätsstudierenden bewerten die befragten Lehramtsstudierenden Studienaufbau, Breite des Lehrangebots, inhaltliche Qualität des Lehrangebots, internationale Ausrichtung und interdisziplinäre Bezüge etwas seltener als (sehr) gut. Bei den anderen Aspekten zeigen nahezu keine Unterschiede.

Tab. 3-1: Bewertung der zentralen Anforderungen an das Studium (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)

		n	(Sehr) gut	Teils/ teils	(Sehr) schlecht
Studienaufbau	Lehramt	1.324	57,9	34,1	8,0
	Universität (ohne Lehramt)	5.929	65,0	23,2	11,9
Breite des Lehrangebots	Lehramt	1.329	68,6	28,7	2,6
	Universität (ohne Lehramt)	5.925	74,8	19,2	6,0
Inhaltliche Qualität des Lehrangebots	Lehramt	1.329	70,1	27,6	2,3
	Universität (ohne Lehramt)	5.927	74,2	21,7	4,1
Didaktische Qualität	Lehramt	1.326	48,4	43,1	8,5
	Universität (ohne Lehramt)	5.919	46,6	41,3	12,1
Forschungsbezug	Lehramt	1.321	62,8	30,7	6,6
	Universität (ohne Lehramt)	5.893	61,4	28,7	9,9
Internationale Ausrichtung	Lehramt	1.241	32,6	45,0	22,4
	Universität (ohne Lehramt)	5.804	41,3	32,9	25,8
Interdisziplinäre Bezüge	Lehramt	1.306	48,2	41,8	10,0
	Universität (ohne Lehramt)	5.862	52,4	34,0	13,6
Klima zwischen den Studierenden	Lehramt	1.321	81,2	17,0	1,8
	Universität (ohne Lehramt)	5.910	78,6	16,8	4,7
Klima zwischen Lehrenden und Studierenden	Lehramt	1.328	75,2	23,3	1,5
	Universität (ohne Lehramt)	5.930	73,1	21,1	5,8

Frage 8: Welche Erfahrungen haben Sie im Verlauf Ihres bisherigen Studiums in Bezug auf die folgenden Aspekte der Studienqualität gemacht? Wie bewerten Sie...?

Anders als in den Vorgängerstudien wurden die Leistungsanforderungen in einer eigenen Frage thematisiert. Dabei wurde zusätzlich auch nach der Stoffmenge und nach der Nachvollziehbarkeit der Bewertungen gefragt (Tab. 3-2). Unter den Lehramtsstudierenden geben 21% bzw. 24% an, dass der Leistungsdruck für sie zu hoch bzw. die Stoffmenge zu groß sei. Bei beiden Items entscheiden sich die meisten für die Mittelkategorie „teils/teils“ (47% bzw. 35%), jeweils auch deutlich häufiger als bei den anderen Universitätsstudierenden (31% bzw. 25%). Dies kann als Hinweis verstanden werden, dass es zwischen den Studienfächern bzw. auch innerhalb dieser deutliche Unterschiede bei den Leistungsanforderungen gibt. Eindeutiger fällt das Bild bei der Nachvollziehbarkeit der Bewertungen der Prüfungsleistung aus. Für 53% der Lehramtsstudierenden ist die Notengebung „eher“ oder „voll und ganz“ nachvollziehbar. Im Vergleich zu den anderen Universitätsstudierenden ist Anteil geringfügig kleiner.

Tab. 3-2: Prüfungen und Prüfungsanforderungen im Studium (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)

		n	Stimme eher/ voll und ganz zu	Teils/ teils	Stimme eher / überhaupt nicht zu
Zu hoher Leistungsdruck	Lehramt	1.329	21,2	41,4	37,4
	Universität (ohne Lehramt)	5.939	34,8	29,4	35,8
Zu große Stoffmenge	Lehramt	1.329	23,9	46,9	29,2
	Universität (ohne Lehramt)	5.935	34,3	31,3	34,4
Nachvollziehbare Benotungen	Lehramt	1.311	52,9	35,3	11,7
	Universität (ohne Lehramt)	5.889	58,5	24,9	16,6

Frage 9: Wenn Sie an die Prüfungen in Ihrem Studiengang denken, inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

In einer explorativen Faktorenanalyse konnten diese Variablen zu drei Faktoren zusammengefasst werden, die im Weiteren als Studienqualität, Leistungsanforderungen und soziales Klima bezeichnet werden. Die den Faktoren zugeordneten Items sind in der Tabelle Tab. 3-3 aufgelistet.

Tab. 3-3: Bewertung der Studienqualität - Übersicht der gebildeten Faktoren (Lehramt)

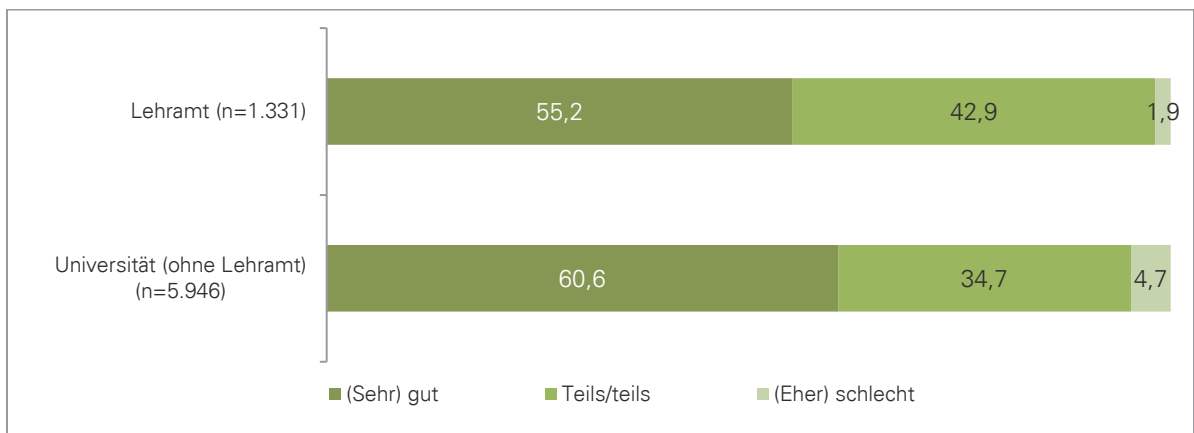
Faktor 1: Studienqualität (Cronbachs Alpha = 0,81)	
Studienaufbau	Forschungsbezug
Breite des Lehrangebots	Internationale Ausrichtung
Inhaltliche Qualität des Lehrangebots	Interdisziplinäre Bezüge
Didaktische Qualität	
Faktor 2: Leistungsanforderungen (Cronbachs Alpha = 0,80)	
Leistungsdruck	Stoffmenge
Faktor 3: Soziales Klima (Cronbachs Alpha = 0,59)	
Klima zwischen den Studierenden	Klima zwischen Lehrenden und Studierenden

3.1.1 Studienqualität

Der erste Faktor, der als Studienqualität bezeichnet wird, umfasst die Items Studienaufbau, Breite des Lehrangebotes, inhaltliche und didaktische Qualität, Forschungsbezug, internationale Ausrichtung und interdisziplinäre Bezüge. Insgesamt wird die Studienqualität von 55% der Lehramtsstudierenden mit (sehr) gut bewertet. Weitere 43% geben eine mittlere Bewertung. Nur 2% erachten die Studienqualität als (sehr) schlecht (Abb. 3-1). Im Vergleich zeigt

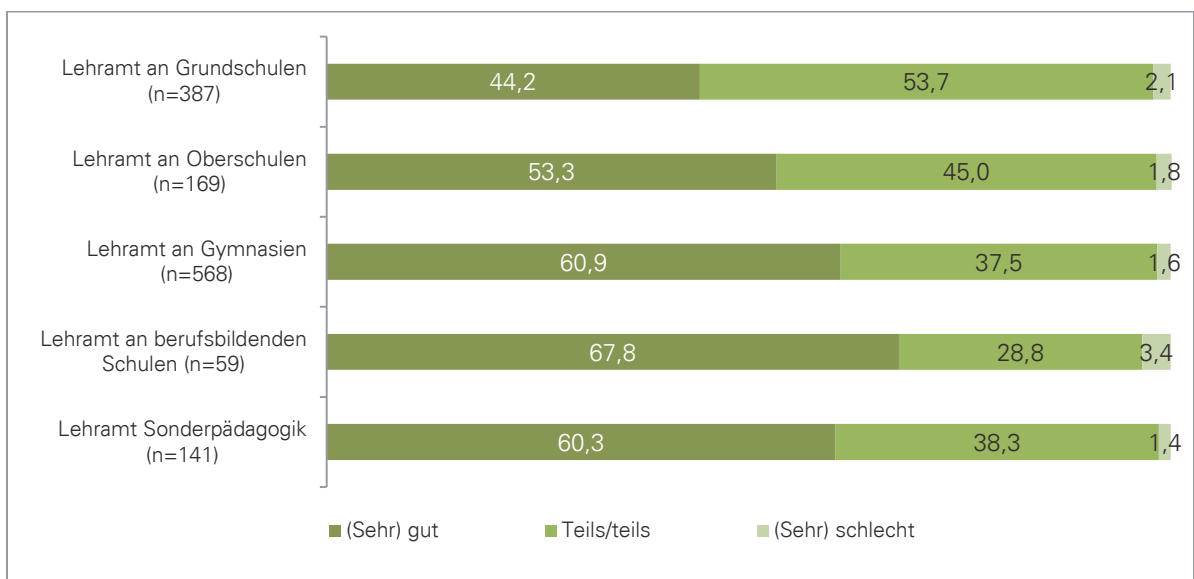
sich, dass die Lehramtsstudierenden die Studienqualität weniger häufig als (sehr) gut beurteilen als die anderen Universitätsstudierenden (60%). Allerdings kommt auch die negative Bewertung seltener bei Lehramtsstudierenden vor (Universität 5%).

Abb. 3-1: Bewertung der Studienqualität (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Bei der Betrachtung nach den *Studiengängen* sieht man deutliche Differenzen. Die Studierenden im Lehramt an Grundschulen attestieren ihrem Studiengang am seltensten eine (sehr) gute Studienqualität (44%). Am besten fällt die Beurteilung der Studienqualität im Lehramt an berufsbildenden Schulen (68%) aus (Abb. 3-2).

Abb. 3-2: Bewertung der Studienqualität nach Studiengang (Lehramt, in %)



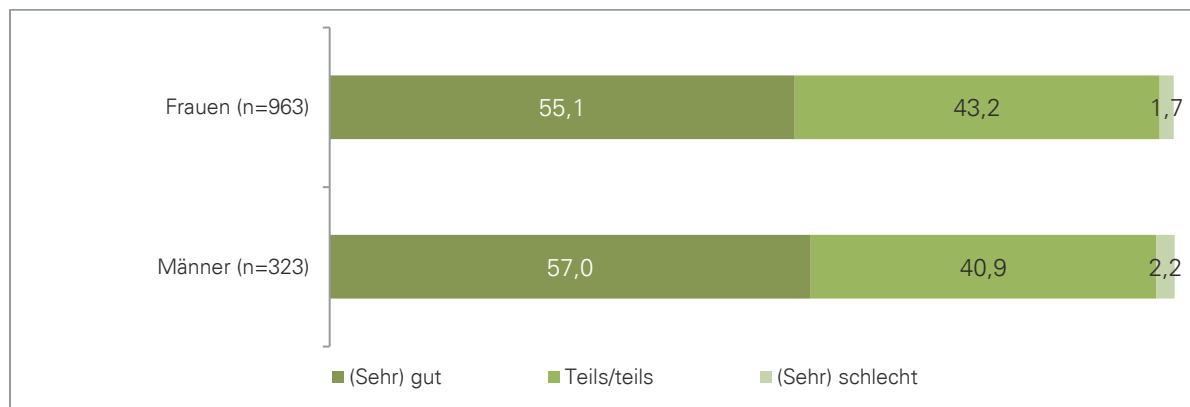
Bezieht man in die Betrachtung zudem die Differenzierung nach (*gruppierten*) *Studienfächern* mit ein, lassen sich weitere Unterschiede beobachten (Tab. 3-4). Am besten wird die Studienqualität in den Fächern Englisch (72%), Musik (71%), Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH (68%) und Fremdsprachen (67%) bewertet. Am niedrigsten fallen diese Werte in den Fächern Kunst und Mathematik mit 36% bzw. 35% aus. Kunst hat zugleich den höchsten Prozentsatz an Studierenden mit einer (sehr) schlechten Bewertung der Studienqualität (17%). Hoch ist dieser Anteil mit 11% auch in der Mathematik; das Fach wird jedoch von Ethik/Religion mit 12% noch übertroffen.

Tab. 3-4: Bewertung der Studienqualität nach (*gruppierten*) *Studienfächern* (Lehramt, Fallzahlen, in %)

	n	(Sehr) gut	Teils/teils	(Sehr) schlecht
Deutsch	396	55,8	40,9	3,3
Ethik/Religion	140	45,7	42,1	12,1
Fremdsprachen (ohne Englisch)	119	67,2	25,2	7,6
Englisch	252	72,2	25,8	2,0
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	238	67,6	28,2	4,2
Grundschuldidaktik/Grundschulpädagogik	502	60,2	36,5	3,4
Kunst	42	35,7	47,6	16,7
Mathematik	218	35,3	54,1	10,6
Musik	106	70,8	28,3	0,9
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	258	65,1	29,8	5,0
Sport	85	64,7	32,9	2,4
Berufliche Fachrichtungen	68	60,3	30,9	8,8
Förderschwerpunkte (Sonderpädagogik)	272	62,9	32,7	4,4
Bildungswissenschaften	724	55,8	36,7	7,5

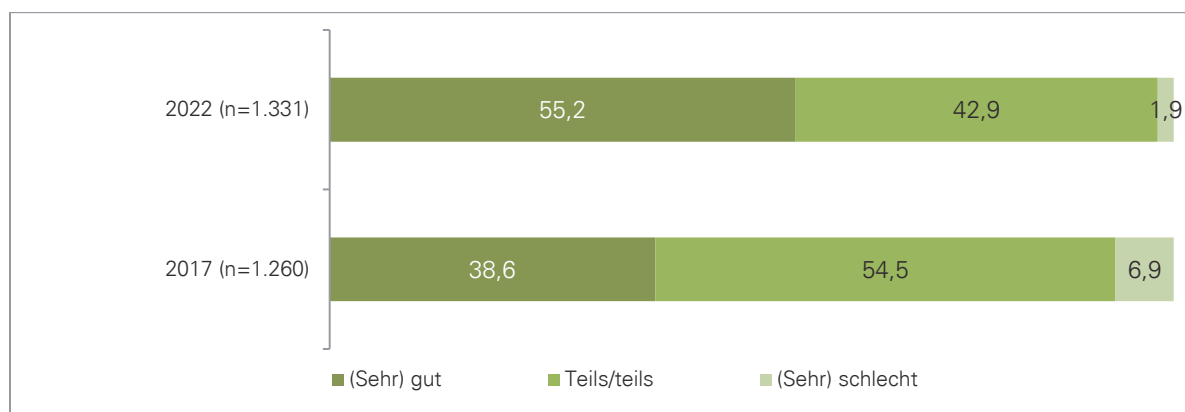
Zwischen den Geschlechtern zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (Abb. 3-3).

Abb. 3-3: Bewertung der Studienqualität nach Geschlecht (Lehramt, in %)



Da die Fragebatterie zur Erhebung der Studienqualität im Jahr 2017 überarbeitet wurde, werden die Daten aus dem Jahr 2012 nicht herangezogen. In der 3. Studierendenbefragung wurde bei der Studienqualität zusätzlich noch das Item Leistungsansprüche einbezogen. Um einen Vergleich machen zu können, wurde die Studienqualität ohne dieses Item für 2017 neu berechnet. Waren es 2017 noch 39% der Studierenden, die die Studienqualität als ‚sehr gut‘ bzw. ‚gut‘ bewerteten, sind es in der aktuellen Studie 55% (Abb. 3-4). Das ist ein erheblicher Anstieg. Alle einzelnen Items werden besser bewertet, besonders ausgeprägt trifft dies für die Breite des Lehrangebots, den Forschungsbezug und die internationale Ausrichtung zu.

Abb. 3-4: Bewertung der Studienqualität (Lehramt, in %) – 2017 und 2022



3.1.2 Leistungsanforderungen

Bei den Leistungsanforderungen, werden die Antworten der Studierenden zusammengefasst, ob die Aussagen zutreffen, dass der Leistungsdruck bzw. die Stoffmenge zu groß seien (Tab. 3-3)¹⁰.

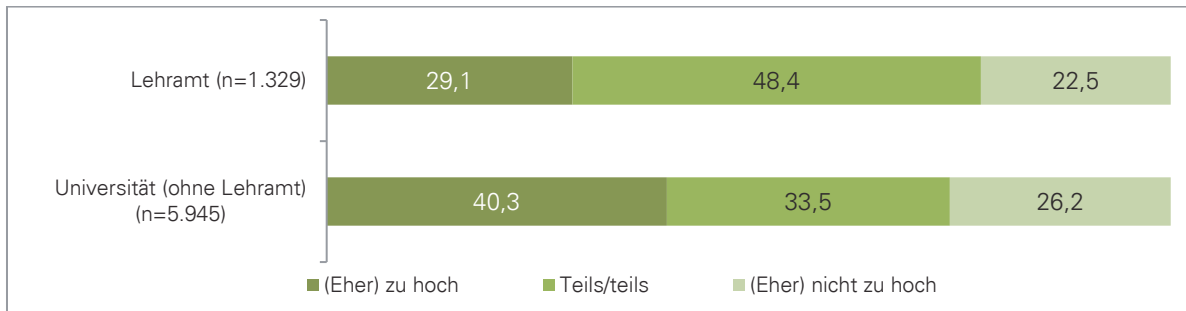
Über alle Studierenden im Lehramt betrachtet zeigt sich, dass 29% der Befragten die Leistungsanforderung als (eher) zu hoch einschätzen, 48% als teils/teils und 23% als (eher) nicht zu hoch. Bei der zuletzt genannten Ausprägung ist davon auszugehen, dass die Studierenden die Leistungsanforderungen als angemessen ansehen; aufgrund der Frageformulierung könnte es aber auch sein, dass einige diese sogar als zu niedrig auffassen.

Im Vergleich zu den anderen Universitätsstudierenden, zeigt sich, dass im Lehramt die Leistungsanforderungen deutlich seltener als zu hoch eingeschätzt werden (29% zu 40%). Mit

¹⁰ Das Item „Nachvollziehbare Bewertung“, das bei der Frage 9 auch abgefragt wurde, fließt in diesen Faktor nicht ein. Der Bedeutungsgehalt passt nicht mit den beiden verwendeten Items zusammen.

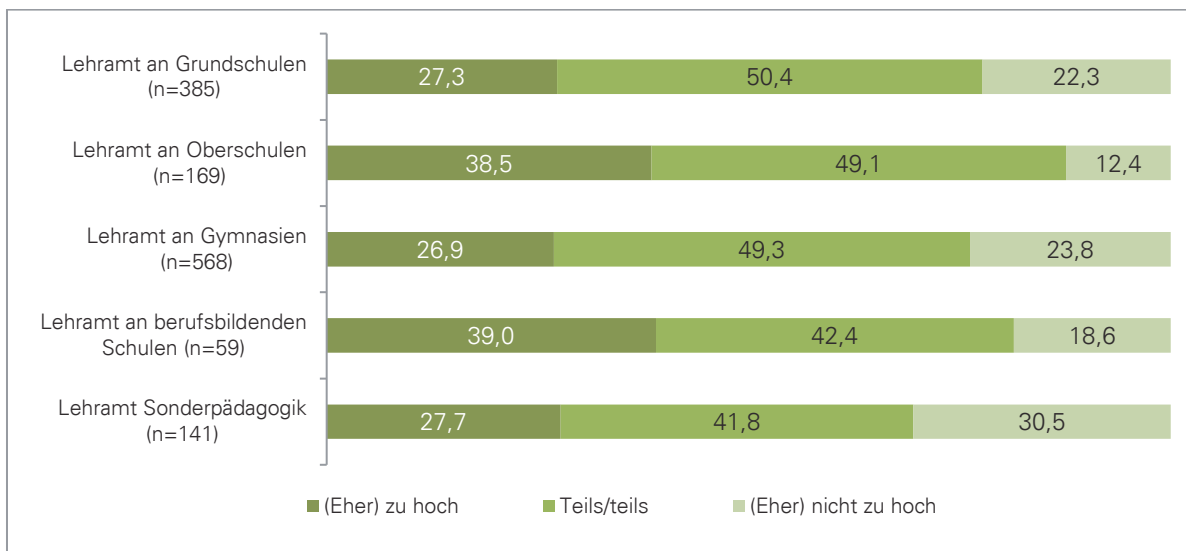
48% ist die Mittelkategorie dagegen höher. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden bei den Leistungsansprüchen zwischen den Studienschwerpunkten und möglicherweise auch innerhalb dieser deutliche Unterschiede wahrnehmen. (Abb. 3-5).

Abb. 3-5: Leistungsanforderungen (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Nach Studiengängen betrachtet weisen das Lehramt an berufsbildenden Schulen und das Lehramt an Oberschulen mit jeweils 39% die häufigste Nennung von (eher) zu hoch wahrgenommener Leistungsansprüche auf. Deutlich niedriger ist der entsprechende Anteil in den drei anderen Lehramtsstudiengängen (Abb. 3-6). Am häufigsten werden die Leistungsanforderungen im Lehramt Sonderpädagogik als nicht zu hoch angesehen (31%).

Abb. 3-6: Leistungsanforderungen nach Studiengang (Lehramt, in %)



Die Einschätzung der Leistungsanforderungen zeigen deutliche Unterschiede zwischen den (*gruppierten*) Studienfächern. Dies lässt Rückschlüsse auf die als sehr unterschiedlich empfundenen Leistungsprofile der Studienfächer zu. Mit Abstand ist der Anteil der Studierenden,

4. Sächsische Studierendenbefragung

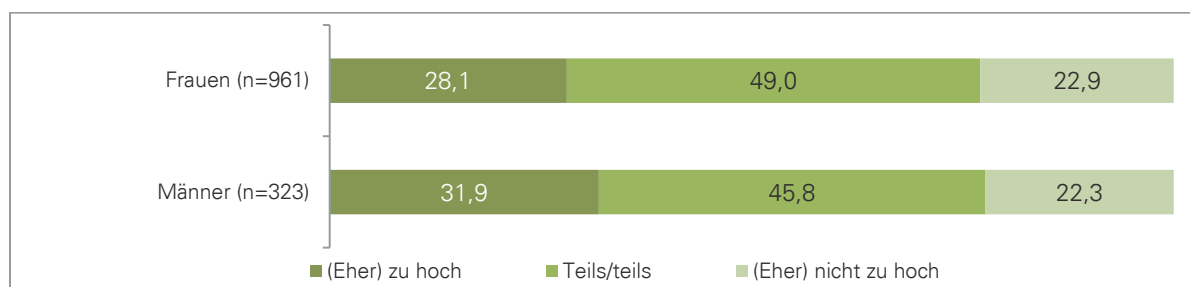
die von (eher) zu hohen Leistungsanforderungen berichten, am höchsten in den Studienfächern Mathematik mit 72% und Naturwissenschaften (inkl. Informatik) mit 56%. Am niedrigsten ist dieser Anteil mit 20% bzw. 22% in der Musik und den Bildungswissenschaften. Auf der anderen Seite wird am häufigsten von Studierenden der Förderschwerpunkte in der Sonderpädagogik und der Musik genannt, dass die Leistungsanforderungen (eher) nicht zu hoch sind (48% bzw. 46%) (Tab. 3-5).

Tab. 3-5: Leistungsanforderungen nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)

	n	(Eher) zu hoch	Teils/teils	(Eher) nicht zu hoch
Deutsch	394	44,4	34,0	21,6
Ethik/Religion	140	40,0	35,0	25,0
Fremdsprachen (ohne Englisch)	120	35,0	30,0	35,0
Englisch	252	27,8	32,9	39,3
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	238	35,3	37,8	26,9
Grundschuldidaktik/Grundschulpädagogik	503	38,2	40,6	21,3
Kunst	42	23,8	42,9	33,3
Mathematik	219	71,7	19,6	8,7
Musik	106	19,8	34,0	46,2
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	259	56,0	29,0	15,1
Sport	85	30,6	41,2	28,2
Berufliche Fachrichtungen	68	39,7	27,9	32,4
Förderschwerpunkte (Sonderpädagogik)	272	28,3	23,9	47,8
Bildungswissenschaften	727	22,1	41,3	36,6

Zwischen den *Geschlechtern* zeigen sich keine größeren Unterschiede in der Einschätzung der Leistungsanforderungen in den gewählten Studiengängen (Abb. 3-7).

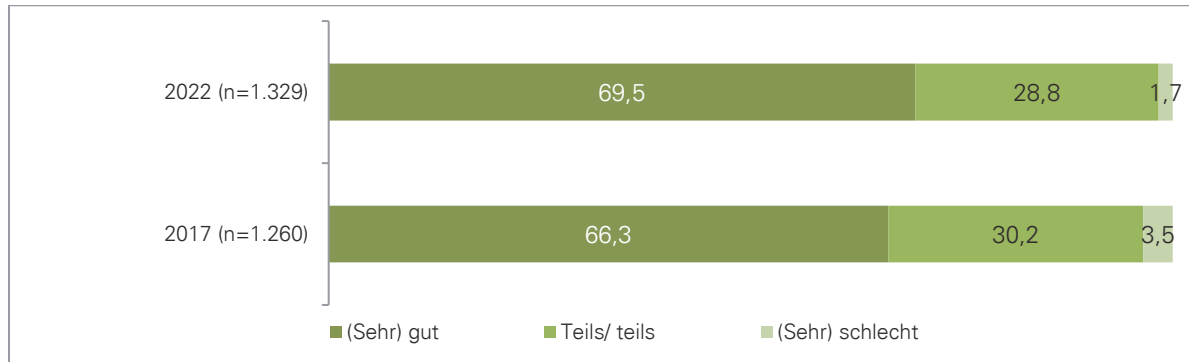
Abb. 3-7: Leistungsanforderungen nach Geschlecht (Lehramt, in %)



3.1.3 Soziales Klima

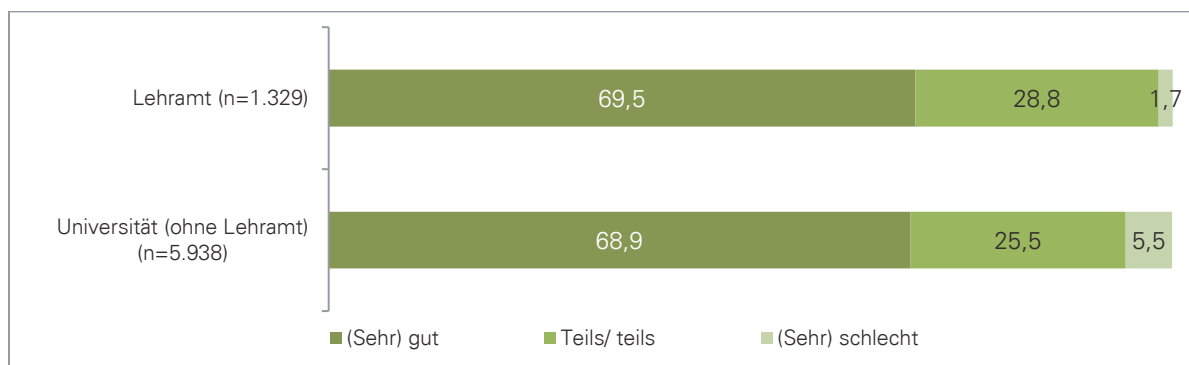
Beim sozialen Klima wird der Blick sowohl auf die Studierenden untereinander als auch auf die Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden gerichtet. 70% der Studierenden im Lehramt berichten ein sehr gutes oder gutes Klima in diesen Beziehungsgefügen (Abb. 3-8)). Im Vergleich zur vorangegangenen Studie von 2017 ist das ein weiterer Anstieg.

Abb. 3-8: Soziales Klima (Lehramt, in %) – 2017 und 2022



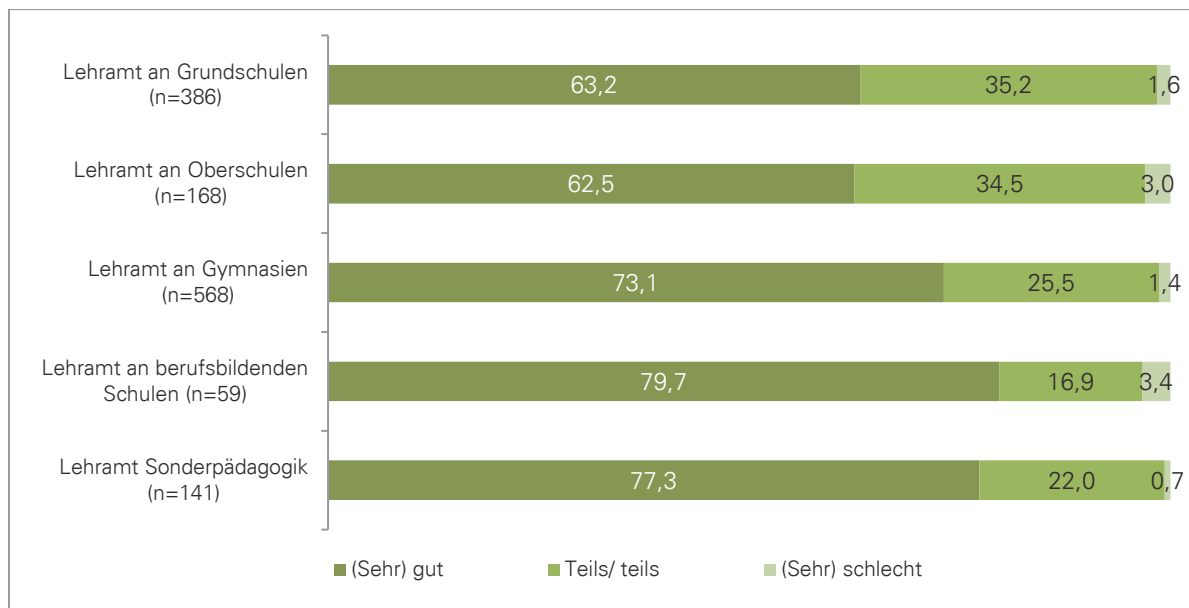
Beim Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden und anderen Studierenden an Universitäten zeigen sich beim sozialen Klima nur minimale Unterschiede. Erwähnenswert ist lediglich, dass der Anteil der Lehramtsstudierenden, die das soziale Klima als (sehr) schlecht ansehen mit 2% noch kleiner als in anderen Studiengängen (6%) ist (Abb. 3-9).

Abb. 3-9: Soziales Klima (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Differenziert nach den *Studiengängen* zeigt sich, dass das soziale Klima am häufigsten im Lehramt an berufsbildenden Schulen mit 80% als (sehr) gut bezeichnet wird (Abb. 3-10). Dahinter folgen das Lehramt Sonderpädagogik mit 77% und Gymnasien mit 73%. Mit jeweils 63% ist dieser Anteil auch in den beiden anderen Studiengängen (Grundschulen, Oberschulen) hoch, jedoch im Vergleich dennoch deutlich niedriger.

Abb. 3-10: Soziales Klima nach Studiengang (Lehramt, in %)



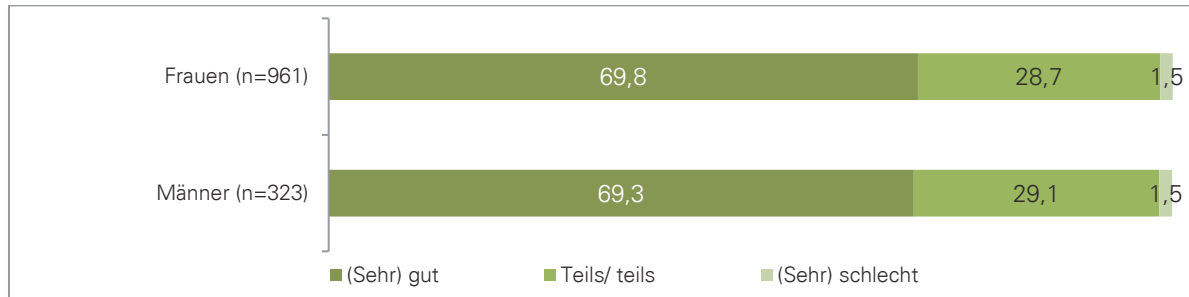
Auch wenn alle *Studienfächer* darin übereinstimmen, dass ein (sehr) gutes Klima stark verbreitet ist, gibt es dennoch in den Zustimmungswerten Unterschiede. Im Studienfach Musik ist dieser Wert mit 93% am höchsten, am niedrigsten ist dieser dagegen im Fach Deutsch mit 60% (Tab. 3-6). Den höchsten Anteil an Studierenden, die das soziale Klima als (sehr) schlecht einschätzen, weisen die Schulfächer Kunst und Mathematik mit jeweils 10% auf.

Tab. 3-6: Soziales Klima nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)

	n	(Sehr) gut	Teils/ teils	(Sehr) schlecht
Deutsch	395	59,5	34,9	5,6
Ethik/Religion	140	66,4	28,6	5,0
Fremdsprachen (ohne Englisch)	119	73,9	22,7	3,4
Englisch	251	74,9	21,5	3,6
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	238	68,9	28,2	2,9
Grundschuldidaktik/Grundschulpädagogik	500	63,8	32,8	3,4
Kunst	41	78,0	12,2	9,8
Mathematik	219	62,1	28,3	9,6
Musik	106	93,4	6,6	0,0
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	258	70,2	23,3	6,6
Sport	85	82,4	15,3	2,4
Berufliche Fachrichtungen	68	73,5	22,1	4,4
Förderschwerpunkte (Sonderpädagogik)	272	77,6	18,0	4,4
Bildungswissenschaften	722	64,4	29,4	6,2

Keine Unterschiede zeigen sich zwischen Männern und Frauen bei der Bewertung des sozialen Klimas (Abb. 3-11).

Abb. 3-11: Soziales Klima nach Geschlecht (Lehramt, in %)



3.2 DURCHFÜHRUNG DER LEHRE

Unter der Durchführung der Lehre werden die Qualität der Lehrveranstaltungen, die Unterstützung durch die Lehrenden, die digitalen Kompetenzen der Lehrenden und die Probleme bei der Lehrorganisation zusammengefasst. Die digitalen Kompetenzen werden mit einem Item erfasst. Für die Beurteilung der anderen Aspekte der Durchführung der Lehre werden insgesamt 10 Items verwendet, die auf zwei Fragen aufgeteilt wurden. Zunächst sollen die Ergebnisse zu den einzelnen Items dargestellt werden.

Zu fünf Qualitätskriterien sollten die Studierenden zunächst angeben, wie stark diese in ihren Lehrveranstaltungen verbreitet sind. Zur Beurteilung vorgegeben waren klar definierte Lernziele, die Motivation durch die Lehrenden, die Berücksichtigung der Anregungen der Studierenden, der Praxisbezug und die Abstimmung der Prüfungsanforderungen auf die Lehrinhalte. Dass in allen bzw. in vielen Lehrveranstaltungen die Prüfungsanforderungen auf die Lehrinhalte abgestimmt sind, sagen 82% der Lehramtsstudierenden. Deutlich zurückhaltender fällt die Bewertung des Praxisbezugs der Lehre aus. Diese sehen lediglich 25% der Studierenden in allen bzw. vielen Lehrveranstaltungen als gegeben an (Tab. 3-7).

Im Vergleich zeigt sich bei der Bewertung der Qualität der Lehrveranstaltungen, dass Lehramtsstudierenden bei vier der fünf Einzelitems häufiger als die anderen Universitätsstudierenden die Mittelkategorie „in manchen Lehrveranstaltungen“ angeben. Besonders ausgeprägt ist dies bei der Motivation, der Berücksichtigung ihrer Anregungen und beim Praxisbezug. Sie nennen daher im Vergleich deutlich seltener, dass die Motivation durch Lehrende (41% zu 55%), die Praxisbezogenheit (25% zu 37%) oder die Berücksichtigung ihrer Anregungen (42%

4. Sächsische Studierendenbefragung

zu 48%) in vielen oder in allen Lehrveranstaltungen verbreitet war. Nur geringe Unterschiede zeigen sich dagegen bei der Abstimmung der Prüfungsanforderungen auf die Lehrinhalte.

Tab. 3-7: Bewertung der Qualität der Lehrveranstaltungen – Einzelne Items (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)

		n	In allen	In vielen	In man- chen	In weni- gen	In keinen
Lernziele klar definiert	Lehramt	1.328	12,7	53,6	29,1	4,5	-
	Universität (ohne Lehramt)	5.936	16,7	55,5	21,7	5,6	0,4
Lehrende motivieren	Lehramt	1.253	3,2	38,0	51,6	7,2	0,1
	Universität (ohne Lehramt)	5.934	7,3	47,4	36,0	8,6	0,6
Berücksichtigung von An- regungen Studierender	Lehramt	1.298	5,6	36,6	44,5	11,6	1,7
	Universität (ohne Lehramt)	5.831	10,4	37,4	36,6	13,5	2,0
Praxisbezogenheit der Lehre	Lehramt	1.255	2,5	22,0	51,7	20,7	3,0
	Universität (ohne Lehramt)	5.910	7,3	29,3	35,9	24,5	3,0
Abstimmung der Prüfungsan- forderungen auf Lehrinhalte	Lehramt	1.323	28,9	52,8	16,5	1,7	0,1
	Universität (ohne Lehramt)	5.915	27,3	51,6	16,3	4,2	0,5

Frage 11: In wie vielen Ihrer Lehrveranstaltungen trifft Folgendes zu?

In einer weiteren Frage wurde die Organisation der Lehre zum Thema gemacht. 80% der Studierenden im Lehramt berichten, dass eine gute Erreichbarkeit der Lehrenden sehr häufig bzw. häufig gegeben ist. 45% geben an, dass es (fast) nie vorkommt, dass sie an Lehrveranstaltungen aufgrund einer zu starken Nachfrage nicht teilnehmen können und 48% berichtet, dass es (fast) nie zu Überschneidungen von Lehrveranstaltungen kommt. Deutlich gespaltener ist das Antwortverhalten bei der Frage nach langen Wartezeiten auf Prüfungsergebnisse. 40% geben an, dass das (sehr) häufig der Fall ist, 40% sagen manchmal und 21% (fast) nie (Tab. 3-8). Im Vergleich geben deutlich mehr Lehramtsstudierenden an, dass es (sehr) häufig zu Überschneidungen von Lehrveranstaltungen kam (23% zu 12%) oder zu wenig Plätze in Lehrveranstaltungen vorhanden waren (26% zu 17%).

Tab. 3-8: Bewertung der Lehrorganisation – Einzelne Items (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)

		n	Sehr häufig	Häufig	Manchmal	Selten	Nie
Gute Erreichbarkeit der Lehrenden	Lehramt	1.322	22,5	57,0	18,5	1,8	0,2
	Universität (ohne Lehramt)	5.919	24,9	52,6	17,2	4,6	0,7
Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten	Lehramt	1.308	7,6	30,9	41,3	17,0	3,2
	Universität (ohne Lehramt)	5.776	10,5	29,7	32,9	20,3	6,6
Überschneidungen von Lehrveranstaltungen	Lehramt	1.260	6,9	16,3	28,5	29,9	18,3
	Universität (ohne Lehramt)	5.935	2,9	9,2	26,5	32,5	28,8
Zu wenige Plätze in Lehrveranstaltungen	Lehramt	1.322	6,7	19,4	28,9	27,7	17,3
	Universität (ohne Lehramt)	5.918	7,5	9,3	17,9	26,7	38,6
Lange Wartezeit auf Prüfungsergebnisse	Lehramt	1.314	9,1	30,6	39,7	18,2	2,4
	Universität (ohne Lehramt)	5.879	17,8	22,3	33,0	20,6	6,3

Frage 10: Wie ist die Situation der Lehre in Ihrem Studiengang nach Ihrer bisherigen Erfahrung?

Diese zehn Items lassen sich insgesamt zu drei Faktoren zusammenfassen. In der Tabelle Tab. 3-9 werden die drei Faktoren und die zugeordneten Items vorgestellt:

Tab. 3-9: Bewertung der Durchführung der Lehre - Übersicht der gebildeten Faktoren (Lehramt)

Faktor 4: Qualität der Lehrveranstaltungen (Cronbachs Alpha = 0,73)	
Lernziele klar definiert	Praxisbezogenheit der Lehre(*)
Lehrende motivieren(*)	Abstimmung der Prüfungsanforderungen an die Lehrveranstaltung
Berücksichtigung von Anregungen Studierender	
Faktor 5: Unterstützung durch die Lehrenden (Cronbachs Alpha = 0,39)	
Erreichbarkeit der Lehrenden	Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten
Faktor 6: Probleme mit der Lehrorganisation (Cronbachs Alpha = 0,51)	
Überschneidungen	Wartezeit Prüfungsergebnisse
Anmeldezahl überschritten	

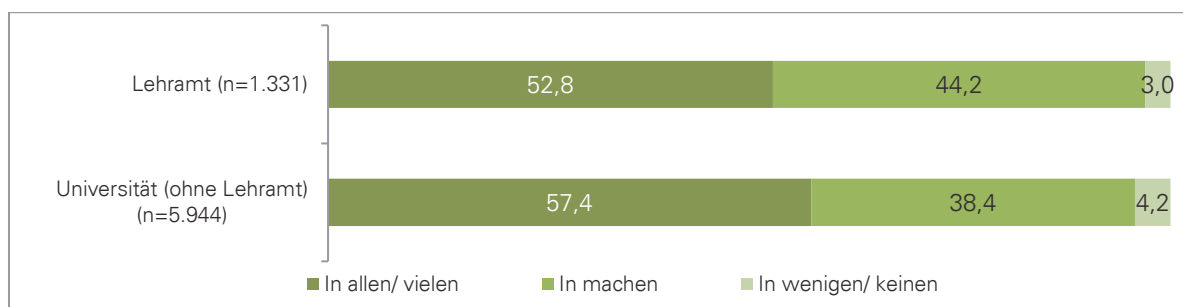
Die Items mit einem Sternchen (*) wurden nur den Studierenden an den Universitäten zur Beantwortung vorgelegt und nicht denen der Kunsthochschulen.

3.2.1 Qualität der Lehrveranstaltungen

Wie im Hauptbericht bereits ausgeführt, wird unter einer hohen Lehrqualität verstanden, dass in den Lehrveranstaltungen die Lernziele klar definiert sind, die Lehrenden für den Stoff Interesse wecken, die Lehre praxisbezogen, die Prüfungsanforderungen auf die Lehrveranstaltungen abgestimmt und die Anregungen der Studierenden aufgegriffen werden. Gefragt wurde, wie stark verbreitet diese hohen Anforderungen in ihren Lehrveranstaltungen sind. Dass diese

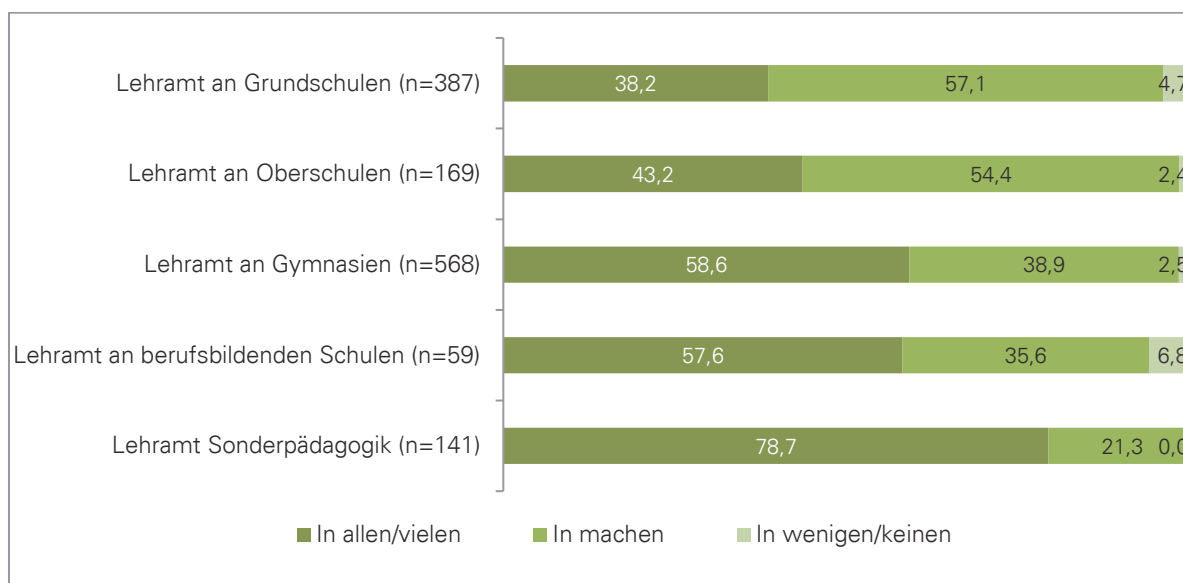
in allen bzw. in vielen Lehrveranstaltungen umgesetzt werden, geben insgesamt 53% der befragten Lehramtsstudierenden an (Abb. 3-12). Nur 3% beklagten, dass das nur in wenigen oder gar in keinen Lehrveranstaltungen der Fall ist. Im Vergleich zu den anderen Studierenden an den Universitäten (57%) zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden den Verbreiterungsgrad hoher Lehrqualität etwas weniger häufig nennen.

Abb. 3-12: Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität in Lehrveranstaltungen (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Nach dem *Studiengang* betrachtet fällt der Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität mit 38% am niedrigsten im Lehramt Grundschulen aus (Abb. 3-13). Nur geringfügig höher ist dieser Anteil mit 43% im Lehramt Oberschule. Deutlich besser schneiden das Lehramt Gymnasien (59%) und berufsbildenden Schulen (58%) ab. Aber auch diese werden noch deutlich vom Lehramt Sonderpädagogik übertroffen. Die Studierenden dieses Lehrfaches sagen zu 79%, dass in allen bzw. vielen Lehrveranstaltungen eine hohe Lehrqualität vorhanden ist.

Abb. 3-13: Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität in Lehrveranstaltungen nach Studiengang (Lehramt, in %)



Differenziert man die (*gruppierten*) *Studienfächer*, dann stechen besonders das Studienfach Musik und die Förderschwerpunkte hervor. Die Studierenden dieser Fächer berichten zu 85% bzw. zu 78%, dass in allen bzw. vielen Lehrveranstaltungen eine hohe Lehrqualität vorhanden sei (Tab. 3-10). Hoch ist dieser Anteil auch in den Studienfächern Sport (68%), Englisch (63%), Fremdsprachen (62%), und Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH (61%). Der niedrigste Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität wird aus dem Studienfach Mathematik (31%) berichtet. Vergleichsweise niedrig ist dieser auch in Deutsch (40%) und Ethik/Religion (43%). Nach dem *Geschlecht* zeigen sich keine relevanten Unterschiede (Abb. A 6).

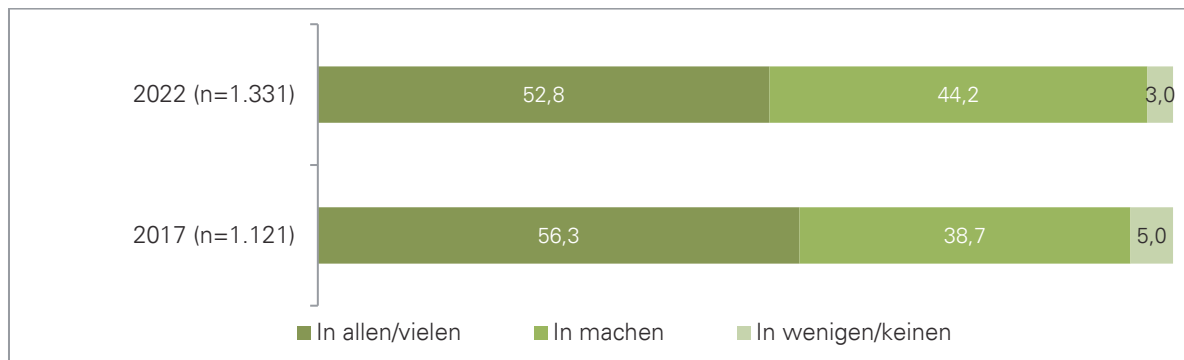
Tab. 3-10: Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität in Lehrveranstaltungen nach (*gruppierten*) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)

	n	In allen / vielen	In manchen	In wenigen / keinen
Deutsch	396	39,6	54,0	6,3
Ethik/Religion	140	42,9	42,9	14,3
Fremdsprachen (ohne Englisch)	120	61,7	30,8	7,5
Englisch	253	63,2	32,4	4,3
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	238	61,3	32,8	5,9
Grundschuldidaktik/Grundschulpädagogik	506	59,7	36,8	3,6
Kunst	42	54,8	38,1	7,1
Mathematik	219	31,1	48,9	20,1
Musik	106	84,9	15,1	0,0
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	262	56,1	37,8	6,1
Sport	85	68,2	29,4	2,4
Berufliche Fachrichtungen	68	57,4	32,4	10,3
Förderschwerpunkte (Sonderpädagogik)	274	77,7	20,1	2,2
Bildungswissenschaften	729	56,0	37,4	6,6

Im Vergleich zur 3. Sächsischen Studierendenbefragungen ist die Bewertung zur Lehrqualität unter den Lehramtsstudierenden etwas zurückgegangen¹¹. Der Anteil der Studierenden, die aus allen bzw. vielen Lehrveranstaltungen hohe Lehrqualität berichten, ist von in 56% auf 53% gesunken (Abb. 3-14).

¹¹ Ein Vergleich mit der Studie von 2012 ist nicht möglich, da in dieser der Praxisbezug der Lehre als Item noch nicht aufgenommen war.

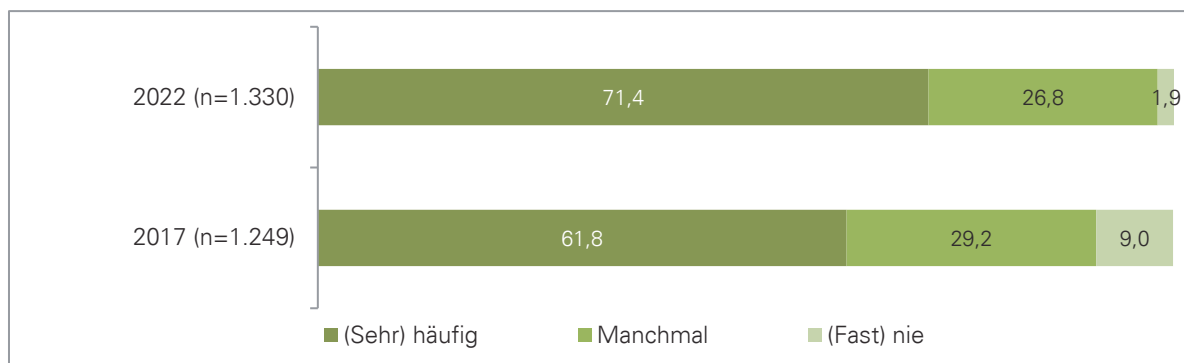
Abb. 3-14: Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität in Lehrveranstaltungen (Lehramt, in %) – 2017 und 2022



3.2.2 Unterstützung durch die Lehrenden

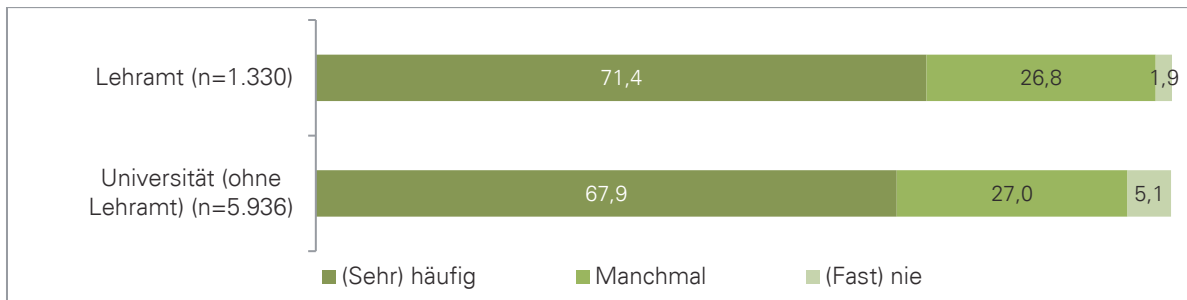
Insgesamt geben 71% der Lehramtsstudierenden an, dass sie (sehr) häufig Unterstützung durch die Lehrenden erhalten. Gegenüber 2017 ist das eine Steigerung um 9%. Deutlich rückläufig ist in diesem Zeitraum der Anteil der Studierenden, die beklagen, dass sie (fast) nie durch die Lehrenden unterstützt werden (Abb. 3-15).

Abb. 3-15: Unterstützung durch die Lehrenden (Lehramt, in %) - 2017 und 2022



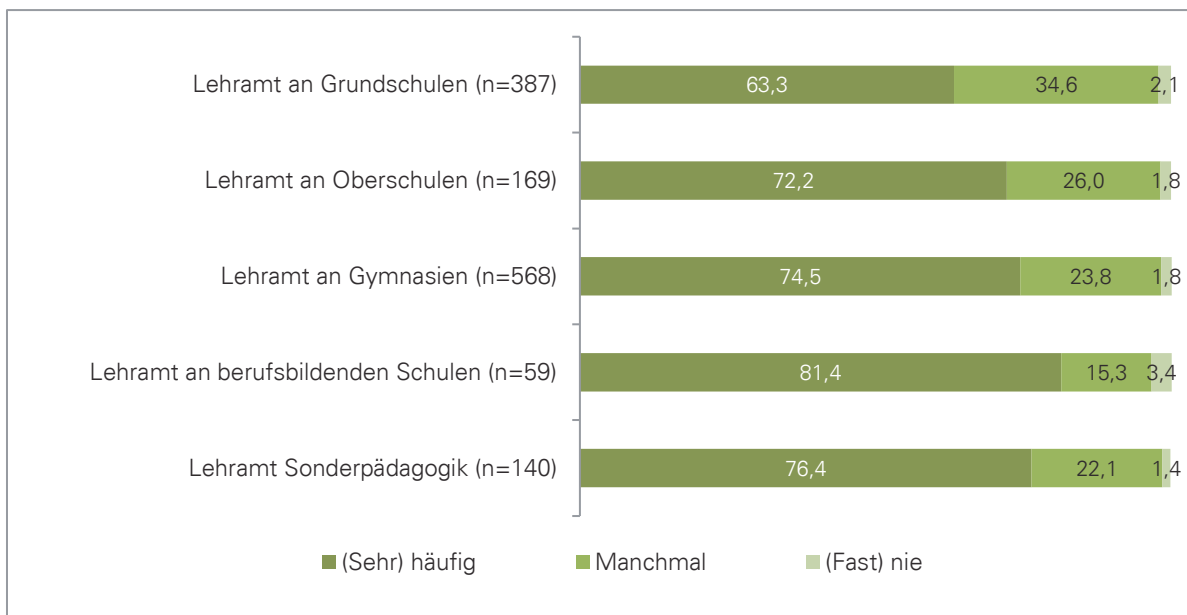
Im Vergleich zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden mit 71% geringfügig häufiger Unterstützung erfahren als die anderen Universitätsstudierenden (68%) (Abb. 3-16). Mit nur 2% weisen sie auch den geringsten Anteil auf, die angeben (fast) nie Unterstützung durch die Lehrenden zu erhalten.

Abb. 3-16: Unterstützung durch die Lehrenden (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Bei einem Vergleich nach dem *Studiengang* heben sich nur die Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen deutlich von allen anderen Studierenden ab. In diesem Studiengang geben 81% der Studierenden an, (sehr) häufig Unterstützung durch die Lehrenden zu erhalten (Abb. 3-17). Am geringsten ist dieser Anteil im Lehramt an Grundschulen mit 63%.

Abb. 3-17: Unterstützung durch die Lehrenden nach Studiengang (Lehramt, in %)



Im Vergleich nach (gruppierten) Studienfächern zeigen sich deutliche Unterschiede (Tab. 3-11). Dass sie (sehr) häufig Unterstützung durch Lehrende bekommen, berichten 88% der Studierenden aus der Musik und jeweils 81% der Studierenden aus Englisch und Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH. Den geringsten Anteil weist die Mathematik mit 48% auf. Zwischen Frauen und Männer zeigen sich keine relevanten Unterschiede (Abb. A 7).

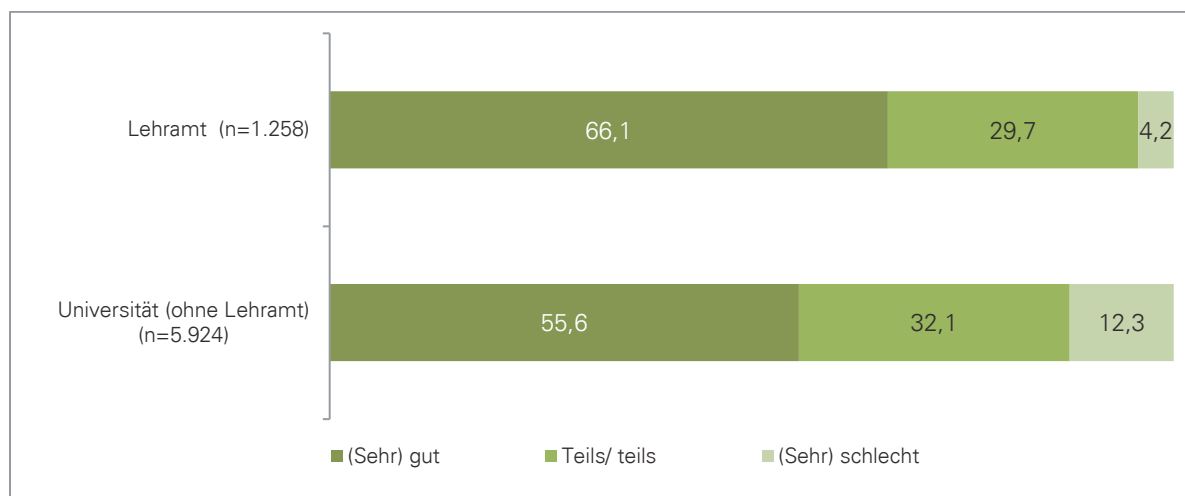
Tab. 3-11: Unterstützung durch die Lehrenden nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)

	n	(Sehr) häufig	Manchmal	(fast) nie
Deutsch	396	76,3	20,2	3,5
Ethik/Religion	140	62,1	29,3	8,6
Fremdsprachen (ohne Englisch)	120	70,0	25,8	4,2
Englisch	252	80,6	17,5	2,0
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	238	80,7	17,6	1,7
Grundschuldidaktik/Grundschulpädagogik	504	71,0	26,4	2,6
Kunst	42	52,4	33,3	14,3
Mathematik	217	47,9	44,2	7,8
Musik	106	87,7	12,3	0,0
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	260	57,3	36,5	6,2
Sport	85	54,1	36,5	9,4
Berufliche Fachrichtungen	68	75,0	11,8	13,2
Förderschwerpunkte (Sonderpädagogik)	270	74,4	22,2	3,3
Bildungswissenschaften	728	71,2	24,7	4,1

3.2.3 Digitale Kompetenzen der Lehrenden

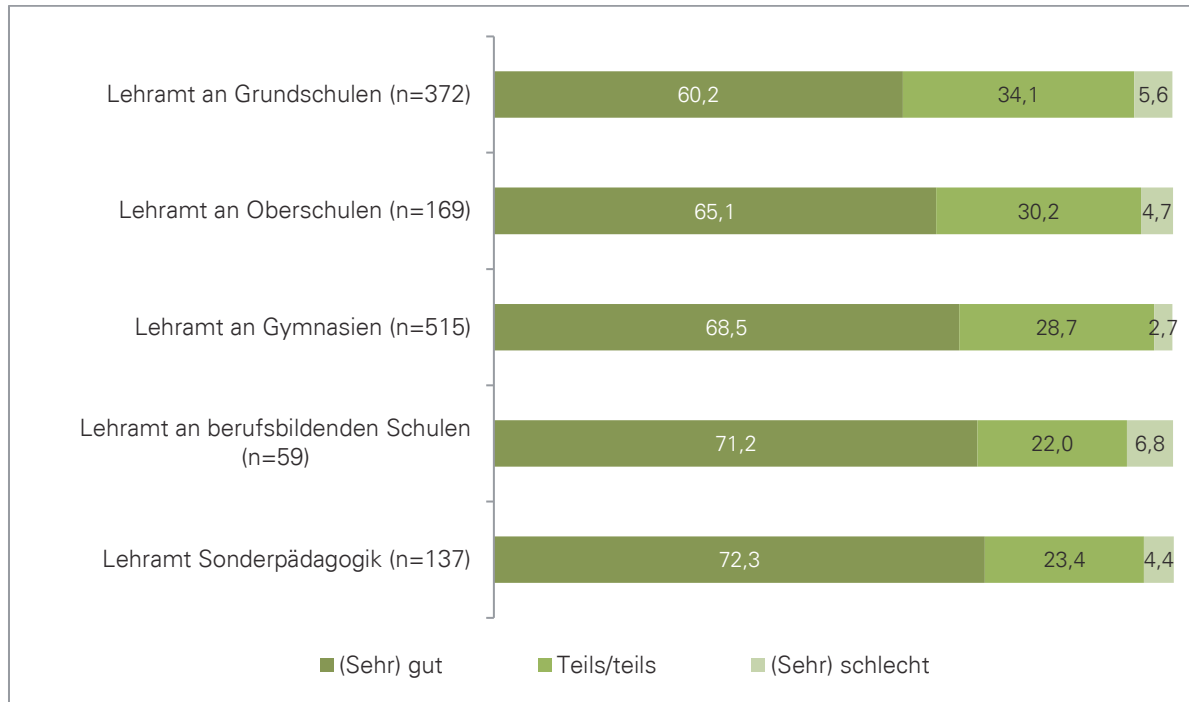
66% von Lehramtsstudierenden bewerten die digitalen Kompetenzen der Lehrenden als (sehr) gut, 30% mit teils/teils und nur 4% mit (sehr) schlecht. Im Vergleich zu den anderen Universitätsstudierenden werden im Lehramt die digitalen Kompetenzen der Lehrenden positiver bewertet. In der Vergleichsgruppe schätzten diese lediglich 56% als (sehr) gut ein (Abb. 3-18).

Abb. 3-18: Digitale Kompetenzen der Lehrenden (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Am positivsten werden die digitalen Kompetenzen der Lehrenden in den Studiengängen Lehramt Sonderpädagogik (72%) und berufsbildende Schulen (71%) bewertet. Mit 60% werden diese auch ganz überwiegend im Lehramt Grundschule positiv bewertet, jedoch fällt dieser Wert im Vergleich deutlich niedriger aus. Insgesamt sind die Studiengänge trotz der beobachtbaren Bewertungen nicht signifikant voneinander verschieden.

Abb. 3-19: Digitale Kompetenzen der Lehrenden nach Studiengang (Lehramt, in %)



Differenziert nach den (*gruppierten*) *Studienfächern* fällt zunächst auf, dass Studierende der Studienfächer der Kunst und der Mathematik die digitalen Kompetenzen der Lehrenden mit 50% bzw. 56% am seltensten als (sehr) gut bezeichnen (Tab. 3-12). Unter diesen Studierenden ist der Anteil derer, die die digitalen Kompetenzen der Lehrenden als (sehr) schlecht bezeichnen zudem mit 17% bzw. 18% am höchsten. Am besten werden die digitalen Kompetenzen der Lehrenden in den Förderschwerpunkten Sonderpädagogik (74%), Bildungswissenschaften (73%) und Englisch (71%) bewertet. Nach dem *Geschlecht* zeigen sich keine Unterschiede (Abb. A 8).

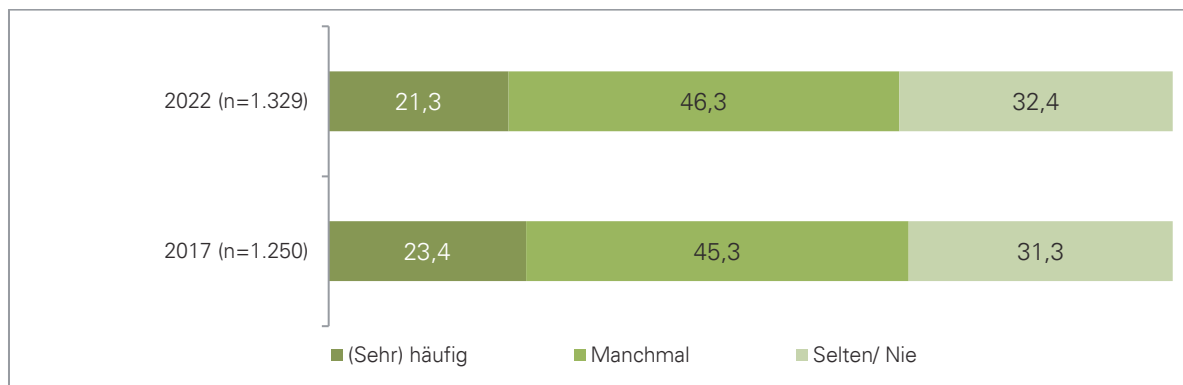
Tab. 3-12: Digitale Kompetenzen der Lehrenden nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)

	n	(Sehr) gut	Teils/ teils	(Sehr) schlecht
Deutsch	392	65,6	29,3	5,1
Ethik/Religion	139	59,0	29,5	11,5
Fremdsprachen (ohne Englisch)	118	64,4	26,3	9,3
Englisch	251	70,5	25,5	4,0
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	233	68,7	25,3	6,0
Grundschuldidaktik/Grundschulpädagogik	499	68,1	26,3	5,6
Kunst	42	50,0	33,3	16,7
Mathematik	219	56,2	25,6	18,3
Musik	31	61,3	32,3	6,5
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	255	67,1	24,3	8,6
Sport	85	61,2	34,1	4,7
Berufliche Fachrichtungen	67	65,7	20,9	13,4
Förderschwerpunkte (Sonderpädagogik)	269	73,6	20,1	6,3
Bildungswissenschaften	714	73,0	22,0	5,0

3.2.4 Probleme bei der Lehrorganisation

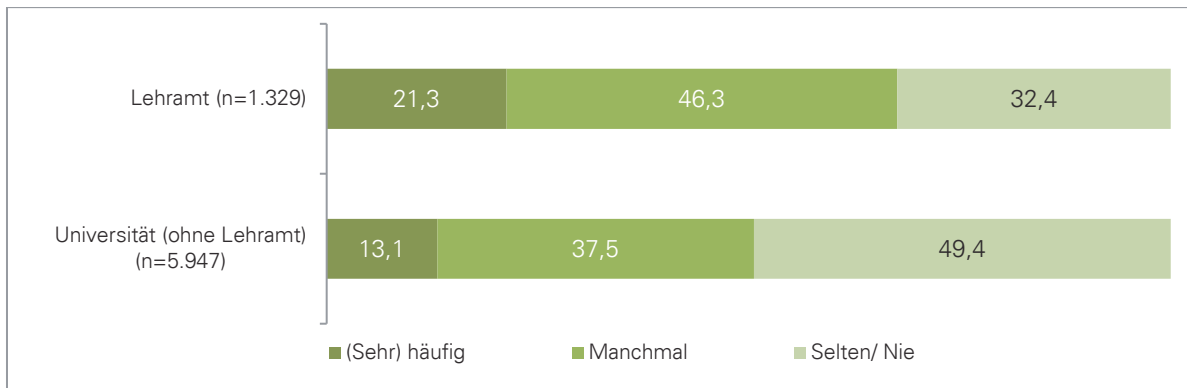
Etwas weniger als ein Drittel der Lehramtsstudierenden (32%) gibt an, nie oder selten Probleme mit der Lehrorganisation zu haben. Dagegen berichtet 21% der Studierenden (sehr) häufige Probleme. Im Vergleich zu 2017 (23%) ist der Anteil der Studierenden mit (sehr) häufigen Problemen geringfügig gesunken (Abb. 3-20).

Abb. 3-20: Probleme mit der Lehrorganisation (Lehramt, in %) – 2017 und 2022



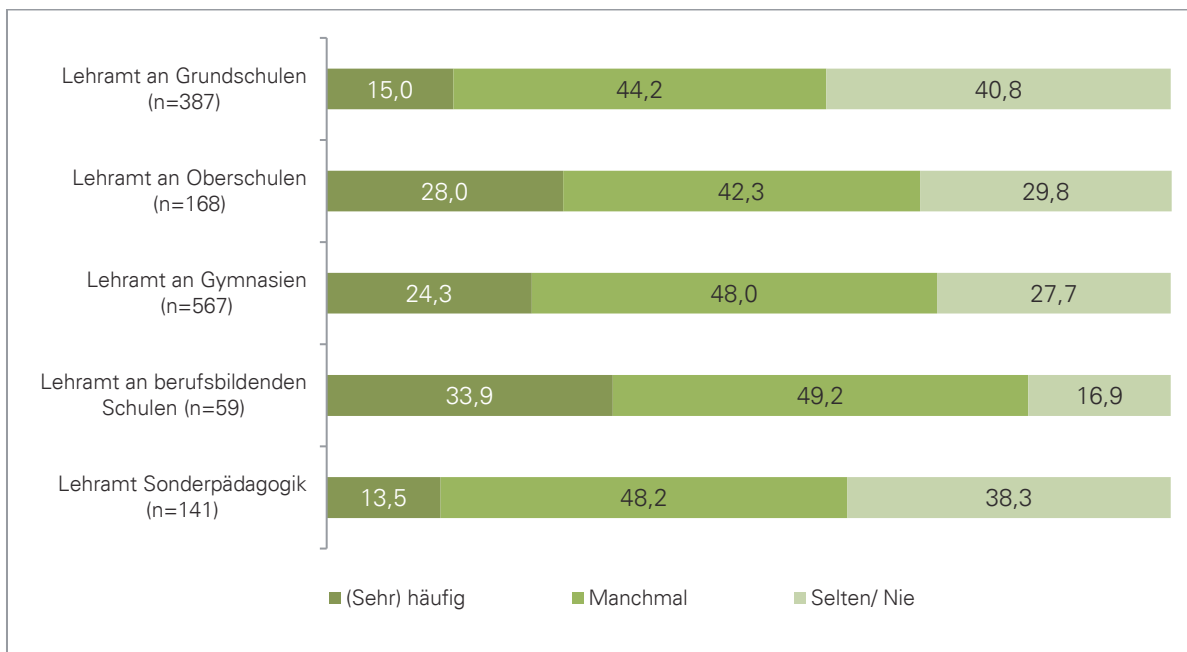
Probleme bei der Lehrorganisation kommen im Lehramt deutlich häufiger vor als an den Universitäten insgesamt (Abb. 3-21). Dass sie (sehr) häufig Probleme mit der Lehrorganisation haben, sagen unter den anderen Studierenden an den Universitäten nur 13%, 49% von ihnen haben keine oder kaum solche Probleme.

Abb. 3-21: Probleme mit der Lehrorganisation (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Bei der Differenzierung nach dem *Studiengang* bilden die Studierenden des Lehramts an berufsbildenden und an Grundschulen die Extremgruppen. Bei den Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen geben gerade 17% an, selten/nie Probleme mit der Lehrorganisation zu haben; dagegen sind es bei den Studierenden im Lehramt an Grundschulen 41% (Abb. 3-22). Die Studierenden an den berufsbildenden Schulen geben ebenfalls am häufigsten (34%) an, dass sie (sehr) häufig Probleme mit der Lehrorganisation haben, wohingegen dieser Wert an den Grundschulen nur bei 15% liegt.

Abb. 3-22: Probleme mit der Lehrorganisation nach Studiengang (Lehramt, in %)



4. Sächsische Studierendenbefragung

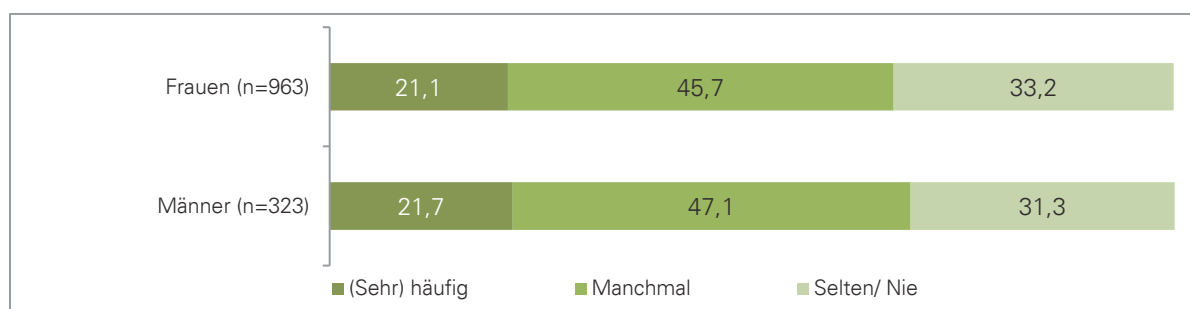
Bei den (*gruppierten*) *Studienfächern* fällt wiederum, in diesem Fall positiv, die Mathematik auf. 67% der Studierenden dieses Faches sagen, dass sie selten/nie Probleme mit der Studienorganisation haben (Tab. 3-13). Hohe entsprechende Werte, wenn auch mit deutlichen Abstand, weisen auch die Fremdsprachen (ohne Englisch) (56%) und Naturwissenschaften (Inkl. Informatik) (52%) auf. Am niedrigsten ist dieser Anteil mit 18% im Fach Sport. Dieses Schulfach hat zugleich mit 47% den höchsten Anteil mit (sehr) häufigen Problemen mit der Lehrorganisation auf. Zahlreich werden Probleme mit der Lehrorganisation auch aus den Fächern Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH (39%), Deutsch (38%) und Bildungswissenschaften (35%) berichtet.

Tab. 3-13: Probleme mit der Lehrorganisation nach (*gruppierten*) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)

	n	(Sehr) häufig	Manchmal	Selten/ Nie
Deutsch	395	37,7	39,7	22,5
Ethik/Religion	142	20,4	35,2	44,4
Fremdsprachen (ohne Englisch)	120	8,3	35,8	55,8
Englisch	253	30,4	34,4	35,2
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	240	39,2	33,8	27,1
Grundschuldidaktik/Grundschulpädagogik	509	26,3	44,0	29,7
Kunst	42	26,2	38,1	35,7
Mathematik	219	5,0	27,9	67,1
Musik	106	25,5	49,1	25,5
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	260	12,7	35,8	51,5
Sport	85	47,1	35,3	17,6
Berufliche Fachrichtungen	68	32,4	39,7	27,9
Förderschwerpunkte (Sonderpädagogik)	274	13,5	40,5	46,0
Bildungswissenschaften	740	35,1	41,2	23,6

Bei der Wahrnehmung von Problemen mit der Lehrorganisation zeigen sich keine belastbaren Unterschiede zwischen den *Geschlechtern* (Abb. 3-23).

Abb. 3-23: Probleme mit der Lehrorganisation nach Geschlecht (Lehramt, in %)



3.3 KOMPETENZERWERB

In der vorliegenden Studie wurden die Lehramtsstudierenden ab dem 4. Semester darum gebeten, ihren Kompetenzerwerb in ihrem bisherigen Hochschulstudium anhand von vorgegebenen Items zu bewerten. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Befragten für die Bewertung dieser Frage bereits über reichhaltige Studienerfahrungen verfügen. Sieben Items (Selbstständiges Arbeiten, Planungs- und Organisationsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz, kritisches Denken, Teamfähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und Fähigkeit gleichstellungsorientiert zu arbeiten) hatten alle Studierenden zu bewerten. Darüber hinaus wurden den Lehramtsstudierenden der Universitäten besondere Items mit Bezug auf die wissenschaftliche Kompetenz und denjenigen der Musikhochschulen¹² besondere Items mit Bezug auf die künstlerische Kompetenz vorgelegt. Die vorgelegten Items waren anhand einer 5-stufigen Skala zu bewerten, die von „im sehr hohen Maße“ bis „im sehr geringen Maße“ reichte.

Bei den Einzelitems zeigt sich, dass das selbständige Arbeiten und die künstlerische Kompetenz am besten bewertet werden. Von allen Studierenden gaben 84% an, dass sie in ihrem bisherigen Studium im sehr hohen Maße das selbständige Arbeiten gelernt haben und von den Musikhochschulstudierenden sagten das ebenfalls 84% über den Erwerb künstlerischer Kompetenz. Deutlich zurückhaltender wird dagegen der Erwerb interkultureller Kompetenz oder der Fähigkeit, gleichstellungsorientiert zu arbeiten, eingeschätzt (Tab. 3-14).

¹² Die Lehramtsausbildung im Fach Musik findet in Sachsen an den beiden Musikhochschulen in Leipzig und Dresden statt. Anders ist es dagegen beim Schulfach Kunst geregelt. Das Studium findet an den Universitäten statt. Aus diesem Grunde wurden den Studierenden mit dem Fach Kunst die Fragen zur kreativen Kompetenzen nicht gestellt.

Tab. 3-14: Einzelne Items zum Kompetenzerwerb – (Lehramt, ab 4. Semester, in %)

	n	In (sehr) hohem Maße	Teils/teils	In (sehr) geringem Maße
Verstehen wissenschaftlicher Texte(*)	789	60,5	32,8	6,7
Wissenschaftliche Kommunikationsfähigkeit(*)	790	50,0	36,5	13,5
Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen(*)	786	52,3	36,5	11,2
Kritisches Denken	850	57,4	32,7	9,9
Kreativität(**)	61	41,0	54,1	4,9
Künstlerische Kompetenz(**)	62	83,9	14,5	1,6
Fachpraktische Kompetenz(**)	60	71,7	21,7	6,7
Bühnenpräsenz/Öffentlichkeitspräsentation(**)	62	35,5	33,9	30,6
Wissenschaftliche Kompetenz(**)	62	35,5	46,8	17,7
Probleme analysieren und lösen(*)	787	60,7	34,1	5,2
Planungs- und Organisationsfähigkeit	850	73,8	20,4	5,9
Selbstständiges Arbeiten	852	83,9	13,4	2,7
Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen	849	67,1	22,6	10,2
Teamarbeit	848	55,1	30,0	15,0
Interkulturelle Kompetenz	842	29,6	33,1	37,3
Fähigkeit, gleichstellungsorientiert zu arbeiten	844	42,5	29,7	27,7

Frage 13: Bitte geben Sie an, in welchem Umfang Sie bislang durch Ihr aktuelles Studium die folgenden Kompetenzen und Fähigkeiten erworben haben. Die Items mit einem Sternchen (*) wurden nur den Studierenden an den Universitäten und die Items mit zwei Sternchen (**) nur den Studierenden der Kunsthochschulen zur Beantwortung vorgelegt.

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse lassen sich die Items zu vier Kompetenzbereichen zusammenfassen, die als personale, soziale, wissenschaftliche und kreative Kompetenzen bezeichnet werden. Während personale und soziale Kompetenz für alle Hochschultypen relevant sind, beschränken sich die wissenschaftliche Kompetenz ausschließlich auf die Lehramtsstudierenden an den Universitäten und die kreative Kompetenz ausschließlich an den Kunsthochschulen. Unter wissenschaftlicher Kompetenz wird das Verstehen wissenschaftlicher Texte und Problemstellungen, die Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen, wissenschaftliche Kommunikationsfähigkeit und kritisches Denken verstanden. Unter kreativer Kompetenz werden die Items Kreativität, künstlerische Kompetenz, fachpraktische Kompetenz sowie Bühnenpräsenz und Öffentlichkeitspräsentation zusammengefasst. Selbstständiges Arbeiten, Planungs- und Organisationsfähigkeit sowie Problemanalyse und -lösung bilden die Grundlage der personalen Kompetenz. Die soziale Kompetenz erstreckt sich auf die Verantwortungsübernahme, Teamfähigkeit, interkulturelle Kompetenz und die Fähigkeit gleichstellungsorientiert zu arbeiten (Tab. 3-15).

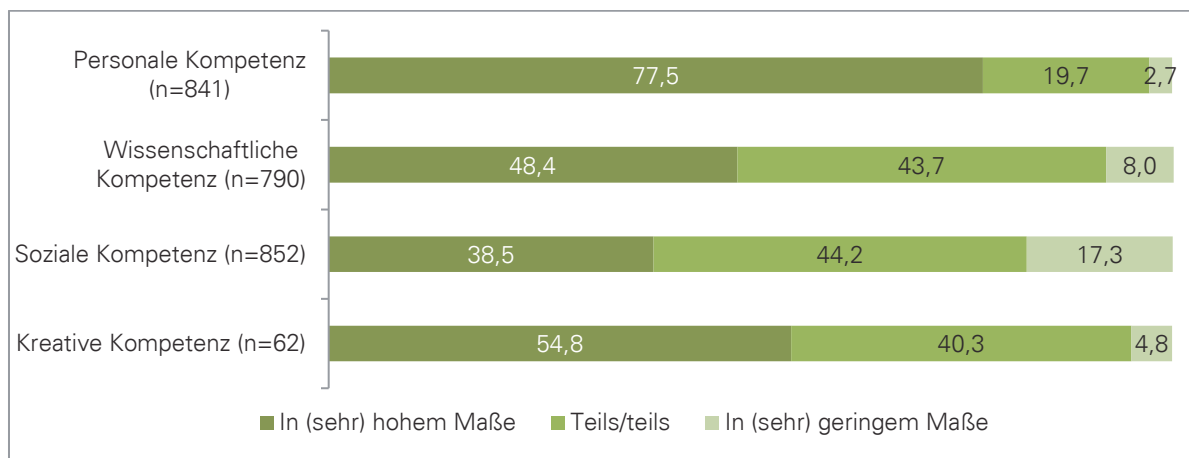
Tab. 3-15: Faktoren zum Kompetenzerwerb (Lehramt)

Faktor 7: Personale Kompetenz (Cronbachs Alpha = 0,73)	
Selbstständiges Arbeiten	Planungs-, Organisationsfähigkeit Probleme analysieren und lösen (*)
Faktor 8: Wissenschaftliche Kompetenz (Cronbachs Alpha = 0,76)	
Verstehen wissenschaftlicher Texte und Problemstellungen	Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen
Wissenschaftliche Kommunikationsfähigkeit	Kritisches Denken
Faktor 9: Soziale Kompetenz (Cronbachs Alpha = 0,73)	
Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen	Interkulturelle Kompetenz
Teamfähigkeit	Wissen um Geschlechterzuschreibungen und Befähigung zum gleichstellungsorientierten Arbeiten
Faktor 10: Kreative Kompetenz (Cronbachs Alpha = 0,62)	
Kreativität	Fachpraktische Kompetenz
Künstlerische Kompetenz	Bühnenpräsenz/Öffentlichkeits-präsentation

(*) Nicht für die Berechnung des Faktors im Fall der Studierenden an den Kunsthochschulen verwendet.

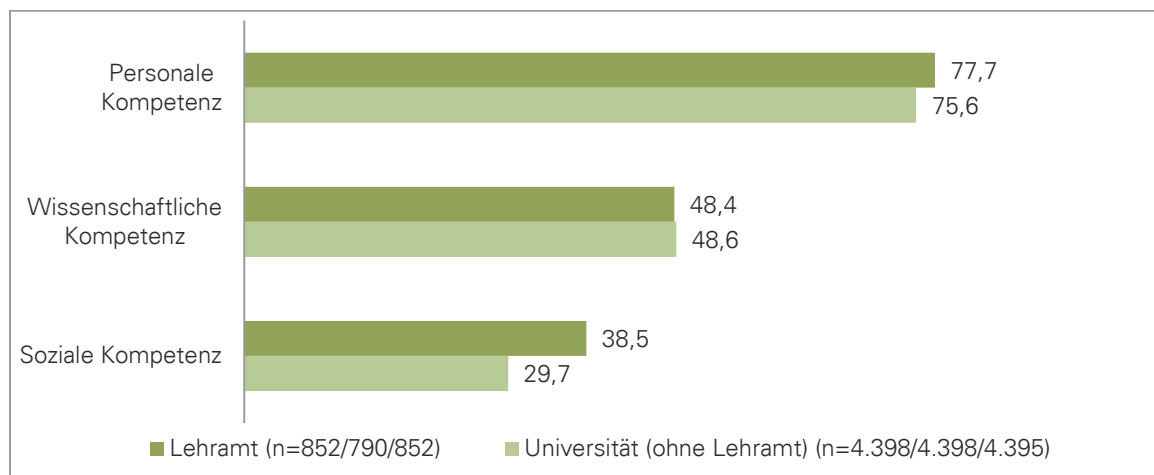
Mit großem Abstand wird der Erwerb der personalen Kompetenz am positivsten beurteilt (Abb. 3-24). Mehr als drei Viertel der Lehramtsstudierenden geben an, durch ihr Studium personale Kompetenz in (sehr) hohem Maße zu erwerben. Die Einschätzung der Vermittlung wissenschaftlicher und sozialer Kompetenz fällt dagegen zurückhaltender aus: 48% geben an, dass sie in (sehr) hohem Maße wissenschaftliche Kompetenz erworben haben, 39% sagen das für die sozialen Kompetenz. Mit 55% ist der Anteil der Lehramtsstudierenden an den Kunsthochschulen höher, die angeben kreative Kompetenz im (sehr) großen Maße erworben zu haben.

Abb. 3-24: Kompetenzerwerb nach Kompetenzfeldern (Lehramt, ab 4. Semester, in %)



Von Interesse sind auch hier die Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und den anderen Studierenden an den Universitäten. Der Erwerb sozialer Kompetenz wird von den Lehramtsstudierenden deutlich besser bewertet (Abb. 3-25). Dass sie in ihrem bisherigen Studium diese im (sehr) hohem Maße erworben haben, sagen 39% der Lehramtsstudierenden, während dies bei den anderen Studierenden an Universitäten nur 30% angeben. Bei personaler und wissenschaftlicher Kompetenz zeigen sich dagegen nur geringfügige Unterschiede, die in unterschiedliche Richtungen gehen. Bei der personalen Kompetenz haben die Lehramtsstudierenden einen minimalen Vorsprung und bei der wissenschaftlichen Kompetenz dagegen die anderen Universitätsstudierenden.

Abb. 3-25: Kompetenzerwerb (Ausprägung „in (sehr) hohem Maße“, Lehramt + Universitätsstudierende ab 4. Semester, in %) ^{13, 14}



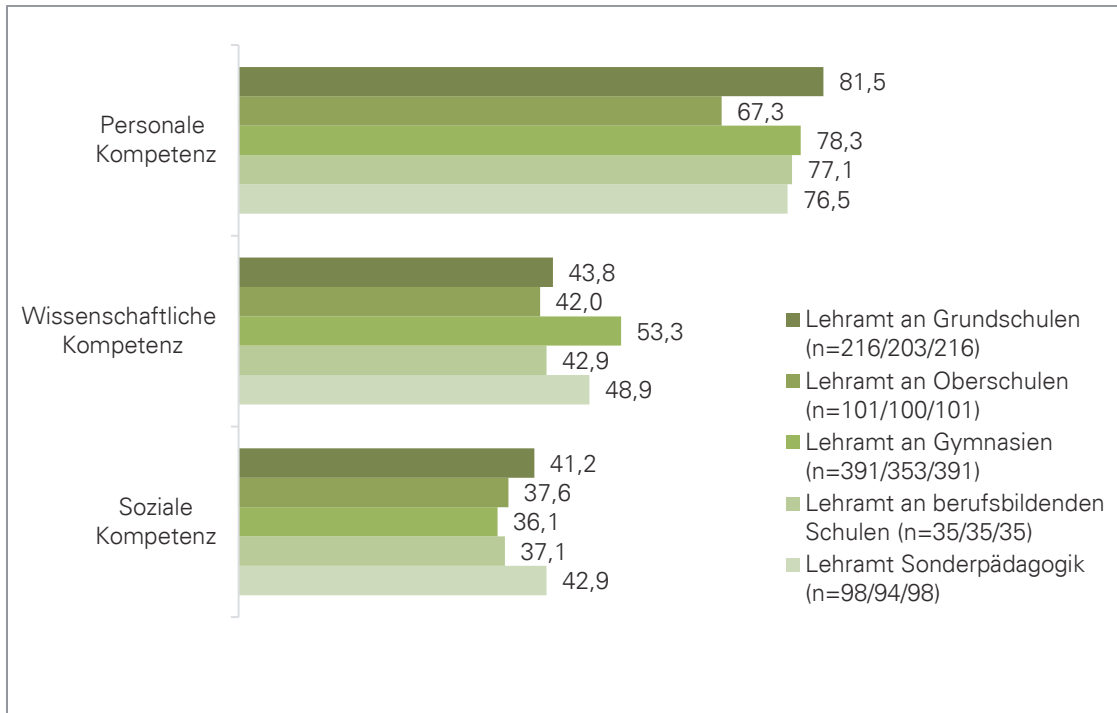
Differenziert nach *Studiengang* wird ersichtlich, dass im Lehramt Gymnasium (53%) und Sonderpädagogik (49%) die Einschätzung des Erwerbs der wissenschaftlichen Kompetenz die höchsten Werte aufweisen. Geringer und mit geringen Unterschieden untereinander fallen diese in den drei anderen Studiengängen aus (Abb. 3-26). Bei der sozialen Kompetenz sind die höchsten Werte im Lehramt Sonderpädagogik (43%) und Grundschulen (41%) vorhanden, wobei die Unterschiede jedoch nur gering ausfallen. Klein sind die Unterschiede auch bei der personalen Kompetenz, jedoch mit der Ausnahme des Lehramts für Oberschulen. Mit 67%

¹³ Da der Erwerb kreativer Kompetenzen nur für die Kunsthochschulen erfasst wurde, wird in dieser Tabelle auf eine Wiedergabe des Wertes verzichtet. Eine detaillierte Darstellung findet sich im Sonderbericht Kunsthochschulen.

¹⁴ Die zur Berechnung des Faktors Wissenschaftliche Kompetenzen verwendeten Items wurden an den Kunsthochschulen nicht abgefragt. Es wurde dort nur nach wissenschaftlicher Kompetenz insgesamt gefragt. Aufgrund der Unterschiede in der Befragung ist ein direkter Vergleich nicht möglich.

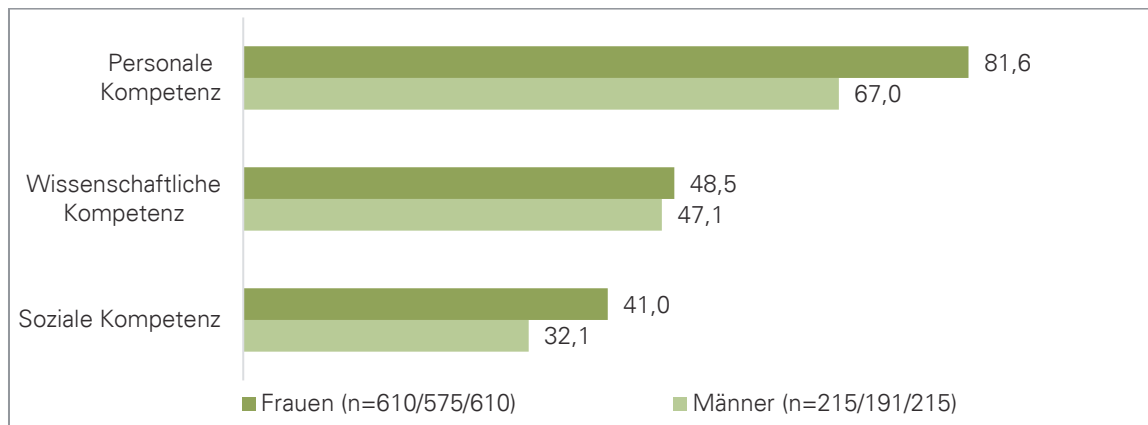
wird der Erwerb personaler Kompetenz zwar deutlich seltener als in den vier anderen Lehramtsstudiengängen, jedoch aber auch in diesem Studiengang im hohem Maße positiv bewertet. Am höchsten ist dieser Wert im Lehramt den Grundschulen (82%).

Abb. 3-26: Kompetenzerwerb nach Studiengang (Ausprägung „in (sehr) hohem Maße“, Lehramt ab 4. Semester, in%)



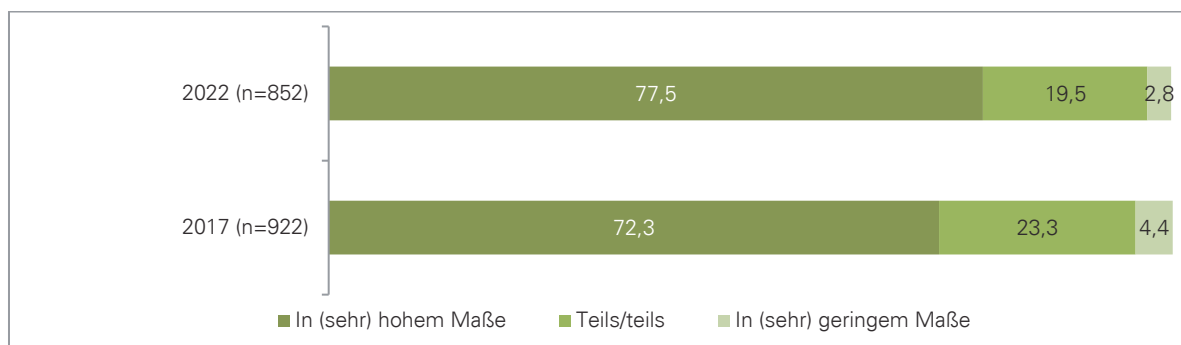
Die Studentinnen berichten häufiger, dass sie im (sehr) hohen Maße personale (82%) und soziale Kompetenz (41%) erworben haben als die Studenten (67% bzw. 32%). Beim Erwerb wissenschaftlicher Kompetenz zeigen sich keine relevanten Unterschiede zwischen den *Geschlechtern* (Abb. 3-27).

Abb. 3-27: Kompetenzvermittlung nach Geschlecht (Ausprägung „in (sehr) hohem Maße“, Lehramt ab 4. Semester, in %)¹⁵



Da in der neuen Studie die Frageformulierung beim Kompetenzerwerb geändert wurde, ist ein Vergleich mit der Vorgängerstudie nur für die personale Kompetenz möglich. Erkennbar wird ein deutlicher Anstieg: Während 2017 72% der Befragten berichteten, dass sie in ihrem bisherigen Studium in einem (sehr) hohen Maße personale Kompetenz erworben haben, ist dieser Anteil in der aktuellen Studie auf 78% angestiegen (Abb. 3-28).¹⁶

Abb. 3-28: Erwerb personaler Kompetenz (Lehramt, ab 4. Semester, in %) - 2017 und 2022



3.4 STUDIERENDE AN DER HOCHSCHULE

Im Weiteren soll der Blick stärker auf die Lehramtsstudierenden selbst gerichtet werden. Zunächst geht es dabei um ihre Selbsteinschätzung ihrer Lernkompetenzen und ihr emotionales

¹⁵ Auch hier wird auf die Wiedergabe der Werte für die kreativen Kompetenzen verzichtet, da diese nur an den Kunsthochschulen erfasst wurde. Eine detaillierte Darstellung findet sich im Sonderbericht Kunsthochschulen.

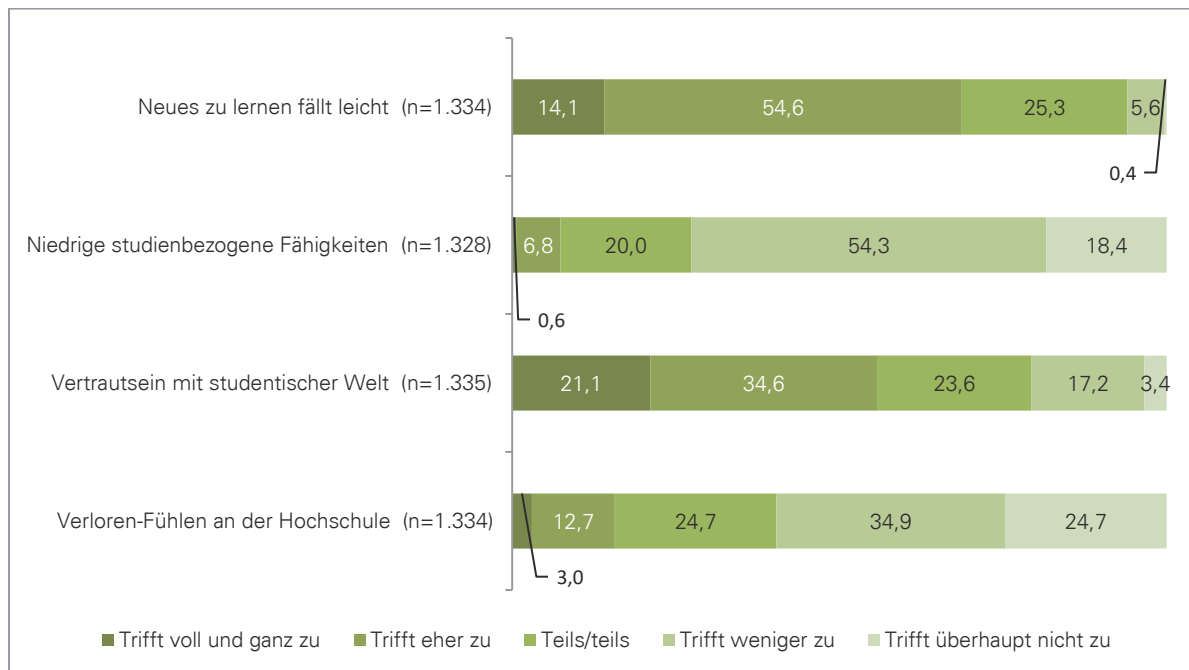
¹⁶ Bei diesem Vergleich wurden für beide Erhebungen die gleichen Personengruppen einbezogen.

Ankommen an der Hochschule. Darüber hinaus wird auch ihr Engagement in der akademischen Selbstverwaltung und die Regelmäßigkeit ihrer Teilnahme an Lehrveranstaltungen betrachtet.

3.4.1 Lehrkompetenz und Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühle

Neu aufgenommen wurde in den Fragebogen zur 4. Sächsischen Studierendenbefragung eine Frage mit vier Items, die sich mit einer Selbsteinschätzung der eigenen Lernkompetenz und der bereits erworbenen Vertrautheit mit dieser neuen Bildungseinrichtung befassen. Zunächst werden diese einzelnen Ergebnisse betrachtet: 69% der befragten Lehramtsstudierenden geben an, dass es ihnen (eher) leicht falle, im Studium Neues zu lernen, und 73% weisen es (eher) zurück, dass sie niedrige studienbezogene Fähigkeiten besitzen. Dass sie mit der studentischen Welt inzwischen vertraut sind, sagen 56% und 60% verneinen es (eher), dass sie sich an der Hochschule verloren fühlen (Abb. 3-29).

Abb. 3-29: Einzelitems zum Studium an der Hochschule – Einzelne Items der gebildeten Faktoren (Lehramt, in %)



Frage 14: Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.

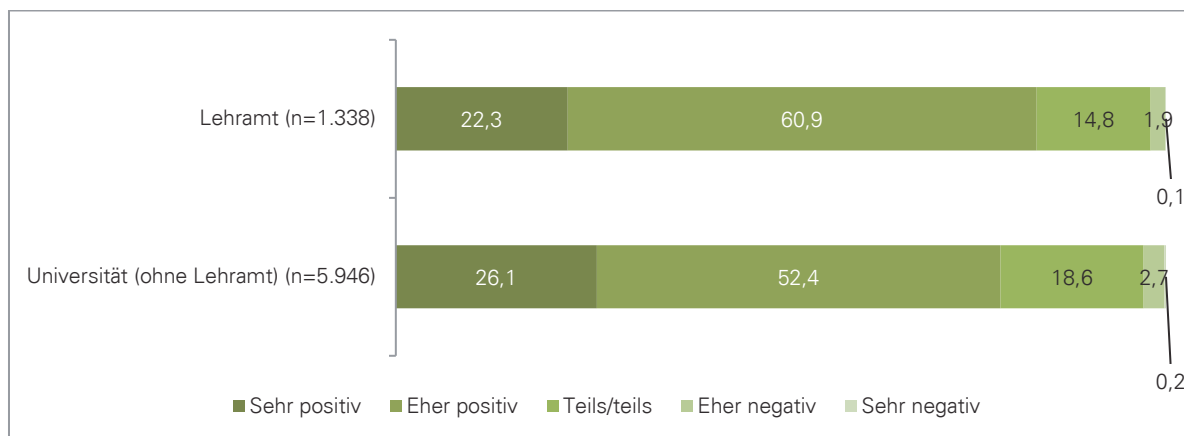
Diese vier Items lassen sich zu zwei Faktoren bündeln, die als Selbsteinschätzung der eigenen Lernkompetenz und als Zugehörigkeit und Vertrautheitsgefühl bezeichnet werden (Tab. 3-16), die im Weiteren näher betrachtet werden sollen.

Tab. 3-16: Studieren an der Hochschule – Übersicht der gebildeten Faktoren

Faktor 11: Selbsteinschätzung eigener Lernkompetenz (Cronbachs Alpha = 0,49)	
Neues zu lernen fällt leicht	Niedrige studienbezogene Fähigkeiten (invertiert)
Faktor 12: Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühl (Cronbachs Alpha = 0,66)	
Vertrautsein mit studentischer Welt	Verloren-Fühlen an der Hochschule (invertiert)

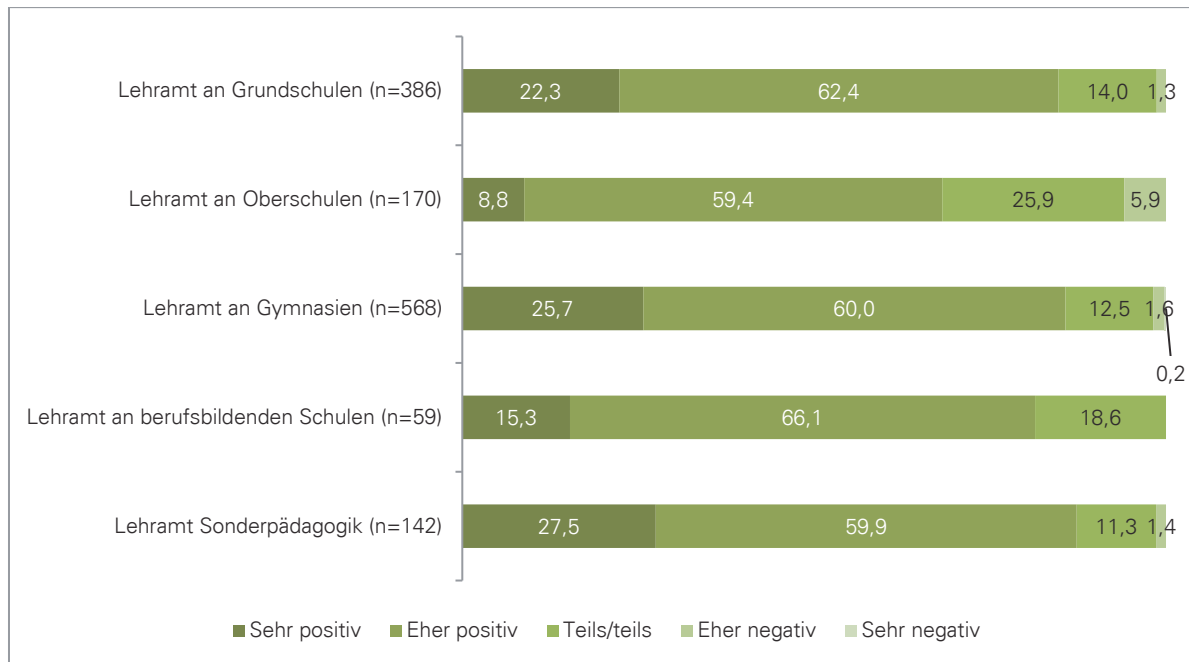
Aufgrund der hohen positiven Werte sind in der Abbildung Abb. 3-30 nicht nur drei Ausprägungen, sondern die Einzelwerte der Fünferskala ausgewiesen. Für den Vergleich bietet es sich dennoch an, die Werte für „sehr positiv“ und „eher positiv“ zusammen zu betrachten. 83% der Lehramtsstudierenden besitzen eine (sehr) positive Einschätzung der eigenen Lernkompetenz. Damit fällt ihre Einschätzung positiver als bei den anderen Universitätsstudierenden aus (79%).

Abb. 3-30: Selbsteinschätzung eigener Lernkompetenz (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



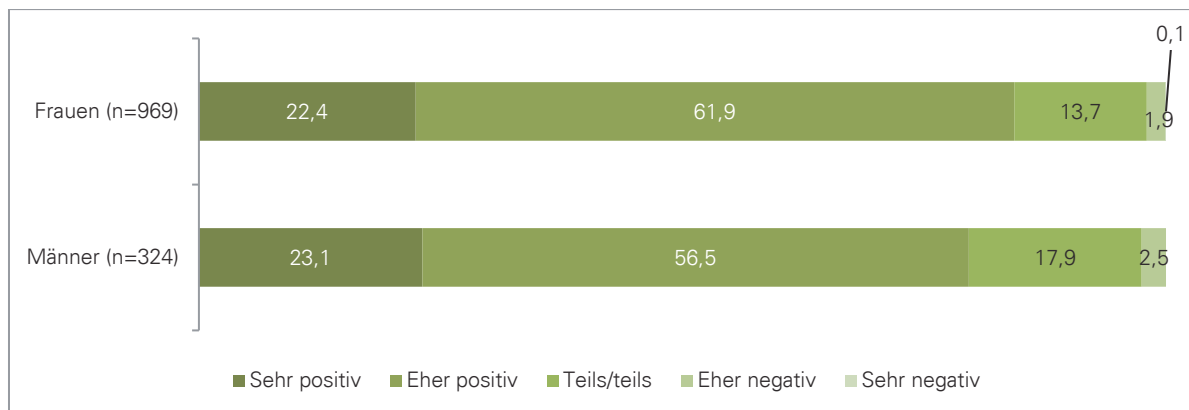
Betrachtet man die unterschiedlichen *Studiengänge*, so lassen sich vor allem beim Lehramt Sonderpädagogik mit 87% die meisten Studierenden finden, die eine (sehr) positive Einschätzung bezüglich der eigenen Lernkompetenz angeben, unmittelbar gefolgt vom Lehramt an Gymnasien (86%) und an Grundschulen (85%) (Abb. 3-31).

Abb. 3-31: Selbsteinschätzung eigener Lernkompetenz nach Studiengang (Lehramt, in %)



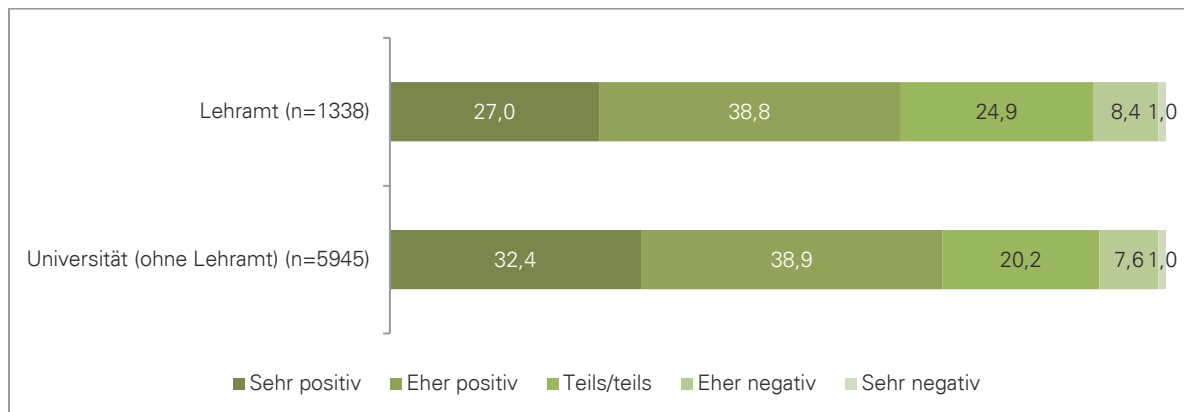
Auch wenn Frauen (84%) eine positivere Einschätzung bezüglich der eigenen Lernkompetenz als die Männer (80%) (Abb. 3-32) besitzen, lassen sich keine belastbaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern festhalten.

Abb. 3-32: Selbsteinschätzung eigener Lernkompetenz nach Geschlecht (Lehramt, in %)



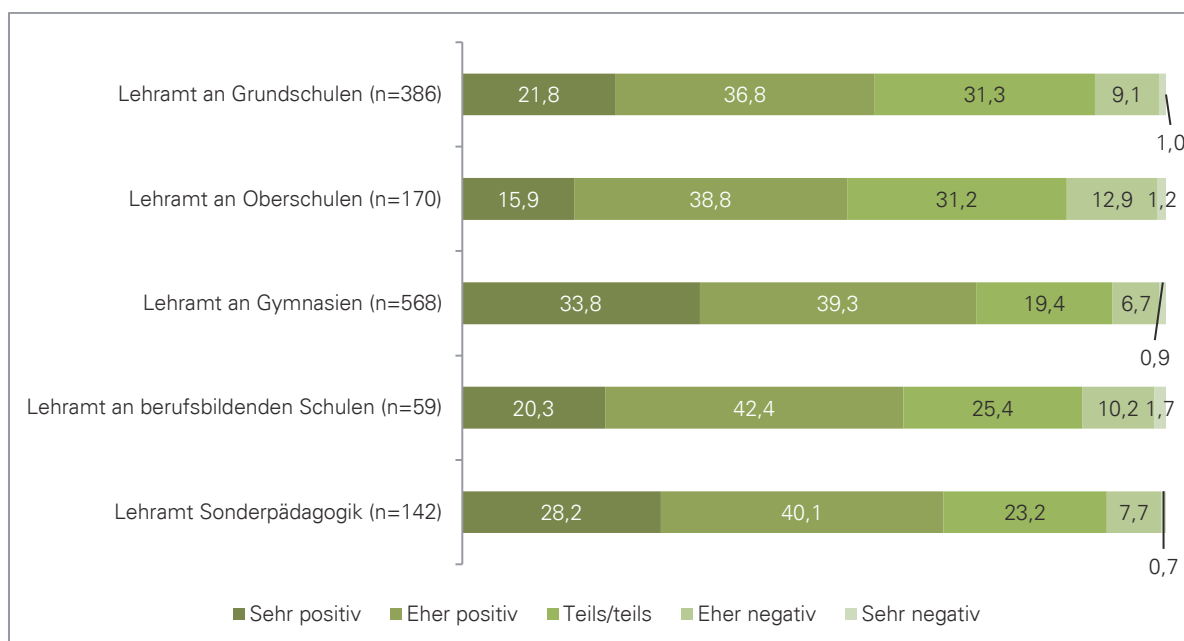
Positive Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühle berichten 66% der Lehramtsstudierenden. Bei den anderen Studierenden an Universitäten sind diese Werte mit 71% etwas höher (Abb. 3-33).

Abb. 3-33: Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühl (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



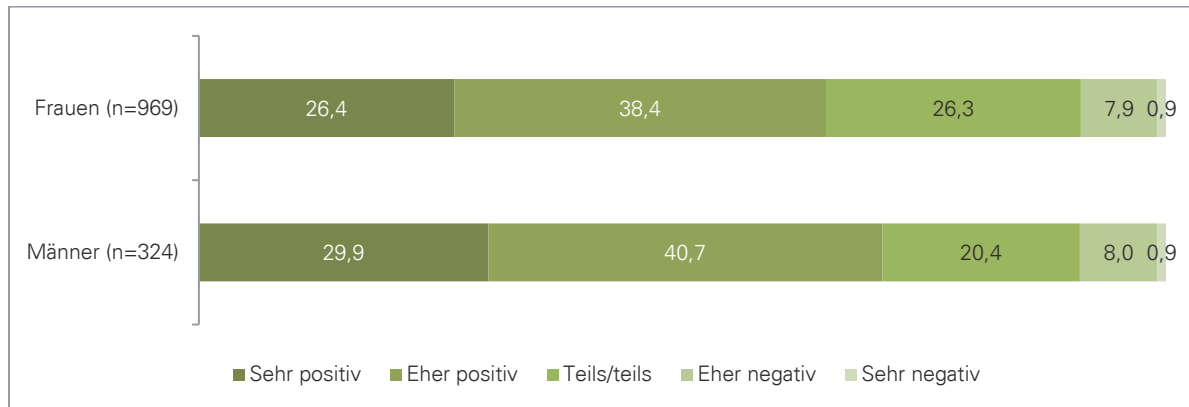
Nach den *Studiengängen* zeigt sich, dass positive Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühle mit 73% am stärksten bei den Studierenden im Lehramt an Gymnasien anzutreffen sind (Abb. 3-34). Deutlich seltener sind diese bei den Studierenden im Lehramt an Oberschulen vorhanden (55%). 14% Studierenden aus dem Lehramt an Oberschulen lassen hingegen eine deutliche Distanz zu ihrer neuen Bildungseinrichtung erkennen. Auch im Lehramt an Grundschulen und an berufsbildenden Schulen ist es mit 10% und 12% ein überdurchschnittlich hoher Anteil.

Abb. 3-34: Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühle Studiengang (Lehramt, in %)



Frauen berichten positive Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühle etwas seltener als die Männer (Abb. 3-35). Insgesamt zeigen sich allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Abb. 3-35: Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühl nach Geschlecht (in %)

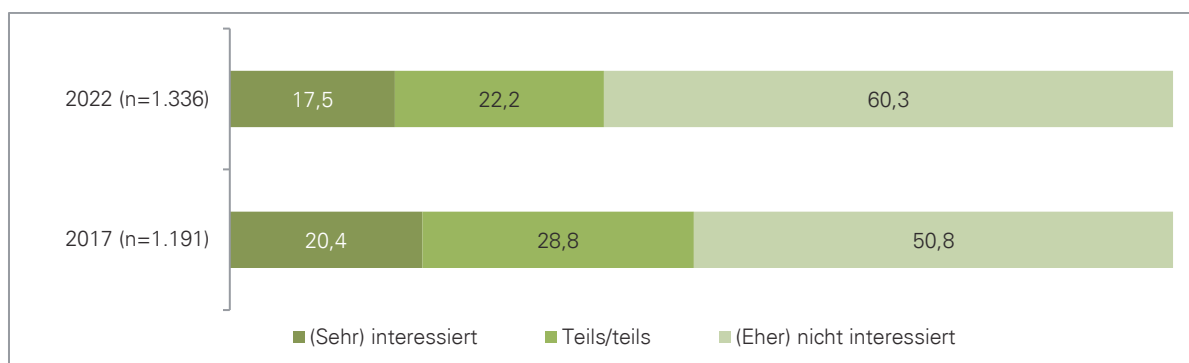


3.4.2 Studentische Mitwirkung

Die studentische Mitwirkung im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung wurde mit zwei Fragen erfasst. Gefragt wurde nach dem Interesse an der studentischen Vertretung und auch nach der eigenen Mitarbeit in dieser.

Im Vergleich zu 2017 ist das Interesse an Aktivitäten studentischer Vertretungen deutlich gesunken (Abb. 3-36). Während 2017 noch 49% der befragten Lehramtsstudierenden angaben, zumindest teils/teils an den Aktivitäten studentischer Vertretungen interessiert zu sein, sind es in der aktuellen Befragung nur noch 40%.

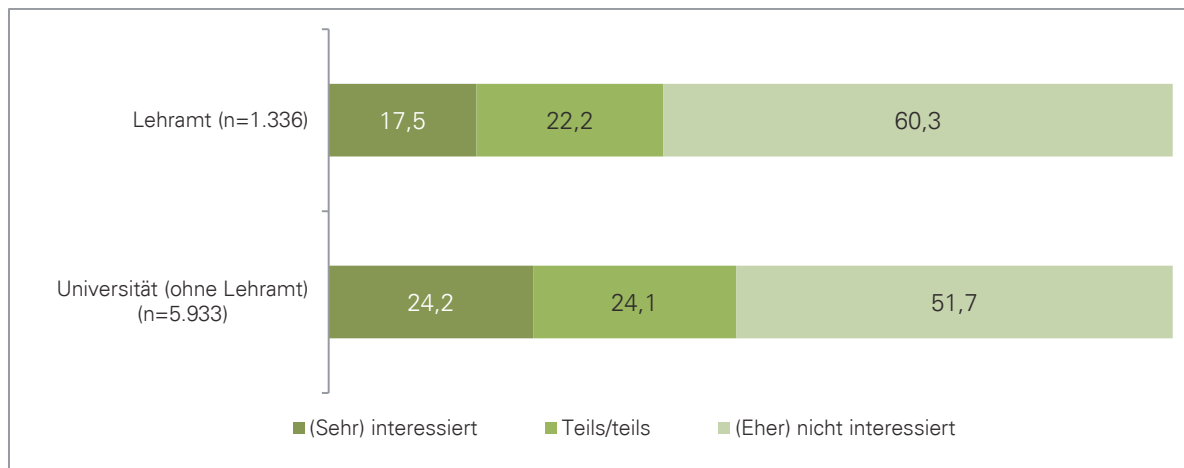
Abb. 3-36: Interesse an Aktivitäten studentischer Vertretungen (Lehramt, in %) – 2017 und 2022



4. Sächsische Studierendenbefragung

Im Vergleich zu anderen Universitätsstudierenden sind die Lehramtsstudierenden an den Aktivitäten studentischer Vertretungen weniger interessiert (Abb. 3-37). In der Vergleichsgruppe haben 24% (großes) Interesse an diesen Aktivitäten. Im Lehramt sind es dagegen nur 18%.

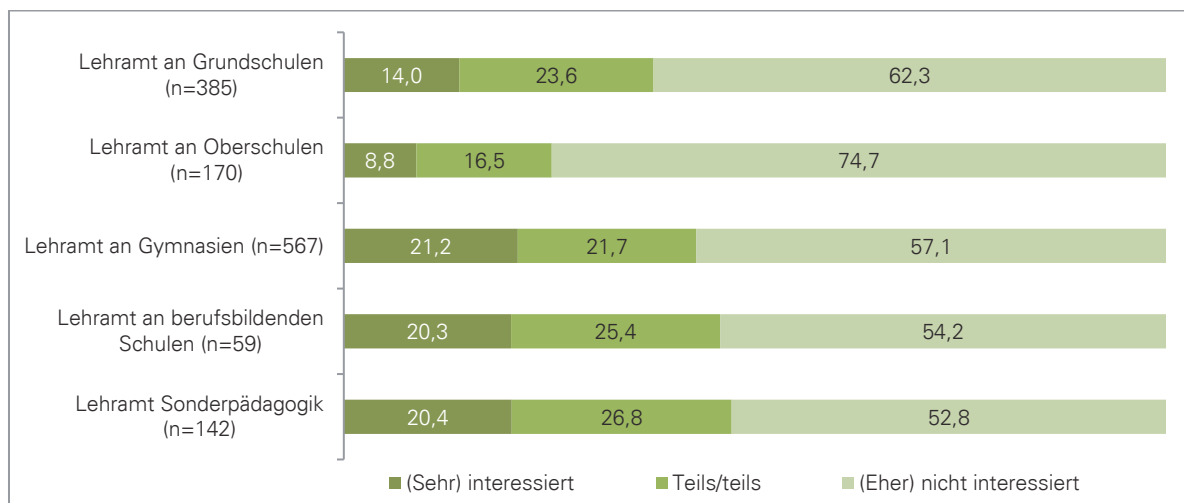
Abb. 3-37: Interesse an Aktivitäten studentischer Vertretungen (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Frage 15: Wie stark sind Sie an den Aktivitäten studentischer Vertretungen (z.B. Fachschafts- bzw. Studierendenrat) interessiert?

Das Interesse an der studentischen Partizipation ist in den *Lehramtsstudiengängen* unterschiedlich ausgeprägt (Abb. 3-38). Mit 21% ist es unter Studierenden im Lehramt Gymnasien (noch) am größten gefolgt vom Lehramt Sonderpädagogik und Lehramt an berufsbildenden Schulen mit jeweils 20%. Am geringsten ist das Interesse im Lehramt Oberschulen mit 9%.

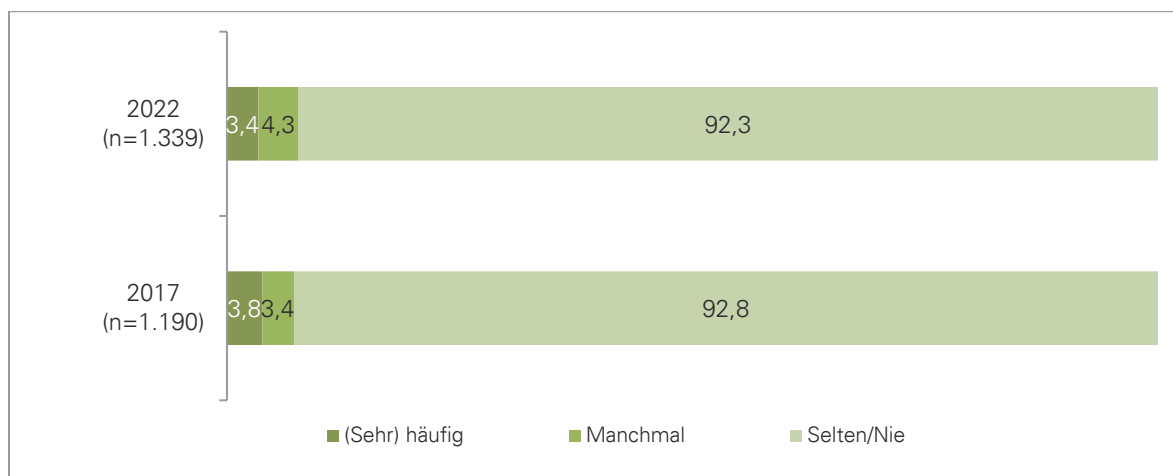
Abb. 3-38: Interesse an Aktivitäten an studentischer Vertretungen nach Studiengang (Lehramt, in %)



Insgesamt zeigen sich bei den Geschlechtern keine relevanten Unterschiede (Abb. A 9), auch wenn die Männer mit 19% etwas häufiger ein (großes) Interesse an Aktivitäten von studentischen Vertretungen angeben.

Auch das zweite Item zur studentischen Mitwirkung, die Beteiligung der Studierenden an studentischen Vertretungen, kann mit Ergebnissen aus der 3. Sächsischen Studierendenbefragung (2017) verglichen werden. Es ist auf einem niedrigen Niveau nahezu gleich geblieben (Abb. 3-39). In der Vorgängerstudie (2017) gaben 7% an, sich zumindest manchmal an der Arbeit der studentischen Vertretungen zu beteiligen; in der aktuellen Studie berichten das 8%.

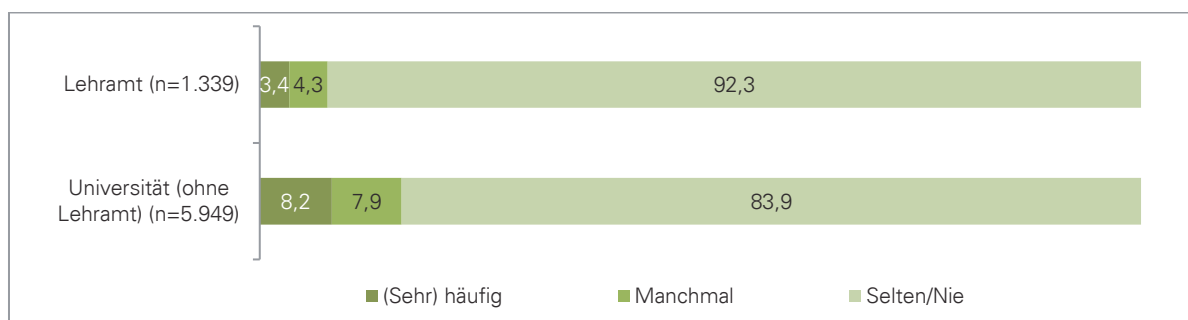
Abb. 3-39: Häufigkeit der Aktivitäten studentischer Vertretungen (in %) - 2017 und 2022



Frage 16: Beteiligen Sie sich selbst an der Arbeit der studentischen Vertretungen?

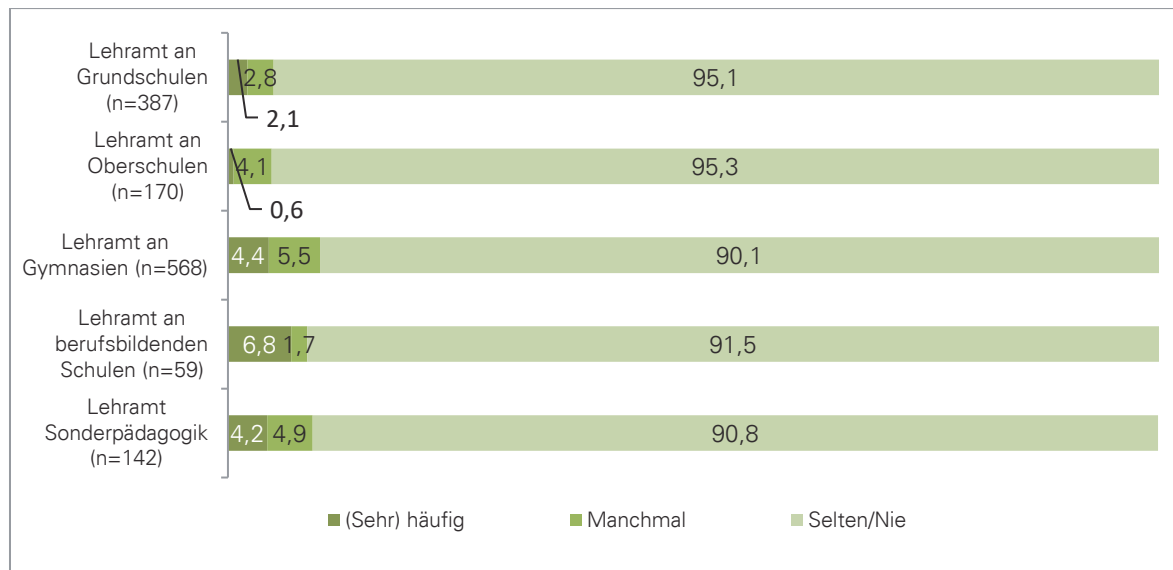
Die Mitarbeit in studentischen Vertretungen ist bei den Lehramtsstudierenden deutlich geringer als bei den Universitätsstudierenden insgesamt (Abb. 3-40). Von den anderen Universitätsstudierenden engagieren sich mit 16% doppelt so viele zumindest manchmal in studentischen Vertretungen.

Abb. 3-40: Häufigkeit der Aktivität an studentische Vertretungen (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Differenziert man *nach Studiengang*, dann zeigt sich, dass die Studierenden im Lehramt an Gymnasien noch am engagiertesten sind (Abb. 3-41). Hier geben 10% aller Befragten an, zumindest manchmal mitzuarbeiten. Am geringsten ist das Engagement unter den Studierenden im Lehramt an Oberschulen und Grundschulen (jeweils 5%).

Abb. 3-41: Häufigkeit der Aktivität an studentische Vertretungen nach Studiengang (Lehramt, in %)



Im Vergleich nach Geschlecht geben Männer häufiger (11%) als Frauen (6%) an, sich an der Arbeit der studentischen Vertretungen zu beteiligen (Abb. A 10).

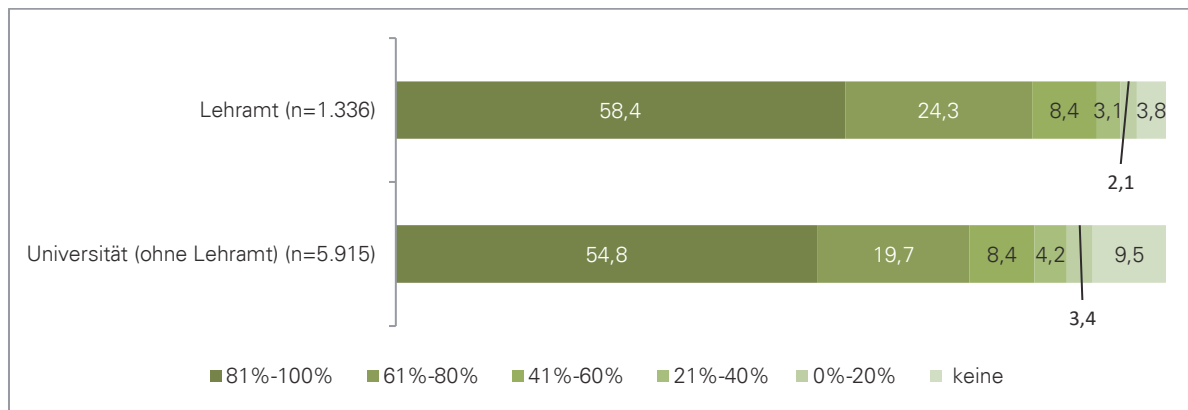
3.4.3 Anwesenheit in Lehrveranstaltungen

Die Klagen unter Lehrenden sind verbreitet, dass eine nicht geringe Zahl von Studierenden nur unregelmäßig an Lehrveranstaltungen teilnimmt. Das wurde als Anlass genommen, die Studierenden nach der Regelmäßigkeit ihres Lehrveranstaltungsbesuchs zu fragen. Vorgegeben wurden Prozentspannen zur Regelmäßigkeit der Anwesenheit in Lehrveranstaltungen mit 20%-Schritten (81-100%, 61-80% usw.) sowie mit der Möglichkeit, „keine Teilnahme“ anzugeben. Die Angaben sollten sich auf alle Sitzungen der belegten Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2021/22 beziehen. Von einer regelmäßigen Teilnahme an Veranstaltungen soll im Weiteren gesprochen werden, wenn eine Teilnahme zwischen einem 81% und 100% angegeben wurde.

Unter den Lehramtsstudierenden haben 58% an ihren Lehrveranstaltungen regelmäßig teilgenommen, Weitere 24% gaben eine Teilnahmehäufigkeit zwischen an 61% bis 80%; 8% waren noch seltener anwesend und 4% haben gar keine Lehrveranstaltungen besucht. Bei dieser letzteren Gruppe ist zu berücksichtigen, dass diese möglicherweise in ihrem Studium in der Abschlussphase sind und keine Lehrveranstaltungen nach der Studienordnung vorgesehen sind.

Im universitätsweiten Vergleich zeigt sich, dass die regelmäßige Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Lehramt geringfügig stärker als unter den anderen Studierenden an Universitäten (55%) verbreitet ist (Abb. 3-42).

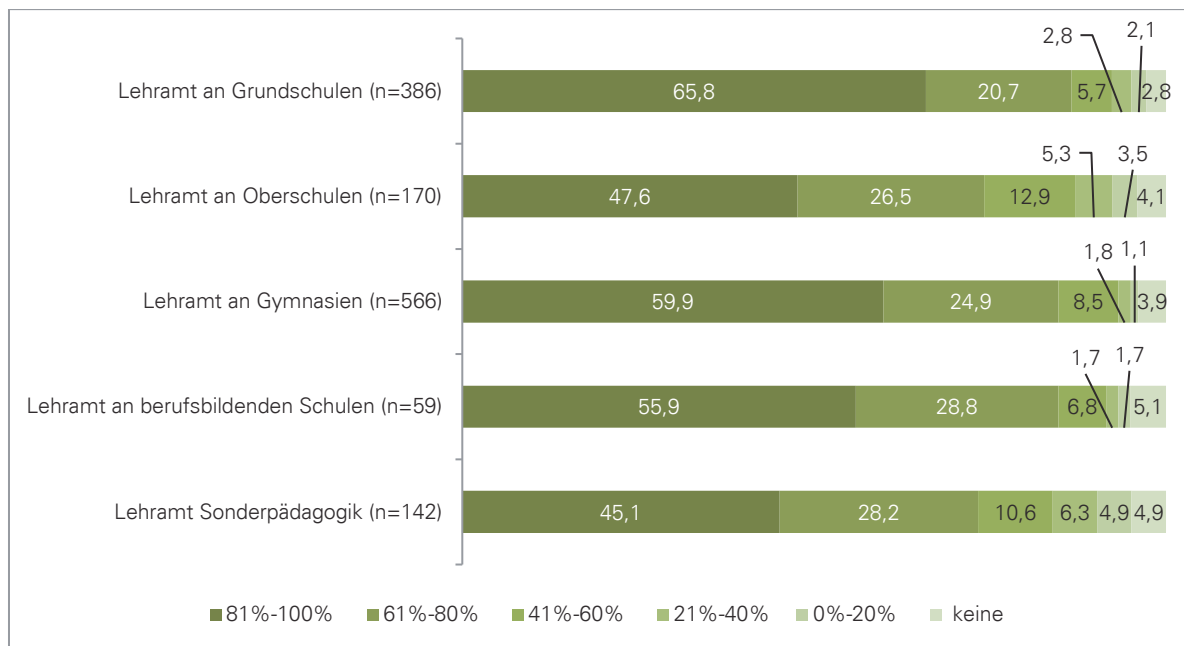
Abb. 3-42: Anwesenheit in Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2021/22 (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Frage 12: Wenn Sie an die von Ihnen im Wintersemester 2021/22 belegten Lehrveranstaltungen denken: Wie regelmäßig haben Sie an den Sitzungen dieser Veranstaltungen teilgenommen? Bitte geben Sie bezogen auf die Gesamtzahl der Sitzungen Ihrer belegten Lehrveranstaltungen an, zu welchem Anteil Sie daran teilgenommen haben.

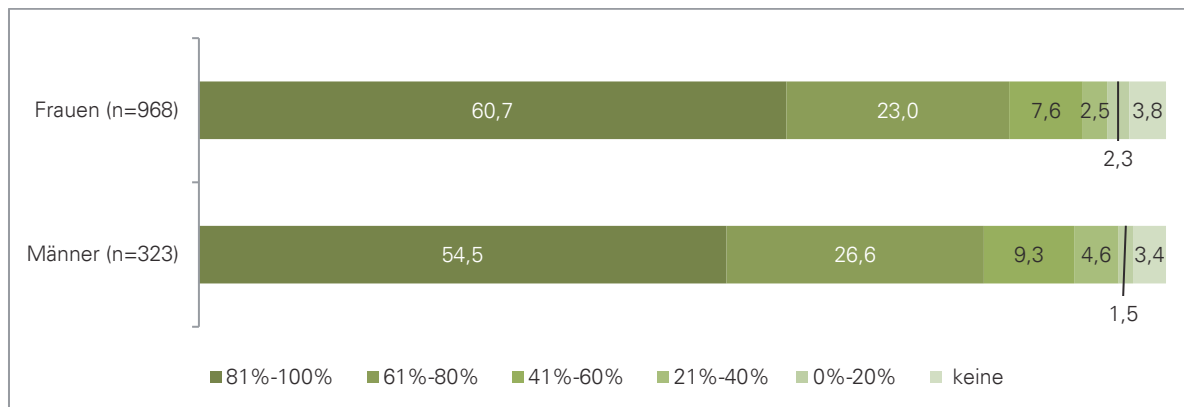
Auch bei den *Studiengängen* zeigen sich Schwankungen bei der regelmäßigen Teilnahme (Abb. 3-43). Sie ist am höchsten im Lehramt an Grundschulen mit 66% und am niedrigsten mit 45% im Lehramt Sonderpädagogik. Zwischen diesen beiden Studiengängen liegen in Bezug auf die regelmäßige Teilnahme das Lehramt an Gymnasien (60%), das Lehramt an berufsbildenden Schulen (56%) und das Lehramt an Oberschulen (48%). Unter den Studierenden, die angegeben haben, an keinen Lehrveranstaltungen teilgenommen zu haben, finden sich keine größeren Unterschiede.

Abb. 3-43: Anwesenheit in Lehrveranstaltungen nach Studiengang (Lehramt, in %)



Unter den Lehramtsstudierenden nehmen Frauen an den Lehrveranstaltungen häufiger regelmäßig als die Männer teil (Abb. 3-44). Allerdings sind die Unterschiede nicht signifikant.

Abb. 3-44: Anwesenheit in Lehrveranstaltungen nach Geschlecht (Lehramt, in %)



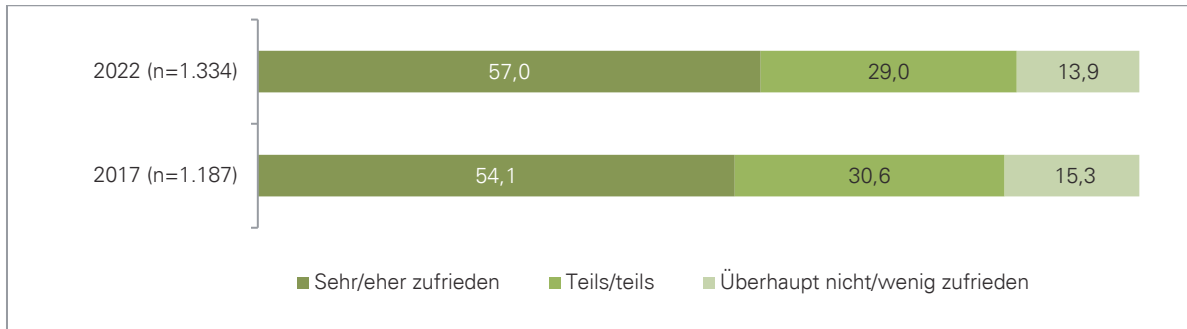
3.5 GESAMTZUFRIEDENHEIT UND KONSTANZ IN DER STUDIENENTSCHEIDUNG

Im Sinne einer Gesamtschau wurden die Lehramtsstudierenden nach ihrer Gesamtzufriedenheit mit ihrem bisherigen Studium gefragt. Außerdem wurden sie auch gefragt, ob sie nochmals den gleichen Studiengang wählen würden, wenn sie in der Entscheidungssituation wären.

3.5.1 Gesamtzufriedenheit mit dem Studium

Unter den Studierenden des Lehramts geben 57% an, mit ihrem Studium sehr oder eher zufrieden zu sein (Abb. 3-45). Weitere 29% sind teilweise zufrieden und 14% wenig bzw. überhaupt nicht zufrieden. Gegenüber 2017 zeigt sich ein leichter Anstieg bei der Zufriedenheit von 54% auf 57%.

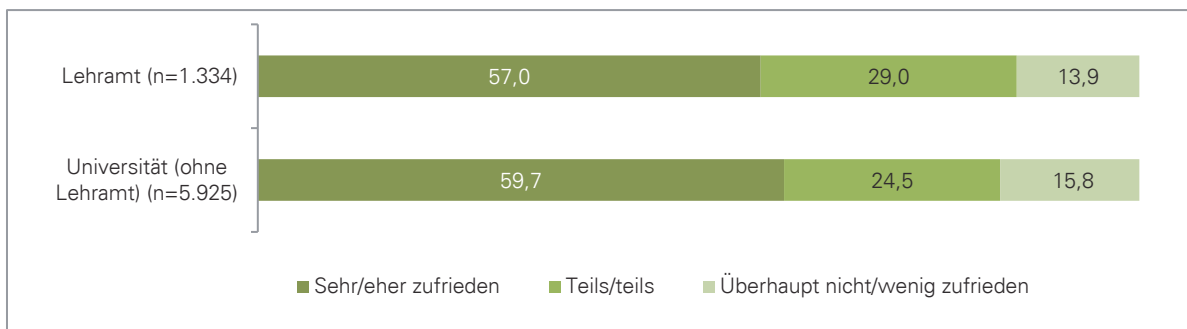
Abb. 3-45: Gesamtzufriedenheit (Lehramt, in %) – 2017 und 2022



Frage 45: Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit Ihrer derzeitigen Studiensituation?

Im Vergleich zeigt sich, dass der Anteil der sehr bzw. eher Zufriedenen im Lehramt geringfügig kleiner ist als an der Universität (ohne Lehramt) insgesamt (60%). Kleiner ist im Lehramt allerdings auch die Gruppe der Studierenden, die mit ihrer Studiensituation wenig oder überhaupt nicht zufrieden sind (Universitäten: 16%) (Abb. 3-46).

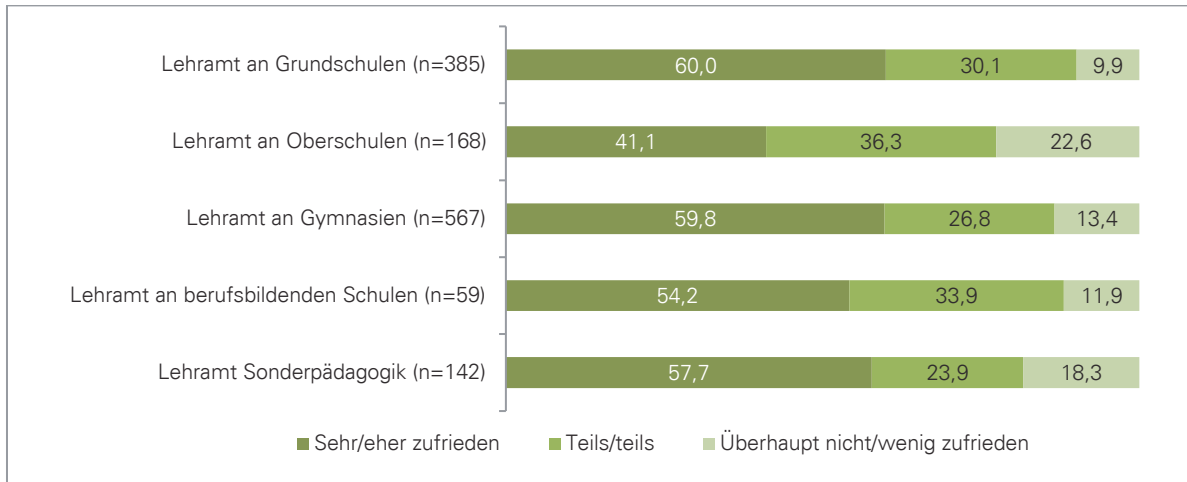
Abb. 3-46: Gesamtzufriedenheit (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Betrachtet man die Gesamtzufriedenheit der Lehramtsstudierenden nach dem *Studiengang*, so sieht man, dass die Studierenden im Lehramt Grundschulen und Gymnasien mit jeweils 60% am häufigsten mit ihrer Studiensituation (sehr) zufrieden sind (Abb. 3-47). Unmittelbar werden diese gefolgt von den Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik mit 58%. Das Schlusslicht in der Gesamtzufriedenheit nach den Studiengängen bilden die Studierenden des

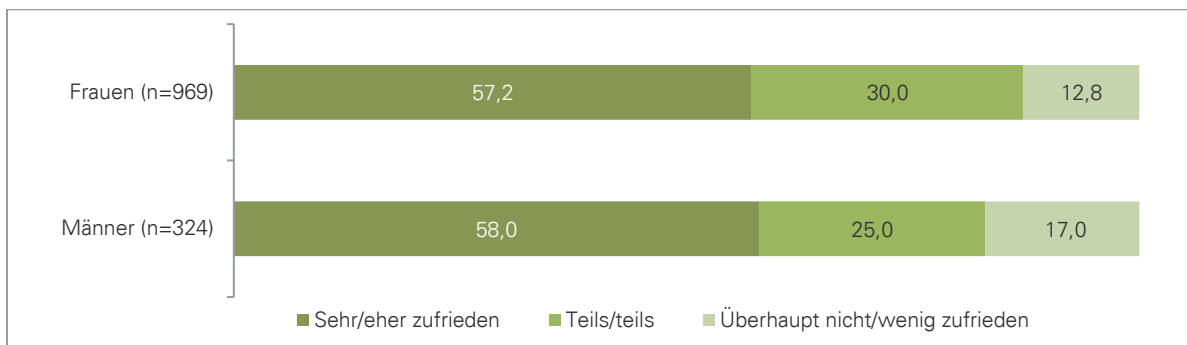
Lehramts an Oberschulen mit 41%. Diese sind es auch, die den höchsten Anteil an Unzufriedenen mit 23% aufweisen.

Abb. 3-47: Gesamtzufriedenheit nach Studiengang (Lehramt, in %)



Während der Anteil der Zufriedenen bei den Männern und Frauen nahezu gleich groß ist, geben deutlich mehr Männer (17%) als Frauen (13%) an, mit ihrer Studiensituation wenig oder überhaupt nicht zufrieden zu sein (Abb. 3-48).

Abb. 3-48: Gesamtzufriedenheit nach Geschlecht (Lehramt, in %)

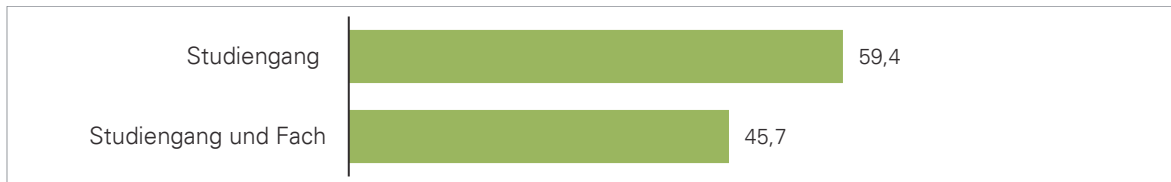


3.5.2 Konstanz der Studienentscheidung

Ein weiteres wichtiges Kriterium zur Zufriedenheit mit dem Studiengang ist die Frage, ob die Studierenden, wenn sie nochmals vor der Entscheidung stehen würden, den gleichen Studiengang wählen würden. Von einer identischen Studienentscheidung wird im Weiteren gesprochen, wenn die Studierenden nochmals den gleichen Studiengang an der gleichen Hochschule wählen würden

Für die Lehramtsstudiengänge ist zusätzlich möglich auch zu prüfen, ob in den gewählten Studiengängen die Wahl wieder auf das gleiche studierte Fach (Grundschule) bzw. die beiden studierten Fächer (Gymnasium, Oberschule) bzw. Fachrichtung und Fach/Fachrichtung (berufliche Schulen) bzw. die Förderschwerpunkte und Fach (Sonderpädagogik) fallen würde. Um die beiden Vergleichsebenen auseinanderzuhalten, wird im ersten Fall von einer identischen Studienentscheidung auf die Ebene des Studienganges und im zweiten Fall auf der Ebene Studiengang und Fach gesprochen. 59% der Lehramtsstudierenden geben an, dass sie im Wiederholungsfall der Entscheidungssituation sich wieder für den gleichen Lehramtsstudiengang entscheiden würden (Abb. 3-49). Auf der Ebene Studiengang und Fach sind es 46%.

Abb. 3-49: Identische Studienentscheidung (Lehramt, n=1.314, in %)



Frage 44: Wenn Sie noch einmal vor der Wahl stünden: Welchen Studiengang und wo würden Sie dann voraussichtlich studieren? Frage 44A: Würden Sie noch einmal die gleiche Schulform und die Fächer wählen, die Sie aktuell studieren?

Ein Vergleich zur Vorgängerstudie 2017 ist nur auf der Ebene des Studienganges möglich. Der Anteil der Studierenden, die auf dieser Ebene eine identische Studienentscheidung, hat sich in diesen fünf Jahren nicht verändert. (Abb. 3-50).

Abb. 3-50: Identische Studienentscheidung auf der Ebene Studiengang (Lehramt, in %) – 2017 und 2022



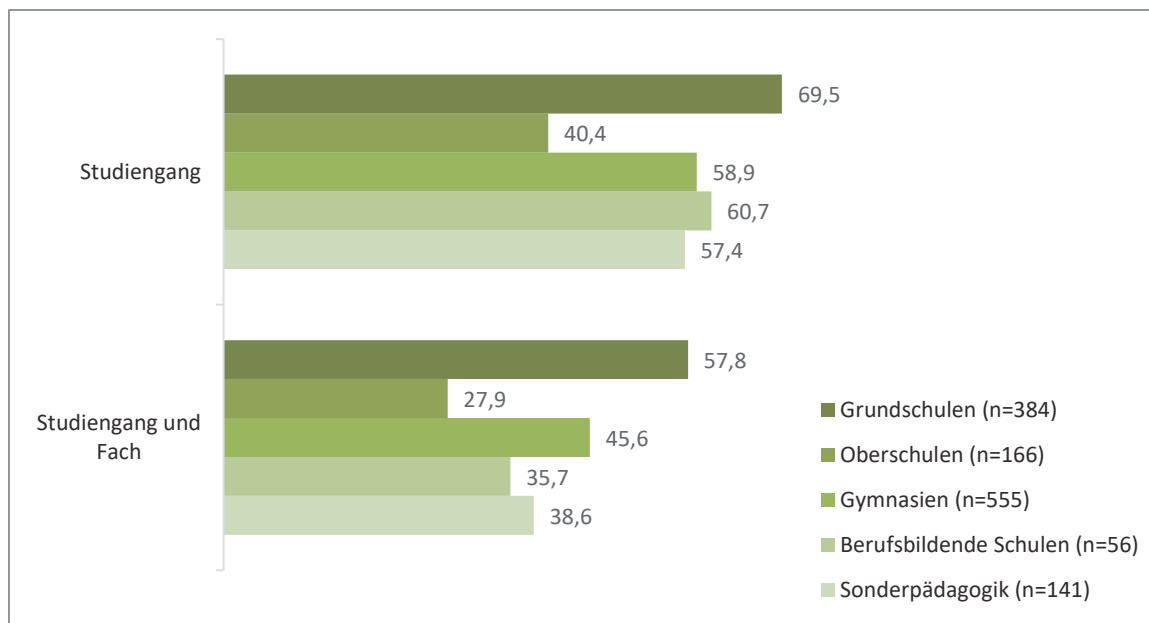
Eine identische Studienentscheidung auf dieser Ebene ist unter den Lehramtsstudierenden damit geringfügig stärker verbreitet ist als bei den anderen Studierenden an den Universitäten (55%) (Abb. 3-51).

Abb. 3-51: Identische Studienentscheidung auf der Ebene Studiengang (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



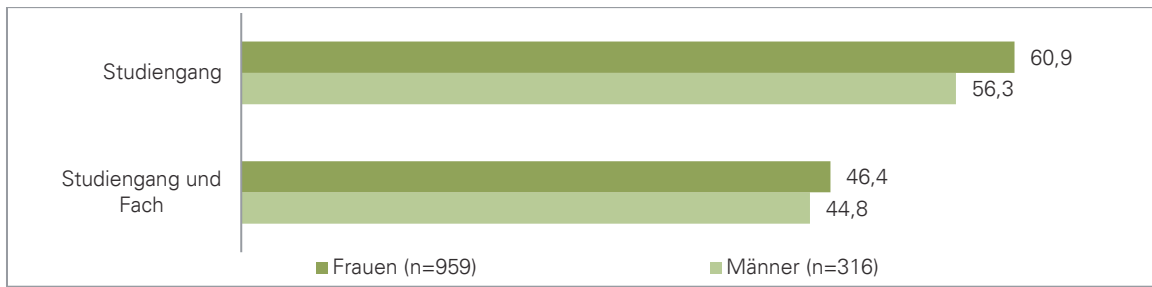
Differenziert man nach den *Studiengängen*, dann fällt der Lehramtsstudiengang an Oberschulen auf. Mit 40% berichten deutlich weniger Studierende aus diesem Studiengang, dass es sich im Wiederholungsfall wieder dafür entscheiden würden. Am höchsten ist dieser Anteil beim Lehramt an Grundschulen mit 70%. Auch die Anteile der drei anderen Studiengänge sind mit plus 17 bis 20 Prozentpunkte deutlich höher im Vergleich zu Oberschulen (Abb. 3-52). Nimmt man auch die Fachebene hinzu, dann berichten im Lehramt Oberschule nur noch 27% der Studierenden eine identische Studienentscheidung. Mit einem deutlichen Vorsprung findet sich diese am häufigsten bei den Studierenden für das Lehramt an Grundschulen (58%).

Abb. 3-52: Identische Studienentscheidung nach Studiengang (Lehramt, in %)



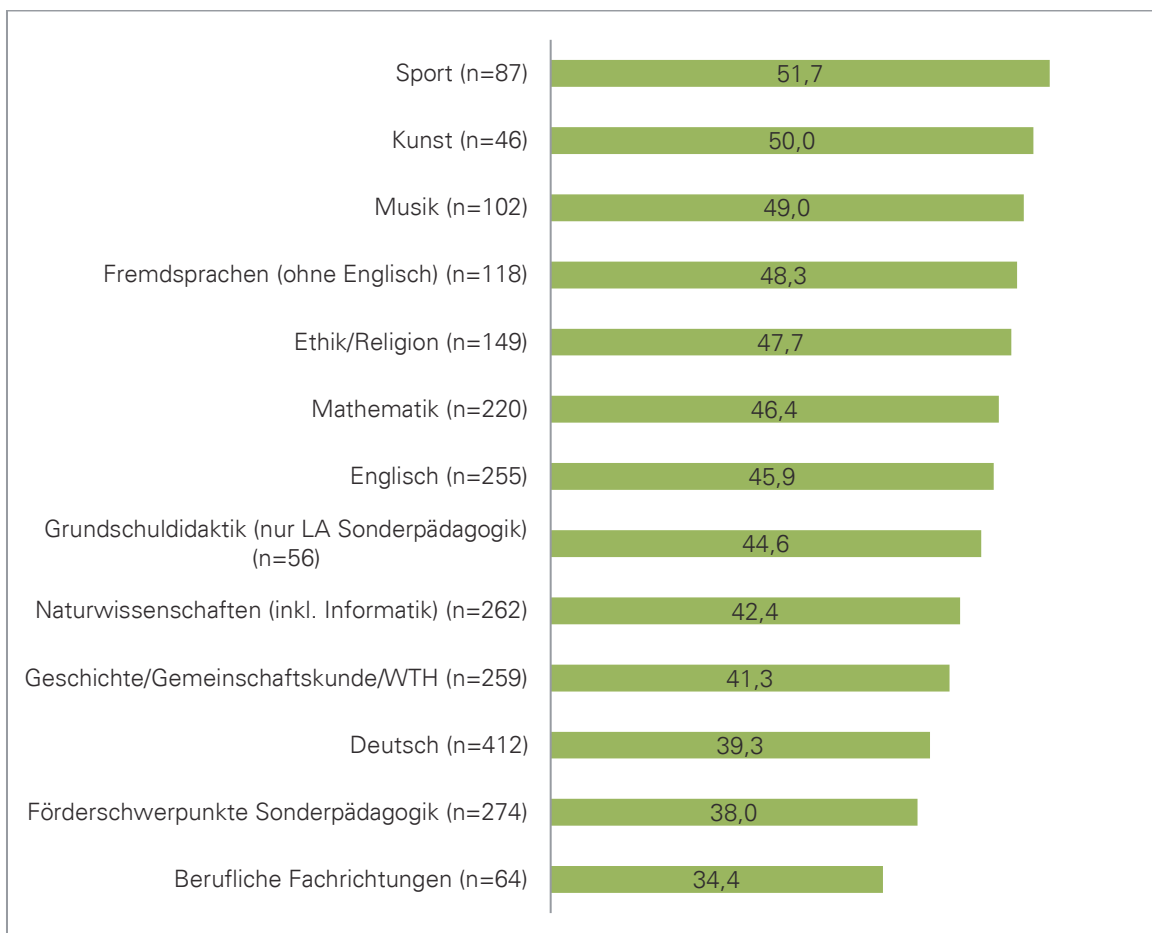
Unter den Lehramtsstudierenden neigen die Studentinnen stärker zur identischen Studienentscheidung sowohl beim Studiengang und auch in der Kombination Studiengang und Fach (Abb. 3-53).

Abb. 3-53: Identische Studienentscheidung nach Geschlecht (Lehramt, in %)



Zwischen den (*gruppierten*) Studienfächern zeigen sich Unterschiede, wobei diese zwischen 52% und 34% schwanken. Die aufgelisteten Werte beziehen sich auf die Kombination von Studiengang und Fach. Die Konstanz der Studienentscheidung ist am höchsten im Fach Sport und am Ende stehen die zusammengefassten beruflichen Fachrichtungen.

Abb. 3-54: Identische Studienentscheidung nach (*gruppierten*) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)



4. BERATUNGS- UND SERVICEANGEBOTE - NUTZUNG UND BEWERTUNG

Die Studienberatung an den Universitäten und Hochschulen ist bislang selten ein zentrales Thema in der Hochschul- und Studierendenforschung. Gleichwohl erlebt dieser Bereich seit ca. zehn Jahren spürbare Veränderungen z. B. durch Neustrukturierung der Studieneingangsphase, womit in der Regel die Ausweitung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten verbunden sind (Blaich/Egerer 2020, Hebecker/Szczyrba/Wildt 2016 – ausführlicher hierzu im Hauptbericht). Eine „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung“ (Gemeinsame Kultusministerkonferenz 2013, S. 2) stellt auch im Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine wichtige Säule der Weiterentwicklung des Lehramtsstudiengangs dar. Infolgedessen wurden vermehrt lehramtspezifische Eignungsfeststellungsverfahren entwickelt (Bosse 2020) und studiengangbegleitende Beratungsstrukturen geschaffen (Bauer/Christ et Al. 2020). Vor diesem Hintergrund nehmen in der 4. Sächsischen Studierendenbefragung studienbezogene Beratungs- und Serviceleistungen erstmalig einen breiteren Raum ein. Im Mittelpunkt stehen allgemein die Nutzung von Beratungsangeboten seitens der Lehramtsstudierenden sowie typische Beratungsbedarfe.

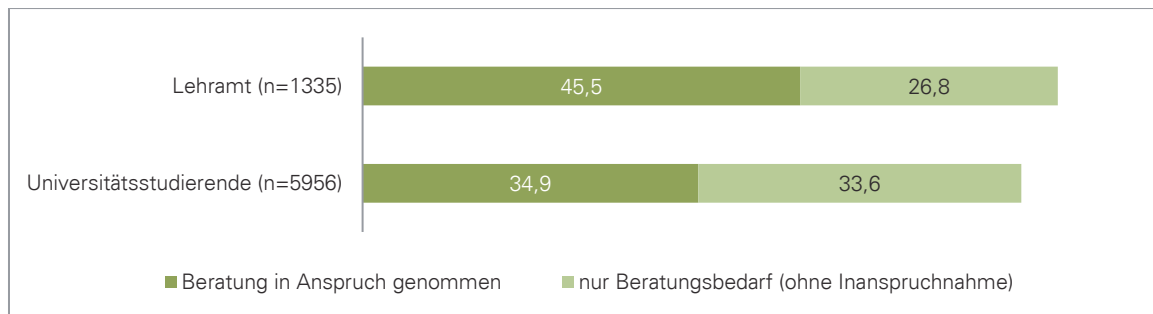
Durch die Corona- Pandemie waren zudem auch Beratungseinrichtungen gezwungen, ihr Angebot entweder einzustellen oder auf Formen der Distanzberatung (per Telefon, Mail, Video, Chat) auszuweichen. Auch hier stellen sich Fragen nach der Verstetigung digitaler Beratungsformate und die Weiterentwicklung der Ansprache bzw. Erreichbarkeit vielfältiger Zielgruppen. In dieser Ausführlichkeit ist das Feld der Studienberatung erstmalig Bestandteil der Sächsischen Studierendenbefragung, so dass kaum Vergleiche der Ergebnisse mit früheren Erhebungen hergestellt werden können.

4.1 INANSPRUCHNAHME VON BERATUNGSANGEBOTEN

4.1.1 Beratungsinanspruchnahme und Beratungsbedarf in den letzten 12 Monaten

Studierende im Lehramtsstudium nehmen insgesamt deutlich häufiger Beratung in der einen oder anderen Form in Anspruch als andere Studierende (Abb. 4-1). 46% berichten von mindestens einem Kontakt zu einer Beratungsstelle innerhalb der letzten zwölf Monate vor Befragungsbeginn. Als Vergleichsgruppe dienen alle Universitätsstudierende, die nicht Lehramt studieren. Hier traf dies auf 35% der Studierenden zu.

Abb. 4-1: Häufigkeit der Inanspruchnahme von Beratung und des Beratungsbedarfs (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt, in %)

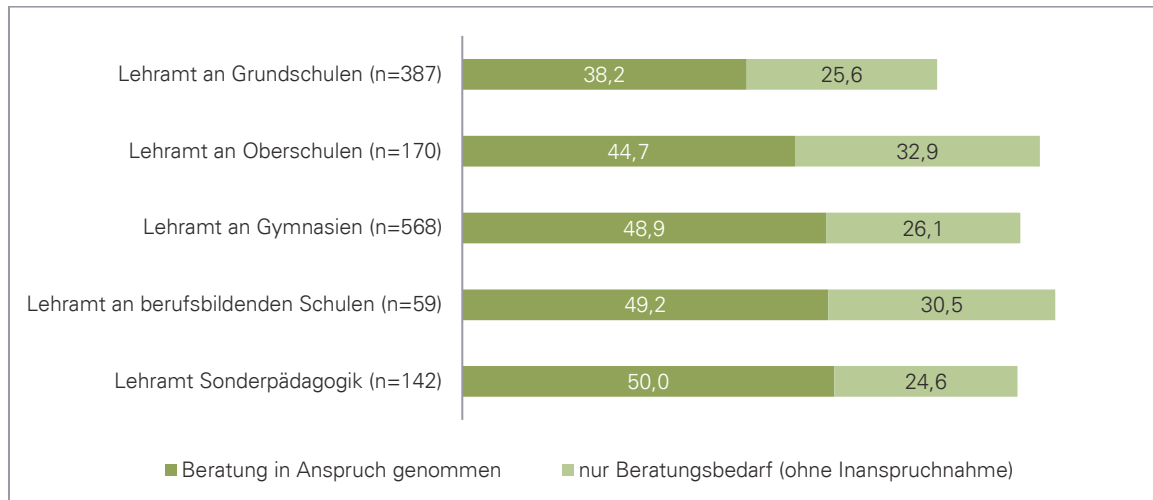


Frage 17: Haben Sie in den letzten 12 Monaten (Studien-)Beratungs- oder Unterstützungsangebote an der Hochschule oder dem Studentenwerk zu folgenden Themenfeldern in Anspruch genommen?

Etwas geringer fällt dagegen unter den Lehramtsstudierenden der Anteil jener aus, die trotz vorhandenem Beratungsbedarf keinen Kontakt suchten (34% vs. 27%). Lehramtsstudierende erweisen sich damit als weniger zögerlich, sich Hilfe und Unterstützung zu suchen; gleichwohl gilt auch hier für mehr als ein Viertel, dass es Gründe für einen Verzicht auf die Inanspruchnahme von Beratung gibt.

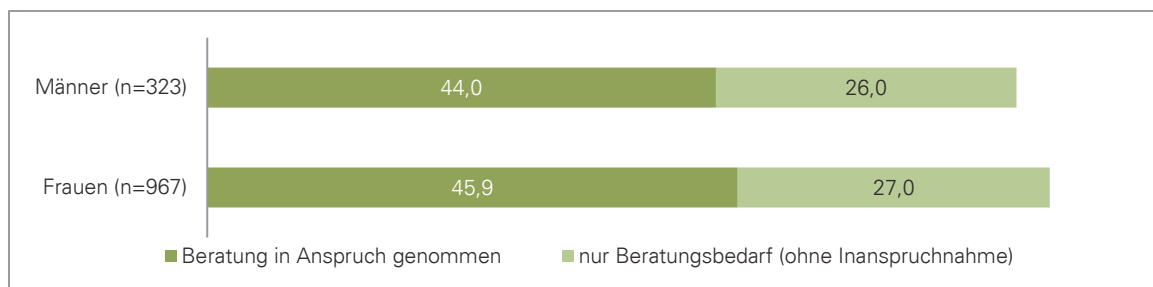
Bei der Aufgliederung nach *Studiengängen* fällt auf (Abb. 4-2), dass Studierende im Lehramt an Grundschulen am seltensten Beratung aufgesucht haben (39%). Das Lehramt an Oberschulen liegt mit 45% bereits deutlich darüber und bei den anderen Schulformen haben ca. die Hälfte der Befragten in den zwölf Monaten vor der Befragung mindestens einmal Kontakt zu einer Beratungsstelle gehabt. Mit 36% ist im Lehramt an Grundschulen auch der Anteil an Studierenden am größten, die überhaupt keinen Beratungsbedarf hatten, womit sich diese Schulform deutlich von den anderen abhebt. Der größte Bedarf scheint im Lehramt an berufsbildende Schulen zu bestehen.

Abb. 4-2: Häufigkeit der Inanspruchnahme von Beratung und des Beratungsbedarf nach Studiengang (Lehramt, in %)



Zwischen den *Geschlechtern* gibt es hinsichtlich der Inanspruchnahme von Beratung keine signifikanten Unterschiede (Abb. 4-3), was mit Blick auf die Fachliteratur und im Vergleich zur Gesamtstichprobe ein überraschender Befund ist. Erwartbar wäre eine umfangreichere Inanspruchnahme von Beratung durch Frauen.¹⁷

Abb. 4-3: Häufigkeit der Inanspruchnahme von Beratung und des Beratungsbedarfs nach Geschlecht (Lehramt, in %)

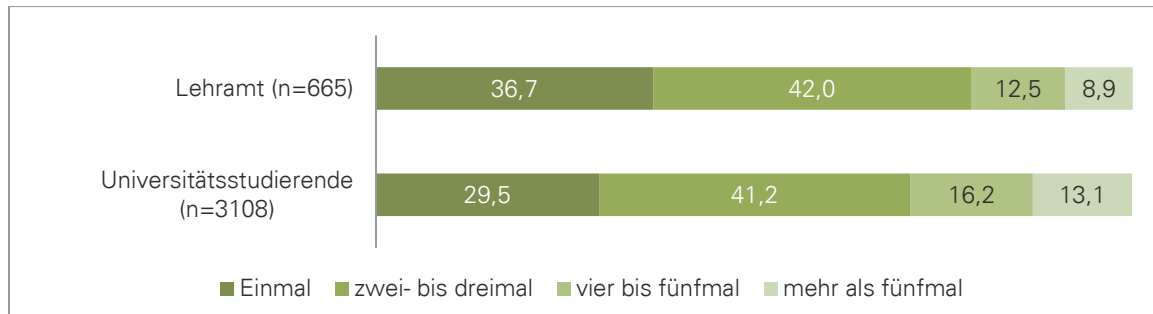


Hinsichtlich der Häufigkeit der wahrgenommenen Beratung unterscheiden sich Lehramtsstudierende nur sehr geringfügig von den anderen Universitätsstudierenden (Tab. A 11 im Anhang). Rund 60% von jenen, die Beratung aufgesucht haben, taten dies einmal; rund ein Drittel zwei- bis dreimal. 4-6% haben viermal und häufiger Beratung aufgesucht.

¹⁷ Unter den anderen Universitätsstudierenden (ohne Lehramt) haben 37% der Frauen und 32% der Männer in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung mindestens einmal Beratung oder Unterstützung in Anspruch genommen. Ähnlich verhält sich die Relation zwischen den Geschlechtern hinsichtlich des Beratungsbedarfs (ohne Inanspruchnahme).

Die Spannweite des Beratungsbedarfs, der nicht zu einer Beratung führte, fällt bei den Lehramtsstudierenden etwas geringer aus als bei den anderen Studierenden. Unter ihnen sind die Anteile größer, die einen (37%) oder zwei bis drei (42%) dieser Bedarfe geäußert haben und entsprechend kleiner sind jene Anteile die vier oder mehr Bedarfe äußerten (Abb. 4-4).

Abb. 4-4: Häufigkeit des Beratungsbedarfs pro Student:in (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt mit mindestens einem Beratungsbedarf ohne Inanspruchnahme, in %)



Frage 17: Haben Sie in den letzten 12 Monaten (Studien-)Beratungs- oder Unterstützungsangebote an der Hochschule oder dem Studentenwerk zu folgenden Themenfeldern in Anspruch genommen?

Tab. 4-1 veranschaulicht Unterschiede in der Verteilung nach *Bildungsherkunft*. Hier zeigen sich zwischen den Lehramts- und anderen Universitätsstudierenden tendenziell gegenläufige Trends. Bei Letzteren nimmt mit steigenden sozialen Status der Herkunftsfamilie der Anteil jener zu, die Beratung aufgesucht haben. Beim Beratungsbedarf ohne Inanspruchnahme verhält es sich umgekehrt. 42% aus der niedrigsten Statusgruppe haben hier mindestens eine Angabe gemacht gegenüber 32% aus der höchsten. Unter den Lehramtsstudierenden liegen die Verhältnisse etwas anderes. Hier sind es eher Studierende mit niedriger bzw. mittlerer Bildungsherkunft, die Beratung trotz Bedarf nicht aufsuchen. Die tatsächliche Inanspruchnahme von Beratung verteilt sich dagegen uneinheitlich auf die verschiedenen Statusgruppen. Am häufigsten haben Studierende mit niedriger und gehobener Bildungsherkunft Beratung in Anspruch genommen (49%).

Tab. 4-1: Häufigkeit der Inanspruchnahme von Beratung und des Beratungsbedarfs nach Bildungsherkunft (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt, in %)

	Bildungsherkunft			
	Niedrig	Mittel	Gehoben	Hoch
Lehramt	n=53	n=168	n=87	n=80
Beratung in Anspruch genommen	49,1	41,6	48,9	47,1
nur Beratungsbedarf (ohne Inanspruchnahme)	28,3	29,7	24,6	24,5
Universitätsstudierende (ohne Lehramt)	n=317	n=1.768	n=1.575	n=2.039
Beratung in Anspruch genommen	31,5	33,4	34,4	36,1
nur Beratungsbedarf (ohne Inanspruchnahme)	42,3	34,0	34,0	31,5

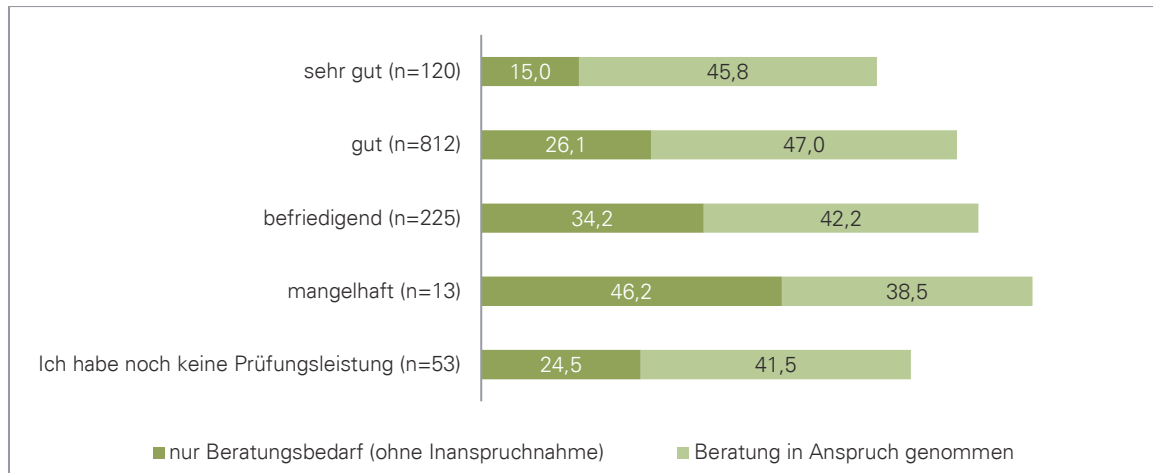
Hinsichtlich der Verteilung der Beratungsbedarfe über den *Studienverlauf* zeigt sich im Lehramtsstudium eine starke Konzentration in den ersten beiden *Studienjahren* (Tab. 4-2). Mit 46% im ersten und 49% im zweiten Studienjahr hat hier fast jede:r zweite Student:in mindestens einmal Beratung in Anspruch genommen. Mit zunehmender Studiendauer nehmen diese Anteile allmählich ab; mit einem Zwischenhoch im 4. Studienjahr (49%) und dann ab dem 7. Studienjahr (60-66%), wenn die Gründe für die deutliche Überschreitung der Regelstudienzeit verstärkt zur Kontaktaufnahme mit Beratungsangeboten motivieren. Bei den anderen Universitätsstudierenden ist der Verlauf ein anderer. Studierende in den ersten beiden Studienjahren nehmen Beratung am seltensten (ca. 35%) in Anspruch und dies steigt im Studienverlauf allmählich an. Beim Beratungsbedarf ohne Inanspruchnahme von Beratung zeigen sich diese Differenzen. Mit zunehmender Studiendauer steigt der Anteil jener, die einen Beratungsbedarf angegeben haben ohne Beratung aufzusuchen.

Tab. 4-2: Inanspruchnahme von Beratung nach Studienjahr (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt, in %)

	Lehramt		Universitätsstudierende	
	n	in %	n	in %
1. Studienjahr	290	45,9	1.753	32,9
2. Studienjahr	280	48,6	1.623	33,5
3. Studienjahr	256	43,8	1.161	37,0
4. Studienjahr	226	47,8	679	38,6
5. Studienjahr	210	39,5	412	36,9
6. Studienjahr	48	39,6	211	36,5
7. Studienjahr und mehr	24	62,5	117	32,5

Interessant ist weiterhin, dass tendenziell mehr Studierende mit ‚guten‘ bzw. ‚sehr guten‘ *Leistungsstand* (ca. 46%) Beratung aufsuchen (Abb. 4-5) und damit etwas häufiger als Studierende mit einem aktuellen Durchschnitt der Prüfungsleistungen von ‚mangelhaft‘ (42%) oder ‚ausreichend‘ (38%).

Abb. 4-5: Häufigkeit der Inanspruchnahme von Beratung und des Beratungsbedarfs nach Leistungsstand (Lehramt, in %)



Beratungsangebote werden auch von leistungsstarken Studierenden für die Orientierung im Studium und Thematisierung von Problemen angenommen. Für diese Gruppe ist auch die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie bei festgestelltem Beratungsbedarf auch den Kontakt zu einem Beratungs- oder Unterstützungsangebot suchen. Je schwächer die Studienleistungen sind, umso größer ist der Anteil von Studierenden, die bei vorhandenem Beratungsbedarf keine Beratung in Anspruch genommen haben.

4.1.2 Beratungsthemen

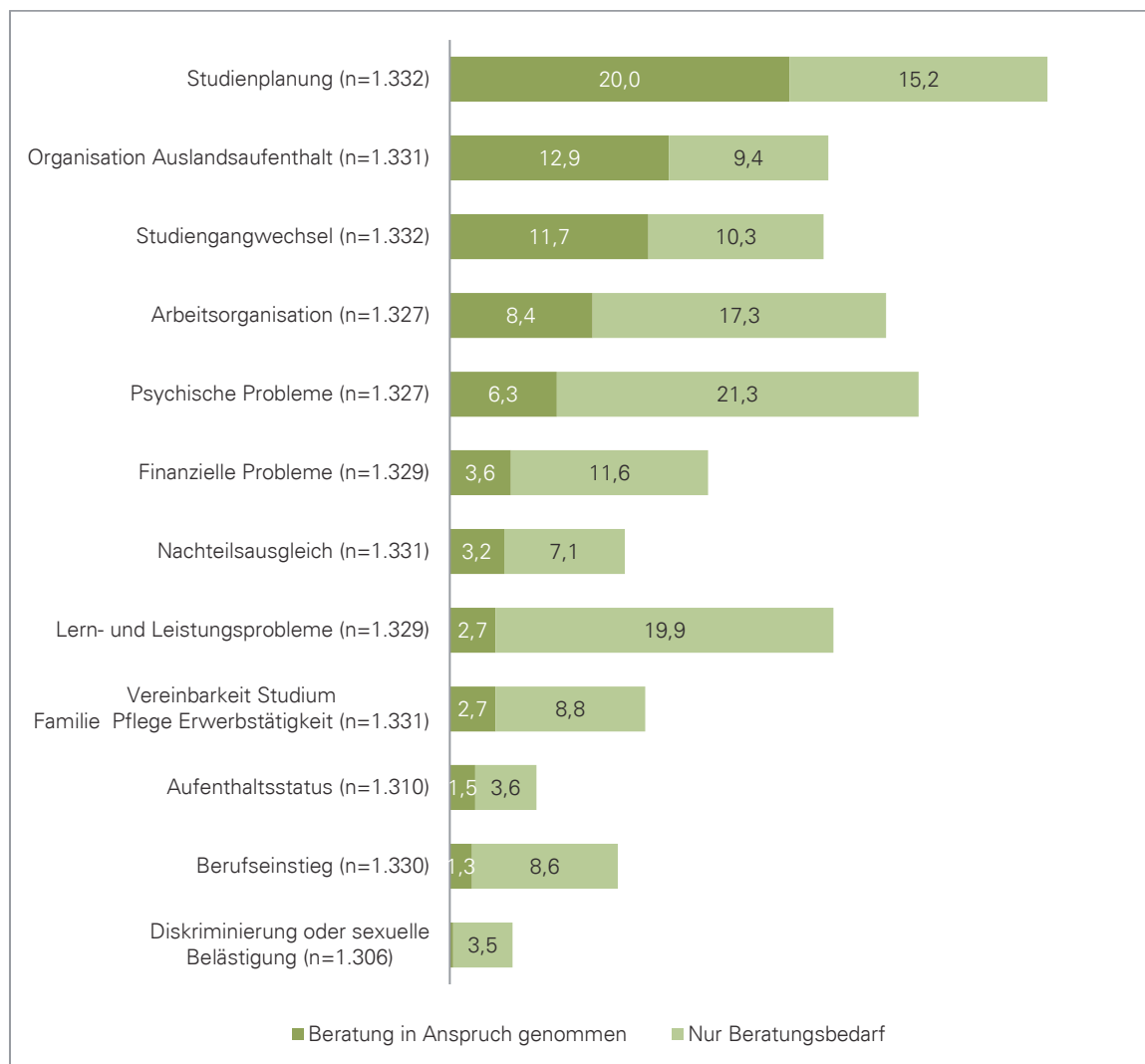
Der wahrgenommene Beratungsbedarf streut deutlich breiter über die verschiedenen Beratungsthemen als die tatsächliche Inanspruchnahme von Beratung. Die Studierenden konnten bei einer Liste von Beratungsanliegen jeweils angeben, ob sie dazu Beratung aufgesucht haben oder ein Beratungsbedarf bestand, der aber nicht zur Inanspruchnahme von Beratung führte. Somit lassen sich beide Zahlen summieren und geben einen Eindruck vom Gesamtbedarf bezogen auf die zurückliegenden 12 Monate wieder. Keine Aussage kann darüber getroffen werden, wie häufig nach einem Beratungsgespräch zum selben Thema weiterer Beratungsbedarf bestand. Abb. 4-6 zeigt, wie sich Bedarf und Nutzung auf die einzelnen Themen

4. Sächsische Studierendenbefragung

verteilen. Sie bezieht sich dabei auf die Gesamtzahl der Studierenden im Lehramt, so dass sowohl personenbezogen die Inanspruchnahme von Beratung als auch der Gesamtbedarf zu den jeweiligen Anliegen ausgewiesen werden kann.

Bei allen Beratungsanliegen geht der bekundete Bedarf weit über die tatsächlich in Anspruch genommene Beratung hinaus. Während bei den Themen Studienplanung, Organisation der Auslandsaufenthalte und Studiengangwechsel, 50-60% des Gesamtbedarfs in entsprechende Beratungsgespräche einmünden, weisen alle anderen Anliegen eine ganz erhebliche Untererfassung auf, d. h. hier übersteigt der bekundete Bedarf die real in Anspruch genommene Beratung um das Vier- bis Fünffache.

Abb. 4-6: Beratungsinanspruchnahme und Beratungsbedarf zu den Beratungsthemen (Lehramt, in %)



Frage 17: Haben Sie in den letzten 12 Monaten (Studien-)Beratungs- oder Unterstützungsangebote an der Hochschule oder dem Studentenwerk zu folgenden Themenfeldern in Anspruch genommen oder hatten Sie Beratungsbedarf, ohne Beratung aufgesucht zu haben?

Dies gilt insbesondere für ‚Lern- und Leistungsproblemen‘. Nur etwa jede:r Siebte mit entsprechendem Bedarf suchte hier auch professionelle Unterstützung. Bei psychischen und finanziellen Problemen und Fragen zur Vereinbarkeit des Studiums mit Familienaufgaben oder Erwerbsarbeit haben rund ein Viertel der Befragten mit entsprechendem Bedarf auch Hilfe gesucht. Bei den Themen ‚Arbeitsorganisation‘ und ‚Nachteilsausgleich‘ trifft dies auf ca. ein Drittel der Befragten zu.

Im Vergleich der am häufigsten genannten Beratungsthemen (TOP 5) lassen sich zwischen Lehramts- und Universitätsstudierende leichte Unterschiede erkennen (Tab. 4-3). Für erstere ist ‚Studienplanung‘ mit Abstand das am häufigsten genannte Thema, gefolgt von ‚psychische Probleme‘. Diese stehen wiederum bei Universitätsstudierenden an erster Stelle. Bei den weiteren Themen liegen die Häufigkeiten zwischen beiden Gruppen sehr nah beieinander.

Tab. 4-3: TOP 5 der Beratungsthemen bei der Beratung und beim Beratungsbedarf (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt, in %)

Lehramt (n=1.335)	Gesamtbedarf (in %)	Universitätsstudierende (n= 5.956)	Gesamtbedarf (in %)
Studienplanung	35,2	Psychische Probleme	31,4
Psychische Probleme	27,6	Studienplanung	27,4
Arbeitsorganisation	25,7	Lern-/Leistungsprobleme	26,2
Lern-/Leistungsprobleme	22,6	Arbeitsorganisation	24,4
Organisation Auslandsaufenthalt	22,3	Organisation Auslandsaufenthalt	22,7

Die bisherige Betrachtung stellte die Anteile der Studierenden dar, die Beratung in Anspruch genommen haben bzw. diesbezüglich lediglich einen Bedarf geäußert hatten. Da jede:r Befragte zu mehreren Themen Bedarf gehabt und Beratung auch aufgesucht haben konnte, übersteigt die Gesamtzahl der Nennungen die Zahl der Befragten.

Nachfolgend wird die Verteilung der Beratungsthemen auf die einzelnen *Lehramtsstudiengänge* betrachtet. Auffällige Unterschiede zeigen sich nur bei einigen Themen (Tab. 4-4). Ein Drittel der Studierenden im Lehramt an berufliche Schulen haben zu ‚Studienplanung‘ Beratung aufgesucht (32%) und damit deutlich mehr als in den anderen Lehramtsstudiengängen, wo dies auf ein Fünftel der Befragten zutrifft. Im Lehramt an Grundschulen, an berufsbildenden Schulen und an Gymnasien wurde dieses Thema im Vergleich zu den anderen am häufigsten genannt. Das unterstreicht erneut die hohe Bedeutung des Themas Studienplanung

4. Sächsische Studierendenbefragung

für die Lehramtsstudierenden. ‚Studiengangwechsel‘ ist mit ca. 20% für Studierende im Lehramt an Oberschulen und Sonderpädagogik deutlich relevanter als für jene im Lehramt an Gymnasien (12%) und an Grundschulen (6%). Im Lehramt an berufsbildenden Schulen entfallen hierauf nur wenige Einzelfälle. Signifikante Unterschiede sind auch bei ‚Psychische Probleme‘ zu erkennen. Im Lehramt Sonderpädagogik (12%) und an Gymnasien (8%) haben hierzu deutlich mehr Studierende Beratung aufgesucht als in den anderen Studiengängen. Studierende im Lehramt an Gymnasien haben zu dem doppelt so häufig (20%) Beratung zur Organisation des Auslandsaufenthalts wahrgenommen als Studierende in den anderen Studiengängen (Berufsbildende Schulen ausgenommen; hier ist die Fallzahl zu gering).

Tab. 4-4: Beratungsthemen nach Studiengang (nur Lehramtsstudierende mit in Anspruch genommener Beratung, in %)

	Lehramt an Grundschulen (n=386)	Lehramt an Oberschulen (n=170)	Lehramt an Gymnasien (n=566)	Lehramt an berufsbildenden Schulen (n=59)	Lehramt Sonderpädagogik (n=142)
Studienplanung	20,2	18,2	19,4	32,2	16,9
Studiengangwechsel	6,0	19,0	12,2	n. F.	19,1
Arbeitsorganisation	8,3	7,1	7,8	13,6	11,3
Vereinbarkeit Studium Familie Pflege Erwerbstätigkeit	3,9	n. F.	1,8	n. F.	3,5
Lern- und Leistungsprobleme	1,8	3,5	2,3	n. F.	4,2
Finanzielle Probleme	2,1	4,7	4,2	5,2	n. F.
Psychische Probleme	3,1	3,0	8,1	n. F.	12,0
Nachteilsausgleich	2,9	4,7	2,3	5,1	4,9
Organisation Auslandsaufenthalt	7,8	8,8	19,3	6,8	9,9
Aufenthaltsstatus	n. F.	n. F.	3,1	n. F.	n. F.
Diskriminierung oder sexuelle Belästigung	n. F.	n. F.	n. F.	n. F.	n. F.
Berufseinstieg	n. F.	n. F.	1,4	n. F.	n. F.

Im nächsten Schritt wird aufgezeigt, wie sich die in Anspruch genommene Beratung themenspezifisch zwischen *Frauen und Männer* verteilt ist (Abb. 4-7). Fast jeder zweite Mann, der Beratung in Anspruch genommen hat, tat dies zum Thema Studienplanung (47%). Unter den Frauen sind es mit 43% geringfügig weniger. Deutlicher fallen die Unterschiede bei ‚finanzielle

Probleme' aus (16% vs. 6%). Frauen haben häufiger Kontakt zu Beratungsinstitutionen bezüglich des Themas ‚Arbeitsorganisation‘ (20% vs. 15%) und erheblich häufiger als Männer zur Organisation eines Auslandsaufenthalts (30% vs. 21%) aufgesucht. Letzteres könnte ein Effekt des höheren Frauenanteils in den fremdsprachlichen Fächern sein, in denen ein Auslandsaufenthalt häufiger angestrebt wird oder obligatorisch ist.

Abb. 4-7: Beratungsthemen nach Geschlecht (nur Lehramtsstudierende mit in Anspruch genommener Beratung, in %)

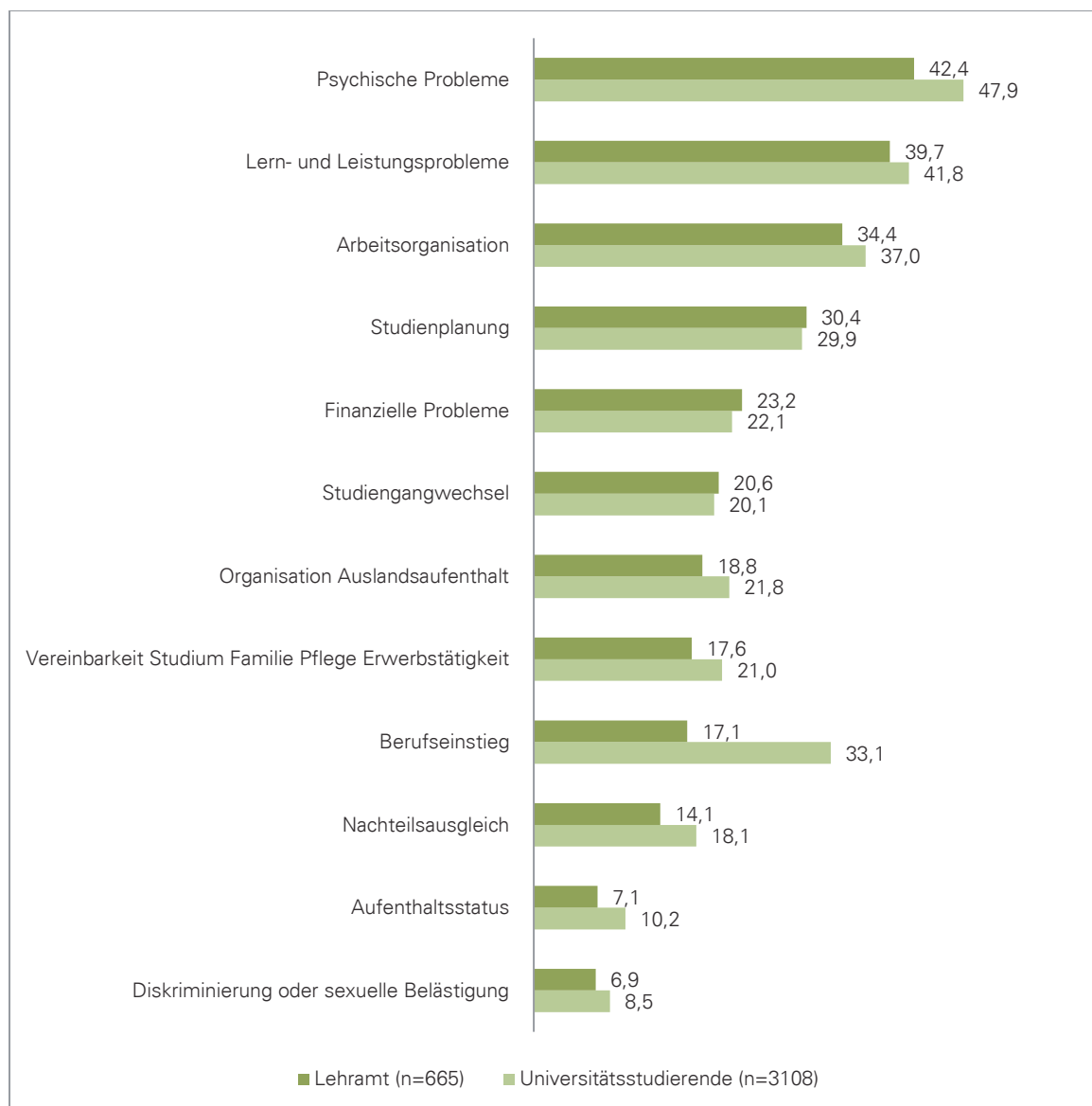


Nicht jeder Beratungsbedarf führt auch zur Kontaktaufnahme mit einer Beratungs- oder Unterstützungseinrichtung. Oben wurde bereits die Relation zwischen aufgesuchter Beratung und weiterem Beratungsbedarf dargestellt. Rund jede:r zweite Lehramtsstudent:in (n=665) hat angegeben, zu mindestens einem Thema einen Bedarf gehabt zu haben, ohne hierzu Beratung aufzusuchen. Abb. 4-8 gibt nachfolgend an, welchen Anteil die jeweiligen Themen an

4. Sächsische Studierendenbefragung

diesem Bedarf haben, der nicht zu einer Beratung geführt hat im Vergleich zu Universitätsstudierenden, die nicht im Lehramt immatrikuliert sind. 42% der Nennungen bei den Lehramtsstudierenden entfallen auf ‚psychische Probleme‘, gefolgt von ‚Lern-/Leistungsschwierigkeiten‘ (40%) und ‚Arbeitsorganisation‘ (34%). Die Reihenfolge der Themen variiert nicht zwischen den beiden Studierendengruppen; zum Teil ist der geäußerte Bedarf (ohne Inanspruchnahme) bei den Universitätsstudierenden (ohne Lehramt) geringfügig höher. Eine Ausnahme stellt ‚Berufseinstieg‘ dar. Universitätsstudierende äußerten hierzu fast doppelt so häufig einen Bedarf (33%) wie Lehramtsstudierende (17%).

Abb. 4-8: Beratungsbedarf ohne Inanspruchnahme von Beratung im Vergleich der Lehramts- und anderen Universitätsstudierenden (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt, in %)



Bereits bei der in Anspruch genommenen Beratung wurde deutlich, dass Lehramtsstudierende mit Themen wie ‚Berufseinstieg‘, ‚Nachteilsausgleich‘, ‚Aufenthaltsstatus‘ und ‚Diskriminierung oder sexuelle Belästigung‘ eher selten Beratung aufsuchen. Gerade bei letztgenanntem Thema haben nur einzelne Befragte angegeben, sich diesbezüglich an Beratungsstellen gewandt zu haben. Mit Blick auf den tatsächlichen Bedarf wird sichtbar, dass diese Themen dennoch Relevanz besitzen und insbesondere das Themenfeld ‚Diskriminierung oder sexuelle Belästigung‘ stärkere Beachtung verdient. Eine mittlere zweistellige Personenzahl hat in der Stichprobe entsprechenden Bedarf signalisiert, ohne sich an Beratungsinstitutionen gewandt zu haben. Bei Hochrechnung auf die Grundgesamtheit aller Lehramtsstudierenden der sächsischen Universitäten ist mit einem Kreis von Betroffenen im mittleren dreistelligen Bereich zu rechnen. Weiterhin hat jede:r sechste Lehramtsstudent:in Bedarf hinsichtlich des Berufseinstiegs und jede:r siebte bezüglich des Nachteilsausgleichs geäußert.

In der Differenzierung nach *Studiengang* fällt auf, dass Studierende im Lehramt an Oberschulen bei fast allen Themen z.T. deutlich häufiger einen entsprechenden Bedarf angegeben haben, ohne dazu Beratung aufgesucht zu haben (Tab. 4-5). Dies gilt insbesondere für ‚Studienplanung‘, ‚Studiengangwechsel‘ und ‚Lern-/Leistungsprobleme‘. Hier bekundete mehr als jede:r zweite Student:in einen entsprechenden Bedarf. In den anderen Studiengängen sind es 12-15 Prozent weniger. Lehramt an Grundschulen, Gymnasien und Sonderpädagogik weisen über alle Themen hinweg einen sehr ähnlichen Verlauf auf. ‚Psychische Probleme‘ wird von Studierenden im Lehramt an Gymnasien signifikant weniger häufig genannt (38%); ‚Arbeitsorganisation‘ im Lehramt Sonderpädagogik (28%).

Tab. 4-5: Beratungsbedarf ohne Inanspruchnahme nach Studiengang (Lehramt, in %)

	Lehramt an Grundschu- len (n=173)	Lehramt an Oberschulen (n=103)	Lehramt an Gymnasien (n=277)	Lehramt an be- rufsbildenden Schulen (n=33)	Lehramt Son- der-pädagogik (n=74)
Studienplanung	27,7	38,8	30,0	21,2	31,1
Studiengangwechsel	14,5	31,1	19,9	33,3	17,6
Arbeitsorganisation	36,4	34,0	35,0	33,3	28,4
Vereinbarkeit Studium Familie Pflege Erwerbstät- tigkeit	15,6	26,2	14,1	30,3	17,6
Lern- und Leistungsprob- leme	38,7	51,5	37,2	39,4	36,5
Finanzielle Probleme	23,1	31,1	19,5	24,2	25,7
Psychische Probleme	43,9	49,5	37,9	45,5	43,2
Nachteilsausgleich	10,4	24,3	10,5	27,3	14,9
Organisation Auslands- aufenthalt	17,3	20,4	18,1	21,2	18,9

Studierende im Lehramt an berufliche Schulen zeigen hingegen ein eigenes Antwortmuster. Sie haben am seltensten ‚Studienplanung‘ als Beratungsbedarf (ohne Inanspruchnahme) angegeben, dagegen am häufigsten ‚Studiengangwechsel‘ und ‚Nachteilsausgleich‘ – ähnlich wie bei Lehramt an Oberschulen – sowie ‚Vereinbarkeit von Studium, Familie, Pflege und Beruf‘. Letzteres könnte mit dem höheren Durchschnittsalter in diesem Studiengang erklärt werden (28 Jahre gegenüber 24 Jahre im Durchschnitt aller anderen Lehramtsstudiengänge). Ein höherer Anteil wird bereits eine eigene Familie gegründet haben bzw. berufsbegleitend studieren. Letzteres legt die Teilzeitstudienquote nahe: im Lehramt an berufsbildenden Schulen studiert jede:r dritte Student:in offiziell in Teilzeit; in den anderen Lehramtsstudiengängen sind es nur 15-20 Prozent.

Nachdem oben herausgearbeitet wurde, dass *Männer und Frauen* in etwa gleich häufig Beratung aufgesucht haben und sich nur bei wenigen Themen signifikante Geschlechtsunterschiede zeigten, macht folgende Abb. deutlich, dass Männer zu vielen Themen häufiger als Frauen einen Beratungsbedarf ohne Inanspruchnahme berichten (Abb. 4-9). Am größten fallen die Differenzen bei ‚Arbeitsorganisation‘ (41% vs. 32%), ‚Vereinbarkeit Studium, Familie, Pflege, Erwerbstätigkeit‘ (24% vs. 16%), ‚Studienplanung‘ (35% vs. 29%) und ‚Nachteilsausgleich‘ (18% vs. 13%) aus.

Abb. 4-9: Beratungsbedarf ohne Inanspruchnahme nach Geschlecht (Lehramt, in %)

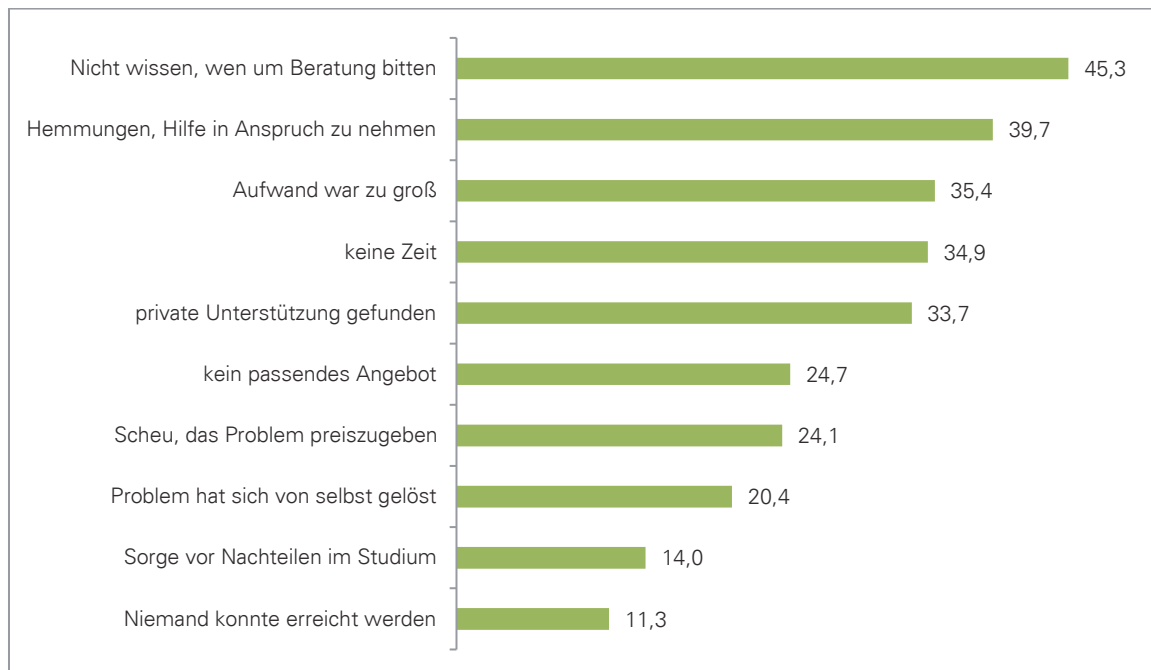


Frauen haben häufiger als Männer ‚psychische Probleme‘ (44% vs. 36%) und ‚finanzielle Probleme‘ (24% vs. 20%) angegeben.

4.2 GRÜNDE FÜR DIE NICHT-INANSPRUCHNAHME VON BERATUNG

Wie im vorherigen Abschnitt ausgeführt, führte nur ein Teil des vorhandenen Beratungsbedarfs zum Aufsuchen bzw. Kontaktieren von Beratungsangeboten. Um diese Diskrepanz besser einschätzen zu können, wurde nach den Gründen dafür gefragt. Denkbar wäre, dass Beratungsbedarfe z.B. durch Gespräche mit Freunden, Kommiliton:innen oder eigenständig bearbeitet und aufgelöst werden konnten.

Abb. 4-10: Häufigkeit der Gründe für Nicht-Inanspruchnahme von Beratung (Lehramt, n=673, in %)



Frage 18A: Falls Sie Beratungsbedarf gehabt hätten, aber keine Beratung in Anspruch genommen haben, was waren die Gründe dafür? Ich habe keine Beratung in Anspruch genommen, weil...

Wie Abb. 4-10 zeigt, sind ‚Nichtwissen, wen um Beratung bitten‘ (45%) und ‚Hemmungen, Hilfe in Anspruch nehmen‘ (40%) die beiden am häufigsten genannten Gründe. Hierin kommt eine nicht unerhebliche Hilf- und Orientierungslosigkeit von Studierenden zum Ausdruck. Für rund ein Drittel gestaltete sich allerdings auch der Aufwand, Beratung aufzusuchen als zu groß, bzw. es fehlten entsprechende Zeitressourcen. Knapp ein Viertel hat für den aktuellen Beratungsbedarf nicht das passende Angebot gefunden (24%); fast ebenso viele äußern eine Scheu, ihr Problem zu offenbaren (24%). Erfreulicherweise ist die Erreichbarkeit von Beratungsanbietern nur für eine kleine Gruppe (11%) ein Hinderungsgrund gewesen. Vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie, in welcher auch alle Beratungsanbieter ihr Angebot umorganisieren, und auf Präsenztermine verzichten mussten, ist dies ein sehr positiver Befund. Im Vergleich zu anderen Universitätsstudierenden zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

In der Differenzierung nach *Studiengang* werden bei mehreren Items erhebliche Unterschiede sichtbar (Tab. 4-6). ‚Nicht wissen, wen um Beratung bitten‘ haben Studierende im Lehramt für Oberschulen besonders häufig angegeben (55%). Auch die ‚Scheu, das Problem preiszugeben‘ und ‚Hemmungen, Hilfe in Anspruch zu nehmen‘ haben hier die höchste Ausprägung (35% und 46%). Gleichzeitig bekunden diese Studierende am seltensten, ‚private Unterstützung gefunden‘ zu haben (26%). Im Lehramt an Gymnasien und an berufsbildenden Schulen

wurden die Gründe ‚der Aufwand war zu groß‘ (40% bzw. 39%) und ‚keine Zeit‘ (39% bzw. 36%) am häufigsten genannt. Bei letzterem bewegen sich auch Studierende im Lehramt Sonderpädagogik auf diesem Niveau (38%).

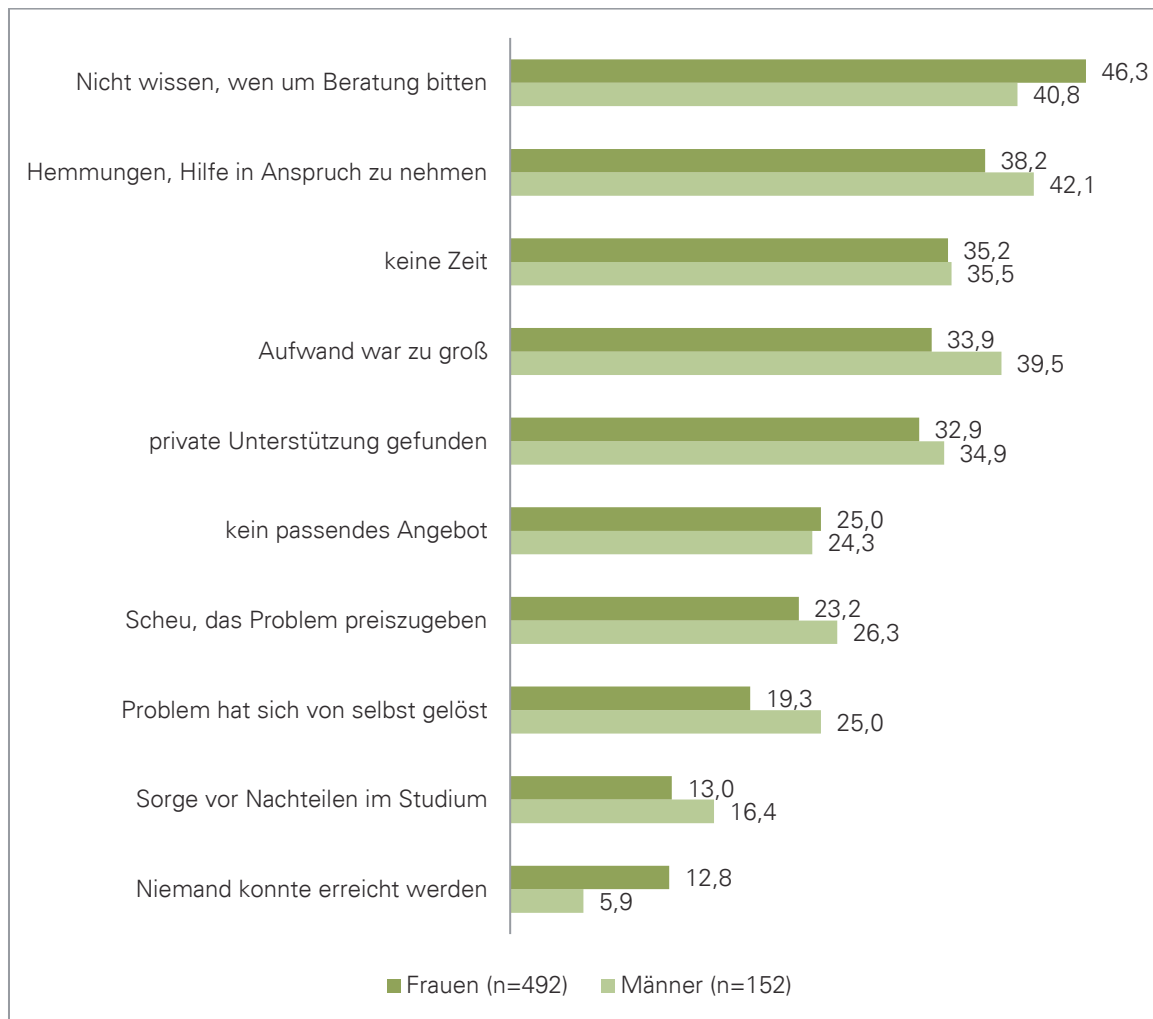
Tab. 4-6: Häufigkeit der Gründe für Nicht-Inanspruchnahme von Beratung nach Studiengang (Lehramt, in %)

	Lehramt an Grundschu- len (n=175)	Lehramt an Oberschu- len (n=97)	Lehramt an Gymnasien (n=288)	Lehramt an berufsbilden- den Schulen (n=36)	Lehramt Son- der-pädagogik (n=71)
Nicht wissen, wen um Bera- tung bitten	45,1	54,6	44,8	38,9	39,4
Hemmungen, Hilfe in An- spruch zu nehmen	41,7	46,4	36,8	38,9	38,0
private Unterstützung gefun- den	38,3	25,8	31,6	36,1	39,4
Aufwand war zu groß	30,9	33,0	40,3	38,9	29,6
keine Zeit	29,7	30,9	38,5	36,1	38,0
kein passendes Angebot	26,9	21,6	25,3	30,6	16,9
Scheu, das Problem preiszu- geben	22,3	35,1	22,2	27,8	19,7
Problem hat sich von selbst gelöst	18,9	15,5	24,0	13,9	19,7
Sorge vor Nachteilen im Stu- dium	13,1	14,4	12,8	19,4	16,9
Niemand konnte erreicht werden	8,6	14,4	13,2	8,3	8,5

‚Kein passendes Angebot‘ war im Lehramt an berufsbildenden Schulen für ein knappes Drittel ein relevanter Grund (31%). Im Lehramt Sonderpädagogik nur für 17%. Die anderen Studiengänge bewegen sich dazwischen.

Bei einigen der angeführten Gründe zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern, wobei es mehrheitlich die Männer sind, die einzelne Gründe häufiger angegeben haben (Abb. 4-11). Lediglich ‚Nicht wissen, wen um Beratung bitten‘ (46% vs. 41%) und ‚Niemand konnte erreicht werden‘ (13% vs. 6%) haben Frauen häufiger als Männer als Grund für die Nicht-Inanspruchnahme von Beratung angegeben.

Abb. 4-11: Häufigkeit der Gründe für Nicht-Inanspruchnahme von Beratung nach Geschlecht (Lehramt, in %)



Männer schätzen auch häufiger als Frauen den Aufwand als ‚zu groß‘ ein, Beratung aufzusuchen (40% vs. 34%), berichten allerdings auch häufiger, dass sich ein Problem ‚von selbst gelöst‘ hat (25% vs. 19%).

4.3 NUTZUNGSQUOTE UND BEWERTUNG DER BERATUNGS- UND SERVICEANGEBOTE

4.3.1 Nutzungsquoten der Beratungsanbieter

Die Beratungs- und Unterstützungsangebote an den Universitäten und den Studierendenwerken werden von den Lehramtsstudierenden unterschiedlich intensiv genutzt (Abb. 4-6).¹⁸ In der Gesamtschau werden Prüfungsämter bzw. Studienbüros (78%) sowie Studierendensekretariate und Immatrikulationsbüros (68%) von der deutlichen Mehrheit der Studierenden in Anspruch genommen (Abb. 4-12). Auch die Zentrale Studienberatung (54%), die Studienfachberatung (45%) und die Studentische Studienberatung z.B. von Fachschaftsräten (42%), wurden von einer großen Minderheit frequentiert. Thematisch spezifischere Angebote, wie die Beratung des Akademischen Auslandsamts (16%), für Studierende mit Kindern (7%) bzw. chronischen Erkrankungen/ Beeinträchtigungen (5%) oder des Career Service (9%), sind hingegen nur für einen Teil der Studierenden relevant und werden gezielt bedarfsbezogen nachgefragt. Im Vergleich zur 3. Sächsischen Studierendenbefragung 2017 ist die Nutzung von ‚Akademisches Auslandsamt‘ (-7%), ‚Studienfachberatung‘ (-5%) und ‚Studierendensekretariat, Immatrikulationsamt, Zulassungsamt‘ (-4%) leicht zurückgegangen. Häufiger genutzt wurden ‚Zentrale Studienberatung‘ (+7%) und ‚Studentische Studienberatung‘ (+6%).

¹⁸ Abgefragt wurde die Zufriedenheit mit den jeweiligen Beratungsanbietern mit einer Antwortoption, diese jeweils bisher nicht genutzt zu haben oder nicht zu kennen. Das heißt der zeitliche Horizont erstreckt sich hier auf das gesamte bisherige Studium, nicht wie in Frage 17 auf die letzten 12 Monate vor der Befragung.

Abb. 4-12: Nutzungsquoten der Beratungs- und Serviceangebote 2017-2022 (Lehramt, in %)



Frage 18B: Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden zentralen Serviceeinrichtungen und Beratungsleistungen? Mit Antwortoption: „kenne ich nicht/habe ich nicht genutzt“

Die Nutzungsquoten der einzelnen Beratungsinstitutionen variieren zwischen den *Studiengängen* nur geringfügig (Tab. 4-7). Eine Ausnahme bilden die Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen, die ca. die Hälfte der Beratungs- und Serviceangebote teils deutlich häufiger genutzt haben als die anderen Lehramtsstudierenden. Besonders bei ‚Studienfachberatung‘ und ‚Studentische Studienberatung‘ zeigen sich mit zwanzig Prozentpunkte und mehr große Abstände. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass dies auch ein Effekt der im Vergleich der Lehramtsstudiengänge kleinen Fallzahl beim Lehramt an berufsbildenden Schulen ist.

Tab. 4-7: Nutzungsquoten von Beratungs- und Serviceleistungen nach Studiengang (Lehramt; in %)

	Lehramt an Grundschul- en (n=378)	Lehramt an Oberschu- len (n=170)	Lehramt an Gymna- sien (n=568)	Lehramt an be- rufsbildenden Schulen (n=59)	Lehramt Sonder- pädagogik (n=142)
Zentrale Studienberatung	50,6	58,8	54,2	62,7	52,1
Studienfachberatung	40,8	41,2	46,8	66,1	41,5
Studierendensekretariat, Immatrikulationsamt, Zulas- sungsamt	64,3	68,8	68,5	76,3	67,6
Prüfungsamt, Studienbüro, Studienamt	76,0	78,8	78,3	84,7	75,4
Studentische Studienbera- tung	39,8	38,2	41,9	64,4	45,8
Akademisches Auslandsamt	9,8	12,4	22,2	13,6	16,9
Career Service	7,2	7,6	9,0	n.F.	9,9
Studierende mit Kindern	8,3	8,8	3,9	n.F.	9,2
Chronischen Erkrankungen und Beeinträchtigungen	5,2	5,9	4,2	n.F.	9,9
Studierendenwerk	24,5	25,3	23,1	23,7	25,4

Zwischen den *Geschlechtern* zeigen sich nur leichte Unterschiede (Tab. 4-8). Männer haben ‚Prüfungsamt, Studienbüro, Studienamt‘ (82% vs. 76%) und ‚Studierendensekretariat, Immatrikulationsamt, Zulassungsamt‘ (72% vs. 66%) etwas häufiger genutzt als Frauen. Diese wiederum weisen bei ‚Akademisches Auslandsamt‘ eine signifikant höhere Nutzungsquote auf (17% vs. 12%) auf.

Tab. 4-8: Nutzungsquoten von Beratungs- und Serviceleistungen nach Geschlecht (Lehramt, in %)

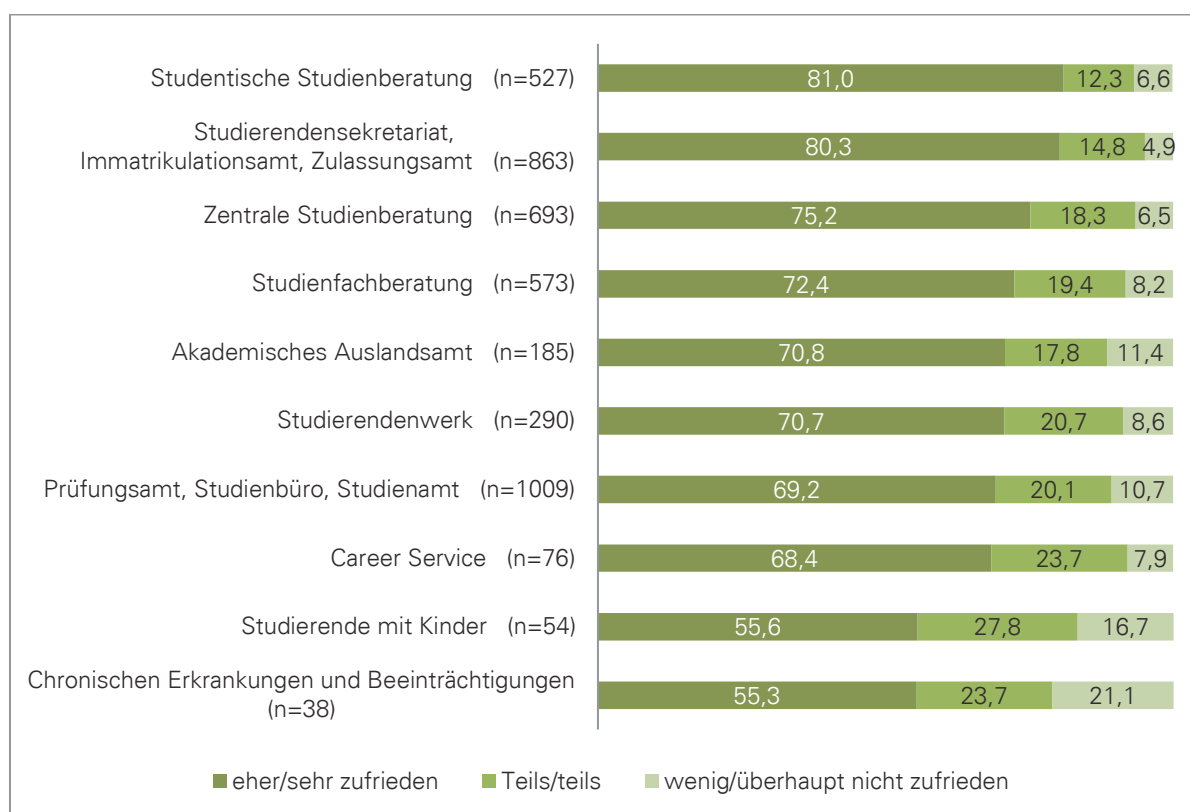
	Frauen (n=967)	Männer (n=323)
Prüfungsamt, Studienbüro, Studienamt	76,3	81,7
Studierendensekretariat, Immatrikulationsamt, Zulassungsamt	66,1	72,4
Zentrale Studienberatung	53,5	53,3
Studienfachberatung	44,2	46,4
Studentische Studienberatung	41,7	43,0
Studierendenwerk	24,9	21,7
Akademisches Auslandsamt	17,4	12,4
Career Service	9,2	7,1
Studierende mit Kindern	6,8	5,6
Chronischen Erkrankungen und Beeinträchtigungen	5,8	4,0

4.3.2 Bewertung der Beratungs- und Serviceangebote

Die nachfolgenden Daten zur Bewertung der einzelnen Beratungs- und Unterstützungsangebote beziehen sich nur auf jene Studierende, die diese bereits genutzt haben. Überwiegend sind die Studierenden „zufrieden“ oder sogar „sehr zufrieden“ mit den Beratungs- und Serviceangeboten an den Universitäten und den Studierendenwerken (Abb. 4-13).

Am positivsten wird die Studentische Studienberatung eingeschätzt. 81% sind mit den dort erhaltenen Leistungen (sehr) zufrieden. Auch mit ‚Studiensekretariate/ Immatrikulationsamt/Zulassungsamt‘ (80%), ‚Zentralen Studienberatung‘ (75%) und der Studienfachberatung (72%) hat die Mehrheit der Studierenden positive Erfahrungen gesammelt. Auch bei den anderen Beratungs- und Serviceleistungen sind mehr als zwei Drittel der Befragten ‚eher‘ oder ‚sehr zufrieden‘.

Abb. 4-13: Bewertung der Beratungs- und Serviceleistungen (nur jene Lehramtsstudierende, die diese Angebote genutzt haben, in %)



Frage 18B: Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden zentralen Serviceeinrichtungen und Beratungsleistungen?

Im Vergleich zur 3. Sächsischen Studierendenbefragung 2017 bewerteten die Lehramtsstudierenden 2022 fast alle Beratungs- und Serviceleistungen positiver (ca. +8%). Eine Ausnahme

stellt die Studienfachberatung dar, die leicht schlechter (-4%) bewertet wird. Angebote der Studierendenwerke, für Studierende mit Kind und gesundheitlichen Beeinträchtigungen wurden in der aktuellen Befragung erstmalig abgefragt. Auch nach *Geschlecht* zeigen sich kaum signifikante Unterschiede. Lediglich ‚Prüfungsamt/Studienbüro/Studienamt‘ wird von Frauen häufiger mit ‚eher‘ oder ‚sehr zufrieden‘ (72% vs. 64%) bewertet.

Zum Vergleich der Bewertung der Beratungs- und Serviceangebote zwischen Lehramtsstudien- und den anderen Universitätsstudiengängen werden die Mittelwerte herangezogen. Auf einer fünf-stufigen Skala zwischen ‚überhaupt nicht zufrieden‘ und ‚sehr zufrieden‘ liegen die Mittelwerte fast durchgängig zwischen 2,3 und 2,8. Bei ‚Zentrale Studienberatung‘, ‚Studienfachberatung‘, ‚Studierendensekretariat/Immatrikulationsamt/ Zulassungsamt‘, ‚Prüfungsamt/Studienbüro/Studienamt‘ und ‚Studierendenwerk‘ fällt die Bewertung der Lehramtsstudierenden signifikant positiver aus als bei den anderen Universitätsstudierenden.

Ebenfalls auf Basis von Mittelwertvergleichen werden nachfolgend Differenzen in der Bewertung zwischen den *Lehramtsstudiengängen* dargestellt (Tab. 4-9). Bei den meisten Angeboten heben sich die Studiengänge deutlich voneinander ab, ohne dass sich ein klares Muster abzeichnet. Studierende im Lehramt an Grundschulen bewerten die meisten Angebote positiver als ihre Kommiliton:innen in den anderen Lehramtsstudiengängen (mit Ausnahme ‚Studienfachberatung‘ und ‚Akademisches Auslandsamt‘). Bei ‚Prüfungsamt/Studienbüro/Studienamt‘ sind die Abstände zu den anderen Studiengängen besonders groß. Umgekehrt bewerten Studierende im Lehramt an Oberschulen mit Ausnahme von ‚Studienfachberatung‘ und ‚Studentische Studienberatung‘ die meisten Angebote am negativsten. Die Studienfachberatung wird im Lehramt an berufsbildenden Schulen am positivsten eingeschätzt; im Lehramt Sonderpädagogik und an Gymnasium am schlechtesten. Auch die Zentrale Studienberatung wird von diesen beiden – ergänzt durch das Lehramt an Oberschulen – negativer bewertet als im Lehramt an Grundschulen und an berufsbildenden Schulen.

Tab. 4-9: Bewertung der Beratungs- und Serviceangebote nach Studiengang (nur jene Lehramtsstudierende, die diese Angebote genutzt haben, Mittelwerte)

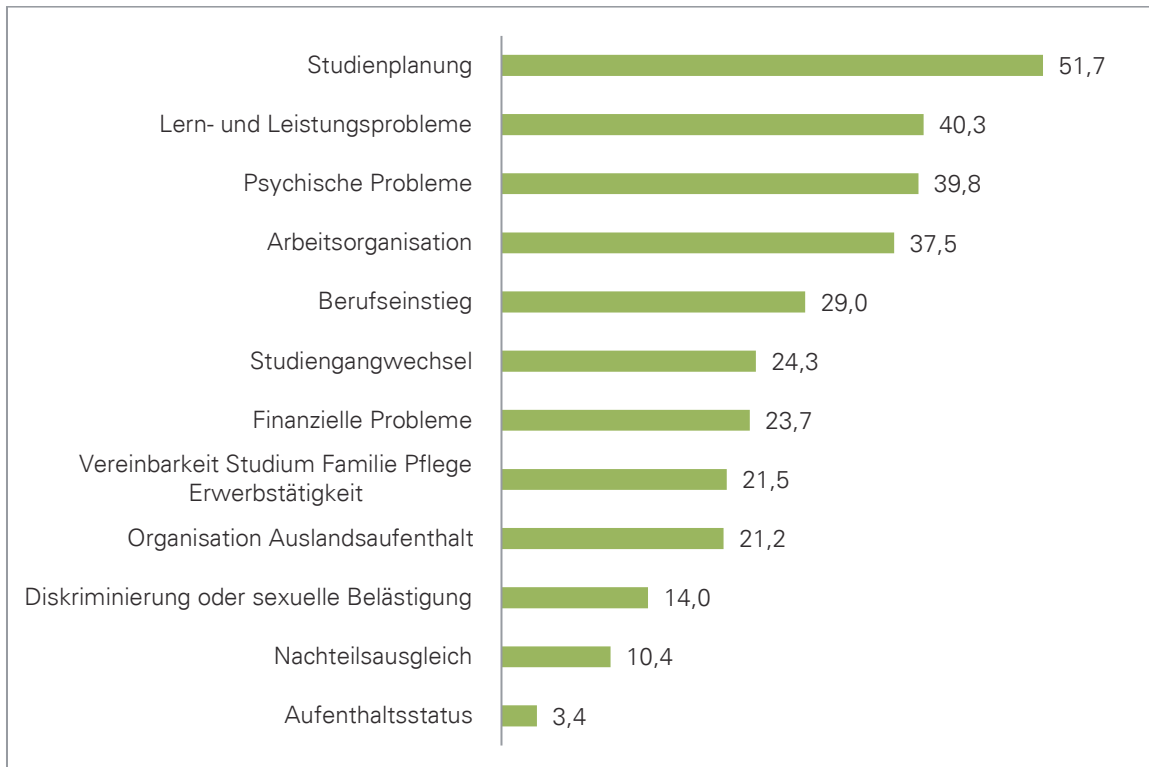
	Lehramt an Grundschul- en (n=378)	Lehramt an Oberschul- en (n=170)	Lehramt an Gymna- sien (n=568)	Lehramt an be- rufsbildenden Schulen (n=59)	Lehramt Son- der-pädagogik (n=142)
Zentrale Studienberatung	2,80	2,62	2,65	2,74	2,64
Studienfachberatung	2,73	2,69	2,59	2,81	2,56
Studierendensekretariat, Immat- rikulations-/Zulassungsamt	2,82	2,64	2,76	2,71	2,78
Prüfungsamt, Studienbüro, Stu- dienamt	2,77	2,48	2,51	2,50	2,58
Studentische Studienberatung	2,83	2,70	2,72	2,63	2,80
Akademisches Auslandsamt	2,36	2,38	2,69	2,50	2,61
Studierendenwerk	2,73	2,43	2,58	2,58	2,70

4.3.3 Wunsch nach größerem Beratungs- und Unterstützungsangebot

Die Befragten der 4. Sächsischen Studierendenbefragung konnten angeben, zu welchem Beratungsthema sie sich, ganz unabhängig von der individuellen Bedarfslage, ein größeres Beratungsangebot wünschen. Das erlaubt Einschätzungen über die Relation zwischen der vorhandenen Infrastruktur, deren tatsächlichen Inanspruchnahme und dem geäußerten Beratungsbedarf. Knapp die Hälfte der Lehramtsstudierenden (45%) hat hier mindestens eine Angabe gemacht. Die Prozentzahlen in den nachfolgenden Abb. en und Textpassagen beziehen sich auf diese Teilgruppe (Abb. 4-14).

An erster Stelle steht das Thema ‚Studienplanung‘; 52% wünschen sich hier ein umfangreicheres Angebot. Das unterstreicht noch einmal nachdrücklich die hohe Relevanz dieses Themas für die Lehramtsstudierenden. Von den anderen Universitätsstudierenden wünschen sich hier mit 42% deutlich weniger mehr Angebote. An zweiter Stelle stehen ‚Lern-/Leistungsprobleme‘ gleichauf mit ‚psychische Probleme‘ (jeweils 40%) gefolgt von ‚Arbeitsorganisation‘ (38%) und ‚Berufseinstieg‘, (29%). Wie schon bei der in Anspruch genommenen Beratung werden Beratungsanlässe, die sich allgemein auf den Studienablauf bzw. den Studienprozess beziehen häufiger genannt als spezifische Themen, die nur für kleinere Subgruppen relevant zu sein scheinen.

Abb. 4-14: Themenbezogener Wunsch nach mehr Beratungsangeboten (nur Lehramtsstudierende mit mindestens einer Nennung, n=613, in %)



Frage 18C: Wenn Sie generell die Unterstützungs- und Beratungsangebote an Ihrer Hochschule in den Blick nehmen: Für welche Themen würden Sie sich ein größeres Angebot wünschen?

In einem Vergleich der fünf am häufigsten genannten Themen zwischen Lehramtsstudierenden und anderen Universitätsstudierenden kann gezeigt werden (Tab. 4-10), dass bei beiden Gruppen jeweils die gleichen Themen in den TOP 5 platziert sind, allerdings in abweichender Reihenfolge. ‚Psychische Probleme‘ steht für Universitätsstudierende an erster Stelle und besitzt für sie auch eine etwas höhere Relevanz als für Lehramtsstudierende. Erheblich wichtiger ist für erstere auch das Thema Berufseinstieg. Bei ‚Lern-/Leistungsproblemen‘ und ‚Arbeitsorganisation‘ liegen beide Gruppen in etwa gleich auf. Im Gesamtranking ist ersteres aber für die Lehramtsstudierenden das am zweit häufigsten genannte Thema, zu dem mehr Beratung gewünscht wird.

Tab. 4-10: Themenspezifischer Wunsch nach größerem Beratungsangebot - TOP 5 für Lehramts- und Universitätsstudierende (nur Studierende mit mindestens einer Nennung; in %)

Lehramt (n=613)		Universitätsstudierende (n=2.396)	
Studienplanung	51,7	Psychische Probleme	46,2
Lern-/Leistungsprobleme	40,3	Berufseinstieg	43,9
Psychische Probleme	39,8	Studienplanung	41,9
Arbeitsorganisation	37,5	Lern-/Leistungsprobleme	39,8
Berufseinstieg	29,0	Arbeitsorganisation	34,9

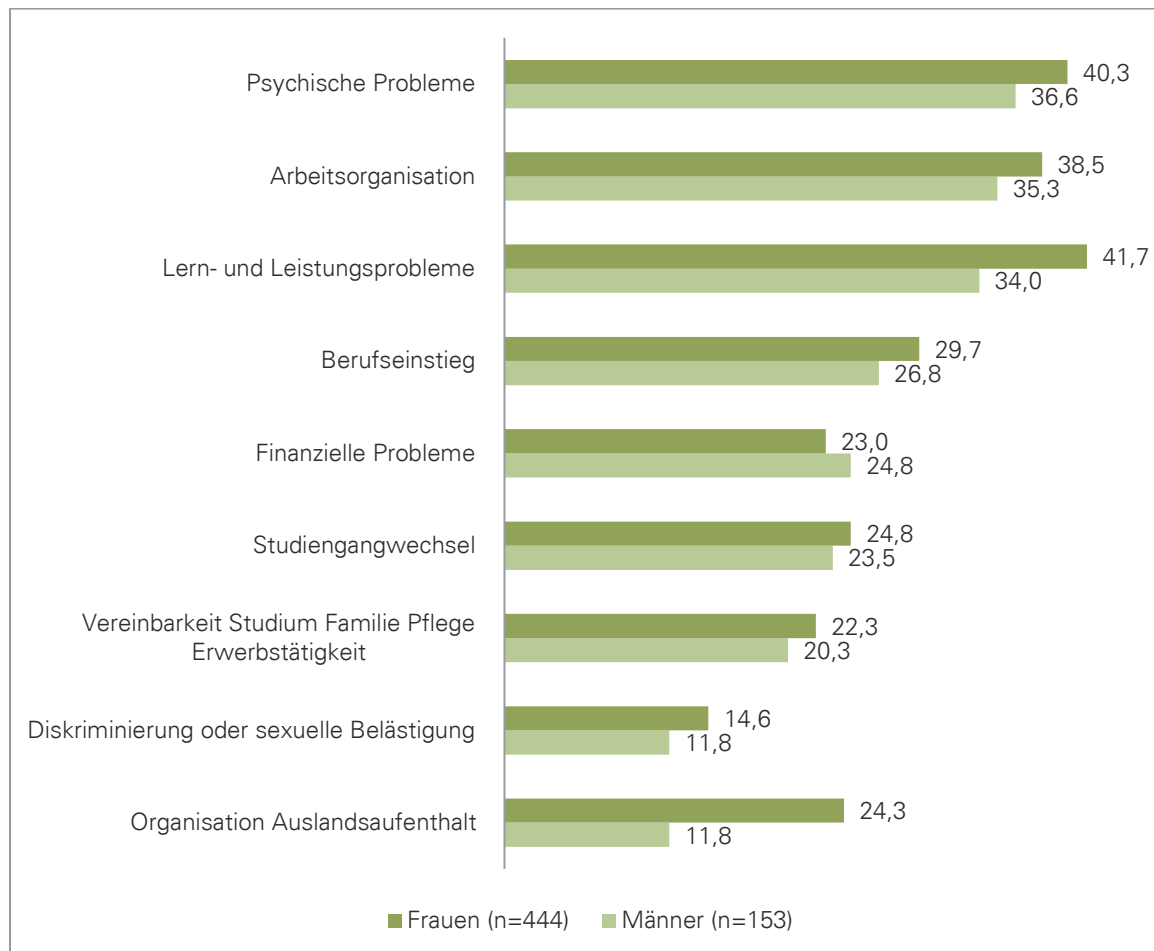
Zwischen den einzelnen *Lehramtsstudiengängen* werden ebenfalls deutliche Abstufungen sichtbar (Tab. 4-11). ‚Studienplanung‘ scheint für Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen eine größere Relevanz als in den anderen Studiengängen zu besitzen. Mit 70% haben dies hier mehr als zwei Drittel angegeben und damit rund 20 Prozentpunkte mehr als im Durchschnitt. Allerdings ist in diesem Studiengang die Fallzahl sehr klein, was die Abstände so außergewöhnlich groß ausfallen lässt. ‚Studiengangwechsel‘ wird im Lehramt an Grundschulen deutlich seltener genannt als in den anderen Studiengängen. Gleiches gilt für ‚psychische Probleme‘. Dafür haben Studierende hier die Themen ‚Arbeitsorganisation‘ und ‚Lern-/Leistungsprobleme‘ am häufigsten ausgewählt. ‚Berufseinstieg‘ wird im Lehramt an Oberschulen am seltensten (15%) und im Lehramt Sonderpädagogik am häufigsten genannt (41%).

Tab. 4-11: Themenbezogener Wunsch nach mehr Beratungsangeboten nach Studiengang (nur Lehramtsstudierende mit mindestens einer Nennung n=605, in %)

	Lehramt an Grundschulen (n=157)	Lehramt an Oberschulen (n=75)	Lehramt an Gymnasien (n=280)	Lehramt an be- rufsbildenden Schulen (n=27)	Lehramt Sonder- pädagogik (n=66)
Studienplanung	50,3	56,0	50,0	70,4	48,5
Studiengangwechsel	17,8	30,7	24,6	n.F.	30,3
Arbeitsorganisation	46,5	37,3	34,6	n.F.	33,3
Vereinbarkeit Studium Familie Pflege Er- werbstätigkeit	25,5	26,7	18,9	n.F.	18,2
Lern- und Leistungs- probleme	45,9	37,3	40,0	n.F.	40,9
Finanzielle Probleme	28,7	14,7	25,0	n.F.	21,2
Psychische Probleme	33,1	42,7	41,1	40,7	47,0
Nachteilsausgleich	7,0	18,7	8,9	n.F.	n.F.
Organisation Auslands- aufenthalt	20,4	14,7	26,4	n.F.	n.F.
Aufenthaltsstatus	n.F.	n.F.	3,9	n.F.	n.F.
Diskriminierung oder sexuelle Belästigung	8,3	n.F.	16,4	n.F.	25,8
Berufseinstieg	27,4	14,7	29,6	n.F.	40,9

Unterschiede zwischen den *Geschlechtern* sind marginal (Abb. 4-15). Statistisch signifikant sind die Differenzen lediglich bei ‚Lern-/Leistungsprobleme‘ und ‚Organisation Auslandsaufenthalt‘, die jeweils von Frauen deutlich häufiger angegeben wurden.

Abb. 4-15: Themenbezogener Wunsch nach mehr Beratungsangeboten nach Geschlecht (nur Lehramtsstudierende mit mindestens einer Nennung, n=597, in %)



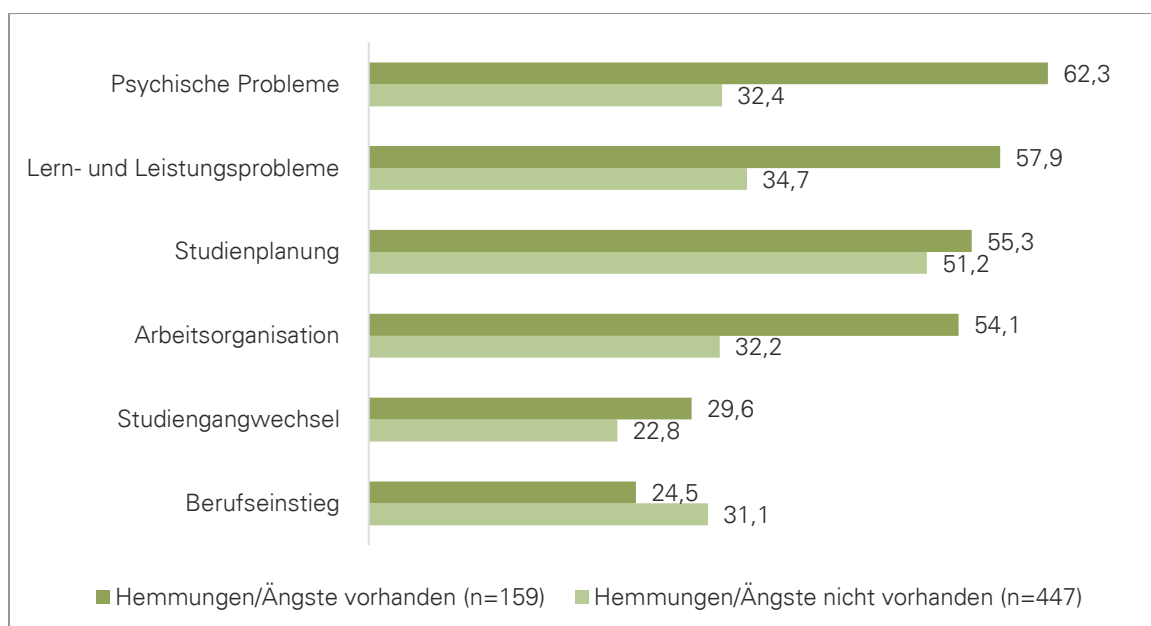
Die hohen Werte für den Wunsch nach umfangreicheren Beratungs- und Serviceangebot überraschen einerseits, da oben deutlich wurde, dass ein zu geringes Angebot bzw. mangelnde Erreichbarkeit keine nennenswerten Hinderungsgründe für die Zugänglichkeit von Beratung spielen. Andererseits lässt sich zeigen, dass gerade die Befragten, die zu den einzelnen Themen Beratung jeweils auch schon in Anspruch genommen haben, deutlich häufiger den Wunsch nach einem umfangreicheren Angebot zu diesem Thema äußern, als jene, die keine Beratung aufgesucht hatten. Ob hierfür Kapazitätsengpässe verantwortlich sind, die eine Ausweitung des Angebots legitimieren würden, kann nicht gesagt werden.

Zu einem wesentlichen Teil wird die Zustimmung zu der Frage, ob sich zu den verschiedenen Themen mehr Beratungsangebot gewünscht wird, auf Unkenntnis über das vorhandene Angebot oder dessen mangelnden Passung zur individuellen Problemlage beruhen (Tab. A-12 im

Anhang). Wer als Grund für das Nicht-Aufsuchen von Beratung ‚kein passendes Angebot gefunden‘ und ‚Nicht wissen, wen um Beratung bitten‘ angegeben hat, äußerte bei allen Themen teils deutlich häufiger den Wunsch nach einem breiten Angebot. Aber auch in der Gruppe derjenigen, die in den zwölf Monaten vor der Befragung weder Beratung aufgesucht noch einen Beratungsbedarf für sich identifiziert haben, gibt es teilweise hohe Zustimmungsraten zum Wunsch nach einem breiteren Angebot. Fast die Hälfte von diesen äußern einen solchen Wunsch zum Thema ‚Studienplanung‘ (45%), ein Drittel jeweils wünschen sich dies für ‚Lern-/Leistungsprobleme‘ und ‚Berufseinstieg‘ (jeweils 33%) und ‚Arbeitsorganisation‘ (31%).

Interessanterweise wird der Wunsch nach einem breiteren Angebot auch dann geäußert, wenn die Persönlichkeitsfaktoren ‚Hemmungen, um Hilfe zu bitten‘ oder ‚Scheu vom Problem zu erzählen‘ als Grund für ein Nicht-Aufsuchen von Beratung angeführt werden (Abb. 4-16). Dies trifft auf rund ein Viertel (26%) der Lehramtsstudierenden zu, die bei mindestens einem der Themen einen Wunsch nach breiterem Angebot geäußert haben. Insbesondere bei sensiblen Themen wie ‚Lern-/Leistungsschwierigkeiten‘, und ‚Arbeitsorganisation‘ wird von diesen Befragten der Wunsch nach größerem Beratungs- und Unterstützungsangebot deutlich häufiger geäußert als von jenen, die diese Gründe nicht angeführt hatten. Am stärksten unterscheiden sich beide Gruppen beim Thema ‚psychische Probleme‘. Mit 62% bei jenen mit Hinderungsgrund ‚Hemmungen/Ängste‘ äußerten hier nahezu doppelt so viele den Wunsch nach breiterem Angebot als in der Vergleichsgruppe (32%).

Abb. 4-16: Ausgewählte Themen mit Wunsch nach größerem Beratungsangebot nach Hinderungsgrund ‚Hemmungen/Ängste‘ (in %)



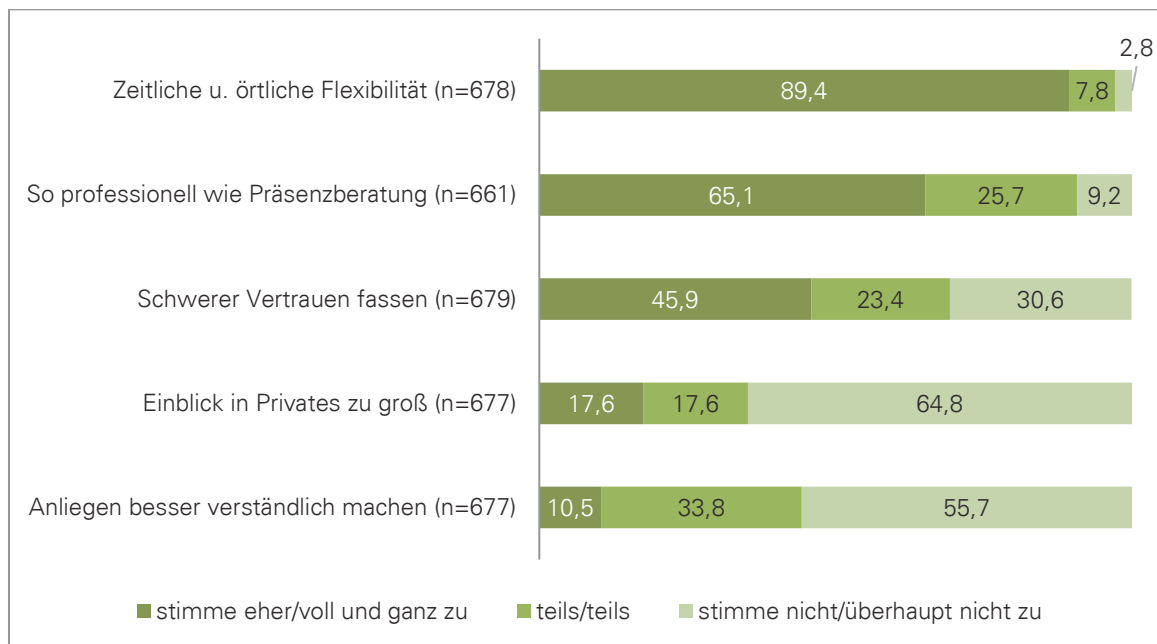
4.4 EINSTELLUNGEN ZUR ONLINEBERATUNG

Mit Formaten der Onlineberatung hat das Angebotsspektrum von Beratungsinstitutionen eine erhebliche Erweiterung erfahren. Onlineberatung umfasst dabei alle Kommunikation zwischen Ratsuchenden und Berater:innen, die computervermittelt ist und „auf die Infrastruktur des Internets angewiesen“ ist (Engelhardt/Storch, 2013, S. 4). ‚Mail- und Beratung per Chat‘ schließt dies ebenso ein, wie Videoberatung, online gestützte Gruppenformate wie Webinare oder Beratungsinteraktionen in virtuellen Welten (per Avatar), wenngleich letzteres noch eher selten ist (zur Begriffsdefinition siehe den Überblick in Blaich/Knickrehm 2021, S. 10). Hiermit verbinden sich Hoffnungen, für bestimmte Zielgruppen, z.B. räumlich entfernte, gesundheitlich z.B. in ihrer Mobilität oder im Sozialverhalten Beeinträchtigte niedrigschwellige Angebote bereitzustellen, die mitunter auch als anonym, d.h. geschützt wahrgenommen werden können, um darüber den Zugang zu Beratung und Unterstützung zu erleichtern (Hintenberger/Kühne 2011, S. 22). Vor diesem Hintergrund ist die Frage relevant, wie Onlineberatung von den Studierenden angenommen wird bzw. wie sie dieser gegenüber eingestellt sind. Wenngleich bei dieser Altersgruppe digitale Medien in der Alltagskommunikation allgegenwärtig sind, kann nicht von einer generellen Aufgeschlossenheit gegenüber ihren Einsatz in Beratungsinteraktionen ausgegangen werden, wie auch die kritische Diskussion zum Realitätsgehalt des Labels ‚Digital Natives‘ gezeigt hat (Jandura/Karnowski 2015).

Mit einigen Fragen wurde innerhalb der 4. Sächsischen Studierendenbefragung die Bereitschaft, Onlineberatung anzunehmen, ermittelt, unabhängig davon, ob die Befragten bereits konkrete Erfahrungen damit gesammelt hatten. Sie wurden gebeten, subjektive Einschätzungen zur Onlineberatung hinsichtlich der in Abb. 4-17 aufgelisteten Items im Vergleich zur klassischen Präsenzberatung zu geben. Diese fallen sehr differenziert und überraschend wenig positiv aus. Eine große Mehrheit von 89% stimmen zu, dass Onlineberatung eine größere zeitliche und örtliche Flexibilität ermöglicht; d. h. die Kontaktaufnahme zu Beratung weniger von Öffnungszeiten und dem Aufsuchen konkreter Örtlichkeiten abhängt (Abb. 4-17). Fast zwei Drittel (65%) schätzen die Onlineberatung als ebenso professionell ein wie die Präsenzberatung; 26% sind hier ambivalent und 9% sind gegenteiliger Ansicht. Wenn es um die konkrete Beratungsbeziehung und das Setting z.B. einer Videoberatung geht, nimmt die positive Einschätzung immer mehr ab. Mit 46% denkt fast die Hälfte der Befragten, dass in der Onlineberatung schwieriger eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater:in herzustellen ist. 31% erwarten dies nicht und rund ein Viertel ist unentschieden. Nur 11% glauben, per Onlineberatung ihr Anliegen besser verständlich machen zu können als in

der Präsenzberatung. Eine Mehrheit von 56% lehnt dies klar ab. Immerhin fast zwei Drittel (65%) sehen sich im Schutz ihrer Privatsphäre z.B. durch Videoberatung nicht beeinträchtigt; fast ein Fünftel (18%) stimmt dem allerdings zu. Vorteile der Onlineberatung werden daher am ehesten in der zeitlichen und räumlichen Zugänglichkeit gesehen; hinsichtlich der Beratungsbeziehung im engeren Sinne bestehen mehrheitlich umfangreichere Bedenken, die eine Präferenz für die Präsenzberatung vermuten lassen.

Abb. 4-17: Einschätzung von Onlineberatung im Vergleich zur Präsenzberatung (Lehramt, in %)



Frage 19: Unabhängig davon, ob Sie bereits einmal Online-Beratung in Anspruch genommen haben, würde uns interessieren, wie Sie dieses Beratungsformat nach folgenden Gesichtspunkten im Vergleich zu Präsenzberatung einschätzen.

Unterschiede zu anderen Universitätsstudierenden sind marginal. Diese schätzen die Professionalität der Onlineberatung im Vergleich zur Präsenzberatung etwas weniger positiv ein (-5%), ebenso die zeitliche und örtliche Flexibilität der Onlineberatung (-3%).

Auch zwischen den *Studiengängen* fallen die Mittelwertunterschiede gering aus bzw. sind überwiegend statistisch nicht signifikant (Tab. 4-12). Zwei Facetten der Onlineberatung werden allerdings von Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik skeptischer eingeschätzt als in den anderen Studiengängen. Beim Item ‚schwerer Vertrauen fassen‘ ist bei diesen Studierenden die Zustimmung signifikant geringer (im Vergleich zu allen anderen Studiengängen). Beim

Item ‚So Professionell wie Präsenzberatung‘ sind die Differenzen zum Lehramt an Grundschulen und Gymnasien signifikant. In diesen beiden Aspekten wird im Lehramt Sonderpädagogik also eine größere Reserviertheit gegenüber der Onlineberatung deutlich.

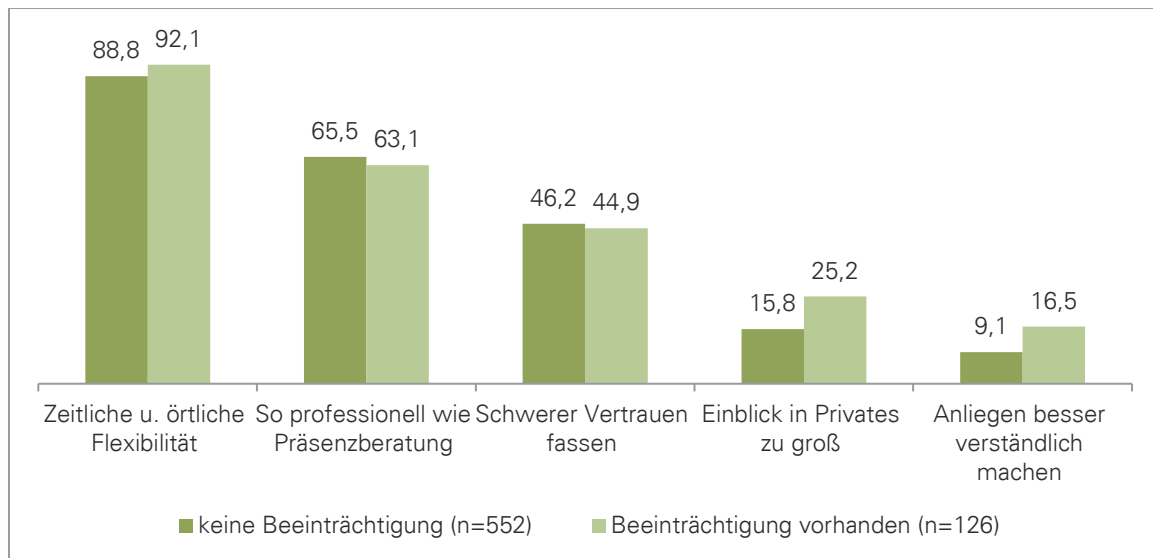
Tab. 4-12: *Einschätzung von Onlineberatung im Vergleich zur Präsenzberatung nach Studiengang (Lehramt, Mittelwerte)*

	Lehramt an Grundschulen (n=176)	Lehramt an Oberschulen (n=79)	Lehramt an Gymnasien (n=291)	Lehramt an berufsbildenden Schulen (n=33)	Lehramt Sonderpädagogik (n=74)
Zeitliche u. örtliche Flexibilität	4,49	4,36	4,45	4,30	4,34
Schwerer Vertrauen fassen	3,26	3,00	3,19	3,15	3,66
Anliegen besser verständlich machen	2,46	2,64	2,40	2,39	2,22
Einblick in Privates zu groß	2,21	2,11	2,35	2,42	2,36
So professionell wie Präsenzberatung	3,85	3,82	3,87	3,67	3,54

Zwischen den *Geschlechtern* zeigen sich bei diesen Items keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung.

Äußern Studierende mit *chronischen Erkrankungen* bzw. *Beeinträchtigungen* stärker positive Einstellungen zur Onlineberatung, da diese ihnen leichteren Zugang zu Beratung bietet? Wie Abb. 4-18 zeigt, wird die Onlineberatung in der Gruppe jener mit chronischen gesundheitlichen Beeinträchtigungen hinsichtlich der ‚zeitlichen und örtlichen Flexibilität‘ sowie der gleichwertigen Professionalität der Onlineberatung annähernd gleich eingeschätzt wie in der Vergleichsgruppe. Eine klare, signifikante Abweichung ist bei ‚Einblicke in die Privatsphäre‘ zu erkennen. Unter den Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen befürchtet ein Viertel derer, die diese Frage beantwortet haben, einen unzureichenden Schutz der Privatsphäre in den Settings der Onlineberatung (25%). In der Vergleichsgruppe ohne gesundheitliche Beeinträchtigung stimmen dem weniger als ein Fünftel (16%) zu. Allerdings können sich Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen etwas häufiger (17%) vorstellen als jene in der Vergleichsgruppe (9%), ihr Anliegen mittels Onlinekommunikation besser verständlich machen zu können. Insgesamt stimmen dieser Aussage jedoch nur relativ wenige Studierende zu, weshalb dies eher als Skepsis gegenüber der Onlineberatung zu werten ist, die in der Gruppe mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen etwas weniger stark ausgeprägt ist.

Abb. 4-18: Einschätzung von Onlineberatung im Vergleich zur Präsenzberatung nach Vorhandensein einer dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigung, Anteil ‚stimme eher zu‘ + ‚stimme voll und ganz zu‘ (Lehramt, in %)

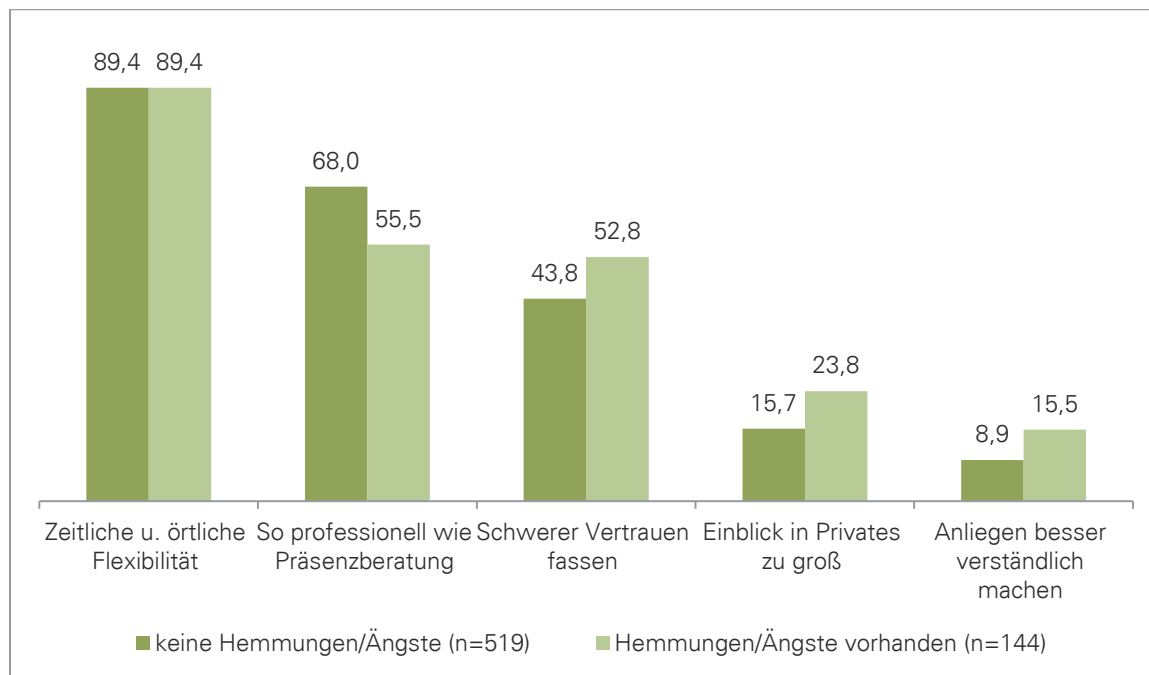


Bei den Gründen, warum keine Beratung trotz vorhandenem Bedarf aufgesucht wurde, waren mit ‚Hemmungen, Hilfe in Anspruch zu nehmen‘ und ‚Scheu, das Problem preis zu geben‘ zwei Aspekte aufgeführt, die für die nachfolgende Analyse zu einer Variable zusammengefasst wurde. Damit kann untersucht werden, ob diese Gruppe die einzelnen Aspekte der Onlineberatung positiver bewertet als die Vergleichsgruppe, weil ihnen dieses Beratungsformat den Zugang zu Beratung erleichtern würde, z.B. weil keine unvertrauten Örtlichkeiten aufgesucht oder Gespräche nicht direkt Face-to-Face geführt werden müssen.

Abb. 4-19 macht deutlich, dass diese Vermutung, die in der Fachliteratur sich wiederholt mit Onlineberatungsformaten verbindet, sich hier nicht bestätigen lässt. Lediglich die ‚zeitliche und örtliche Flexibilität‘ wird von jenen, die Hemmungen/Ängste als Hinderungsgrund für die Kontaktaufnahme zu Beratung angegeben haben, gleich eingeschätzt wie von den Studierenden in der Vergleichsgruppe (jeweils 89%). Dass Onlineberatung im Vergleich zur Präsenzberatung ebenso professionell arbeitet, erhält deutlich weniger Zustimmung. Etwas mehr als die Hälfte in der Gruppe mit Hemmungen/Ängsten als Hinderungsgrund stimmen dem zu (56%). In der Vergleichsgruppe tun dies mehr als zwei Drittel (68%). Gleichzeitig befürchteten Studierende mit Hemmungen/Ängste stärker, dass sie in Onlineberatungsformaten schwerer Vertrauen zur Beratungsperson fassen können (53% vs. 44%) und auch dass die ‚Einblicke in Privates‘ zu groß sind (24% vs. 16%). Allerdings können sich diese Studierende etwas häufiger vorstellen, ihr Anliegen in der Onlineberatung besser verständlich machen zu können (16%

vs. 9%). Insgesamt ist auch hier die Zustimmung auf niedrigem Niveau eher als Skepsis gegenüber der internetvermittelten Kommunikation in Beratungsbeziehungen zu interpretieren.

Abb. 4-19: Einschätzung von Onlineberatung im Vergleich zur Präsenzberatung nach Vorhandensein Hemmungen/Ängste als Grund auf Beratung zu verzichten, Anteil ‚stimme eher zu‘ + ‚stimme voll und ganz zu‘ (Lehramt, in %)

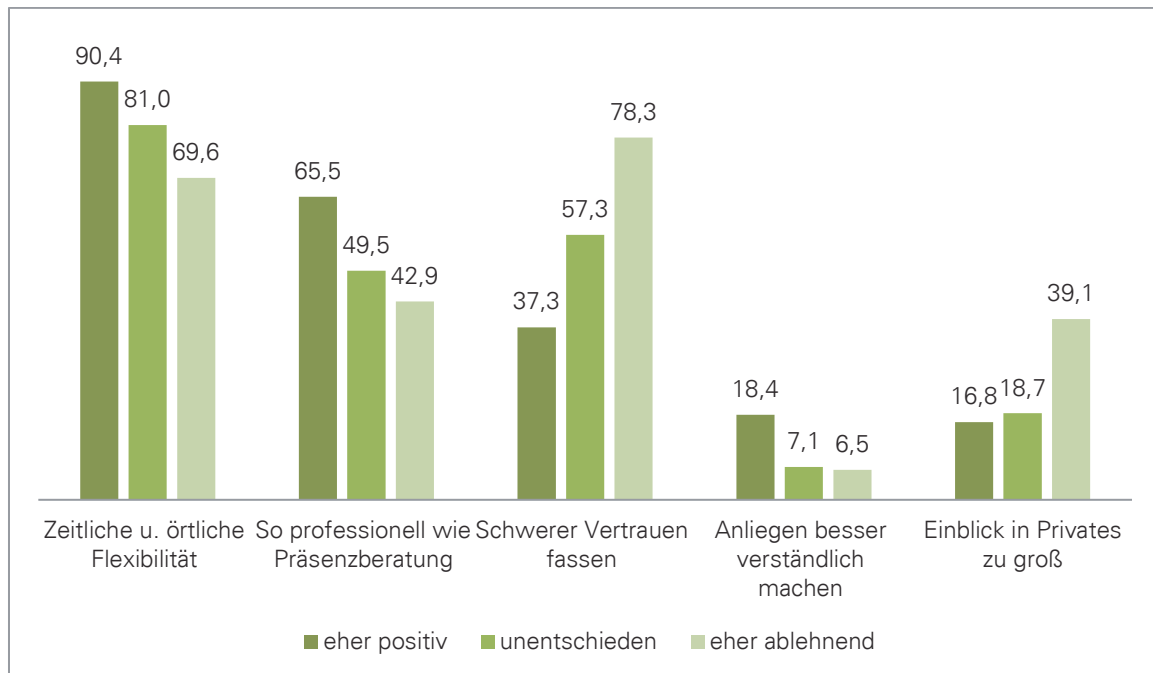


Um herauszufinden, ob die Einstellung zur Onlineberatung von grundlegenderen Einstellungsmustern gegenüber digitalen Medien und Kommunikationsformen im Anwendungskontext des Studiums abhängt, wurde eine Indexvariable erstellt, in welcher die Zustimmung/Ablehnung des zukünftigen Einsatzes digitaler Lehrformate zusammengefasst wurde. Fast drei Viertel der Befragten (73%) stehen dem eher positiv gegenüber; ein Viertel ist unentschlossen bzw. ambivalent eingestellt. Lehramtsstudierende zeigen sich dabei digitalen Lehrformaten aufgeschlossener als andere Universitätsstudierende. Unter diesen sind zwei Drittel (65%) positiv und ein Drittel (34%) ambivalent eingestellt.

Abb. 4-20 weist die jeweiligen Zustimmungsraten zu den auf die Onlineberatung bezogenen Items aus (‚stimme zu‘ und ‚stimme voll und ganz zu‘). So wird deutlich, dass in der digital

affinen Gruppe¹⁹ neun von zehn Befragten die Flexibilität der Onlineberatung positiv einschätzen gegenüber 70% der eher digital distanzierten Gruppe. Noch deutlicher fallen die Unterschiede bei der Frage aus, ob in der Onlineberatung schwerer eine vertrauensvolle Beratungsbeziehung aufzubauen ist. Das sehen die digital affinen Studierenden am seltensten als Problem (37%). Mit fast 80% schätzt in der digital distanzierten Studierendengruppe eine übergroße Mehrheit es sehr wohl als schwierig ein, mittels Onlinekommunikation eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Digital affine Studierende haben zudem auch weniger Sorgen bezüglich umfangreicherer Einblicke in ihre Privatsphäre und schätzen die Onlineberatung in viel stärkerem Umfang als gleichwertig professionell ein als die weniger online affinen Studierenden.

Abb. 4-20: Einschätzung Onlineberatung nach Einstellung zu digitalen Lehrformaten, Anteil ‚stimme eher zu‘ + ‚stimme voll und ganz zu‘ (Lehramt, n=678, in %)



Online-Beratungsangebote haben also offenkundig keinen positiven Effekt auf die individuelle Motivation, Beratung auch tatsächlich nachzufragen, wenn Bedarf besteht. Im Gegenteil, eher scheint sie im Vergleich zu etablierten Formen der Präsenzberatung skeptischer gesehen oder

¹⁹ ‚Digital affin‘ oder ‚digital distanziert‘ bezieht sich hier auf die subjektiven Einstellungen zur Nutzung digitaler Medien in nicht-privaten Handlungskontexten. Das lässt keine Rückschlüsse auf die Verwendung digitaler Kommunikationsmedien in privaten Beziehungen und Interaktionen zu.

mit stärkeren Vorbehalten bedacht zu werden. Welche Persönlichkeitseigenschaften oder habituelle Dispositionen hierfür verantwortlich sind, kann mit den vorliegenden Daten nicht beurteilt werden. Erkennbar wirkt sich die Affinität bzw. Distanz zur Nutzung digitaler Kommunikationsmedien in einem nicht-privaten Umfeld auf die Einstellungen aus. Soziale Merkmale wie Geschlecht oder Bildungsherkunft spielen dabei keine Rolle.

Mit einer weiteren Frage wurde untersucht, welche Kommunikationsform der Beratung je nach Thema präferiert werden würde. Die Befragten wurden gebeten, für studienbezogene, soziale und persönliche Themen einzuschätzen, ob sie diese eher in einer Präsenzberatung (Face-to-Face), per Videokonferenz, per Telefon, per E-Mail oder per synchronem oder asynchronem Chat mit einer Beratungsfachkraft besprechen würden. Bei studienbezogenen Fragen handelt es sich vor allem um Themen der Studienorganisation (d. h. Studienverlauf/Auslandsaufenthalt/Praktika/Übergang ins Masterstudium/in den Beruf). Bei sozialen Fragen handelt es sich vor allem um Themen der Vereinbarkeit des Studiums mit Familie (Betreuung von Kindern/Pflegebedürftigen), mit Erwerbstätigkeit oder allgemein um Fragen der Studienfinanzierung. Persönliche Fragen beziehen sich vor allem auf Themen wie psychische Probleme, Stress, Lern-/Leistungsschwierigkeiten usw.

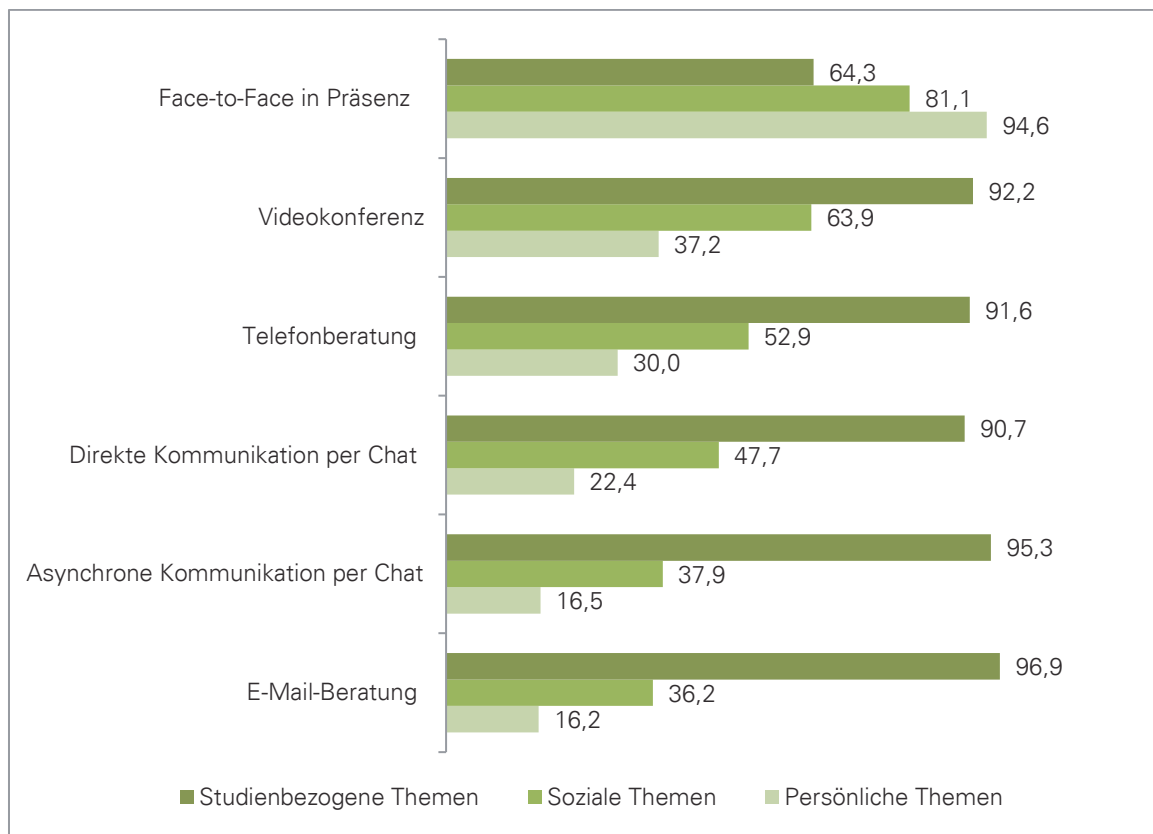
Die Studierenden konnten also auswählen, ob sie die betreffenden Themen lieber mittels mündlicher oder schriftlicher Kommunikation, in Präsenz oder medial vermittelt, synchron oder asynchron behandeln würden. Tab. 4-13 bringt die verschiedenen Kommunikationsformen überblicksartig zum Ausdruck. Es kann zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation sowie synchroner und asynchroner Kommunikation unterschieden werden. Synchroner, mündliche Kommunikation kann wiederum in der Kopräsenz von Beratendem und Ratsuchenden als auch fernmündlich über Telefon oder Videokonferenz ablaufen.

Tab. 4-13: Übersicht über Kommunikationsformen in der Beratung

	mündliche Kommunikation in Ko-Präsenz	Fernmündliche, synchrone Kommunikation	Schriftbasierte Kommunikation	Synchrone Kommunikation	asynchrone Kommunikation
Face-to-Face in Präsenz	x			x	
Videokonferenz		x		x	
Telefonberatung		x		x	
E-Mail-Beratung			x		x
Synchrone Kommunikation per Chat			x	x	
Asynchrone Kommunikation per Chat (inkl. Sprachnachricht)			x		x

Die Ergebnisse weisen klar themenspezifisch variierende Kommunikationspräferenzen auf (Abb. 4-21). Erkennbar wird, dass die übergroße Mehrheit von 90% bis 97% der Befragten bei studienbezogenen Themen Formen der Distanzberatung vorziehen. Insbesondere die E-Mail wird von nahezu allen Befragten für die Klärung studienbezogener Anliegen genutzt. Weniger als zwei Drittel (64%) präferieren bei diesem Themenkomplex die Präsenzberatung. Umgekehrt verhält es sich bei den sozialen (81%) und besonders den persönlichen Themen (95%). Die direkte, persönliche Beratung in der Beratungsinstitution (Face-to-Face) ist hier für fast alle die erste Wahl. Bei sozialen Themen können sich 36-64% auch die Nutzung von Formen der Distanzkommunikation vorstellen; bei persönlichen Themen gilt dies nur noch für eine Minderheit von 16-37%.

Abb. 4-21: Präferenzen für Kommunikationsform in der Beratung nach Beratungsthemen (Lehramt, n=676, in %)



Frage 20: Welche Form(en) der Beratung würden Sie bei folgenden Themen wählen?

Augenscheinlich erweist sich eine Klärung des Anliegens bei studienbezogenen Themen über schriftliche oder fernmündliche Kommunikation als ausreichend effektiv, so dass der höhere

Aufwand, persönlich eine Beratungsinstitution bzw. Sprechstunde eines/er Berater:in aufzusuchen, eher vermieden wird. Da es sich hierbei oft auch um sachliche und informationsbezogene Anliegen handelt, spielt die emotionale und persönliche Ebene für die Beratungsbeziehung auch eine nachrangige Rolle. Entsprechend anders wird dies für soziale aber erst recht persönliche Probleme eingeschätzt. Das Antwortverhalten untermauert für diese Themen die hohe Bedeutung des direkten Treffens zwischen Ratsuchenden und Beratungsfachkraft gegenüber allen Formen medial vermittelter Kommunikation.

Unterschiede zwischen den *Lehramtsstudiengängen* fallen überwiegend gering aus (Tab. 4-14). Im Lehramt an Grundschulen ist die Präferenz für die Präsenzberatung bei sozialen Themen deutlich stärker ausgeprägt als im Durchschnitt der anderen Studiengänge (+15%). Bei der E-Mail-Beratung verzeichnet diese Gruppe dagegen den niedrigsten Wert (-8%). Studierende im Lehramt an Oberschulen würden in allen Themenbereichen die direkte Kommunikation per Chat am seltensten nutzen. Bei sozialen Themen wurden allerdings auch alle anderen Kommunikationsformen von diesen Studierenden am wenigsten ausgewählt. Bei den studienbezogenen und persönlichen Themen zeigt sich dieses Antwortmuster in abgeschwächter Form ebenfalls. Signifikant häufiger als die anderen Lehramtsstudiengänge wird im Lehramt an Gymnasien auch für studienbezogene Themen eine Beratung von Angesicht zu Angesicht gewünscht (+14%).

Tab. 4-14: Präferenzen für Kommunikationsform in der Beratung nach Beratungsthemen und Studiengang (Lehramt, n=665, in %)

		Von Angesicht zu Angesicht	Video-konferenz	Telefon Beratung	E-Mail-Beratung	Direkte Kommunikation per Chat	Asynchrone Kommunikation per Chat
Studienbezogene Themen	Lehramt an Grundschulen	57,5	92,4	93,3	100,0	92,5	97,9
	Lehramt an Oberschulen	60,3	93,0	92,9	91,2	85,7	91,7
	Lehramt an Gymnasien	72,6	92,6	90,8	96,8	91,3	94,8
	Lehramt an berufsbildenden Schulen	58,1	93,3	92,6	96,7	93,3	100,0
	Lehramt Sonderpädagogik	56,6	91,4	91,4	96,9	88,9	94,2
Soziale Themen	Lehramt an Grundschulen	93,4	63,7	57,7	30,5	49,3	38,3
	Lehramt an Oberschulen	74,4	52,1	41,4	41,2	41,3	40,0
	Lehramt an Gymnasien	82,3	67,4	53,5	38,5	47,5	37,2
	Lehramt an berufsbildenden Schulen	80,6	66,7	48,1	40,0	46,7	35,7
	Lehramt Sonderpädagogik	77,6	61,4	52,9	32,3	51,9	36,5
Persönliche Themen	Lehramt an Grundschulen	97,2	34,5	28,8	12,2	23,3	16,3
	Lehramt an Oberschulen	93,6	36,6	25,7	19,1	n.F.	20,0
	Lehramt an Gymnasien	92,6	37,6	31,4	17,0	24,4	16,5
	Lehramt an berufsbildenden Schulen	96,8	43,3	22,2	n.F.	n.F.	n.F.
	Lehramt Sonderpädagogik	96,1	37,1	31,4	15,4	20,4	n.F.

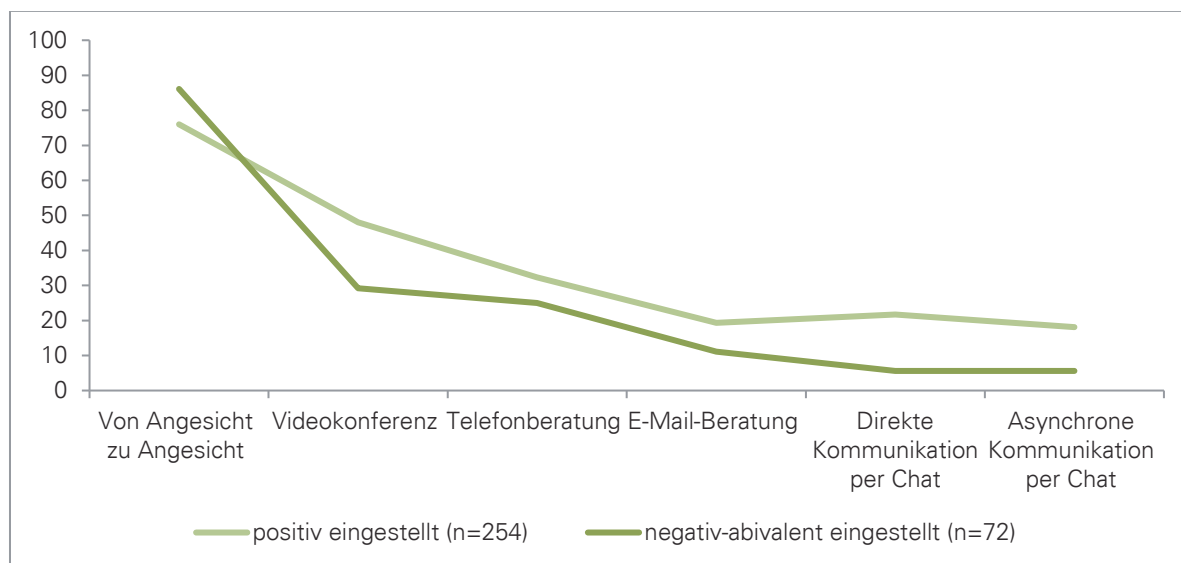
Bei den meisten Kommunikationsformen gibt es keine *geschlechtsspezifischen* Unterschiede. Lediglich synchrone oder asynchrone Chatkommunikation würden Frauen bei studienbezogenen Themen etwas häufiger nutzen als Männer (synchron: 74% vs. 68%; asynchron: 74% vs. 70%).

Wie bei der Onlineberatung variieren auch die Präferenzen für die Nutzung verschiedener medialer Beratungsformate deutlich in Abhängigkeit von der *subjektiven Einschätzung digitaler Lehrformate*. Die Befragten konnten bei jedem der drei Themengebiete (studienbezogen, sozial, persönlich) angeben, welche Kommunikationsform sie dafür bevorzugen würden. Eindeutige Präferenz liegt dann vor, wenn die einzelnen Kommunikationsmedien bei jedem Beratungsthema – also insgesamt dreimal – ausgewählt wurden. Eine eindeutig aufgeschlossene Haltung z.B. gegenüber der Videoberatung würde durch ein Ankreuzen dieses Items sowohl bei studienbezogenen und sozialen als auch bei persönlichen Beratungsthemen zum Ausdruck

gebracht werden. Abb. 4-22 zeigt, wie hoch der Anteil jener ist, welche die einzelnen Kommunikationsformen bei jedem Beratungsthema – also insgesamt dreimal – angegeben haben in Abhängigkeit von der Einstellung zu digitalen Lehrformaten. Diese wurde zu den Kategorien ‚negativ-ambivalent‘ und ‚positiv‘ zusammengefasst.

Eine eindeutige Präferenz für die Präsenzberatung äußern 86% der Studierenden mit ambivalent-negativer Einstellung gegenüber dem digitalen Lehrformat gegenüber drei Viertel der positiv eingestellten (76%). Im weiteren Verlauf kristallisiert sich ein klarer Trend heraus: jene digital affinen Studierenden präferieren auch in höherem Maße medial vermittelte Formen der Beratungskommunikation. Auch das Telefon stellt für die digital weniger affinen Studierenden keine adäquate Alternative zur Präsenzberatung dar. Allerdings fallen die Unterschiede zwischen beiden Studierendengruppen beim Telefon und der E-Mail weniger stark aus als bei einer Videokonferenz und direkter bzw. zeitversetzter Chatkommunikation. Dennoch kann die ausschlaggebende Differenz zwischen Kommunikation unter räumlich in Ko-Präsenz Anwesenden vs. medial vermittelter Kommunikation identifiziert werden. Signifikant sind diese Differenzen durchgehend bei sozialen und persönlichen Beratungsthemen (anders als bei studienbezogenen Themen). Auch umkehrt wird dieser Zusammenhang deutlich: die größer ausgeprägte Präferenz für medial vermittelte Kommunikation bei digital affinen Studierenden geht zu Lasten der Präsenzberatung.

Abb. 4-22: Präferenz für Kommunikationsform in der Beratung in Abhängigkeit von der Einstellung zu digitalen Lehrformaten (Lehramt, in %)



Da die Studierenden mit negativer bis ambivalenter Einstellung zur digitalen Lehre nur eine kleine Gruppe darstellen, steht die überwiegende Mehrheit der Studierenden Formen der Onlineberatung grundsätzlich durchaus offen gegenüber; allerdings würde nur eine kleine Gruppe diese unabhängig vom Beratungsthema bevorzugen.

5. STUDIEREN WÄHREND DER CORONA-PANDEMIE

Die Corona-Pandemie hat zum Sommersemester 2020 innerhalb kürzester Zeit eine völlige Umstellung des Studienbetriebs mit erheblichen Herausforderungen für die Hochschulen und starken Auswirkungen auf die Studierenden erzwungen. Der Lehrbetrieb musste nahezu vollständig in den virtuellen Raum verlegt werden. Auch im Wintersemester 2020/21, Sommersemester 2021 und auch noch im Wintersemester 2021/22 dauerten die Einschränkungen und Veränderungen der Lehre an. Im Rahmen der 4. Sächsischen Studierendenbefragung wurden eine Reihe neuer Fragen (Frage 21 bis 28²⁰) aufgenommen, um mehr aus der Sicht der Studierenden über diese Sondersituation in Erfahrung zu bringen. Wie bereits im Hauptbericht der 4. Sächsischen Studierendenbefragung sollen diese nun auch im Sonderbericht Lehramt näher betrachtet werden. Themenschwerpunkte sind dabei die Auswirkungen des veränderten Studienbetriebs auf ihre Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen, die Vermutungen über längerfristige Auswirkungen der Pandemie auf ihren Studienverlauf und Studienerfolg sowie die dadurch angestoßenen Veränderungen im Angebot digitaler Lehre an den Hochschulen.

5.1 TEILNAHME AN LEHRVERANSTALTUNGEN

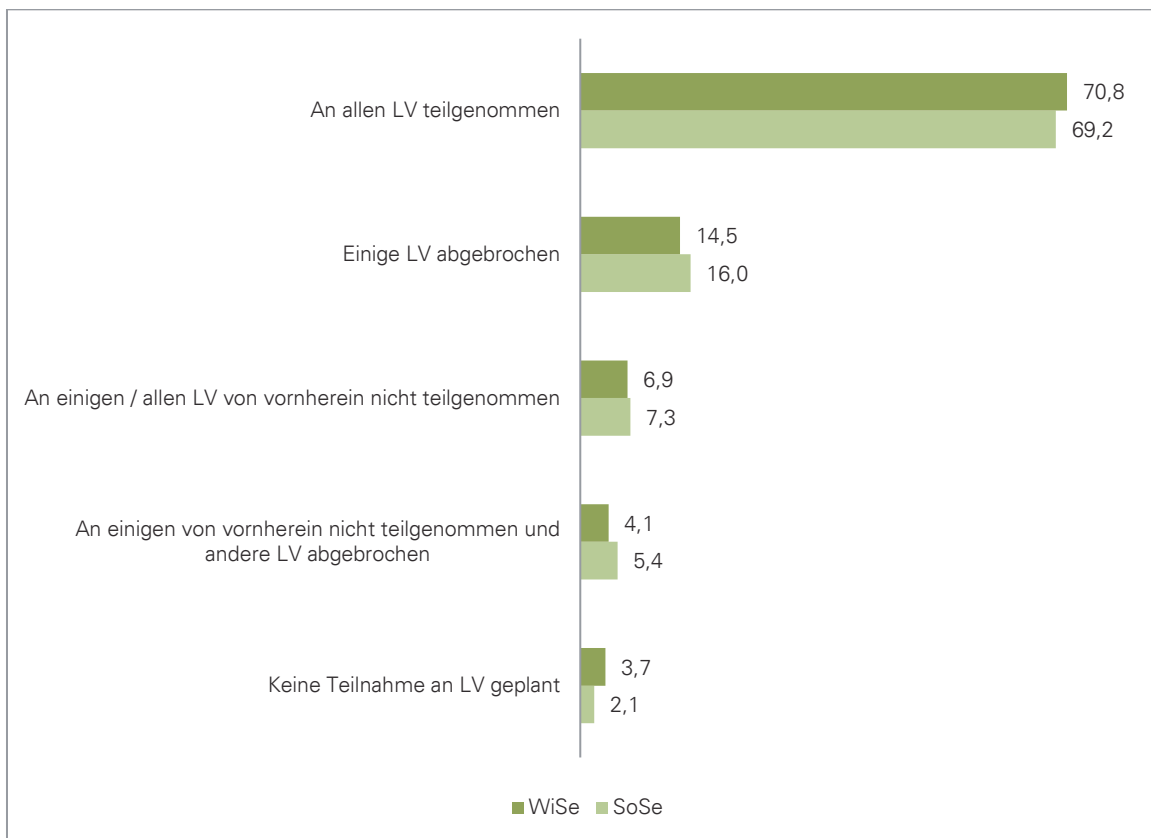
Auf die letzten beiden Semester, das Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22, bezogen wurden die Studierenden über die Realisierung der von ihnen geplanten Teilnahme an Lehrveranstaltungen befragt. Es wurden ausschließlich diese beiden Semester ausgewählt, um eine möglichst hohe Zuverlässigkeit der Erinnerungen sicherzustellen. Auch sollten möglichst alle Studierenden einbezogen werden, was auch zur Folge hatte, dass die Studienanfänger:innen des Wintersemesters 2021/22 ausschließlich zu diesem Semester befragt werden konnten.

Mehr als zwei Drittel der Lehramtsstudierenden gibt an, sowohl im Sommersemester 2021 (69%) wie auch im Wintersemester 2021/22 (71%) an allen Lehrveranstaltungen wie geplant teilgenommen zu haben. Weitere 2% im Sommersemester 2021 bzw. 4% im Wintersemester 2021/22 hatten für das jeweilige Semester keine Lehrveranstaltungen geplant. Damit

²⁰ Um die Gesamtlänge des Fragebogens zu verringern, wurde eine Lösung gewählt, dass die Fragen 21 bis Frage 23 nur der Hälfte der Befragten gestellt wurden.

ergibt sich ein Anteil von 29% (Sommersemester 2021) bzw. 25% (Wintersemester 2021/22), die ihre ursprünglich geplanten Lehrveranstaltungen gar nicht oder zumindest nur eingeschränkt besuchen konnten. Darunter ist eine Gruppe von 13% bzw. 11%, die von vornherein an keinen bzw. einigen Lehrveranstaltungen nicht teilnehmen konnten und zum Teil weitere Lehrveranstaltungen abgebrochen haben. 16% bzw. 15% berichten den Abbruch einzelner Lehrveranstaltungen während des Semesters (Abb. 5-1).

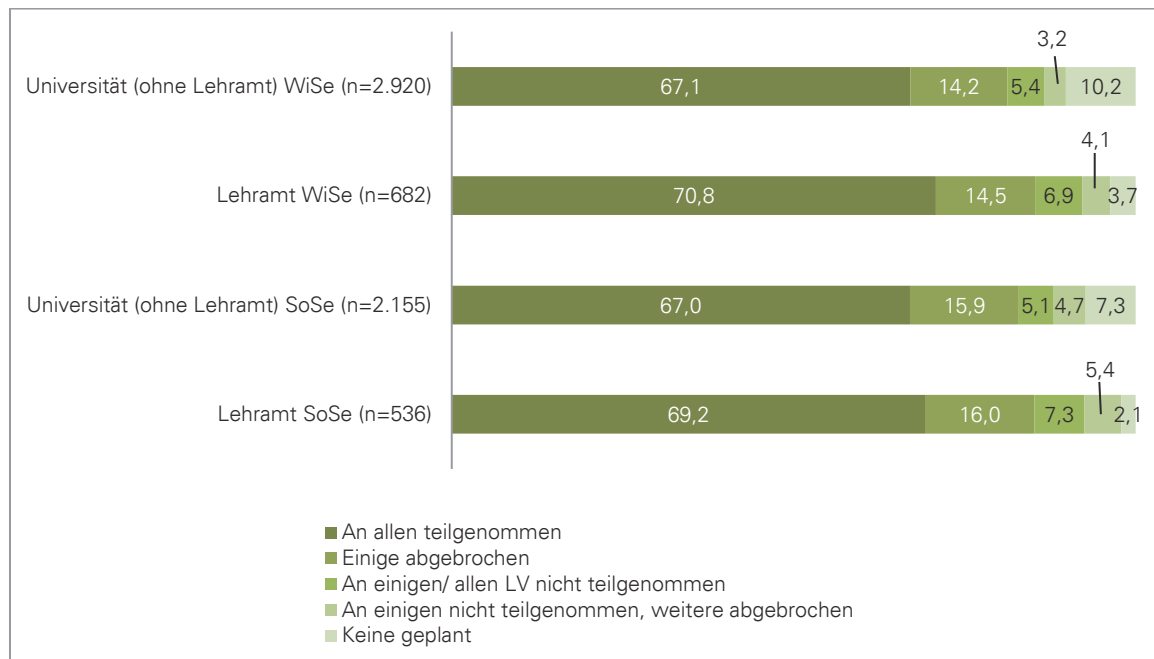
Abb. 5-1: Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2021 (n=536) und Wintersemester 2021/22 (n=682) (Lehramt)



Frage 21: Durch die Corona-Pandemie haben sich viele Veränderungen im Lehrbetrieb ergeben. Haben Sie aufgrund der Pandemie in Ihrem Studium in den letzten beiden Semestern Einschränkungen in Bezug auf die Möglichkeit zur Teilnahme an Lehrveranstaltungen erfahren?

Im Vergleich zu den anderen Universitätsstudierenden (jeweils 67%) haben Lehramtsstudierende etwas häufiger wie geplant an den Lehrveranstaltungen teilgenommen (Abb. 5-2). Im Vergleich ist zudem bei ihnen mit 2% im Sommersemester und 4% im Wintersemester der Anteil besonders niedrig, die vornherein keine Lehrveranstaltungen geplant hatten. Bei den anderen Universitätsstudierenden sind es 7% bzw. 10%.

Abb. 5-2: Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2021 (n=536) und Wintersemester 2021/22 (n=682) (Lehramt)



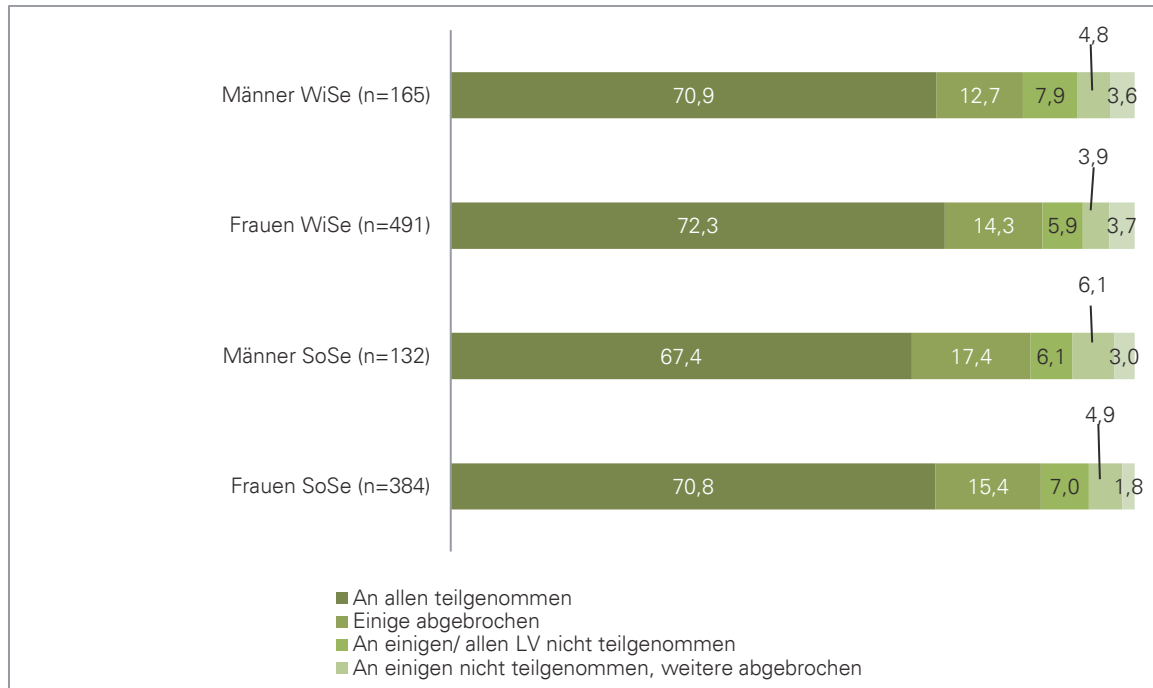
Differenziert nach *Studiengang* zeigt sich, dass die Studierenden der Grundschule am häufigsten (SoSe 75%, WiSe 79%) an allen geplanten Lehrveranstaltungen teilgenommen haben (Tab. 5-1). Deutlich geringer sind diese Werte mit 58% (SoSe) und 66% (WiSe) im Lehramt Sonderpädagogik. Im Wintersemester (63%) waren diese im Lehramt Oberschule noch niedriger.

Tab. 5-1: Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22 nach Studiengang (Lehramt, in %)

	n	An allen teilgenommen	Einige abgebrochen	An einigen / allen LV nicht teilgenommen	An einigen nicht teilgenommen, weitere abgebrochen	Keine geplant
Lehramt an Grundschulen	SoSe 158	75,3	15,2	5,1	3,8	0,6
	WiSe 204	79,4	10,8	3,4	2,9	3,4
Lehramt an Oberschulen	SoSe 63	68,3	15,9	9,5	6,3	-
	WiSe 88	62,5	21,6	10,2	5,7	-
Lehramt an Gymnasien	SoSe 239	68,2	15,9	7,5	5,0	3,3
	WiSe 292	68,8	15,1	7,2	3,8	5,1
Lehramt an berufsbildenden Schulen	SoSe 15	66,7	13,3	6,7	13,3	-
	WiSe 23	69,6	4,3	8,7	17,4	-
Lehramt Sonderpädagogik	SoSe 54	57,4	22,2	9,3	9,3	1,9
	WiSe 68	66,2	17,6	10,3	2,9	2,9

Die Studentinnen haben in beiden Semestern (71% bzw. 72%) häufiger an allen geplanten Lehrveranstaltungen teilgenommen als die Studenten (67% bzw. 71%) (Abb. 5-3), wobei diese Unterschiede allerdings nicht signifikant sind.

Abb. 5-3: Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22 nach Geschlecht (Lehramt, in %)



5.1.1 Gründe für die Nichtteilnahme an Lehrveranstaltungen

Die Lehramtsstudierenden, die entgegen ihren Plänen nicht an allen Lehrveranstaltungen teilnehmen konnten, wurden nach den Gründen gefragt. Dabei war es möglich, mehrere Gründe anzugeben (Tab. A 13). Organisatorische Probleme werden am häufigsten (56%) als Grund für die Nichtteilnahme an Lehrveranstaltungen genannt; dicht gefolgt von Motivations- und Konzentrationsproblemen (55%). Es ist davon auszugehen, dass sowohl Motivations- und Konzentrationsprobleme wie auch Organisationsprobleme unter den Sonderbedingungen der Lehre der Pandemiezeit verstärkt aufgetreten sind. Allerdings sind beide Probleme keine, die ausschließlich mit der Pandemie in Verbindung stehen. Deutlich mehr trifft dies für das fehlende digitale Lehrangebot zu, das am dritthäufigsten als Grund für die Nichtteilnahme genannt wurde (48%). Auch das ungewohnte Lehrsetting (34%), die technischen Probleme mit der digitalen Lehre (33%) oder COVID-Erkrankungen (19%) sind unmittelbar pandemiebe-

dingte Hinderungsgründe. Die genannten Gründe lassen also erkennen, dass die Nichtteilnahme an Lehrveranstaltungen in diesen beiden Semestern zu einem hohen Anteil durch die Pandemie verursacht oder zumindest dadurch stark gefördert wurde.

Abb. 5-4: Gründe für die Nichtteilnahme an Lehrveranstaltungen (Lehramt, nur Befragte, die nicht an Lehrveranstaltungen teilnahmen, Mehrfachnennung, n = 93, in %)



Frage 22A: Aus welchen Gründen konnten Sie entgegen Ihrer Planung an (einigen) Lehrveranstaltungen in einem oder in beiden letzten Semestern nicht teilnehmen?

Beim Vergleich zu anderen Universitätsstudierenden zeigen sich Unterschiede (Tab. A 13). Lehramtsstudierende nennen alle Gründe insgesamt häufiger. Deutlich häufiger als von anderen Universitätsstudierenden werden von Lehramtsstudierenden organisatorische Gründe (56% zu 46%), fehlende digitale Angebote (48% zu 40%) und Zeitmangel (30% zu 20%) genannt.

Auch bei den *Studiengängen* lassen sich Unterschiede bei den Gründen für die Nichtteilnahme feststellen (Tab. A 14). Im Folgenden wird die Befragtengruppe genannt, welche bezüglich

eines Grundes die größte Häufigkeit der Nennung aufweist, und diese mit einer Befragtengruppe in Relation gesetzt wird, welche die zweitgrößte Häufigkeit bezüglich des gleichen Grundes aufweist. Eine Erkrankung bzw. Zugehörigkeit zu einer Covid-Risiko-Gruppe wird im Grundschullehramt am häufigsten (32% zu Sonderpädagogik: 27%) genannt. Studierende der Sonderpädagogik nennen deutlich häufiger als andere Lehramtsstudierende fehlende digitale Angebote (64% zu Oberschule: 56%), und das ungewohnte Lernsetting (64% zu Oberschule: 44%).

Einzelne Abweichungen im Antwortverhalten fallen auch zwischen Männern und Frauen auf (Tab. A 15). Frauen geben im Vergleich zu Männern häufiger technische Schwierigkeiten mit der digitalen Lehre (32% zu 25%), eine Erkrankung (21% zu 13%) an, wohingegen Männer häufiger das ungewohnte Lernsetting (38% zu 31%) und organisatorische Probleme (71% zu 53%) als Grund nennen.

5.1.2 Gründe für den Abbruch der Teilnahme an Lehrveranstaltungen

Auch die Studierenden, die die Teilnahme an Lehrveranstaltungen abgebrochen haben, wurden nach den Gründen gefragt (Abb. 5-5). Beim Abbruch der Teilnahme an Lehrveranstaltungen sind Motivations- und Konzentrationsprobleme (59%) und organisatorische Probleme (49%) die am häufigsten genannten Gründe. Im Vergleich zur Nichtteilnahme werden dabei Motivations- und Konzentrationsprobleme häufiger und organisatorische Probleme seltener genannt, wodurch sich auch eine Rangverschiebung ergibt. Auch wird der Abstand zu den anderen Gründen größer. Auch hier ist davon auszugehen, dass der Abbruch von Lehrveranstaltungen keineswegs ausschließlich pandemiebedingt war, aber dadurch deutlich verstärkt wurde. Technische Schwierigkeiten mit der Lehre (35%), das ungewohnte Lehrsetting (34%), das fehlende digitale Lehrangebot (31%) oder auch COVID-Erkrankungen (19%) stehen unmittelbar mit dieser Sonderbedingung in Verbindung.

Abb. 5-5: Gründe für den Abbruch der Teilnahme an Lehrveranstaltungen (Lehramt, nur Befragte, die Lehrveranstaltungen abbrachen, Mehrfachnennung, n = 176, in %)



Frage 22B: Aus welchen Gründen mussten Sie (einige) Lehrveranstaltungen in einem oder in beiden letzten Semestern abbrechen?

Im Vergleich mit den anderen Universitätsstudierenden werden Unterschiede deutlich (Tab. A 16). Von den Lehramtsstudierenden werden deutlich häufiger organisatorische Gründe (49% zu 37%), Zeitmangel (26% zu 21%) und Kinderbetreuung und Pflegeaufgaben (9% zu 5%) genannt.

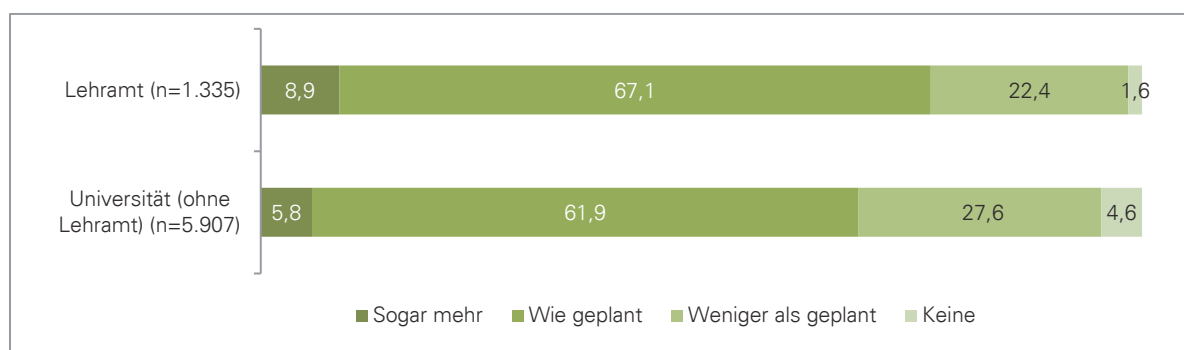
Unterschiede zeigen sich auch zwischen den *Studiengängen* (Tab. A 17). Eine Erkrankung bzw. Zugehörigkeit zu einer COVID-Risikogruppe wird von Studierenden im Grundschullehramt am häufigsten (28% zu Gymnasium: 19%) berichtet. Bei Studierenden der Sonderpädagogik sind häufiger technische Schwierigkeiten mit der digitalen Lehre (47% zu Gymnasium: 41%), organisatorische Probleme (77% zu Oberschulen: 62%) und fehlende digitale Angebote (41% zu Gymnasien: 34%) als Abbruchgrund verbreitet. Von Studierenden im Lehramt Oberschule werden am häufigsten Motivations- und Konzentrationsprobleme (72% zu Sonderpädagogik: 65%) genannt.

Nur bei einzelnen Gründen zeigen sich Unterschiede nach dem *Geschlecht* (Tab. A 18). Frauen berichten häufiger als Grund Verpflichtungen durch Kinderbetreuung und Pflegeaufgaben (9% zu Männern: 4%) sowie Motivations- und Konzentrationsprobleme (61% zu Männern: 53%). Männer nennen dagegen häufiger das ungewohnte Lernsetting (42% zu Frauen: 28%).

5.2 TEILNAHME AN PRÜFUNGSLEISTUNGEN

Neben der Teilnahme an Lehrveranstaltungen hat sich die Sondersituation der COVID-Pandemie auch auf die Anzahl der abgelegten Prüfungsleistungen ausgewirkt. 67% der Lehramtsstudierenden konnten alle geplanten Prüfungsleistungen ablegen und 9% sogar mehr Prüfungsleistungen als geplant (Abb. 5-6). 22% der Studierenden konnten dagegen nicht alle Prüfungspläne umsetzen und 2% konnten seit dem Sommersemester 2021 überhaupt keine Prüfungsleistung erbringen. Im Vergleich zu den anderen Universitätsstudierenden konnten sie etwas häufiger ihre geplanten Prüfungsleistungen realisieren (67% zu 62%) und mehr Prüfungsleistungen ablegen (9% zu 6%).

Abb. 5-6: Abgelegte Prüfungsleistungen im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22 (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Frage 26: Konnten Sie in den letzten beiden Semestern alle von Ihnen geplanten Prüfungsleistungen ablegen?

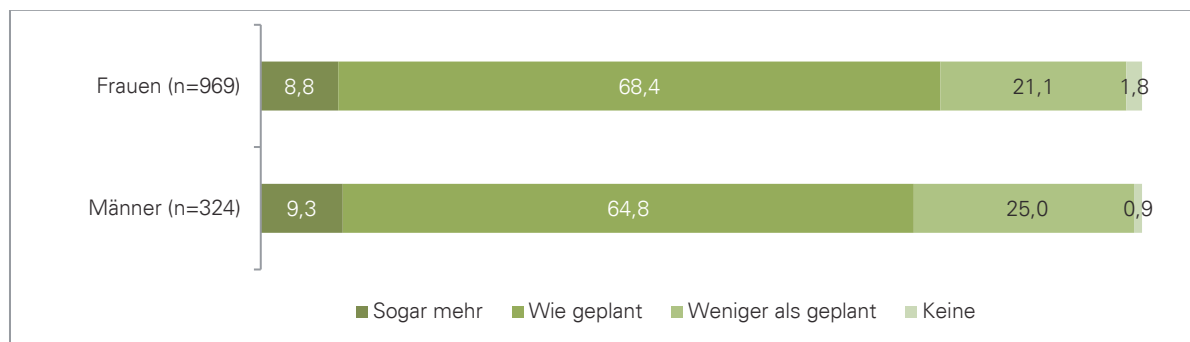
Betrachtet nach den *Studiengängen* haben die Grundschulstudierenden mit 76% am häufigsten alle geplanten Prüfungsleistungen abgelegt (Tab. 5-2). Unter den Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik konnten 70% alle geplanten Prüfungsleistungen ablegen, im Lehramt an Gymnasien 64% und an berufsbildenden Schulen 61%. Im Lehramt an Oberschulen waren es mit 59% am wenigsten. Ein Drittel von ihnen hat weniger Prüfungsleistungen als geplant absolviert.

Tab. 5-2: Abgelegte Prüfungsleistungen im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22 nach Studiengang (Lehramt, in %)

	n	Sogar mehr	Wie geplant	Weniger als geplant	Keine
Lehramt an Grundschulen	385	7,8	76,1	14,5	1,6
Lehramt an Oberschulen	169	6,5	58,6	32,5	2,4
Lehramt an Gymnasien	567	10,1	63,5	24,5	1,9
Lehramt an berufsbildenden Schulen	59	8,5	61,0	30,5	0,0
Lehramt Sonderpädagogik	142	10,6	70,4	19,0	0,0

Bei der Realisierung aller geplanten Prüfungsleistungen weisen die Frauen (68%) einen leichten Vorsprung vor den Männern (65%) auf (Abb. 5-7), allerdings ist dieser nicht signifikant.

Abb. 5-7: Abgelegte Prüfungsleistungen im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22 nach Geschlecht (Lehramt, in %)

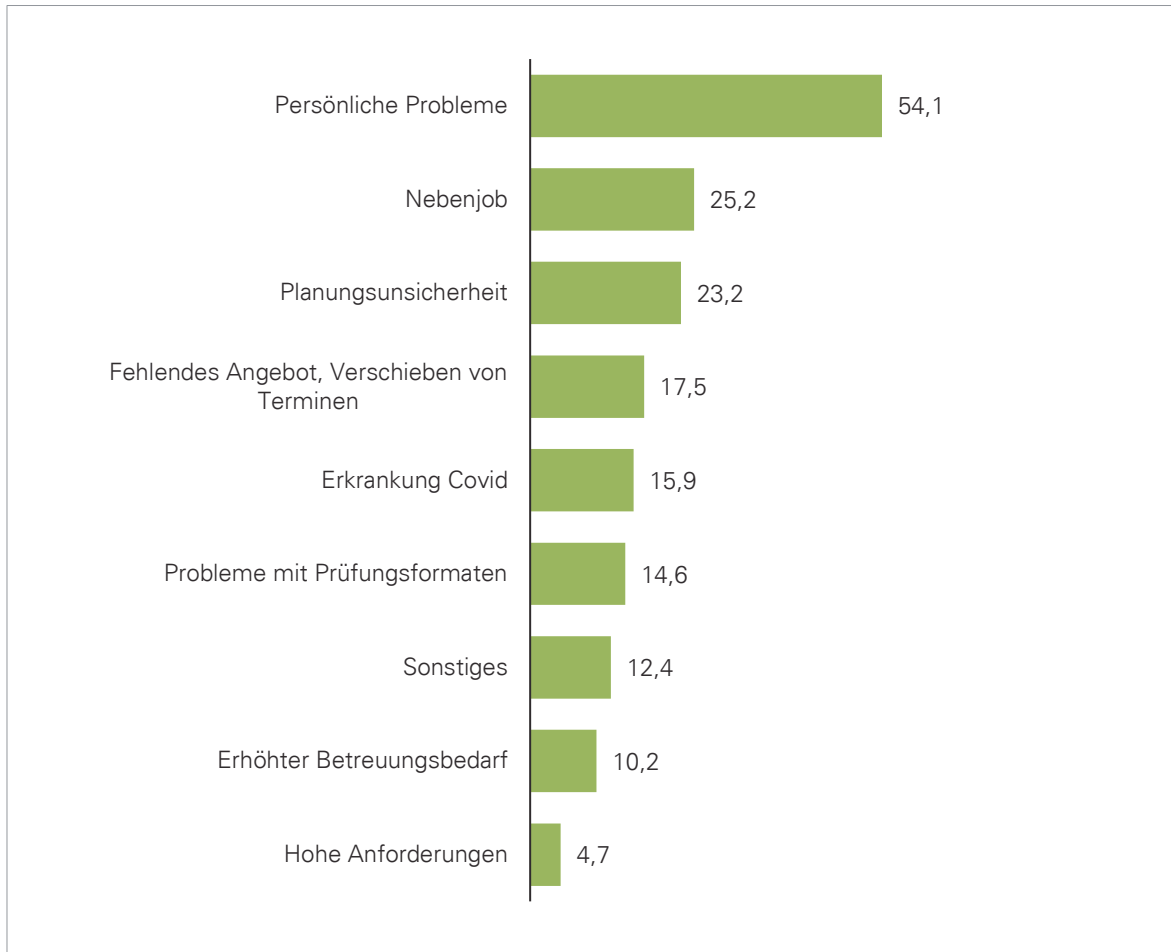


5.2.1 Gründe für nicht-abgelegte Prüfungsleistungen

Bei den Gründen für die nicht abgelegten Prüfungsleistungen werden persönliche Probleme mit deutlichen Abstand am häufigsten als Grund genannt (Abb. 5-8). Dahinter folgen als Gründe der Nebenjob (25%) und die Planungsunsicherheit (23%). Studienorganisatorische Gründe, wie fehlendes Angebot, Verschieben von Terminen (18%), eine Erkrankung (16%) oder Probleme beim Prüfungsformat (15%) werden durchaus auch genannt, allerdings deutlich seltener. Neben dem vorgegebenen Grund bestand auch die Möglichkeit, weitere Gründe anzugeben. Diese Angaben wurden nachkategorisiert, indem bei einer Passung diese den vorgegebenen Gründen zugeordnet bzw. neue Gründe als Kategorien eingeführt wurden.

Trotz dieser Vorgehensweise umfasst ‚Sonstiges‘ weiterhin 12%; dahinter verbergen sich individuell breit streuende Problemlagen, besondere Lebensumstände und Sonderfälle. Neben Praktika und Auslandsaufenthalten werden dabei von Studierenden unter anderem auch familiäre Gründe oder Aspekte persönlicher Lebensplanung als Gründe angeführt.

Abb. 5-8: Gründe für reduziertes Absolvieren von Prüfungsleistungen (Lehramt, nur Befragte, die keine oder weniger Prüfungsleistungen absolviert haben, Mehrfachantwort, n = 314, in %)



Frage 27: Welche Gründe waren ausschlaggebend, warum Sie in den letzten beiden Semestern keine bzw. weniger Prüfungsleistungen als ursprünglich geplant absolviert haben?

Im Vergleich mit den anderen Universitätsstudierenden finden sich vereinzelte Gründe gehäuft. Dabei werden von Lehramtsstudierenden häufiger erhöhter Betreuungsbedarf (10% zu 6%) und persönliche Probleme (54% zu 51%) genannt.

Bei den *Studiengängen* zeigen sich Unterschiede (Tab. A 20, Tab. A 19). Im Lehramt an berufsbildenden Schulen werden am häufigsten erhöhter Betreuungsbedarf (33% zu Grundschule: 18%) und Planungsunsicherheit (39% zu Gymnasium: 31%) angeführt. Ein Nebenjob

wird deutlich häufiger von den Studierenden im Lehramt an Oberschulen (33% zu Sonderpädagogik: 27%) genannt.

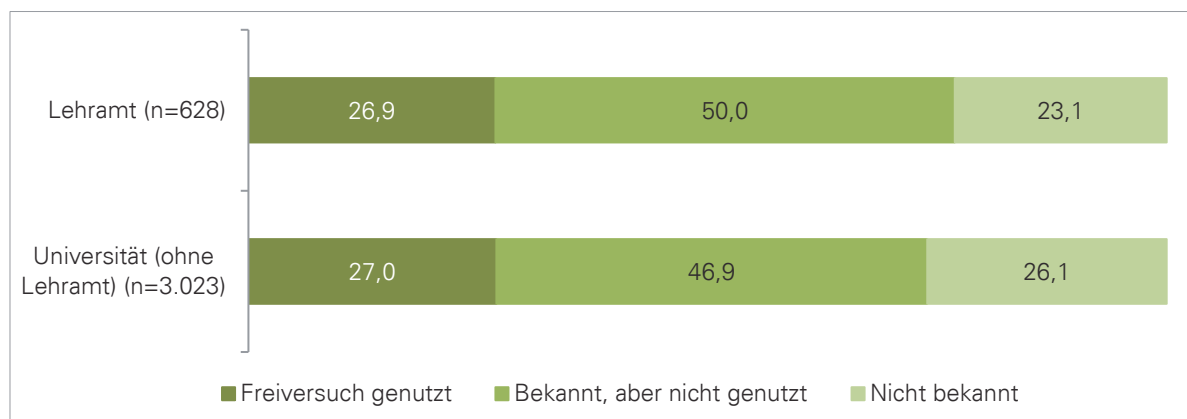
Unterschiede zeigen sich auch unter den Lehramtsstudierenden nach dem *Geschlecht* (Tab. A 21). Frauen geben im Vergleich zu Männern häufiger persönliche Probleme (57% zu Männern: 49%) an. Männer wiederum nennen Planungsunsicherheit (30% zu Frauen: 20%), Probleme mit Prüfungsformaten (19% zu Frauen: 12%), erhöhten Betreuungsbedarf von Kindern/Angehörigen (14% zu Frauen: 9%) und das fehlende Angebot bzw. Verschieben von Terminen (24% zu Frauen: 16%) stärker.

5.2.2 Kenntnis und Nutzung einer Freiversuchsregelung

Während der Corona-Pandemie wurde Studierenden an den Hochschulen die Möglichkeit eröffnet, Prüfungsleistungen als sogenannten Freiversuch nachträglich annullieren zu lassen. In diesem Kapitel sollen das Nutzungsverhalten aber auch der Bekanntheitsgrad dieser Regelung unter Studierenden näher betrachtet werden.

27% der Lehramtsstudierenden haben den Freiversuch genutzt. Weitere 50% waren zwar über diese Möglichkeit informiert, aber haben sie nicht genutzt. 23% der Studierenden geben an, diese Sonderregelung nicht zu kennen (Abb. 5-9). Im Vergleich war den Lehramtsstudierenden die Freiversuchsregelung etwas stärker bekannt. Jedoch hat das nicht zu einer stärkeren Nutzung geführt, so dass hier keine Unterschiede beobachtet werden können.

Abb. 5-9: Kenntnis und Nutzung der Möglichkeit eines Freiversuchs (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Frage 23: Gibt es an Ihrer Hochschule die Möglichkeit, in den Corona-Semestern erbrachte Prüfungsleistungen nachträglich annullieren zu lassen („Freiversuch“) und haben Sie davon Gebrauch gemacht?

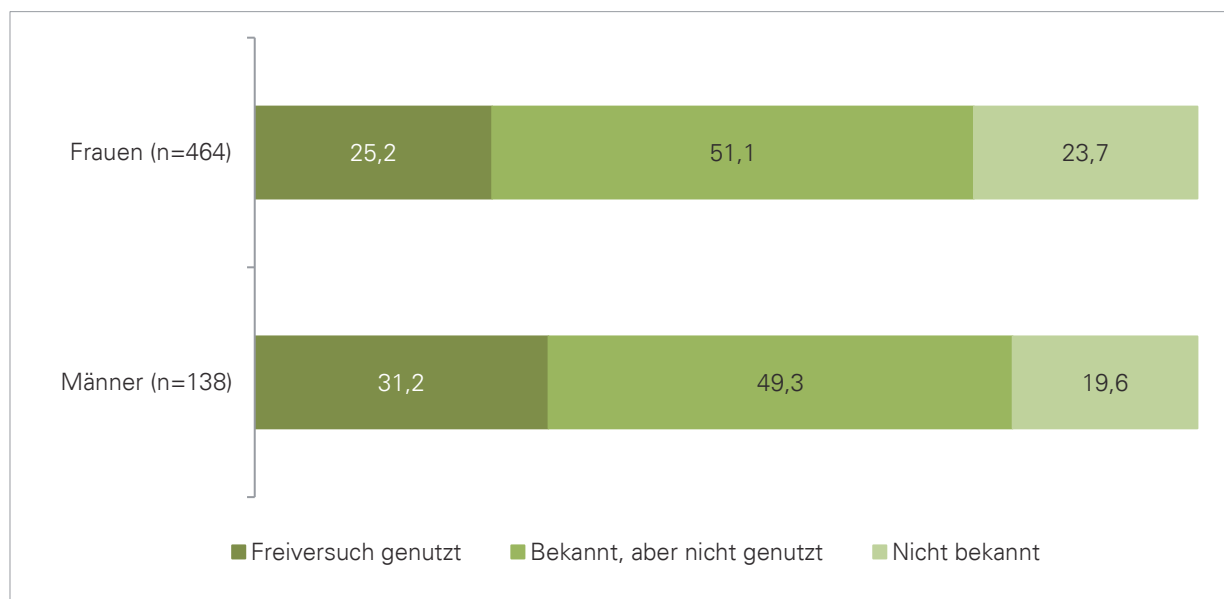
Bei den *Studiengängen* fallen Unterschiede auf (Tab. 5-3). Im Lehramt an Oberschulen und berufsbildenden Schulen haben jeweils 32% der Studierenden die Möglichkeit des Freiversuchs genutzt. Im Lehramt an Grundschulen dagegen lediglich 21%. Trotz der hohen Nutzungswerte waren die Studierenden der Oberschulen und beruflichen Schulen zugleich am schlechtesten informiert.

Tab. 5-3: Kenntnis und Nutzung der Möglichkeit eines Freiversuchs nach Studiengang (Lehramt, in %)

	n	Freiversuch genutzt	Bekannt, aber nicht genutzt	Nicht bekannt
Lehramt an Grundschulen	197	20,8	57,4	21,8
Lehramt an Oberschulen	87	32,2	39,1	28,7
Lehramt an Gymnasien	253	29,2	49,0	21,7
Lehramt an berufsbildenden Schulen	25	32,0	40,0	28,0
Lehramt Sonderpädagogik	64	26,6	50,0	23,4

Die Studenten haben die Möglichkeit des Freiversuchs mit 31% deutlich häufiger als die Studentinnen (25%) genutzt (Abb. 5-10). Die Studentinnen waren über diese Regelung auch deutlich schlechter informiert. 24 % geben an, diese Regelung gar nicht zu kennen (Männer: 20%). Allerdings sind Unterschiede nicht signifikant.

Abb. 5-10 Kenntnis und Nutzung der Möglichkeit eines Freiversuchs nach Geschlecht (Lehramt, in %)



5.3 VERMUTETE LANGZEITFOLGEN DER PANDEMIE

Neben unmittelbaren Auswirkungen der Pandemie auf die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und an Prüfungen wurden im Rahmen der 4. Sächsischen Studierendenbefragung auch längerfristige Auswirkungen thematisiert. Gefragt wurde einerseits nach möglichen Auswirkungen auf die Studiendauer, auf Studieninteresse und Lernrückstände, aber andererseits auch danach, ob durch die erzwungene Umstellung der Lehre zusätzliche digitale Kompetenzen erworben wurden.

Dass sie durch die eingeschränkte Präsenzlehre zusätzliche digitale Kompetenzen erworben haben, geben 59% der Lehramtsstudierenden an (Tab. 5-4). 32% äußern aber auch die Befürchtung, dass sich durch die Pandemie ihr Studium verlängert und 20%, dass dadurch Lernrückstände entstanden sind. Dass sie sogar ihr Interesse am Studiengang verloren haben, sagen 12% der Befragten. Im Vergleich gehen Lehramtsstudierende seltener davon aus, dass sich ihr Studium verlängert bzw. dass Lernrückstände entstanden sind, als dies von anderen Universitätsstudierenden genannt wird (45% bzw. 27%). Auch scheinen Lehramtsstudierende seltener ihr Interesse am Studiengang verloren zu haben. Häufiger geben Lehramtsstudierende hingegen an, dass sie zusätzliche digitale Kompetenzen erworben haben.

Tab. 5-4: Vermutete Langzeitfolgen der Pandemie – Einzelne Items (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)

		n	Stimme eher/voll und ganz zu	Teils/ teils	Stimme eher/über- haupt nicht zu
Verlängerung des Studiums	Lehramt	1.330	32,4	9,6	58,0
	Universität (ohne Lehramt)	5.889	45,1	10,3	44,7
Verlorenes Interesse	Lehramt	1.332	11,6	16,9	71,5
	Universität (ohne Lehramt)	5.894	16,9	17,1	66,0
Lernrückstände	Lehramt	1.312	19,9	15,9	64,2
	Universität (ohne Lehramt)	5.826	26,7	16,5	56,9
Erwerb digitaler Kompetenzen	Lehramt	1.329	59,1	20,2	20,6
	Universität (ohne Lehramt)	5.876	39,8	23,9	36,3

Frage 28: Nachfolgend möchten wir wissen, inwieweit Ihr Studienverlauf längerfristig von der Corona-Pandemie beeinflusst ist. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie folgenden Aussagen zustimmen.

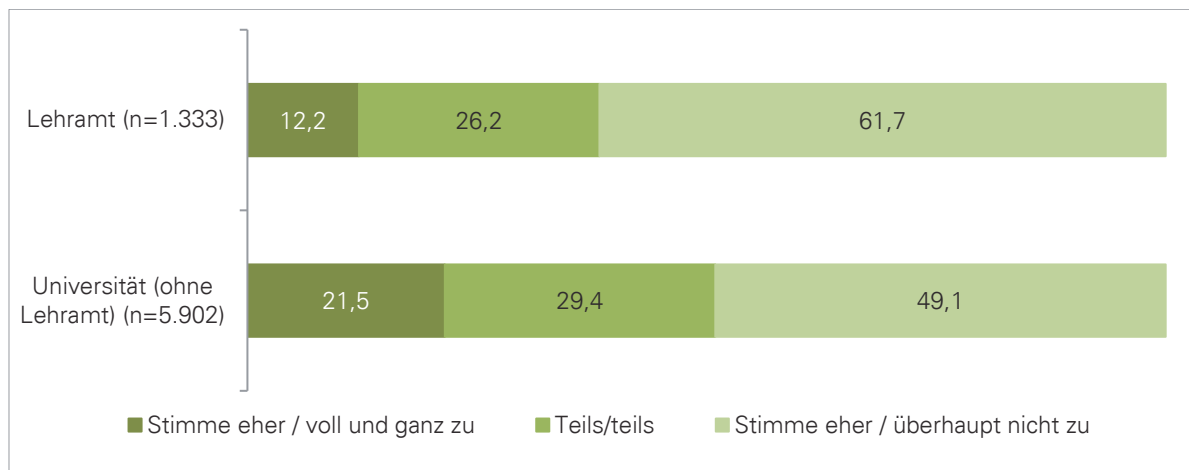
Die drei Items ‚Verlängerung des Studiums‘, ‚verlorenes Interesse am Studiengang‘ und ‚Lernrückstände‘ werden zu dem Faktor ‚Studiennachteile infolge der Pandemie‘ zusammengefasst (Tab. 5-5). Das 4. Item ‚Erwerb digitaler Kompetenzen‘ wird im Weiteren eigenständig betrachtet.

Tab. 5-5: Studienachteile infolge der durch Corona-Pandemie – Ergebnisse der Faktorenanalyse (Lehramt)

Faktor 1: Studienachteile infolge der Corona-Pandemie (Cronbachs Alpha = 0,60)	
Verlängerung des Studiums	Lernrückstände nach dem Studium
Verlorenes Interesse	

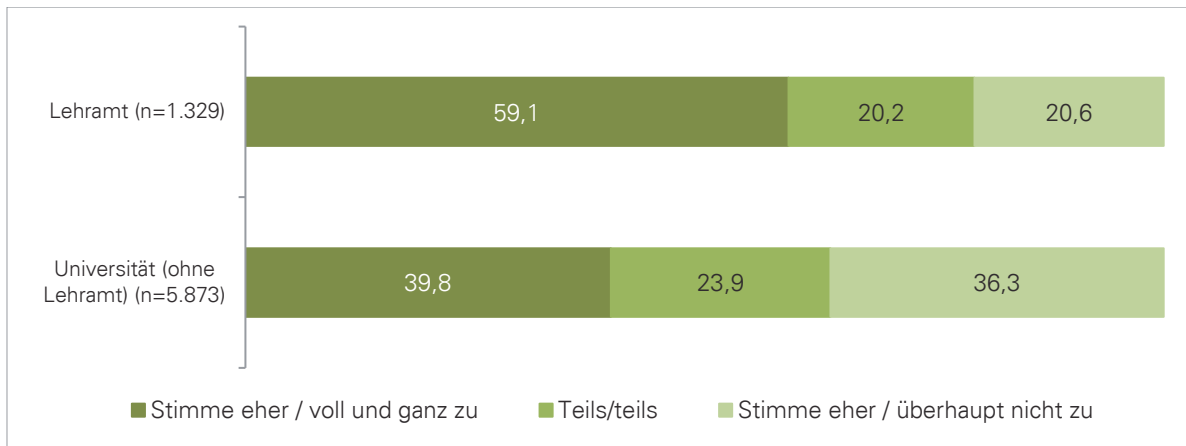
Deutlich mehr als die Hälfte (62%) verneinen pandemiebedingte Studiennachteile. 12% der Lehramtsstudierenden stimmen voll und ganz bzw. eher zu. Weitere 26% sagen, dass das teilweise zutreffe (Abb. 5-11). Im Vergleich zu den anderen Universitätsstudierenden berichten mehr Lehramtsstudierende, dass keine Studiennachteile entstanden sind. Der Vergleichswert an den Universitäten (ohne Lehramt) liegt dagegen bei 49%.

Abb. 5-11: Studiennachteile infolge der Corona-Pandemie (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Die Lehramtsstudierende sind es auch, die am häufigsten einen Zugewinn digitaler Kompetenzen infolge der pandemiebedingten Umstellung der Lehre berichten (59% zu 40%) (Abb. 5-12).

Abb. 5-12: Zugewinn digitaler Kompetenzen (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



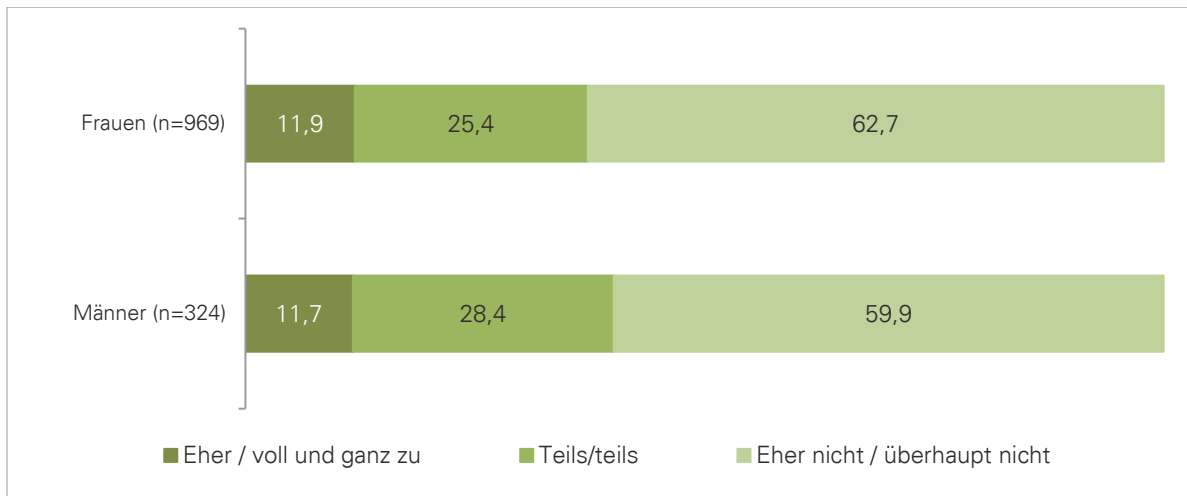
Die Sorge, dass durch die Pandemie Studiennachteile entstanden sind, ist mit 19% am stärksten im Lehramt an Oberschulen vorhanden. Am geringsten ist diese im Lehramt an Grundschulen (8%). (Tab. 5-6).

Tab. 5-6: Studiennachteile infolge der Corona-Pandemie nach Studiengang (Lehramt, in %)

	n	Eher/ voll und ganz	Teils/ teils	Eher nicht/ gar nicht
Lehramt an Grundschulen	386	7,5	22,8	69,7
Lehramt an Oberschulen	167	18,6	33,5	47,9
Lehramt an Gymnasien	566	13,3	25,8	61,0
Lehramt an berufsbildenden Schulen	59	11,9	23,7	64,4
Lehramt Sonderpädagogik	142	13,4	31,0	55,6

Mit 63% stimmen Frauen häufiger als die Männer (60%) der Einschätzung bezüglich längerfristiger Studiennachteile (eher) nicht zu (Abb. 5-13). Die Unterschiede sind allerdings nicht signifikant.

Abb. 5-13: Studiennachteile infolge der Corona-Pandemie nach Geschlecht (Lehramt, in %)



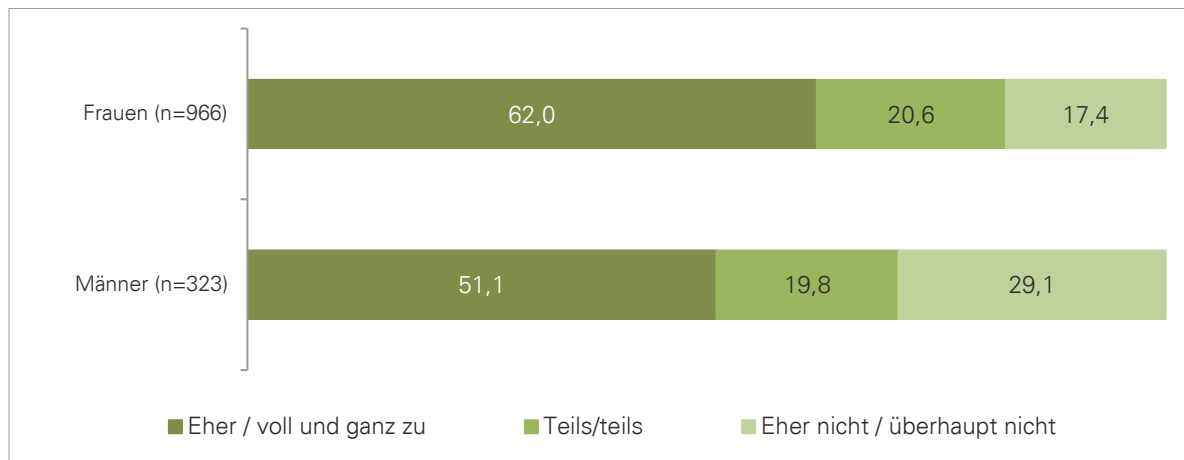
Betrachtet man die Studierenden nach ihrem angestrebten *Studiengang*, dann zeigt sich, dass ein Zugewinn digitaler Kompetenzen besonders stark von Grundschulstudierenden (65%) berichtet wird (Tab. 5-7). Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik sagen das deutlich seltener (52%). Letztere geben auch am häufigsten an, (eher) keinen Zugewinn digitaler Kompetenzen erfahren zu haben (30%).

Tab. 5-7: Zugewinn digitaler Kompetenzen nach Studiengang (Lehramt, in %)

	n	Eher/ voll und ganz	Teils/ teils	Eher nicht/ gar nicht
Lehramt an Grundschulen	385	64,9	21,6	13,5
Lehramt an Oberschulen	166	57,8	22,3	19,9
Lehramt an Gymnasien	564	57,6	18,4	23,9
Lehramt an berufsbildenden Schulen	59	61,0	27,1	11,9
Lehramt Sonderpädagogik	142	52,1	17,6	30,3

Frauen (62%) berichten häufiger als Männer (51%), dass sie zusätzliche digitale Kompetenzen infolge der Corona-Pandemie erworben haben (Abb. 5-14).

Abb. 5-14: Zugewinn digitaler Kompetenzen infolge der Corona-Pandemie nach Geschlecht (Lehramt, in %)



5.4 DIGITALE LEHRE

Aufgrund der Corona-Pandemie haben digitale Formen der Lehre als Veranstaltungsformat im Kontext der Hochschullehre extrem an Bedeutung gewonnen. Wie haben die Studierenden im Lehramt diese abrupte umständliche Umstellung wahrgenommen? Welche Belastungen, aber auch welche Erleichterungen sind damit einhergegangen? Mit diesen Fragen wird sich das folgende Kapitel befassen. Dabei wird auch behandelt, welche digitalen Lernangebote aus Sicht der Lehramtsstudierenden nach der Pandemie weiterhin genutzt werden sollen.

5.4.1 Belastungen und Erleichterungen durch die digitale Lehre

72% der Lehramtsstudierenden geben an, dass ihnen während der Corona-Pandemie das gemeinsame Lernen gefehlt habe und 64%, dass es ihnen schwerfiel, sich zu konzentrieren (Tab. 5-8). Mit 78% sagen sogar noch etwas mehr, dass sie sich weite Wege erspart haben, und 76% berichten über eine erhöhte zeitliche Flexibilität. Bei den weiteren Items sind die Studierenden deutlich gespalten. 35%, die sich von den Lehrenden im Lehrprozess allein gelassen fühlten, stehen 31% gegenüber für die das (eher) nicht zutrifft. Einen erhöhten Arbeitsaufwand berichten 48%, während 25% dies (eher) verneinen. Eine Erleichterung der Prüfungsvorbereitungen berichtet 47%, je ein Viertel widerspricht dem oder stimmt nur teilweise zu.

Tab. 5-8 Einschätzung der digitalen Lehre während der Pandemie – Einzelne Items (Lehramt, in %)

	n	Stimme eher/ voll und ganz zu	Teils/ teils	Stimme eher/ überhaupt nicht zu
Konzentrationsschwierigkeit	1.334	63,5	19,3	17,2
Weniger gelernt	1.323	57,3	16,3	26,4
Weniger weite Wege	1.328	78,2	12,4	9,3
Gefühl von allein gelassen Werden	1.328	34,6	34,1	31,3
Erhöhte zeitliche Flexibilität	1.333	75,5	15,0	9,5
Geringere Motivation	1.332	67,1	13,7	19,2
Höhere Arbeitsbelastung	1.322	48,0	27,5	24,5
Fehlendes gemeinsames Lernen	1.330	72,4	13,3	14,3
Erleichterung der Prüfungsvorbereitung	1.329	47,1	27,5	25,4

Frage 24: In welchem Ausmaß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu einer allgemeinen Einschätzung der digitalen Lehre während der Corona-Semester zu?

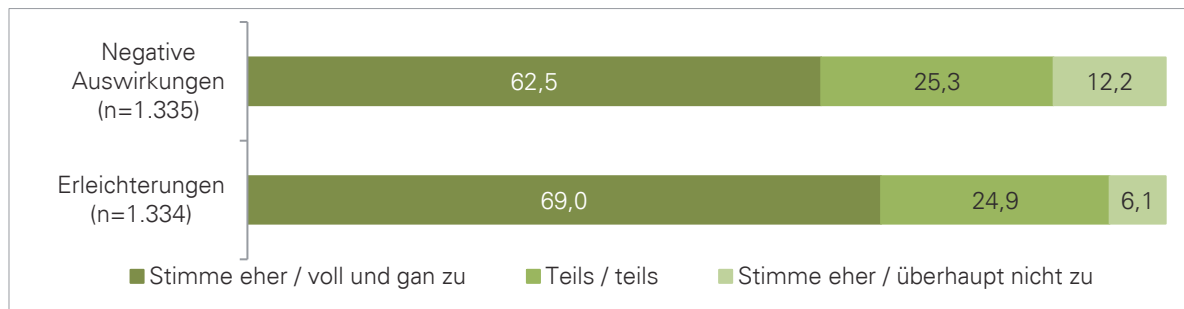
In einer explorativen Faktorenanalyse konnten diese Variablen zu zwei Faktoren zusammengefasst werden (Tab. 5-9), wobei der erste die negativen Auswirkungen der digitalen Lehre und der zweite die Erleichterungen im Studium umfasst.

Tab. 5-9: Einschätzung der digitalen Lehre während der Pandemie – Ergebnisse der Faktorenanalyse (Lehramt)

Faktor 1: Negative Auswirkungen der digitalen Lehre (Cronbachs Alpha = 0,84)	
Konzentrationsschwierigkeit	Geringere Motivation
Weniger Lerninhalte	Höhere Arbeitsbelastung
Gefühl von allein gelassen Werden	Fehlendes gemeinsames Lernen
Faktor 2: Erleichterungen im Studium (Cronbachs Alpha = 0,64)	
Weniger weite Wege	Erleichterung der Prüfungsvorbereitung
Erhöhte zeitliche Flexibilität	

Insgesamt zeigt sich, dass 69% der Lehramtsstudierenden (eher) zustimmen, Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium erfahren zu haben (Abb. 5-15). Lediglich 6% stimmen diesem eher oder überhaupt nicht zu. Zugleich stimmen jedoch 63% der Befragten (eher) zu, dass negative Auswirkungen mit digitaler Lehre verbunden sind. 12% verneinen das eher oder sogar überhaupt.

Abb. 5-15: Negative Auswirkungen und Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Unterschiede zeigen sich im Vergleich von Lehramtsstudierenden zu anderen Universitätsstudierenden bei beiden Faktoren. Lehramtsstudierende sehen häufiger Erleichterungen (69% zu 64%) (Abb. 5-16); jedoch auch häufiger negative Auswirkungen durch die digitale Lehre (63% zu 57%) (Abb. 5-17).

Abb. 5-16: Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)

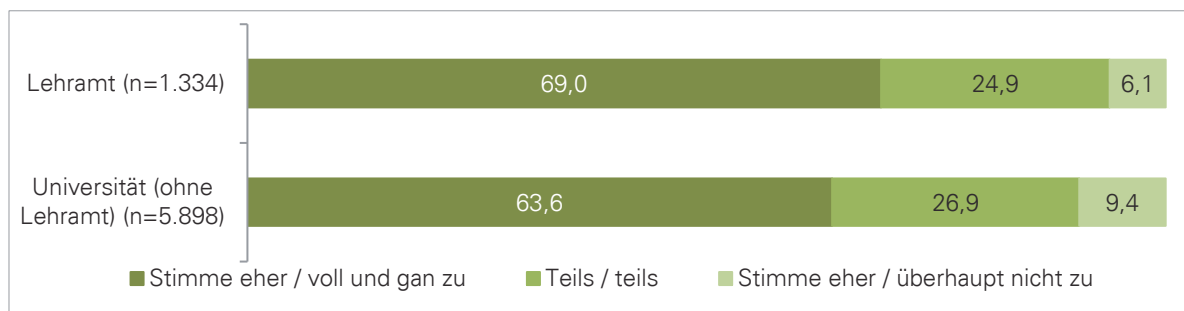
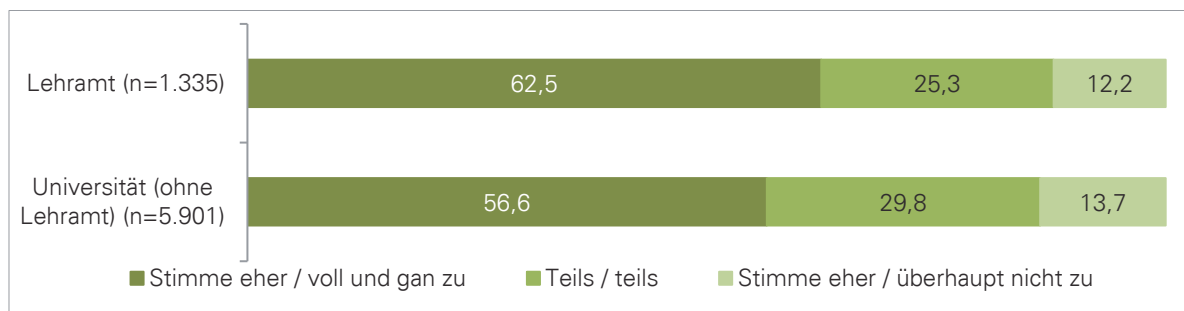


Abb. 5-17: Negative Auswirkungen der digitalen Lehre (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)



Differenziert nach Studiengängen sehen Studierende im Lehramt Oberschule am häufigsten Erleichterungen durch die digitale Lehre (78%). Am seltensten sagen das Studierende im Lehramt Sonderpädagogik (58%) (Tab. 5-10). Diese nehmen dagegen mit 80% deutlich am

häufigsten negative Auswirkungen der digitalen Lehre wahr. Die Kontrastgruppe bilden hier wiederum die Oberschulstudierenden, die dem nur zu 54% zustimmen (Tab. 5-11).

Tab. 5-10: Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium nach Studiengang (Lehramt, in %)

	n	Stimme eher/voll und ganz zu	Teils/ teils	Stimme eher/überhaupt nicht zu
Lehramt an Grundschulen	386	72,8	22,8	4,4
Lehramt an Oberschulen	168	78,0	17,9	4,2
Lehramt an Gymnasien	566	67,0	25,8	7,2
Lehramt an berufsbildenden Schulen	59	64,4	27,1	8,5
Lehramt Sonderpädagogik	142	57,7	34,5	7,7

Tab. 5-11: Negative Auswirkungen der digitalen Lehre nach Studiengang (Lehramt, in %)

	n	Stimme eher/voll und ganz zu	Teils/ teils	Stimme eher/überhaupt nicht zu
Lehramt an Grundschulen	386	59,6	26,9	13,5
Lehramt an Oberschulen	169	54,4	29,0	16,6
Lehramt an Gymnasien	566	61,8	26,1	12,0
Lehramt an berufsbildenden Schulen	59	71,2	16,9	11,9
Lehramt Sonderpädagogik	142	80,3	16,9	2,8

Frauen (71%) sehen etwas häufiger als Männer (65%) Erleichterungen durch die digitale Lehre (Abb. 5-18). Gleichzeitig nehmen sie (65%) allerdings auch häufiger als Männer (55%) negative Auswirkungen wahr (Abb. 5-19).

Abb. 5-18: Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium nach Geschlecht (Lehramt, in %)

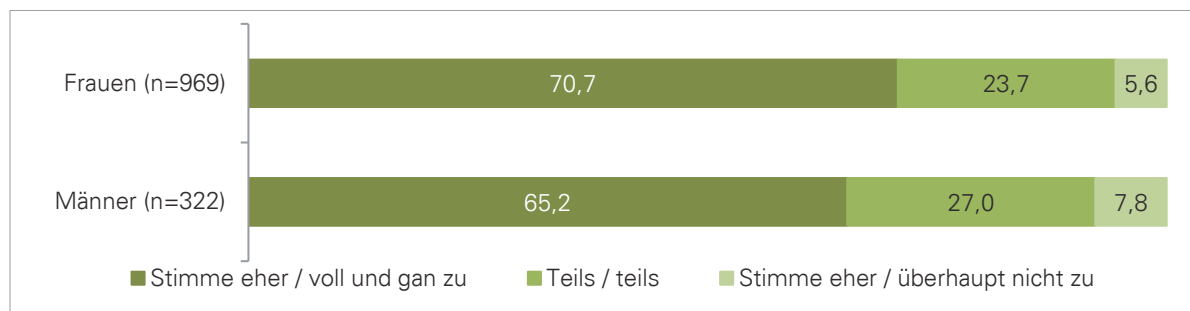
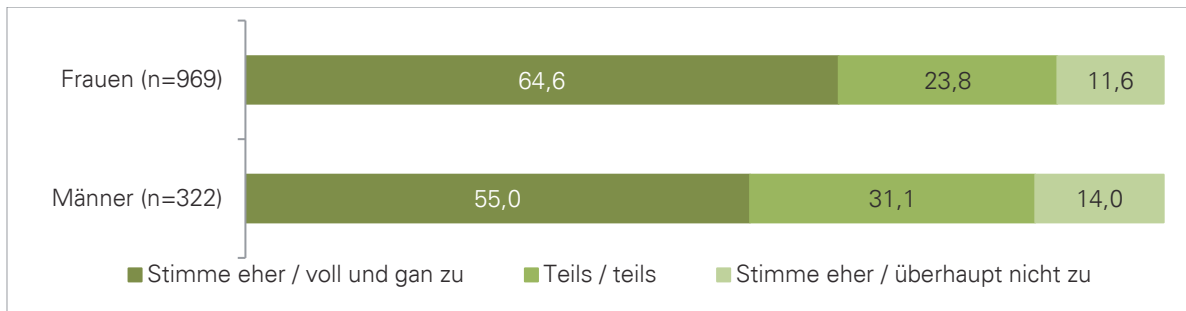


Abb. 5-19: Negative Auswirkungen der digitalen Lehre nach Geschlecht (Lehramt, in %)



Negative Auswirkungen der digitalen Lehre zu sehen und auch zugleich auch Erleichterungen durch die digitale Lehre festzustellen, schließt sich keineswegs gegenseitig aus. Dies wird deutlich, wenn man die Zustimmungswerte zu diesen beiden Faktoren miteinander in Beziehung setzt (Abb. 5-20). 36% der Befragten stimmen eher bzw. voll und ganz zu, dass mit der digitalen Lehre negativen Auswirkungen und auch Erleichterungen verbunden sind. Weitere 42% stimmen entweder dem einen oder dem anderen Faktor eher bzw. voll und ganz zu und schätzen den anderen als teils/teils ein. Sichtbar wird, dass das ‚Sowohl-als-auch‘ deutlich stärker verbreitet ist als das ‚Entweder-oder‘. Lediglich 12% sehen Erleichterungen, aber keine oder kaum negative Auswirkungen und 6% negative Auswirkungen, aber keine oder kaum Erleichterung.

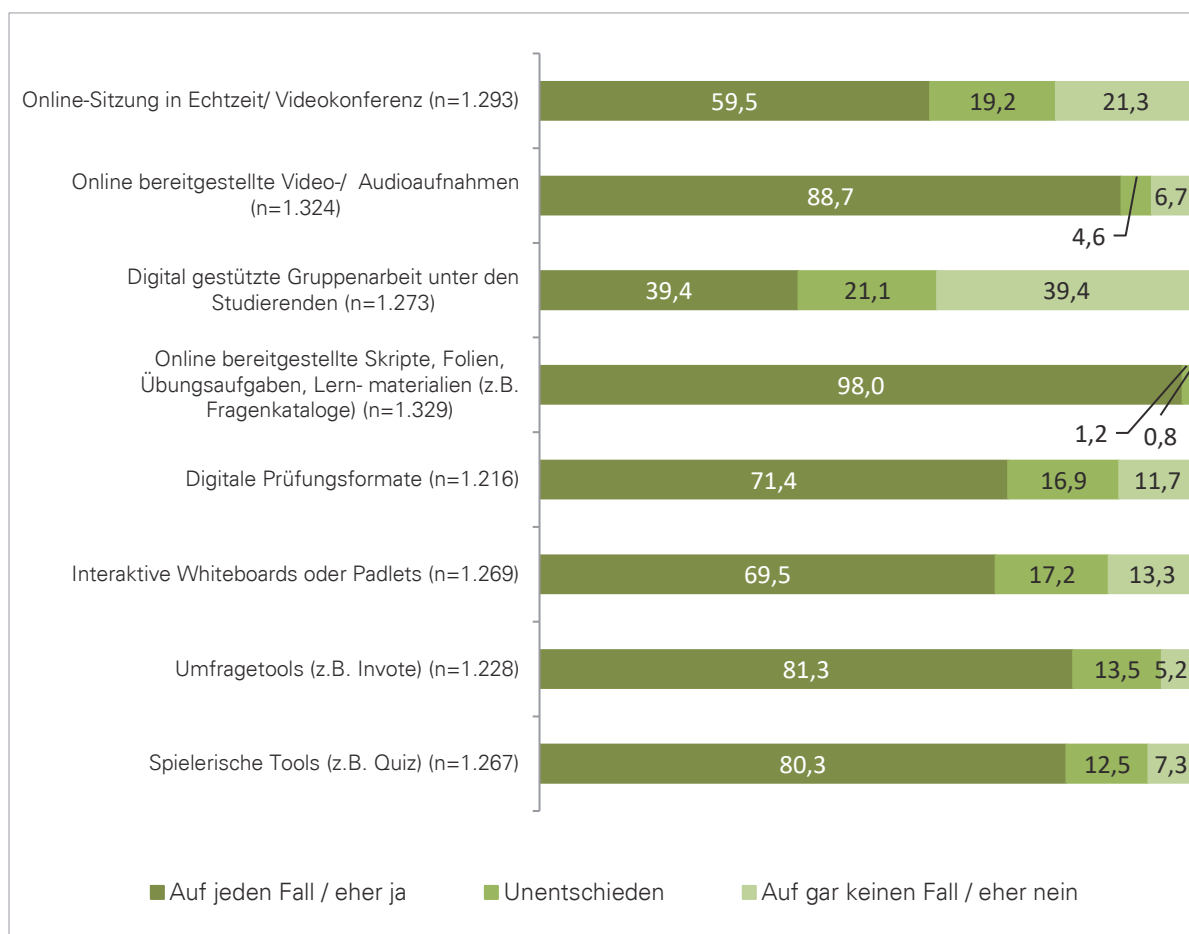
Abb. 5-20: Negative Auswirkungen und Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium (Lehramt, n = 1.334, in %)



5.4.2 Digitale Lehrformen als Ergänzung zur Präsenzlehre

Abschließend wurden die Studierenden danach gefragt, welche digitalen Lehrformen sie sich als Ergänzung zur Präsenzlehre nach der Pandemie wünschen. Dabei zeigt sich, dass bei den Lehramtsstudierenden vor allem online bereitgestellte Skripte, Folie und Lernmaterialien (98%), Video-/Audioaufnahmen (89%), Umfragetools (81%) und spielerische Tools (80%) hohe Zustimmungswerte erhalten. Demgegenüber fällt die Zustimmung bei digital gestützter Gruppenarbeit (39%) geringer aus (Abb. 5-21).

Abb. 5-21: Zustimmungswerte zum Angebot digitaler Lehrformen als Ergänzung der Präsenzlehre nach der Pandemie (Lehramt, in %)



Frage 25: Welche der folgenden digitalen Lehrformen sollten auch nach der Pandemie in Lehrveranstaltungen weiterhin als Ergänzung zur Präsenzlehre angeboten werden?

Differenziert man die Ergebnisse im Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden und den anderen Studierenden an den Universitäten, nach Studiengang und nach Geschlecht fällt zuallererst die hohe Übereinstimmung in der Rangfolge der digitalen Ergänzungswünsche zur Präsenzlehre auf. Dass es auch in Zukunft online bereitgestellte Skripte, Folien, Übungsaufgaben

usw. und online bereitgestellte Video-/Audioaufnahmen als Ergänzung zur Präsenzlehre geben soll, wird nahezu von allen Studierenden als Wunsch formuliert, egal in welchem Studiengang sie studieren, und auch unabhängig vom Geschlecht. Auch in den weiteren Rangplätzen findet sich eine sehr hohe Übereinstimmung. Einzelne Unterschiede zeigen sich lediglich in den Zustimmungswerten, meist jedoch ohne dass daraus eine Rangverschiebung resultiert. Auf diese Unterschiede soll im Weiteren kurz eingegangen werden.

Zunächst zum Vergleich zu den anderen Studierenden an *Universitäten* (Tab. A 22): Interaktive Whiteboards/Padlets werden unter den befragten Lehramtsstudierenden mit 70% deutlich häufiger genannt als von den anderen Studierenden an Universitäten (56%). Noch ausgeprägter ist die Differenz beim Einsatz digitaler Prüfungsformate (71% zu 47%).

Zum *Studiengang* (Tab. A 23): Online bereitgestellte Video-/Audioaufnahmen werden am häufigsten von den befragten Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen befürwortet (97% zu Lehramt Oberschule: 90%). Bezüglich interaktiver Whiteboards/Padlets, aber auch im Fall von spielerischen Tools zeigen sich einzig die Studierenden an berufsbildenden Schulen im Vergleich zu Studierenden anderer Lehramtsstudiengänge zurückhaltender bei der positiven Einschätzung (mit 63% bzw. mit 74%).

Zum *Geschlecht* (Tab. A 24): Bei allen genannten digitalen Lernangeboten weisen die Frauen unter den Befragten höhere Zustimmungswerte auf als die Männer. So werden Umfragetools von Frauen (83%) häufiger als von Männern (77%) genannt.

6. WEGE ZUM STUDIUM, DURCH DAS STUDIUM UND NACH DEM STUDIUM

Wie schon im Hauptbericht wird in diesem Kapitel eine Verlaufsperspektive verwendet, um ausgewählte Aspekte und Ereignisse in den Phasen vor, im und nach dem Studium zu betrachten. Den Ausgangspunkt bildet die Phase vor dem Studium; dabei werden die Form der Vorbildung sowie die Region der Hochschulzugangsberechtigung thematisiert. Auf den Studienverlauf bezogen, werden die schulpraktischen Studien aufgegriffen und zudem danach gefragt, ob schon einmal ernsthaft erwogen wurde, das Studium zu unterbrechen. Zum Abschluss wird der Blick dann noch auf die Phase nach dem Studium gerichtet. Die präferierte Region für den Vorbereitungsdienst und den Berufseinstieg werden dabei zum Thema gemacht.

6.1 WEGE ZUM STUDIUM

Mit welcher Hochschulqualifikation nehmen die Lehramtsstudierenden ihr Studium auf und in welcher Region haben sie diese erworben? Mit diesen Fragen wird sich das erste Teilkapitel befassen.

6.1.1 Hochschulzugang und Vorbildung

In Sachsen kann ein Lehramtsstudium mit einer allgemeinen Hochschulreife, einer fachgebundenen Hochschulreife oder mit einer gleichwertig anerkannten beruflichen Qualifikation gemäß §17 des SächsHSFG begonnen werden. Abhängig von der Wahl des Faches bzw. der Fächer müssen zudem Eignungsprüfungen absolviert oder ein NC-Auswahlverfahren durchlaufen werden.

97% der befragten Lehramtsstudierenden haben eine allgemeine Hochschulreife erworben (Tab. 6-1). Nur wenige haben eine andere Hochschulqualifikation: 15 Personen besitzen eine fachgebundene Hochschulreife, 10 eine ausländische Studienberechtigung und weitere 8 eine Fachhochschulreife. Im Vergleich zu 2017 zeigen sich bei den Hochschulzugangsqualifikationen keine Veränderungen.

Im Vergleich zeigt sich, dass im Lehramt die allgemeine Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung noch deutlich stärker verbreitet ist als an den Universitäten insgesamt. Bei den anderen Universitätsstudierenden verfügen 86% über eine allgemeine Hochschulreife. Mit 10%

4. Sächsische Studierendenbefragung

ist bei den Universitätsstudierenden der Anteil der im Ausland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung deutlich höher; im Lehramt liegt dieser unter einem Prozent.

Tab. 6-1: Art der Hochschulzugangsberechtigung (Lehramt und Universität (ohne Lehramt) und 2017, in %)

	Allgemeine Hochschulreife	Fachgebundene Hochschulreife	Fachhochschulreife	Im Ausland erworben	Andere
Lehramt 2022 (n=1.334)	96,6	1,1	0,6	0,7	1,0
Universität 2022 (ohne Lehramt, n=5.910)	85,9	1,3	1,5	10,3	1,0
Lehramt 2017 (n=1.187)	97,5	0,6	0,8	0,6	0,6

Frage 46: Mit welcher Hochschulzugangsberechtigung haben Sie Ihr (erstes) Studium begonnen?

Betrachtet man die Studiengänge nach der Art der Hochschulzugangsberechtigung bestehen nur geringe Differenzen (Tab. 6-2). Dabei liegt der Anteil der Studierenden, die eine allgemeine Hochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung absolviert haben, bei vier der fünf Studiengängen bei über ca. 95%; Am höchsten ist dieser mit 99% beim Lehramt an Gymnasien, gefolgt von Lehramt Sonderpädagogik (97%), Lehramt an Grundschulen (97%) und Lehramt an Oberschulen (94%). Lediglich beim Lehramt an berufsbildenden Schulen liegt dieser Anteil bei 88%. Unter den Studierenden der berufsbildenden Schulen gaben vier (7%) an, eine Meisterqualifikation als Hochschulzugangsberechtigung absolviert zu haben.

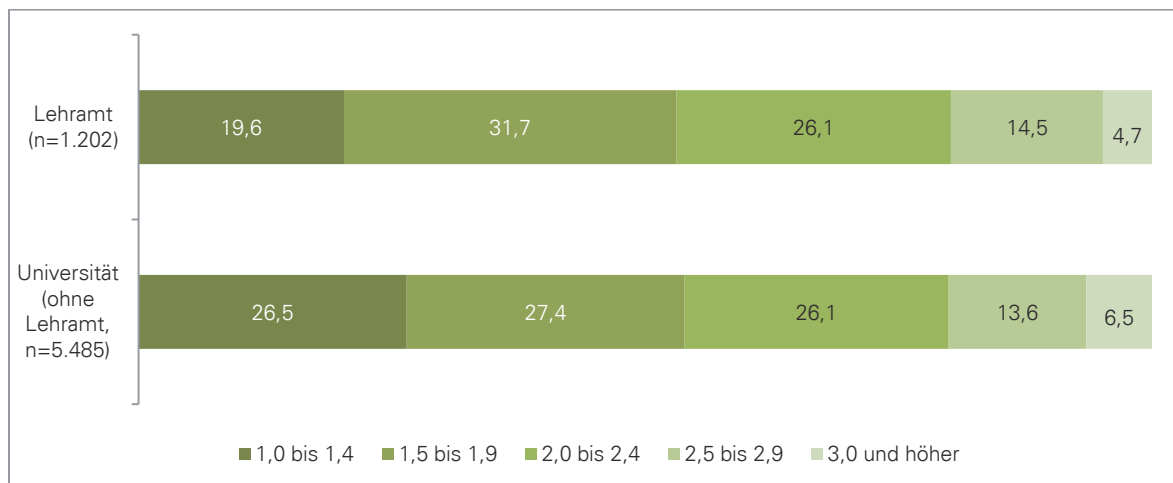
Tab. 6-2: Art der Hochschulzugangsberechtigung nach Studiengang (Lehramt, in %)

	Allgemeine Hochschulreife	Fachgebundene Hochschulreife	Fachhochschulreife	Im Ausland erworben	Andere
Lehramt an Grundschulen (n=385)	96,6	1,3	0,5	0,5	1,0
Lehramt an Oberschulen (n=169)	94,1	3,0	1,2	1,2	0,6
Lehramt an Gymnasien (n=566)	98,6	0,5	0,2	0,7	-
Lehramt an berufsbildenden Schulen (n=59)	87,9	1,7	3,4	-	6,9
Lehramt Sonderpädagogik (n=142)	97,2	1,4	0,7	0,7	-

Hinsichtlich des Geschlechts der Lehramtsstudierenden bestehen minimale Differenzen bezüglich der Art der Hochschulzugangsberechtigung (Tab. A 25).

Zudem wurden die Studierenden auch nach ihrer Schulabschlussnote gefragt (Abb. 6-1). Knapp ein Drittel der Lehramtsstudierenden (32%) nahm ihr Studium mit einer Note zwischen 1,5 und 1,9 auf. Ein Fünftel gab eine Note zwischen 1,0 und 1,4 an (20%). Lediglich 5% der Lehramtsstudierenden haben ihre Hochschulzugangsberechtigung mit einer Note 3,0 oder schlechter absolviert. Die Verteilung der Abschlussnoten der Universitätsstudierenden ist dabei der der Lehramtsstudierenden ähnlich: Lediglich der Anteil der Studierenden, die angeben eine Abschlussnote zwischen 1,0 und 1,4 zu haben, liegt mit 7 Prozentpunkten höher, wogegen der Anteil zwischen 1,5 und 1,9 mit 5 Prozentpunkten etwas niedriger ist als bei den Lehramtsstudierenden. Betrachtet man jedoch den Median der Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung, liegt diese bei den Universitätsstudierenden wie auch Lehramtsstudierenden bei 1,9 (Tab. A 27).

Abb. 6-1: Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung (Lehramt, n=1.202, in %)



Frage 50: Welche Abschlussnote (Abiturdurchschnittsnote) hatten Sie?

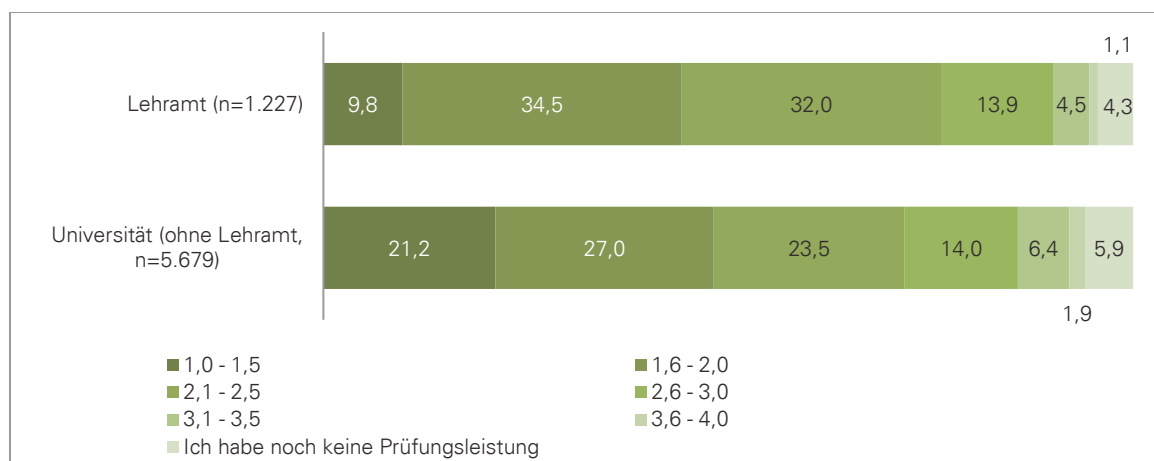
Im Vergleich zur Studie 2017 zeigt sich, dass der Anteil der Studierenden, die mit einem sehr guten Schulabschluss ein Lehramtsstudium aufnimmt, von 13% auf 20% angestiegen ist. Parallel dazu hat der Anteil der Studierenden mit einer Note zwischen 2,0 und 2,4 von 34% (2017) auf 26% (2022) abgenommen (Tab A 25). Diese Veränderung zeigt sich auch bei der Durchschnittsnote, die sich von 2,0 (2017) auf 1,9 (2022) verbessert hat (Tab. A 26).

Unterschiede zeigen sich auch zwischen den Studiengängen (Tab. A 27): So schneiden Studierende, die Lehramt an Gymnasien studieren, mit 1,7 am besten ab. Darauf folgt Lehramt an Grundschulen mit 1,9 und Lehramt Sonderpädagogik mit 2,1. Eine etwas schlechtere

Schulabschlussnote weisen Studierende an Lehramt an berufsbildenden Schulen und Lehramt an Oberschulen mit 2,4 auf. Ähnliche Unterschiede zeigten sich schon in der Studie 2017 (Tab. A 28).

Zudem sollten die Studierenden ihre bisherigen Prüfungsleistungen an der Hochschule angeben. 10% der Lehramtsstudierenden berichten Prüfungsleistungen zwischen 1,0 und 1,5 und weitere 35% zwischen 1,6 und 2,0 (Abb. 6-2). Im Vergleich zu den Universitätsstudierenden (ohne Lehramt) kommt die allerbeste Notengruppe damit im Lehramt deutlich seltener vor, was aber durch die zweitbeste Notengruppe (also 1,6-2,0) weitgehend, wenn auch nicht vollständig, kompensiert wird. Ob diese Unterschiede an den erbrachten Leistungen oder an unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben liegen, kann auf dieser Datengrundlage nicht beurteilt werden.

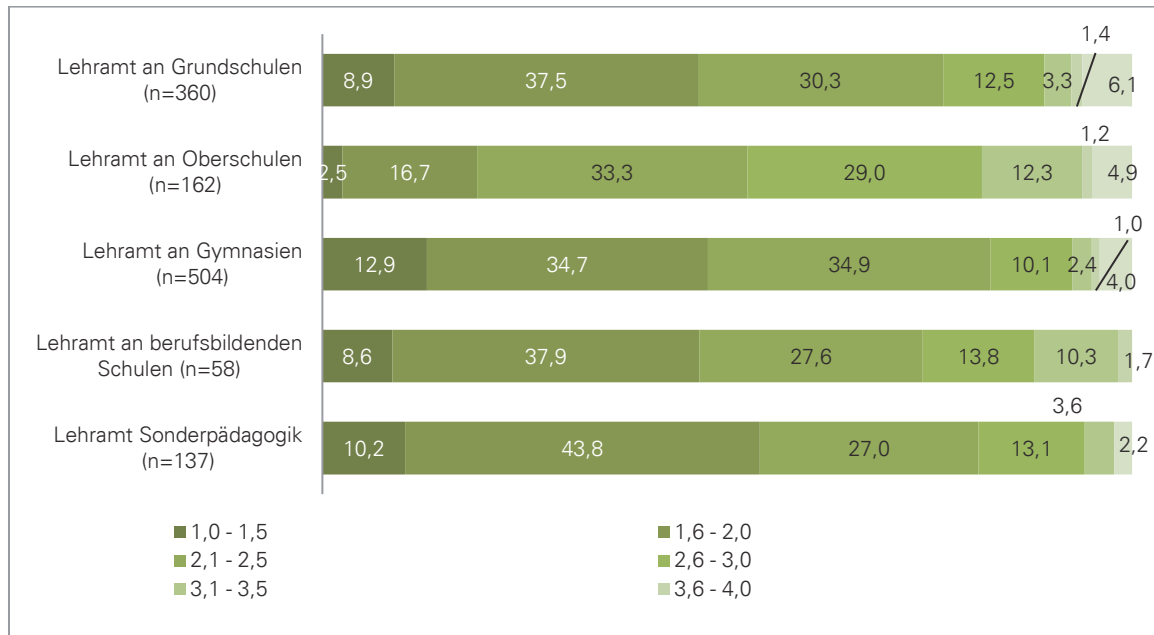
Abb. 6-2: Einschätzungen durchschnittlicher Studienleistungen (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), in %)



Frage 51: In welchem Notenbereich liegt gegenwärtig der Durchschnitt Ihrer bisherigen Prüfungsleistungen (Abstufungen in 0,5 Stufenschritten)?

Zwischen den Studiengängen zeigen sich gewisse Unterschiede (Abb. 6-3): Die Studierenden des Lehramts an Gymnasien weisen mit 13% den höchsten Anteil von Prüfungsleistungen im Bereich von 1,0 bis 1,5 auf. Bei der Sonderpädagogik liegt dieser Anteil bei 10%, bei Grundschule und berufsbildenden Schulen jeweils bei 9%. Mit 3% ist dieser Anteil beim Lehramt Oberschule deutlich niedriger. Diese Unterschiede setzen sich bei der nächsten Notenspanne (1,6 – 2,0) fort. Von den Studierenden für Lehramt Oberschule verorten sich 17% in dieser Spanne, während dieser Anteil bei den anderen Schulformen zwischen 35% (Gymnasium) und 43% (Sonderpädagogik) schwankt. 43% der Studierenden aus dem Lehramt Oberschule verortet den eigenen Leistungsstand in den drei schwächsten Notenstufen (ab 2,6).

Abb. 6-3: Einschätzungen durchschnittlicher Studienleistungen nach Studiengang (Lehramt, in %)



Zwischen den Geschlechtern bestehen nur minimale Unterschiede (Tab. A 29). Deutlich wird jedoch, dass Frauen tendenziell von besseren Prüfungsleistungen berichten als ihre männlichen Kommilitonen.

Deutlich wird zudem, dass 28% Studierende, die einen sehr guten Schulabschluss angeben, ebenfalls ihre aktuellen Prüfungsleistungen als sehr gut einschätzen (Tab. 6-3). Insgesamt lässt sich feststellen, dass Studierende mit einer (sehr) guten Schulabschlussnote tendenziell auch (sehr) gute Noten hinsichtlich ihrer Prüfungsleistungen angeben.

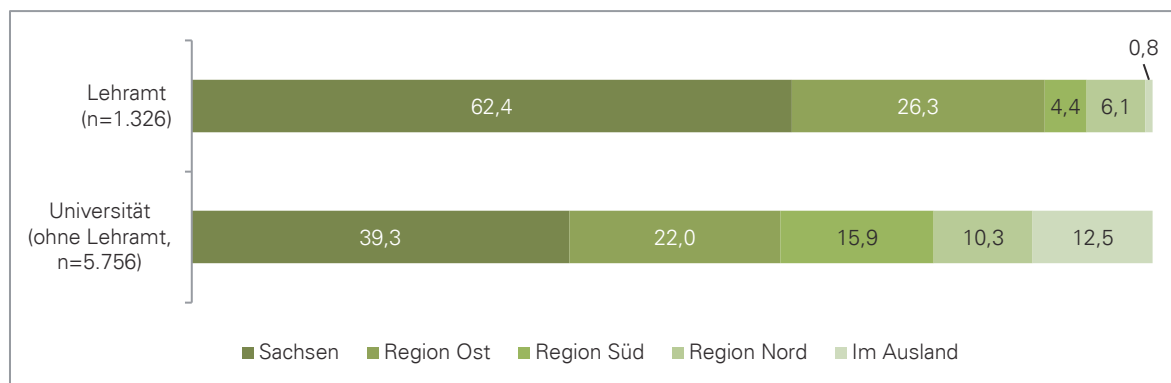
Tab. 6-3: Schulabschlussnote und bisherige Prüfungsleistungen im Vergleich (Lehramt, n=1.187, in %)

Schulabschlussnote	Durchschnittliche Prüfungsnoten						noch keine Prüfungsleistung
	1,0 - 1,5	1,6 - 2,0	2,1 - 2,5	2,6 - 3,0	3,1 - 3,5	3,6 - 4,0	
1,0 bis 1,4	28,2	38,0	18,4	5,6	1,3	0,9	7,7
1,5 bis 1,9	8,2	43,2	30,7	11,0	2,6	1,2	3,1
2,0 bis 2,4	3,6	26,9	43,4	16,8	4,9	0,6	3,9
2,5 bis 2,9	2,9	22,0	38,7	23,1	8,1	1,2	4,0
3,0 und höher	-	27,8	29,6	20,4	14,8	3,7	3,7

6.1.2 Region der Hochschulzugangsberechtigung

Der Großteil der Lehramtsstudierenden hat ihre Hochschulzugangsberechtigung in Sachsen erworben (62%) und weitere 26% in der Region Ost (Abb. 6-4). Im Vergleich zu Universitätsstudierenden wird deutlich, dass Studierende, die sich für ein Lehramtsstudium in Sachsen entscheiden, deutlich häufiger aus Sachsen kommen. Im Lehramt liegt dieser Anteil bei 62%, während es an den Universitäten (ohne Lehramt) nur 39% sind. Auch der Anteil der Studierenden aus der Region Ost ist im Lehramt höher. Wie schon bei den Abschlüssen zeigt sich auch hier, dass im Lehramt nur wenige Studierende aus dem Ausland kommen.

Abb. 6-4: Region der Hochschulzugangsberechtigung (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), in %)²¹

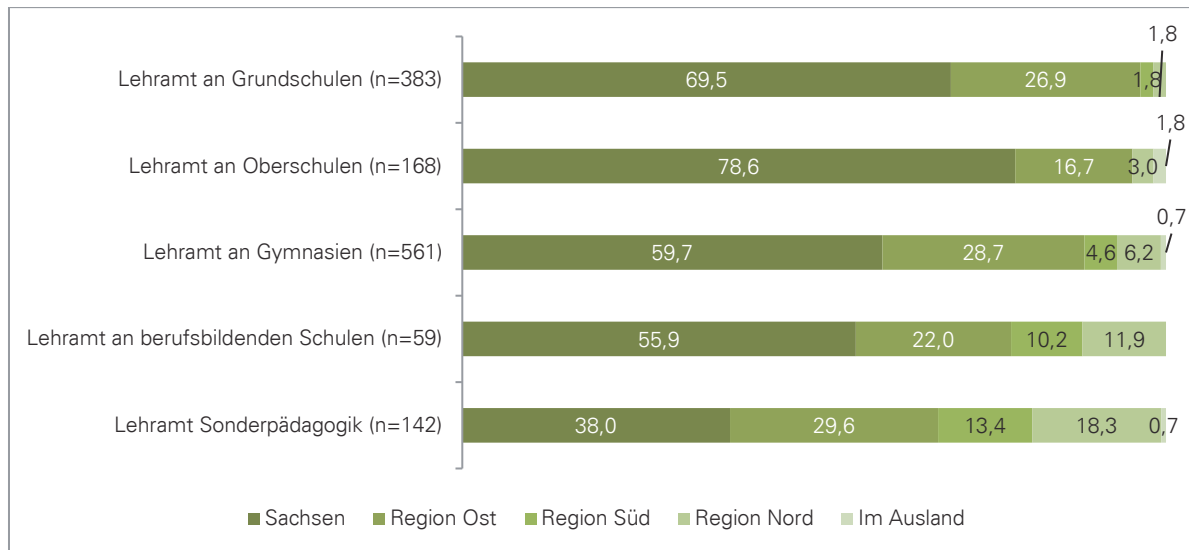


Frage 47: Wo haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben?

Den höchsten Sachsenanteil hat mit 79% das Lehramt an Oberschulen (Abb. 6-5). Dieser Anteil liegt bei den Studiengängen Grundschule bei 70%, bei Gymnasien bei 60% und berufsbildenden Schulen bei 56%. Mit 38% ist dieser Anteil im Lehramt Sonderpädagogik mit Abstand am niedrigsten. Dieser Studiengang weist mit knapp einem Drittel im Vergleich den größten Anteil der Studierenden auf, die aus den Regionen Süd und Nord kommen (32%). Auch der Anteil der Studierenden aus der Region Ost (30%) ist in diesem Studiengang am höchsten.

²¹ Die Region Ost umfasst die neuen Bundesländer Sachsen-Anhalt, Thüringen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin, die Region Süd die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland und die Region Nord alle übrigen Bundesländer (Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein).

Abb. 6-5: Region der Hochschulzugangsberechtigung nach Studiengang (Lehramt, in %)



Betrachtet man die Region der Hochschulzugangsberechtigung nach Geschlecht, wird deutlich, dass der Anteil sächsischer Studierender nahezu gleich ist (Frauen: 62%, Männer: 64%), jedoch Unterschiede hinsichtlich der anderen Regionen bestehen. So kommen mehr Frauen aus der Region Nord (Frauen: 7%, Männer: 3%) und mehr Männer aus der Region Süd (Frauen: 3%, Männer: 8%).

Von den Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Sachsen erworben haben, stammt der Großteil aus den kreisfreien Städten Dresden (13%) und Leipzig (13%) (Tab. 6-4). Weitere 11% haben ihren Schulabschluss im Landkreis Bautzen absolviert.

Tab. 6-4: Landkreise und kreisfreie Städte des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (Lehramt, nur Studierende mit HSZB aus Sachsen, in %)

	n	in %
Bautzen	92	11,2
Chemnitz	48	5,8
Dresden	106	12,8
Erzgebirgskreis	79	9,6
Görlitz	45	5,5
Leipzig (Stadt)	106	12,8
Leipzig (Landkreis)	65	7,9
Meißen	35	4,2
Mittelsachsen	68	8,2
Nordsachsen	35	4,2
Sächsische Schweiz - Osterzgebirge	40	4,8
Vogtlandkreis	43	5,2
Zwickau	63	7,6

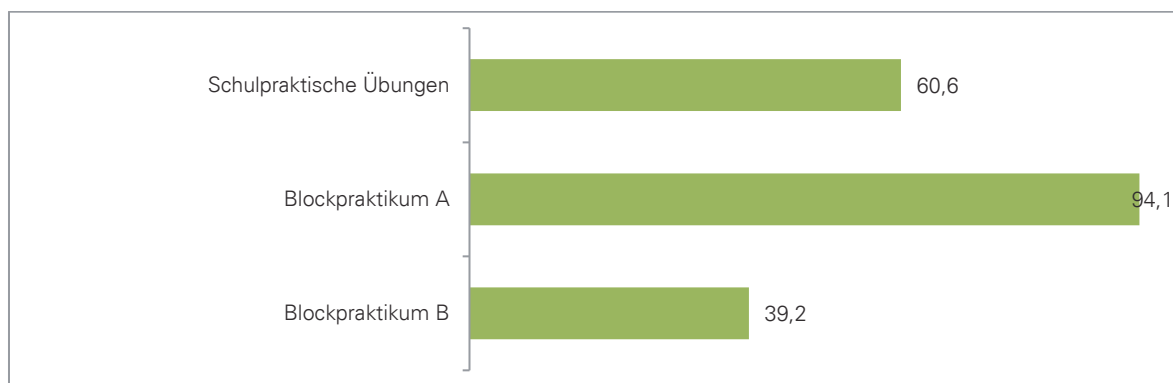
6.2 WEGE IM STUDIUM

Im folgenden Kapitel werden die schulpraktischen Studien (Schulpraktische Übungen, Blockpraktika A und B) und Überlegungen zu Studienunterbrechungen thematisiert. Die Lehramtsstudiengänge in Sachsen umfassen vier Pflicht-Praktika, die als schulpraktische Studien bezeichnet werden: Zwei Blockpraktika innerhalb der vorlesungsfreien Zeit und zwei semesterbegleitende schulpraktische Übungen (SPÜ) (§7 LAPO I vom 19. Januar 2022 (SächsGVBl. S. 46))²².

6.2.1 Schulpraktische Übungen, Blockpraktikum A und B

Nahezu alle Lehramtsstudierenden (94%) haben zum Zeitpunkt der Befragung schon das Blockpraktikum A absolviert (Abb. 6-6). Ebenfalls hat ein Großteil (61%) bereits schulpraktische Übungen (SPÜ) absolviert; beim Blockpraktikum B waren es dagegen erst 39%.

Abb. 6-6: Absolvierte Schulpraktika (Lehramt, n=967, in %)



Frage 37 (A): Welche der nachfolgenden schulpraktischen Studien/Übungen haben Sie bereits absolviert?

²² Hochschulspezifische Regelungen siehe:

TU Chemnitz

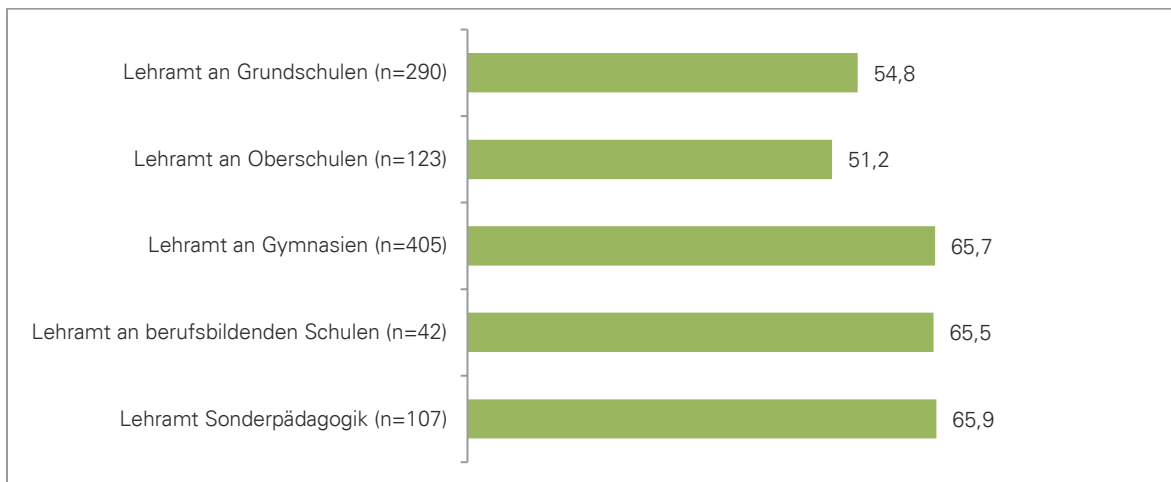
<https://www.tu-chemnitz.de/zlb/einrichtung/dokumente/Praktikumsleitfaden.pdf> [Stand: August 2019, abgerufen 18.01.2023];

TU Dresden https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/studium/schulpraktische-studien/2021_11_29_Handreichung_SPS.pdf?lang=de [Stand: November 2021, abgerufen 18.01.2023];

Uni Leipzig <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/studium/im-studium/praktika> [abgerufen 18.01.2023]

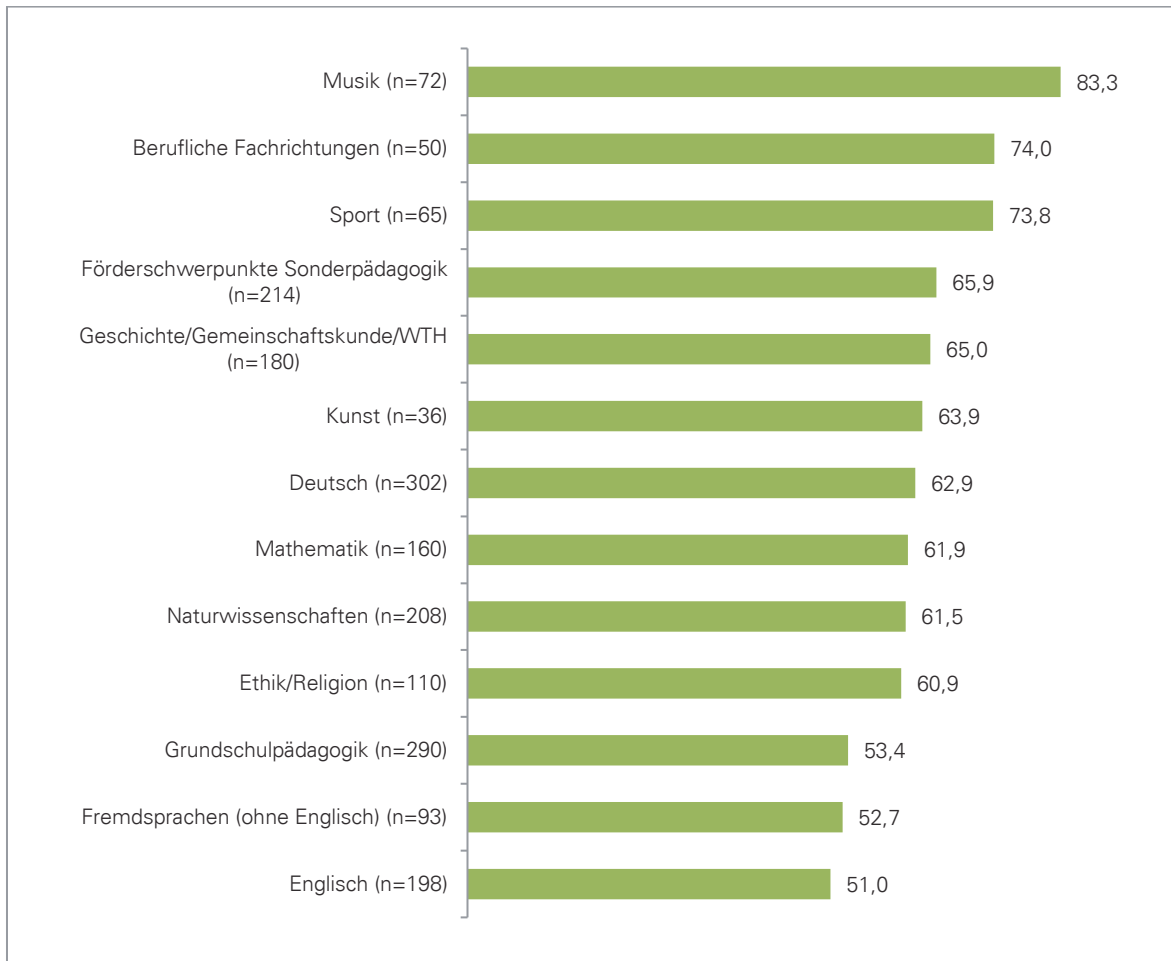
Jeweils 66% der Studierenden der Studiengänge Lehramt an Gymnasien, Lehramt an berufsbildenden Schulen und Lehramt Sonderpädagogik haben schulpraktische Übungen bereits absolviert (Abb. 6-7). Bei den Studierenden des Lehramts an Grundschulen sind es 55% und an Oberschulen ebenfalls über die Hälfte (51%).

Abb. 6-7: Absolvierte schulpraktische Übungen nach Studiengang (Lehramt, in %)



Betrachtet man die Studienfächer, schwankt der Anteil der Studierenden, die schulpraktische Übungen absolviert haben, zwischen 51% und 83%, somit hat jeweils über die Hälfte der Studierenden der gruppierten Studienfächer zum Zeitpunkt der Befragung schulpraktische Übungen absolviert (Abb. 6-8). Am häufigsten berichten das die Studierenden aus dem Studienfach Musik (83%), gefolgt von den Studierenden aus den beruflichen Fachrichtungen (74%) und Sport (74%). Von den Studierenden, die Englisch belegen, gaben 51% an, die schulpraktischen Übungen absolviert zu haben. Sie zählen somit mit Fremdsprachen und Grundschulpädagogik (jeweils 53%) zu den Studienfächern mit dem geringsten Anteil absolvierter SPÜ.

Abb. 6-8: Absolvierte schulpraktische Übungen nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)



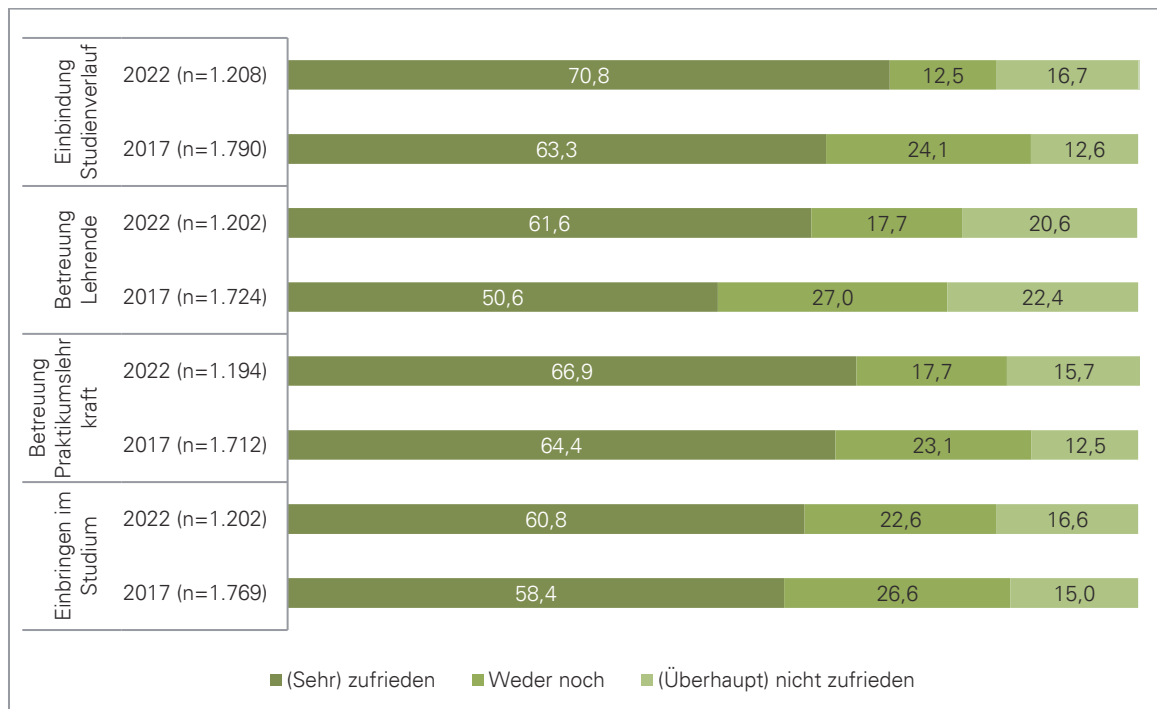
Zwischen den Geschlechtern bestehen hinsichtlich der Absolvierung schulpraktischer Übungen kaum Unterschiede (Abb. 6-9): 60% der Frauen und 62% der Männer haben diese zum Zeitpunkt der Befragung bereits absolviert.

Abb. 6-9: Absolvierte schulpraktische Übungen nach Geschlecht (Lehramt, Fallzahlen, in %)



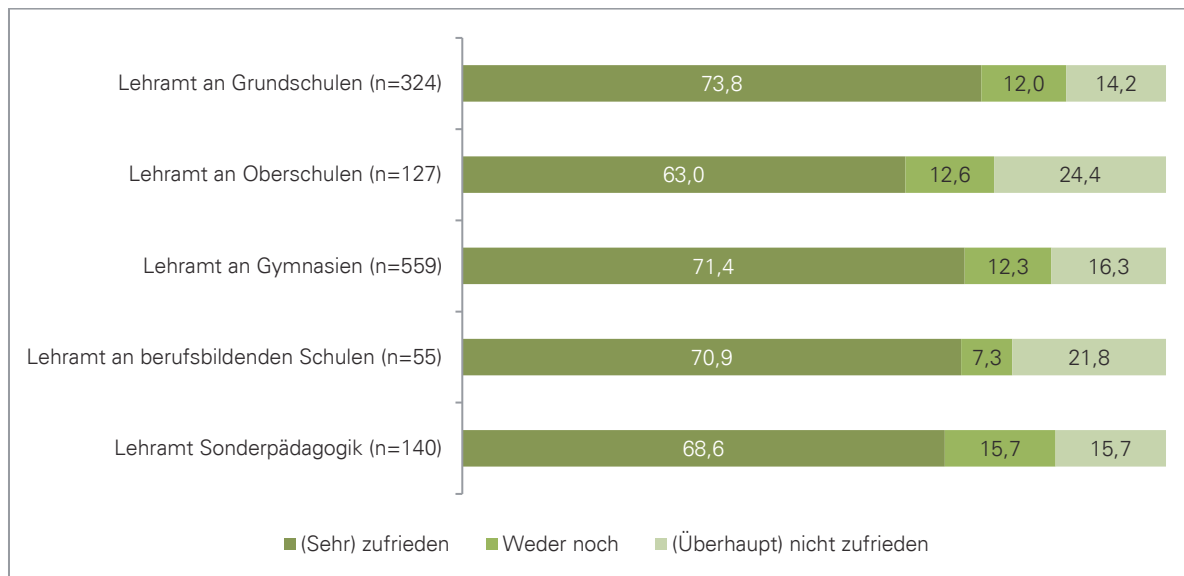
Studierende, die bereits schulpraktische Übungen absolviert haben, wurden zudem nach ihrer Zufriedenheit hinsichtlich diverser Aspekte der SPÜ befragt (Abb. 6-10). Am stärksten ausgeprägt ist die Zufriedenheit bei der Einbindung der schulpraktischen Übungen in den Studienverlauf (71%). Auch mit der Betreuung durch die Praktikumslehrkraft (67%), Betreuung durch die Lehrenden (62%) und mit dem Einbringen der aus den SPÜ resultierenden Erfahrungen in das Studium (61%) ist jeweils ein sehr großer Anteil der Studierenden (sehr) zufrieden. In allen vier Dimensionen fallen die Bewertungen noch besser aus als in der Studie 2017. Besonders ausgeprägt ist dieser Anstieg mit 11 Prozentpunkte bei der Betreuung durch die Lehrenden.

Abb. 6-10: Zufriedenheit mit schulpraktischen Übungen (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)



Was die Einbindung der schulpraktischen Übungen in den Studienablauf betrifft, zeigt sich der jeweilige Großteil der Studiengänge (sehr) zufrieden, wobei im Vergleich der größte Anteil bei den Studierenden des Lehramts an Grundschulen liegt (74%) (Abb. 6-11). Darauf folgt das Lehramt an Gymnasien gleichauf mit dem Lehramt an berufsbildenden Schulen mit jeweils 71%. Ebenfalls ist der jeweilige Großteil der Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik mit 69% und Lehramt an Oberschulen mit 63% (sehr) zufrieden.

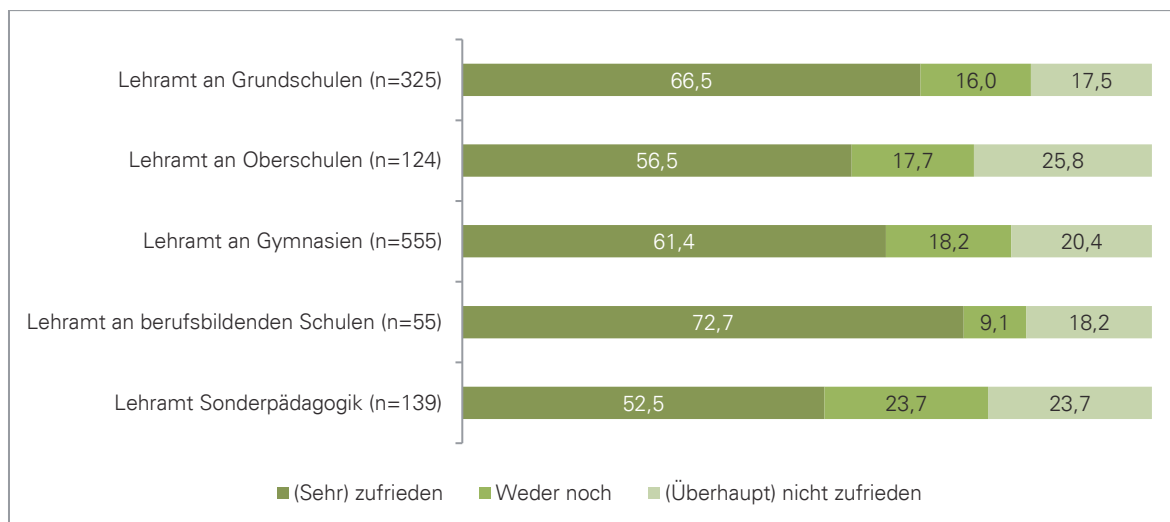
Abb. 6-11: Zufriedenheit mit der Einbindung der SPÜ in den Studienablauf nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)



Frage 37 (B): Wie zufrieden sind Sie mit der Einbindung der SPÜ in den Studienablauf?

Betreffend der Betreuung durch die Lehrenden in den schulpraktischen Übungen zeigen sich insbesondere Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen (sehr) zufrieden (73%) (Abb. 6-12). Neben dem Studiengang Lehramt an Grundschulen (67%) fallen die jeweiligen Anteile der Studierenden, die (sehr) zufrieden mit der Betreuung sind, etwas zurück: So sind es bei Lehramt an Gymnasien 62%, bei Lehramt an Oberschulen 56% und bei Lehramt an Sonderpädagogik lediglich 53%.

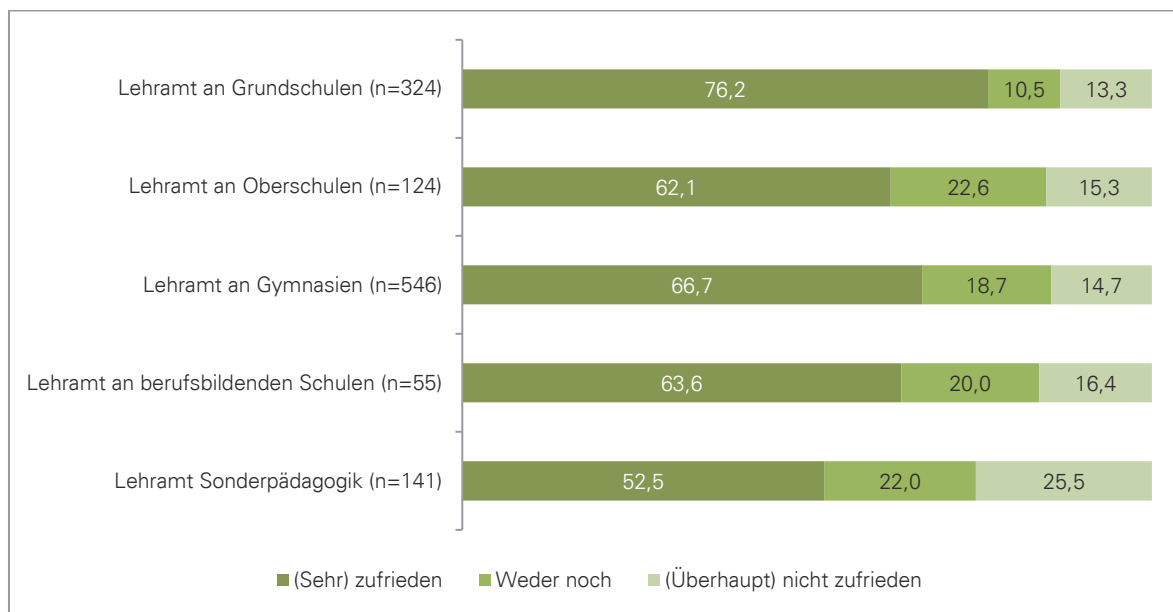
Abb. 6-12: Zufriedenheit mit der Betreuung der SPÜ durch die Lehrenden nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)



Frage 37 (B): Wie zufrieden sind Sie mit der Betreuung während der SPÜ durch die Lehrenden an der Hochschule?

Auch hinsichtlich der Betreuung durch die Praktikumslehrer:innen ist der jeweilige Großteil der Studierenden (sehr) zufrieden (Abb. 6-13): 76% der Studierenden des Lehramts an Grundschulen geben dies an. Bei den Studierenden des Lehramts an Oberschulen, an Gymnasien und an berufsbildenden Schulen bewegt sich dieser Anteil zwischen 62% und 67%. Beim Lehramt Sonderpädagogik ist ebenfalls mehr als die Hälfte der Studierenden (sehr) zufrieden mit der Betreuung, jedoch ist dieser Anteil etwas geringer als bei den anderen Studiengängen (53%).

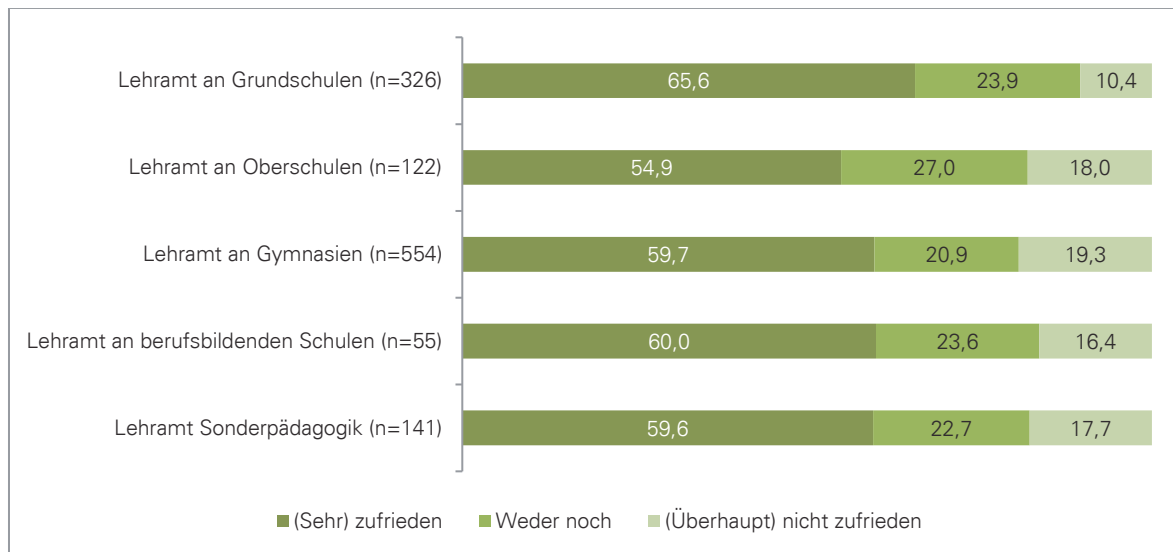
Abb. 6-13: Zufriedenheit mit der Betreuung der SPÜ durch Praktikumslehrer:innen nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)



Frage 37 (B): Wie zufrieden sind Sie mit der Betreuung während der SPÜ durch meine Praktikumslehrer:innen?

Die Zufriedenheit mit der Einbindung der Erfahrungen in das Studium ist beim Lehramt an Grundschulen mit 66% am höchsten (Abb. 6-14). 60% der Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen, an Gymnasien und der Sonderpädagogik stimmen dem ebenfalls zu. Beim Lehramt an Oberschulen trifft dies ebenfalls auf den Großteil der Studierenden mit 55% zu.

Abb. 6-14: Zufriedenheit mit der Möglichkeit der Einbringen von Erfahrungen der SPÜ ins Studium nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)



Frage 37 (B): Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit, die in den SPÜ gewonnenen Erfahrungen im weiteren Studium einzubringen?

Betrachtet nach den (gruppierte) Studienfächern zeigen sich insbesondere Studierende der Studienfächer Mathematik (77%), Naturwissenschaften (77%) und Musik (76%) als (sehr) zufrieden mit der Einbindung der SPÜ in den Studienablauf (Abb. A 13). Unabhängig vom Studienfach gibt jeweils über die Hälfte an, (sehr) zufrieden zu sein. Am geringsten ist die Zufriedenheit mit 55% im Studienfach Fremdsprachen (ohne Englisch).

Bei der Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Lehrenden zeigt sich eine Spanne der Studierenden, die (sehr) zufrieden sind, zwischen 48% und 76% (Abb. A 14). An der Spitze stehen Studierende aus den Studienfächern berufliche Fachrichtungen (76%), Musik (71%) und Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH (70%). Der geringste Anteil befindet sich wiederum bei den Studierenden der Fremdsprachen (ohne Englisch) (48%).

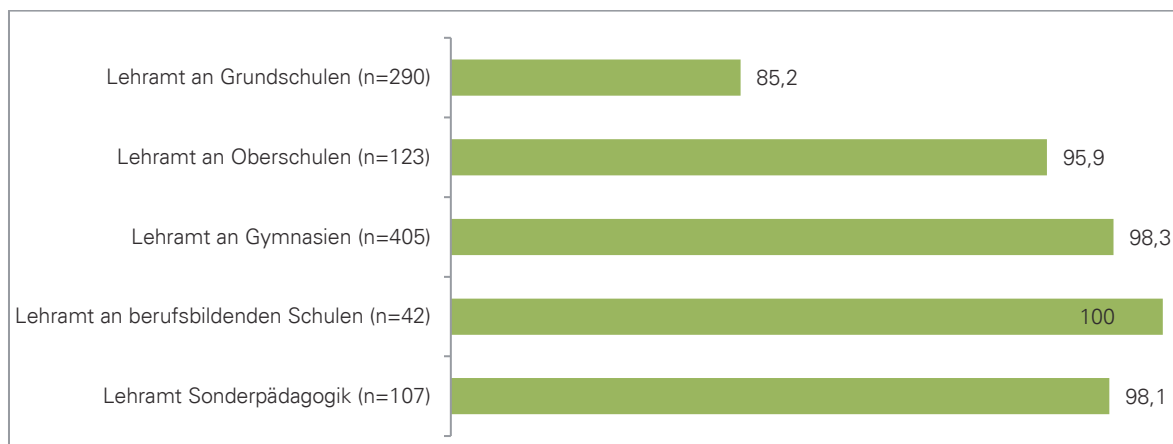
Bei der Betreuung von Praktikumslehrer:innen schwankt die Zufriedenheit zwischen 48% und 77% (Abb. A 15). Hier sind Studierende mit den Studienfächern Ethik/Religion (77%), Grundschulpädagogik/Bildungswissenschaften (76%) und Naturwissenschaften (75%) am häufigsten zufrieden. Am wenigsten zufrieden, mit einem Anteil von 48%, sind Lehramtsstudierende, die das Studienfach Kunst belegen.

Bei der Einbindung in das Studium schwankt die Zufriedenheit zwischen 39% und 69% (Abb. A 16). Hier zählen Studierende des Studienfachs Mathematik (69%), Grundschulpädagogik (68%) und berufliche Fachrichtungen (65%) zu Studierenden, die am häufigsten angeben

(sehr) zufrieden zu sein. Wiederum geben Lehramtsstudierenden mit einem Studienfach, welches einer Fremdsprache (ohne Englisch) zuzuordnen ist, am geringsten an, (sehr) zufrieden zu sein (39%).

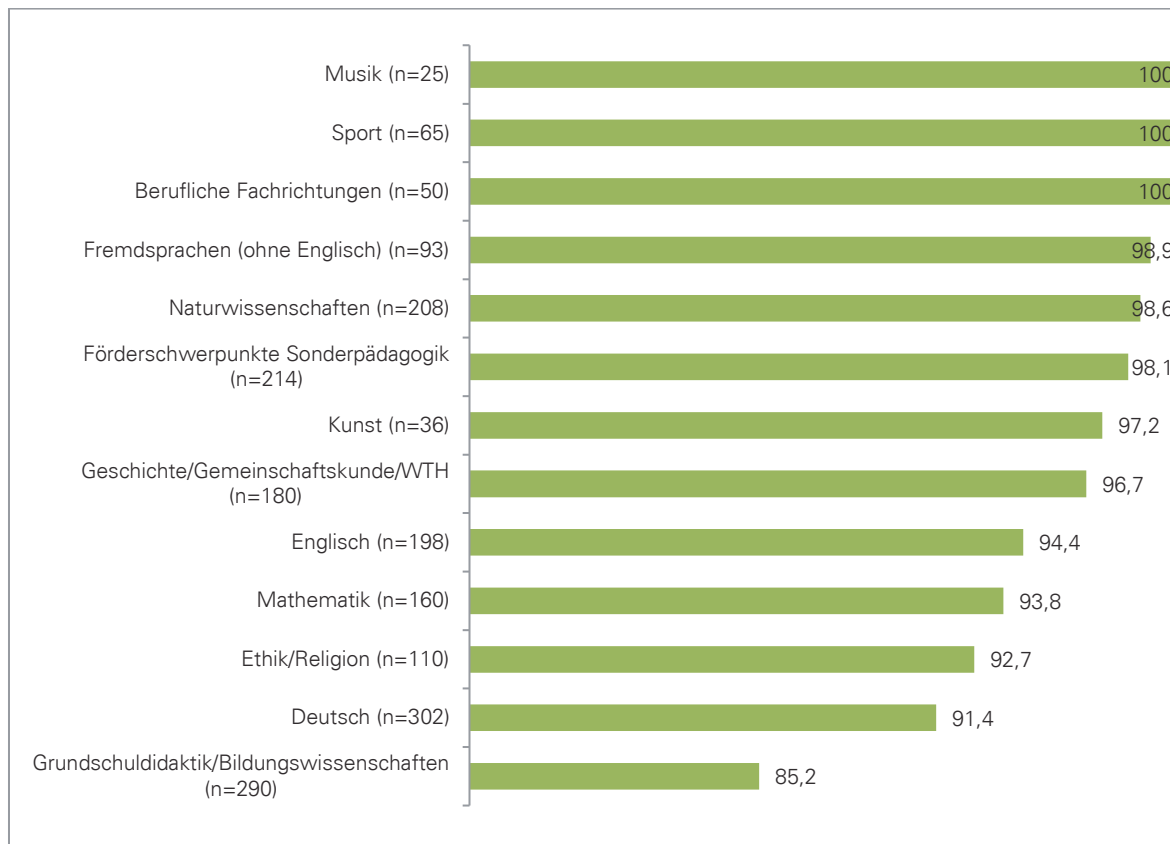
Wie oben aufgezeigt, hat der Großteil aller Lehramtsstudierenden bereits das Blockpraktikum A absolviert (Abb. 6-6). Betrachtet man die Studiengänge, wird deutlich, dass alle Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen zum Zeitpunkt der Befragung das Blockpraktikum A durchlaufen haben (Abb. 6-15). 98% der Studierenden beim Lehramt an Gymnasien und Lehramt Sonderpädagogik und 96% der Lehramtsstudierenden an Oberschulen gaben dies ebenfalls an. Auch hat die Mehrheit, wenn auch ein geringerer Anteil, der Studierenden des Lehramts an Grundschulen angegeben, das Blockpraktikum A zum Zeitpunkt der Erhebung absolviert zu haben (85%).

Abb. 6-15: Absolviertes Blockpraktikum A nach Studiengang (Lehramt, in %)



Betrachtet man die Studienfächer, wird deutlich, dass hier je nach Studienfächer der Anteil der Studierenden, die das Blockpraktikum A bisher absolviert hat, zwischen 51% und 100% schwankt (Abb. 6-16). Während alle Studierende von Musik, Sport und der beruflichen Fachrichtungen das Blockpraktikum A absolviert haben, schwankt der Anteil der übrigen Studienfächer zwischen 91% und 99%. Die Ausnahme bildet dabei die Grundschuldidaktik bzw. Bildungswissenschaften mit 85% der Studierenden.

Abb. 6-16: Absolviertes Blockpraktikum A nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)



Etwas mehr Männer haben das Blockpraktikum A zum Zeitpunkt der Befragung im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen absolviert (Frauen: 93%, Männer: 96%) (Abb. 6-17).

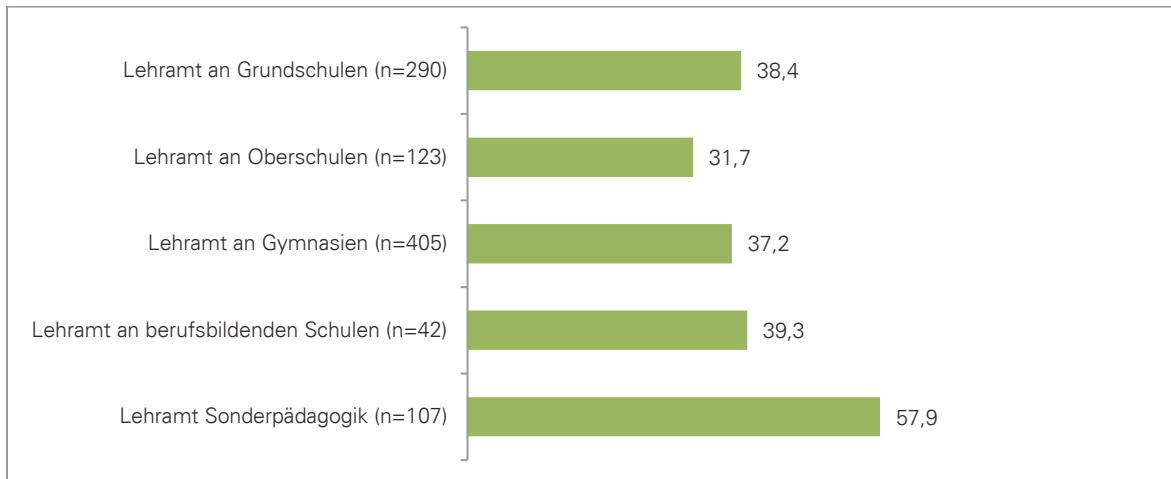
Abb. 6-17: Absolviertes Blockpraktikum A nach Geschlecht (Lehramt, in %)



Das Blockpraktikum B wurde von lediglich 39% aller Lehramtsstudierenden absolviert (Abb. 6-6). Es werden Unterschiede hinsichtlich der Studiengänge sichtbar (Abb. 6-18). So geben lediglich ca. ein Drittel der Studierenden des Lehramts an Oberschulen an, dies bereits absolviert zu haben (32%). Dagegen haben etwas mehr Studierende des Lehramts an Gymnasien

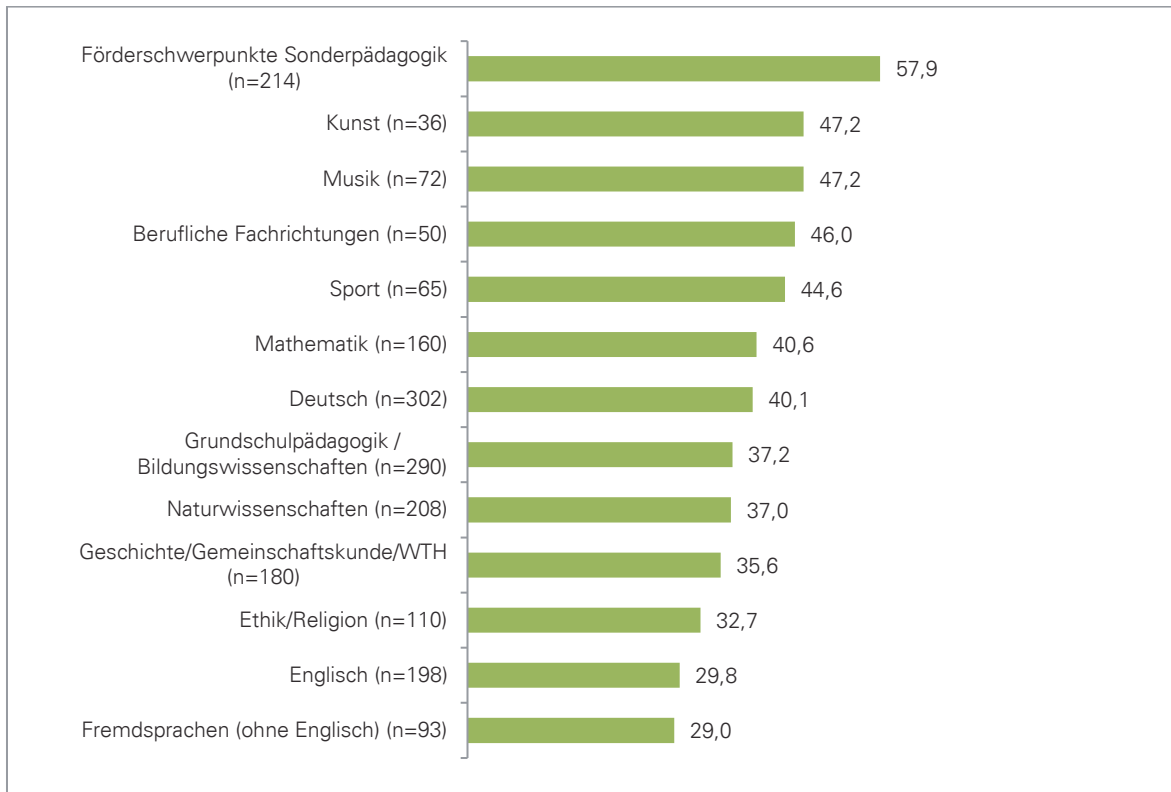
(37%), an Grundschulen (38%) und berufsbildenden Schulen (39%) dies angeben. Über die Hälfte der Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik (58%) haben bereits das Blockpraktikum B zum Zeitpunkt der Befragung absolviert.

Abb. 6-18: Absolviertes Blockpraktikum B nach Studiengang (Lehramt, in %)



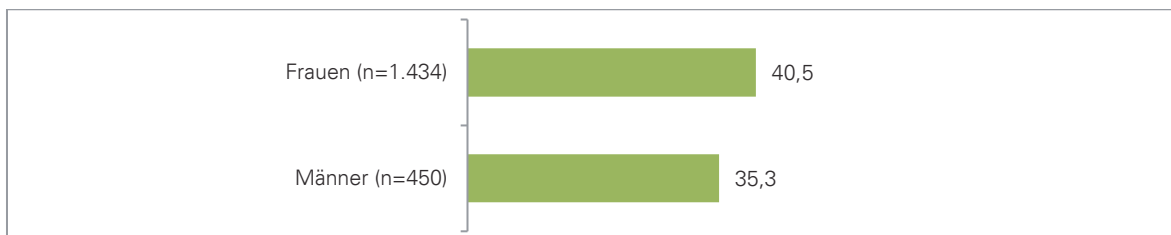
Hinsichtlich der Studienfächer hat der Großteil der Lehramtsstudierenden, die Förderschwerpunkte Sonderpädagogik belegen, ein Blockpraktikum B bereits absolviert (58%) (Abb. 6-19). Darauf folgt Kunst und Musik mit jeweils 47%. Die Fremdsprachen (ohne Englisch) verweisen den geringsten Anteil von Studierenden auf, die ein Blockpraktikum B in ihr bisheriges Studium integrieren konnten (29%).

Abb. 6-19: Absolviertes Blockpraktikum B nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)



Anders als beim Blockpraktikum A (Abb. 6-17) haben mehr Frauen (41%) als Männer (35%) das Blockpraktikum B absolviert (Abb. 6-20).

Abb. 6-20: Absolviertes Blockpraktikum B nach Geschlecht (Fallzahlen, in %)

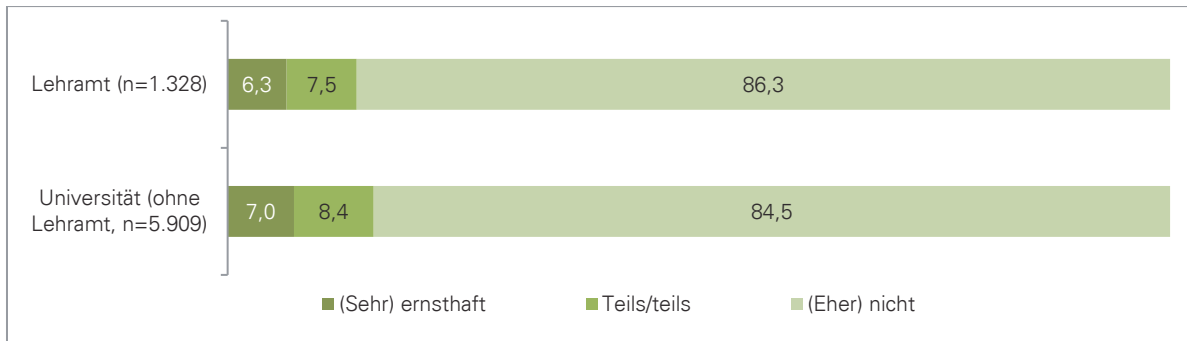


6.2.2 Studienunterbrechung

Die Lehramtsstudierenden wurden nach der Überlegung einer Studienunterbrechung gefragt. Dabei ergeben sich keine Differenzen zu den Universitätsstudierenden (Abb. 6-21): Lediglich 6% der Lehramtsstudierenden, haben schon (sehr) ernsthaft über eine Studienunterbrechung nachgedacht, ein Prozentpunkt weniger als die Universitätsstudierenden. Etwa gleich viele

Lehramts- wie auch Universitätsstudierende haben dies zum Teil in Erwägung gezogen (Lehramt: 8%, Universität: 8%). 86% und somit der Großteil der Lehramtsstudierenden, haben eine Studienunterbrechung (eher) nicht in Betracht gezogen, bei den Kommiliton:innen liegt der Anteil bei 85%.

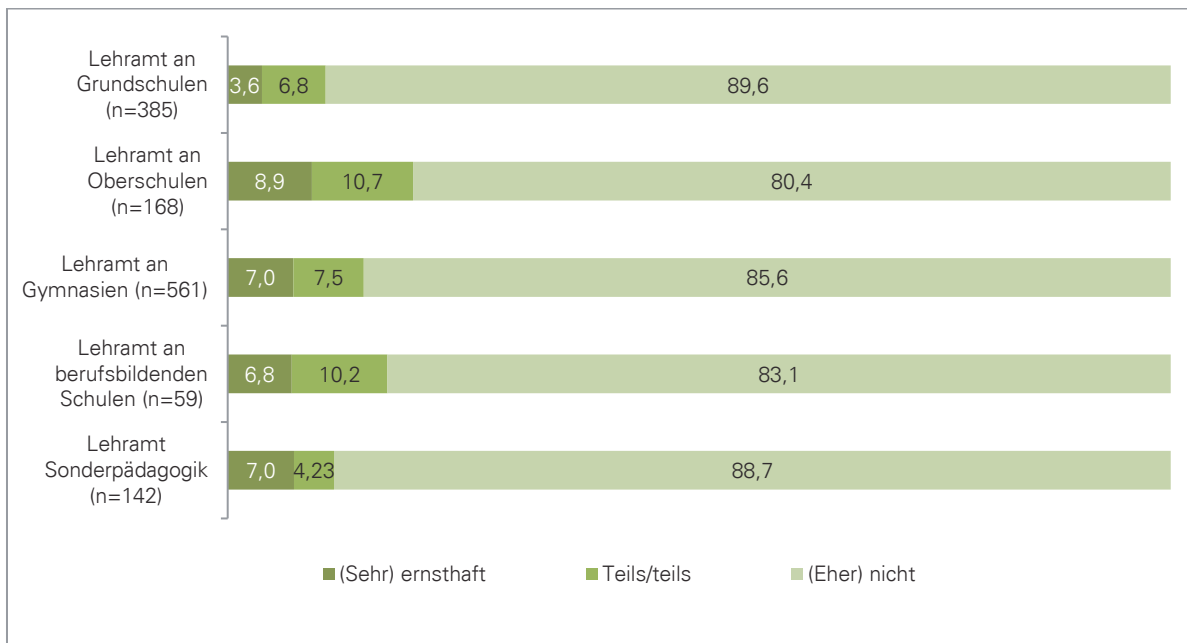
Abb. 6-21: Überlegung über eine Studienunterbrechung (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), in %)



Frage 36: Denken Sie zurzeit ernsthaft daran, das Studium vorübergehend zu unterbrechen?

Bei den Studiengängen zeigen sich hinsichtlich der Überlegung einer Studienunterbrechung Differenzen (Abb. 6-22): Bei den Studierenden des Lehramts an Gymnasien, berufsbildenden Schulen und Sonderpädagogik beläuft sich der Anteil der Studierenden auf jeweils 7%. Etwas höher liegt der Anteil bei den Studierenden des Lehramts an Oberschulen mit 9%. Niedriger ist der Anteil im Lehramt an Grundschulen studieren (4%).

Abb. 6-22: Überlegung über eine Studienunterbrechung nach Studiengang (Lehramt, in %)



Betrachtet man das Geschlecht, ist der Anteil der männlichen Studierenden, die eine Studienunterbrechung in Betracht ziehen, etwas höher als bei den Kommilitoninnen (Frauen: 5%, Männer: 8%) (Tab. 6-5). Dagegen liegt der Anteil der Frauen mit einem Prozentpunkt etwas höher, die teilweise schon über eine Studienunterbrechung nachgedacht haben (Frauen: 8%, Männer: 7%).

Tab. 6-5: Überlegung über eine Studienunterbrechung nach Geschlecht (Lehramt, in %)

	n	Eher schon / Sehr ernsthaft	Teils/teils	Gar nicht/ Eher nicht
Frauen	967	5,4	7,8	86,9
Männer	321	7,5	6,9	85,7

6.3 NACH DEM STUDIUM

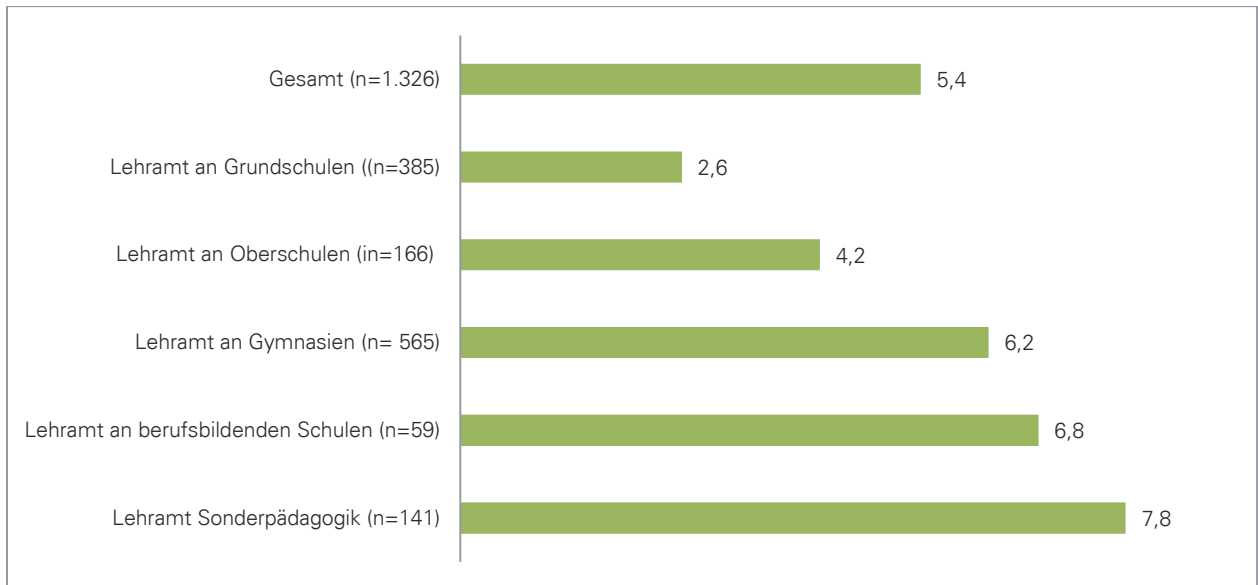
Im Anschluss an den Studienabschluss folgt für die Lehramtsstudiengänge der sogenannte Vorbereitungsdienst²³, der in Sachsen für alle Schulformen 18 Monate dauert und mit dem 2. Staatsexamen abgeschlossen wird. In dieser Zeit sind die Referendarinnen und Referendare vier Tage in der Woche in einer Schule und einen Tag in der Ausbildungsstätte des Landesamtes für Schule und Bildung. Dort erfolgt die theoretische Ausbildung, bei der bildungswissenschaftliche Inhalte, Didaktik und Methodik mit praktischen Bezügen im Zentrum stehen. An den Schulen werden sie von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern betreut. Der Vorbereitungsdienst an den Schulen umfasst neben der eigenständigen Unterrichtsgestaltung auch Unterrichtshospitation. Der Vorbereitungsdienst kann zu jedem Schulhalbjahr begonnen werden. Erst mit dem 2. Staatsexamen ist die Lehramtsausbildung vollständig abgeschlossen und damit beginnt das eigentliche Berufsleben als Lehrerin bzw. Lehrer. Da in Sachsen - wie auch in den anderen deutschen Bundesländern - ein hoher Lehrerberuf besteht, soll im Weiteren die präferierte Region für den Vorbereitungsdienst und für den Berufseinstieg näher betrachtet werden.

²³ (§4 LAPO II vom 12. Januar 2016 (SächsGVBl., S. 9, zuletzt geändert durch Artikel 2 der Verordnung vom 19. Januar 2022 (SächsBVBl, S. 46)

6.3.1 Präferierte Region des Vorbereitungsdienstes

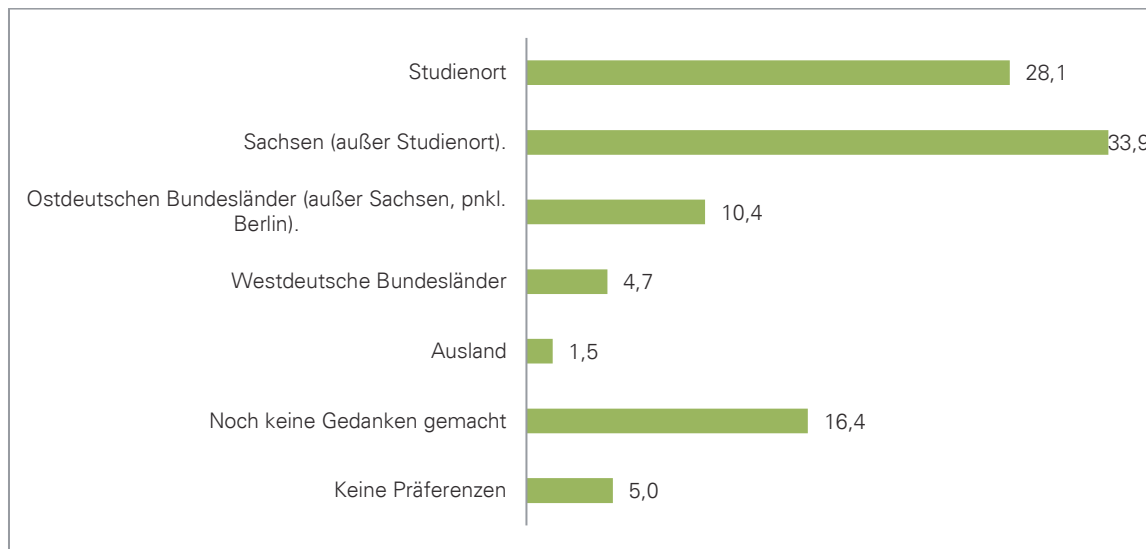
Für die ganz große Mehrheit der Lehramtsstudierenden ist der Vorbereitungsdienst nach dem 1. Staatsexamen fest eingeplant. Nur 5% der Studierenden geben an, (zumindest vorerst) keinen Vorbereitungsdienst machen zu wollen.

Abb. 6-23: (Bislang) kein geplanter Vorbereitungsdienst (Lehramt, in %)



Wo sie ihren Vorbereitungsdienst machen wollen, darüber haben sich 16% noch keine Gedanken gemacht und weitere 5% äußern keine Präferenzen. Mehr als die Hälfte der Studierenden (59%) wollen für den Vorbereitungsdienst in Sachsen zu bleiben, wobei ein relevanter Teil dabei den Studienort bevorzugen (Abb. 6-24). Weitere 10% präferieren die ostdeutschen und 5% die westdeutschen Bundesländer.

Abb. 6-24: Präferierte Region des Vorbereitungsdienstes (Lehramt, Studierende mit geplanten Vorbereitungsdienst, n=1.252, in %)



Frage 43 (A): Wo möchten Sie Ihren Vorbereitungsdienst leisten?

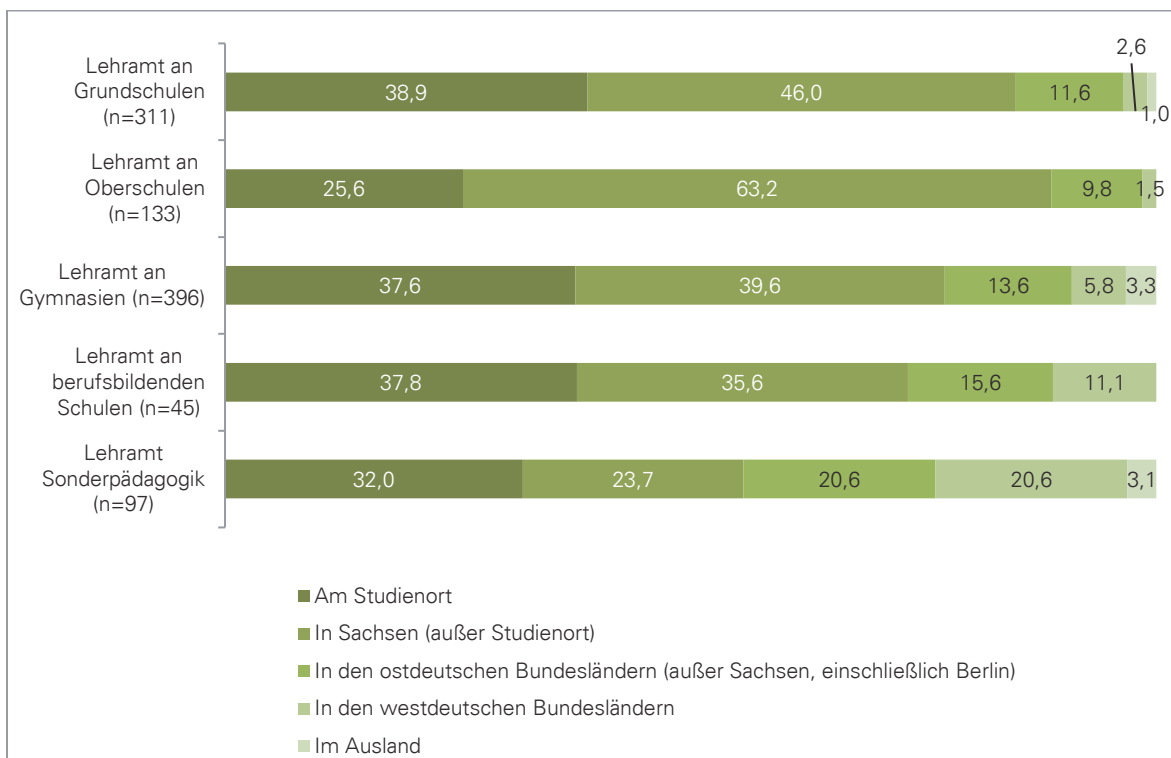
Im Weiteren werden nur die Studierenden berücksichtigt, die sich für ihren geplanten Vorbereitungsdienst bereits Gedanken über die präferierte Region gemacht haben und diese auch angeben. Der Anteil der Studierenden mit einem geplanten Vorbereitungsdienst in Sachsen erhöht sich damit auf 79%. Mit diesem hohen Anteil ist dann zu rechnen, wenn sich die noch Unentschiedenen sich genauso entscheiden wie jene Studierenden, die bereits eine regionale Präferenz haben. Können mehr aus dieser Gruppe von einem Vorbereitungsdienst in Sachsen überzeugt werden, dann könnte dieser Anteil eine Stabilität der geäußerten Präferenz vorausgesetzt auch noch größer ausfallen.

Ein Vergleich mit der Vorgängerstudie (2017) ist nur eingeschränkt möglich, da in dieser Studie die Frage nach der Region des Vorbereitungsdienstes als eine Mehrfachantwort war. Die Studierenden gaben folglich nicht nur ihre erste Präferenz an, sondern konnten von den vorgegebenen Regionen mehrere auswählen. 59% gaben damals nur Sachsen als präferierte Region an und weitere 21% Sachsen neben anderen Regionen (Tab. A 31). Zusammengerechnet ist das mehr als in der aktuellen Studie. Jedoch ist bei den 21% davon auszugehen, dass nicht bei allen Sachsen die erste Präferenz war. Wie hoch jedoch dieser Anteil war, kann nicht zuverlässig ausgesagt werden. Angesichts dieser Zahlen kann jedoch vermutet werden, dass die Präferenz für Sachsen bei der Wahl des Vorbereitungsdienstes leicht angestiegen ist.

Auch wenn bei allen Studiengängen der jeweilige Großteil der Studierende für den Vorbereitungsdienst in Sachsen bleiben will, bestehen dennoch Unterschiede (Abb. 6-25). Mit 89%

präferieren besonders die Studierende des Lehramts an Oberschulen ihren Studienort bzw. Sachsen als Region des Vorbereitungsdienstes (89%). Sehr hoch ist dieser Anteil auch bei den Lehramtsstudierenden an Grundschulen mit 85%. Während dieser Anteil für das Gymnasium mit 78% und die berufsbildenden Schulen mit 74% nahe am Durchschnittswert liegt, fällt dieser im Lehramt Sonderpädagogik im Vergleich mit 56% geringer aus. Hier ist der Anteil der Studierenden, die die west- bzw. ostdeutschen Bundesländer als Region präferieren mit je 21% im Vergleich zu den anderen Studiengängen am höchsten.

Abb. 6-25: Präferierte Region des Vorbereitungsdienstes nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit regionaler Präferenz, in %)



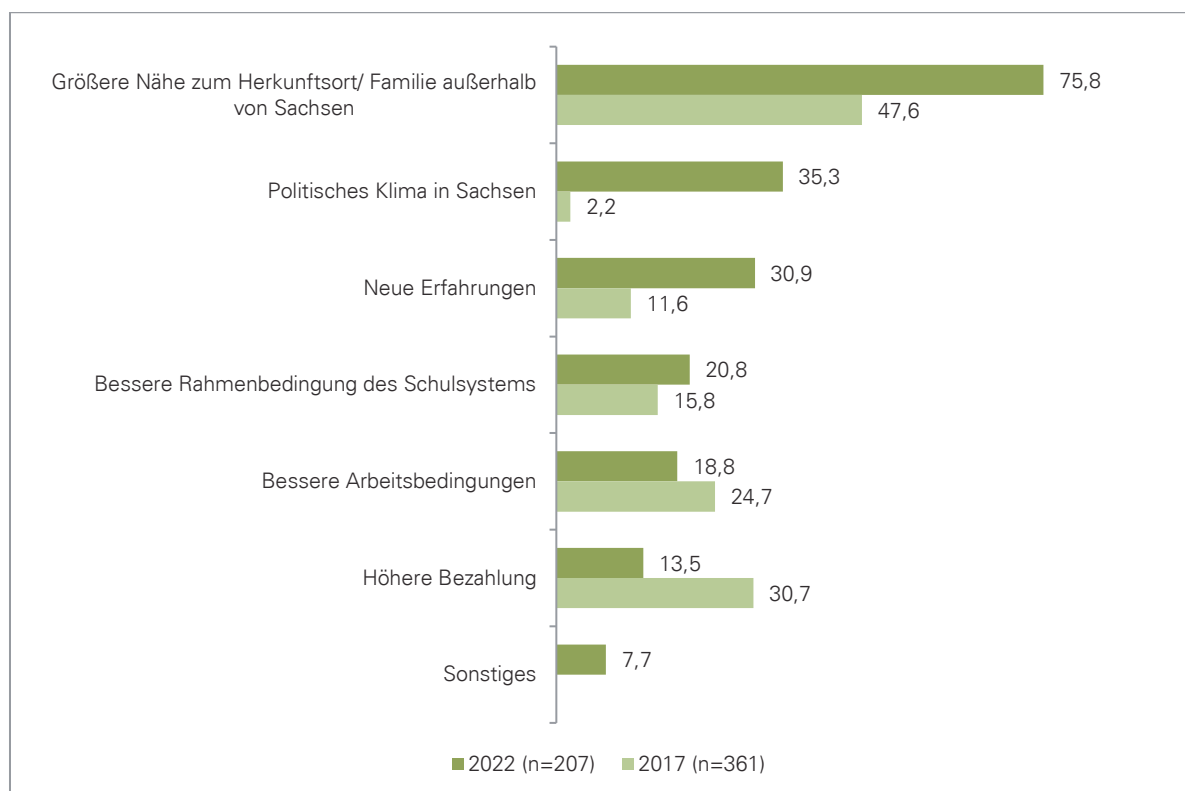
Hinsichtlich der präferierten Region des Vorbereitungsdienstes bestehen nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern (Tab. 6-6). 78% der Frauen und 82% der Männer präferieren ihren Studienort bzw. Sachsen als Region.

Tab. 6-6: Präferierte Region des Vorbereitungsdienstes nach Geschlecht (Lehramt, nur Studierende mit der Angabe einer regionalen Präferenz, in %)

	n	Studienort	Sachsen (außer Studienort)	Ostdeutschen BL (außer Sachsen)	Westdeutschen BL.	Im Ausland
Frauen	718	36,4	42,2	13,6	6,0	1,8
Männer	242	33,5	47,5	12,0	5,0	2,1

Die Lehramtsstudierenden, die angeben nicht in Sachsen oder ihrem Studienort den Vorbereitungsdienst absolvieren zu wollen, wurden nach den Gründen dafür gefragt. Dabei standen sieben Gründe zur Auswahl (Abb. 6-26). Am häufigsten gaben die Studierenden mit einer Präferenz außerhalb von Sachsen an, dass sie näher an ihrem Herkunftsort bzw. ihrer Familie, die außerhalb von Sachsen ansässig ist (76%), sein wollen. Als zweithäufigsten Grund wird das politische Klima (35%) und am dritthäufigsten werden neue Erfahrungen genannt (31%). Im Vergleich zur Vorgängerstudie haben höhere Bezahlung mit minus 17 Prozentpunkte und bessere Arbeitsbedingungen mit minus 6 Prozentpunkte als Gründe deutlich an Relevanz verloren. Alle anderen Gründe haben deutlich an Bedeutung gewonnen: Der markanteste Unterschied liegt bei dem Grund politisches Klima. So gaben 2017 nur 2% dies als ausschlaggebenden Grund an, warum der Vorbereitungsdienst außerhalb von Sachsen absolviert werden möchte, 2022 sind es 35%. Auch die Relevanz der Rahmenbedingungen des Schulsystems hat an Bedeutung zugenommen (2022: 21%, 2017: 16%).

Abb. 6-26: Gründe für Vorbereitungsdienst außerhalb von Sachsen (Lehramt, nur abwanderungswillige Studierende, Mehrfachantwort, in %)²⁴



Frage 43 (B): Warum planen Sie, Ihren Vorbereitungsdienst außerhalb von Sachsen zu leisten?

²⁴ In der 3. Sächsischen Studierendenbefragung 2017 gab es keine Antwortkategorie ‚Sonstiges‘.

Zwar werden Nähe zum Herkunftsort/Familie und politisches Klima bei allen Studiengängen häufig als Grund für einen Vorbereitungsdienst außerhalb von Sachsen genannt wird, allerdings bestehen Unterschiede hinsichtlich der Anteile (Tab. 6-7). Während 93% der abwanderungswilligen Studierenden des Lehramts an Oberschulen die größere Nähe zum Heimatort als Begründung angeben, schwankt der Anteil bei den Studierenden des Lehramts an Grundschulen, berufsbildenden Schulen und Sonderpädagogik zwischen 80% und 83%. Bei den Studierenden des Lehramts an Gymnasien geben dies lediglich 67% an. Die Begründung des politischen Klimas in Sachsen wird am häufigsten von Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen genannt (58%), gefolgt von Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik (54%). Deutlich niedriger sind diese Anteile beim Lehramt an Gymnasien (33%), Oberschulen (27%) und Grundschulen (17%).

Tab. 6-7: Gründe für Vorbereitungsdienst außerhalb von Sachsen nach Studiengang (Lehramt, nur abwanderungswillige Studierende, Mehrfachantwort, in %)

	Größere Nähe zum Herkunftsort	Höhere Bezahlung	Bessere Arbeitsbedingungen	Bessere Rahmenbedingung des Schulsystems	Neue Erfahrungen	Politisches Klima in Sachsen	Sonstiges
Lehramt an Grundschulen (n=46)	80,4	10,9	8,7	15,2	26,1	17,4	6,5
Lehramt an Oberschulen (n=15)	93,3	6,7	13,3	20,0	20,0	26,7	6,7
Lehramt an Gymnasien (n=90)	66,7	14,4	23,3	16,7	40,0	33,3	10,0
Lehramt an berufsbildenden Schulen (n=12)	83,3	8,3	-	8,3	16,7	58,3	-
Lehramt Sonderpädagogik (n=43)	81,4	16,3	25,6	37,2	23,3	53,5	7,0

Für Frauen ist die Nähe zu ihrem Heimatort bzw. zu ihrer Familie als Grund etwas ausschlaggebender als für die Männer, warum der Vorbereitungsdienst nicht in Sachsen stattfinden soll (Frauen: 77%, Männer: 67%). Dagegen dominiert bei den Männern im Vergleich zu den Frauen der Wunsch nach dem Sammeln neuer Erfahrungen, das politische Klima in Sachsen und bessere Arbeitsbedingungen in Regionen außerhalb Sachsens.

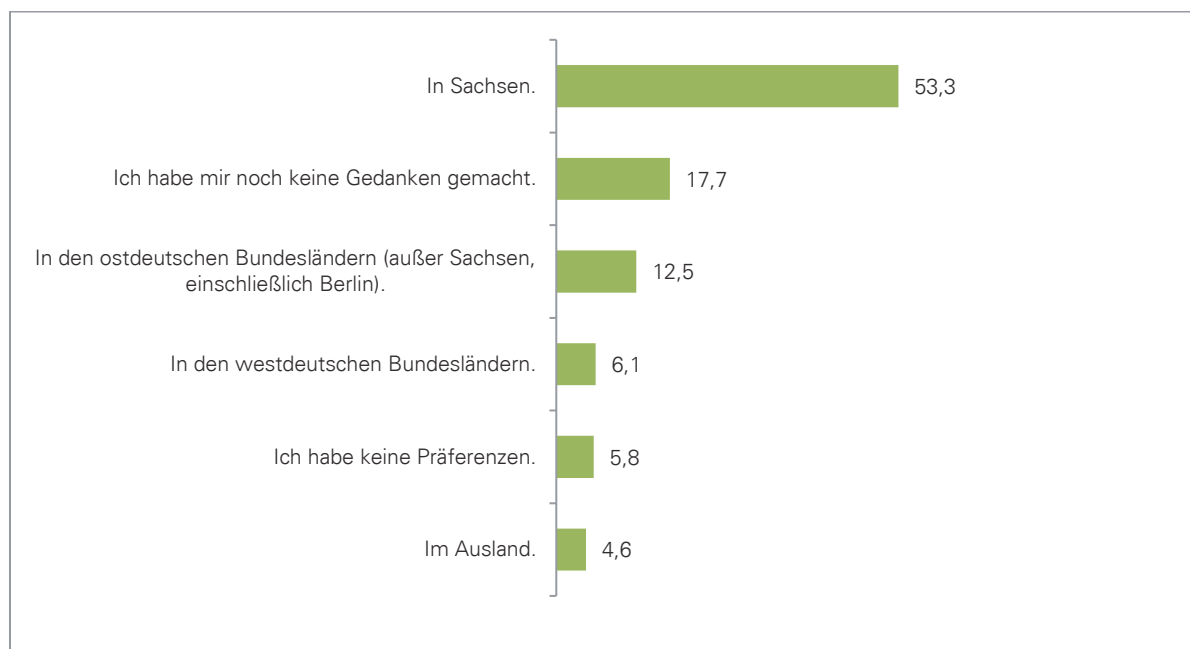
Tab. 6-8: Gründe für Vorbereitungsdienst außerhalb von Sachsen nach Geschlecht (Lehramt, nur abwanderungswillige Studierende, Mehrfachantwort, in %)

	Größere Nähe zum Herkunftsort	Höhere Bezahlung	Bessere Arbeitsbedingungen	Bessere Rahmenbedingung des Schulsystems	Neue Erfahrungen	Politisches Klima in Sachsen	Sonstiges
Frauen (n=154)	76,6	13,0	16,2	20,1	29,9	32,5	10,4
Männer (n=45)	66,7	13,3	22,2	20,0	35,6	40,0	15,6

6.3.2 Präferierte Region des Berufseinstiegs

Die Studierenden wurden auch nach der präferierten Region für ihre erste Erwerbstätigkeit gefragt (Abb. 6-27). Dabei geben über die Hälfte der Lehramtsstudierenden (53%) Sachsen an. 18% bzw. 6% haben sich bisher noch keine Gedanken gemacht oder haben keine Präferenzen. Nach Sachsen werden die ostdeutschen Bundesländer präferiert (13%), worauf mit lediglich 6% die westdeutschen Bundesländer folgen. Für das Ausland interessieren sich 5% der Lehramtsstudierenden.

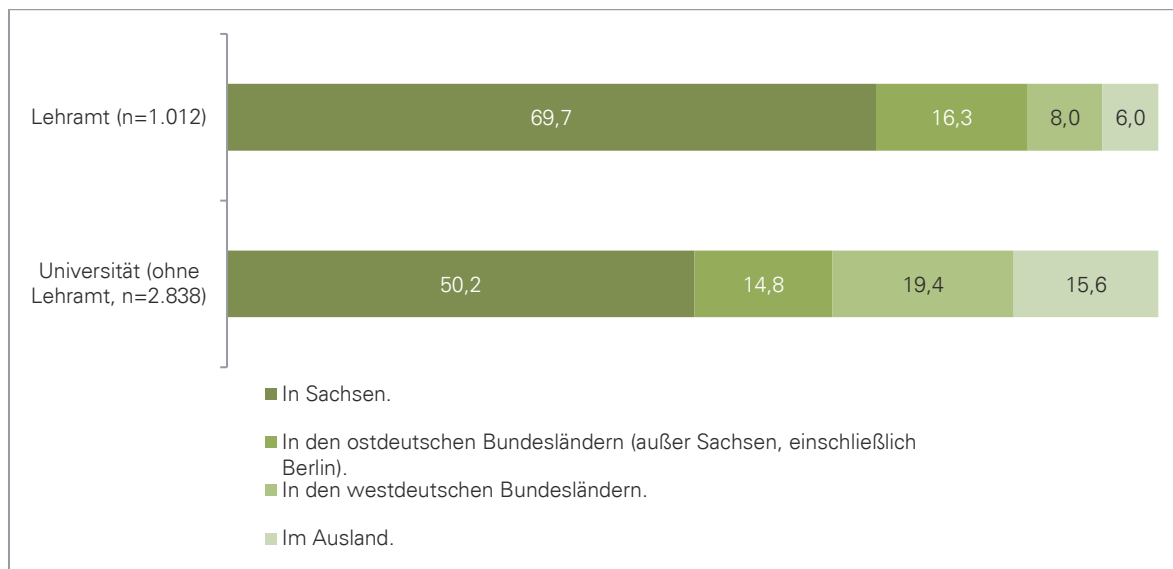
Abb. 6-27: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit (Lehramt, n=1.323, in %)



Frage 43 (C): Wo möchten Sie nach Ihrem Vorbereitungsdienst am liebsten berufstätig werden?

Im Weiteren werden auch hier nur die Studierenden betrachtet, die bereits eine regionale Präferenz besitzen. Im Vergleich mit den Universitätsstudierenden (ohne Lehramt), wird auch hier deutlich, dass Lehramtsstudierende stärker Sachsen als Region für ihre erste Erwerbstätigkeit präferieren (Abb. 6-28). 70% der Lehramtsstudierenden und 50% der Universitätsstudierenden möchten in Sachsen ihre erste Erwerbstätigkeit aufnehmen.

Abb. 6-28: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit (Lehramt und Universität (ohne Lehramt))²⁵, n=1.323, in %)



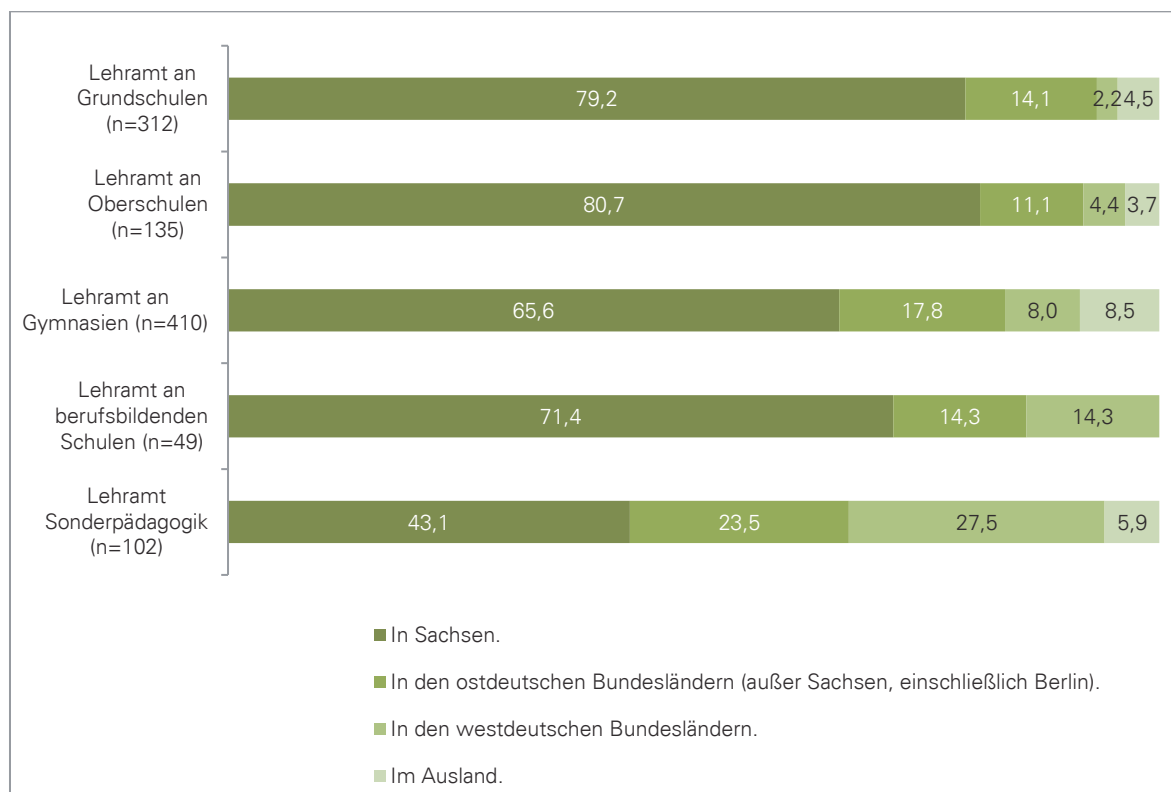
Ein Vergleich mit der 3. Sächsischen Studierendenbefragung 2017 ist auch hier nur eingeschränkt möglich, da bei der Erfassung der Region der ersten Erwerbstätigkeit in dieser ebenfalls Mehrfachantworten möglich waren. 53% nannten ausschließlich Sachsen als präferierte Region und weitere 24% Sachsen neben weiteren Regionen (Tab. A 32). Zusammen genommen ergibt sich dabei ein größerer Prozentsatz als in der aktuellen Studie. Jedoch ist davon auszugehen, dass in der zweiten Gruppe (Sachsen und weiteren Regionen) auch Studierende waren, für die Sachsen nicht die erste Präferenz war. Wie hoch dieser Anteil ist, darüber kann nur spekuliert werden. Dadurch sind Aussagen über die Entwicklung der Attraktivität einer ersten Erwerbstätigkeit in Sachsen nicht möglich.

Bei vier von fünf Studiengängen wird deutlich, dass die jeweilige Mehrheit der Studierenden in Sachsen nach ihrem Studium arbeiten möchte (Abb. 6-29). Dabei ist der jeweilige Anteil

²⁵ Bei den Universitätsstudierenden (ohne Lehramt) wurde zum Zweck der Vergleichbarkeit mit den Lehramtsstudierenden die Antwortmöglichkeit ‚Im Studienort‘ zu ‚Sachsen‘ hinzugefügt.

unterschiedlich stark ausgeprägt: Bei der Oberschule geben 81% der Studierenden an, Sachsen als Region für die erste Erwerbstätigkeit an. Bei Grundschule sind es 79%, bei berufsbildenden Schulen 71% und beim Gymnasium 66%. Die einzige Ausnahme bildet der Studiengang Lehramt Sonderpädagogik: Hier möchten nur 43% in Sachsen anfangen zu arbeiten, weitere 28% präferieren westdeutsche Bundesländer, 24% präferieren ostdeutsche Bundesländer.

Abb. 6-29: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit nach dem Vorbereitungsdienst nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit der Angabe einer regionalen Präferenz, in %)



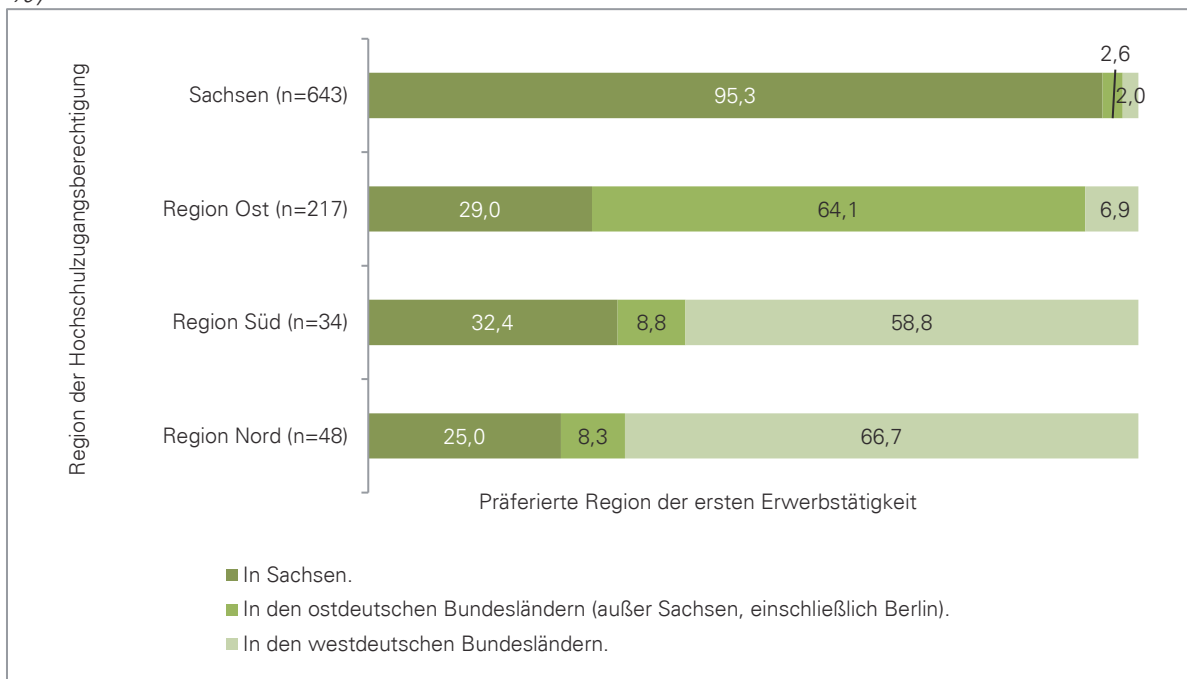
Mit 74% präferieren Männer Sachsen stärker als Frauen (69%) (Tab. 6-9). An zweiter Stelle folgen die ostdeutschen Bundesländer (Frauen: 17%, Männer: 15%), deutlich vor den westdeutschen Bundesländer (Frauen: 8%, Männer: 6%). Ihre erste Erwerbstätigkeit nach dem Vorbereitungsdienst im Ausland zu beginnen, können sich 7% der Frauen und 4% der Männer vorstellen.

Tab. 6-9: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit nach dem Vorbereitungsdienst nach Geschlecht (Lehramt, nur Studierende mit der Angabe einer regionalen Präferenz, in %)

	Sachsen	Ostdeutsche BL (außer Sachsen, inkl. Berlin)	Westdeutsche BL	Im Ausland
Frauen (n=750)	68,9	16,7	7,9	6,5
Männer (n=236)	74,2	15,3	6,4	4,2

Ein deutlicher Zusammenhang wird zwischen der Region der erworbenen Hochschulzugangsberechtigung und der präferierten Region der ersten Erwerbstätigkeit sichtbar. Studierende, die in Sachsen ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, präferieren zu 95% Sachsen für ihren Berufseinstieg (Abb. 6-30). Diese regionale Gebundenheit zeigt sich, wenn auch weniger ausgeprägt, ebenso bei den Studierenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus den anderen Regionen: 64% für die anderen neuen Bundesländer (Region Ost) und 67% bzw. 59% für die westdeutschen Bundesländer (Region Nord bzw. Süd). Am höchsten ist die Bleibetendenz in Sachsen bei den Studierenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus der Region Süd mit 32%. In der Region Ost liegt diese bei 29% und in der Region Nord bei 25%.

Abb. 6-30: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit nach Region der Hochschulzugangsberechtigung (Lehramt, nur Studierende mit der Angabe einer regionalen Präferenz, in %)



4. Sächsische Studierendenbefragung

Die Studierenden, die Sachsen als Region der ersten Erwerbstätigkeit präferieren wurden zudem gefragt, welche Landkreise bzw. kreisfreie Stadt sie bevorzugen (Tab. 6-10). Am beliebtesten ist die Stadt Leipzig (36%) vor dem Landkreis Leipzig (33%) und der Stadt Dresden (27%). Mit jeweils 14% folgen die Landkreise Bautzen, Erzgebirgskreis und Mittelsachsen.

Tab. 6-10: Präferierter Landkreis bzw. kreisfreie Stadt für Berufseinstieg (Lehramt, nur Studierende mit Sachsen als regionale Präferenz, Mehrfachantwort, n=702, in %)

	in %
Bautzen	14,4
Chemnitz	9,7
Dresden	27,4
Erzgebirgskreis	14,4
Görlitz	7,5
Leipzig (Stadt)	35,5
Leipzig (Landkreis)	32,5
Meißen	9,8
Mittelsachsen	13,7
Nordsachsen	9,5
Sächsische Schweiz - Osterzgebirge	8,3
Vogtlandkreis	8,0
Zwickau	9,4

Frage 43 (D): In welchem Landkreis in Sachsen möchten Sie nach Ihrem Vorbereitungsdienst am liebsten berufstätig werden?

7. LITERATURVERZEICHNIS

- Bauer, Petra; Christ, Aline; Kniep, Kathrin; Lange, Marie; Weinhardt, Marc (2020): Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium. Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), S. 457–478. DOI: 10.4119/HLZ-2527.
- Blaich, Ingo; Egerer, Juliane (2020): Was leistet die Studienfachberatung? Aufgabenspektrum und Entwicklungspotenziale an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 15 (3+4), S. 82–88.
- Bosse, Dorit (2020): Beratung und Eignungsabklärung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland und Sigrid Blömeke (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB), S. 756–763.
- Engelhardt, Emily; Storch, Stefanie D. (2013): Was ist Onlineberatung? Versuch einer systematischen begrifflichen Einordnung der ‚Beratung im Internet‘. In: e-beratungsjournal.net Ausgabe 9, S. 1–12. Online verfügbar unter, zuletzt geprüft am 22.09.2021.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (Hg.) (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes. Online verfügbar unter <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf>.
- Hebecker, Eike; Szczyrba, Birgit; Wildt, Beatrix (Hg.) (2016): Beratung im Feld der Hochschule. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hintenberger, Gerhard; Kühne, Stefan (2011): Veränderte mediale Lebenswelten und Implikationen für die Beratung. In: Stefan Kühne und Gerhard Hintenberger (Hg.): Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 13–24.
- Jandura, Olaf; Karnowski, Veronika (2015): Digital Natives vs. Digital Immigrants – fruchtbares empirisches Konzept für die Kommunikationswissenschaft oder populärwissenschaftliche Fiktion? In: Publizistik 60 (1), S. 63–79.
- Kühne, Stefan; Hintenberger, Gerhard (2020): Onlineberatung und -therapie in Zeiten der Krise. Ein Überblick. In: e-beratungsjournal.net 16 (1), S. 33–45. Online verfügbar unter

http://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/03/kuehne_hintenberger.pdf.

Middendorff, Elke u. a. (2017): ‚Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016 - 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung‘, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 196.

Statistisches Landesamt 2022, Statistisches Bundesamt‘, <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> (zugegriffen am 14.02.2023).

Statistisches Bundesamt (2022). Migration und Integration. Migrationshintergrund. Online:<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> (zugegriffen am 14.02.2023)

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2022): Studierende an den Hochschulen Freistaat Sachsen 2021. Statistische Berichte B III – 1 j/21. Kamenz. Online verfügbar unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/SNHeft_mods_00023177

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2017): Studierende an den Hochschulen Freistaat Sachsen 2016. Statistische Berichte B III – 1 j/21. Kamenz. Online verfügbar unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/SNHeft_mods_00020574

Szczyrba, Birgit; Ulrich, Immanuel (2021): Beratung und Coaching in der Hochschuldidaktik. Eine theoretische, praxeologische und philosophische Klärung zur Professions- und Disziplinbildung. In: Robert Kordts-Freudinger, Niclas Schaper, Antonia Scholkmann und Birgit Szczyrba (Hg.): Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, S. 239–254.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 2-1: Befragten nach Geschlecht (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), Grundgesamtheit, in %)	8
Abb. 2-2: Altersverteilung der Befragten (Lehramt, n=1.310, in %)	9
Abb. 2-3: Bildungsherkunft der Studierenden (Lehramt, Universität (ohne Lehramt), Grundgesamtheit, in %)	11
Abb. 2-4: Bildungsherkunft der Studierenden nach Studiengang (Lehramt, in %)	12
Abb. 2-5: Befragte nach nationalstaatlicher Herkunft (Lehramt, n= 1.318, in %)	13
Abb. 2-6: Körperliche und gesundheitliche Beeinträchtigungen von Studierenden (nur Studierende mit Beeinträchtigung, Lehramt, n=232, in %)	14
Abb. 3-1: Bewertung der Studienqualität (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	18
Abb. 3-2: Bewertung der Studienqualität nach Studiengang (Lehramt, in %)	18
Abb. 3-3: Bewertung der Studienqualität nach Geschlecht (Lehramt, in %)	19
Abb. 3-4: Bewertung der Studienqualität (Lehramt, in %) – 2017 und 2022	20
Abb. 3-5: Leistungsanforderungen (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	21
Abb. 3-6: Leistungsanforderungen nach Studiengang (Lehramt, in %)	21
Abb. 3-7: Leistungsanforderungen nach Geschlecht (Lehramt, in %)	22
Abb. 3-8: Soziales Klima (Lehramt, in %) – 2017 und 2022	23
Abb. 3-9: Soziales Klima (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	23
Abb. 3-10: Soziales Klima nach Studiengang (Lehramt, in %)	24
Abb. 3-11: Soziales Klima nach Geschlecht (Lehramt, in %)	25
Abb. 3-12: Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität in Lehrveranstaltungen (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	28
Abb. 3-13: Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität in Lehrveranstaltungen nach Studiengang (Lehramt, in %)	28
Abb. 3-14: Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität in Lehrveranstaltungen (Lehramt, in %) – 2017 und 2022	30
Abb. 3-15: Unterstützung durch die Lehrenden (Lehramt, in %) - 2017 und 2022	30
Abb. 3-16: Unterstützung durch die Lehrenden (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	31
Abb. 3-17: Unterstützung durch die Lehrenden nach Studiengang (Lehramt, in %)	31
Abb. 3-18: Digitale Kompetenzen der Lehrenden (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	32
Abb. 3-19: Digitale Kompetenzen der Lehrenden nach Studiengang (Lehramt, in %)	33
Abb. 3-20: Probleme mit der Lehrorganisation (Lehramt, in %) – 2017 und 2022	34
Abb. 3-21: Probleme mit der Lehrorganisation (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	35
Abb. 3-22: Probleme mit der Lehrorganisation nach Studiengang (Lehramt, in %)	35
Abb. 3-23: Probleme mit der Lehrorganisation nach Geschlecht (Lehramt, in %)	36
Abb. 3-24: Kompetenzerwerb nach Kompetenzfeldern (Lehramt, ab 4. Semester, in %)	39
Abb. 3-25: Kompetenzerwerb (Ausprägung „in (sehr) hohem Maße“, Lehramt + Universitätsstudierende ab 4. Semester, in %)	40
Abb. 3-26: Kompetenzerwerb nach Studiengang (Ausprägung „in (sehr) hohem Maße“, Lehramt ab 4. Semester, in %)	41
Abb. 3-27: Kompetenzvermittlung nach Geschlecht (Ausprägung „in (sehr) hohem Maße“, Lehramt ab 4. Semester, in %)	42
Abb. 3-28: Erwerb Personale Kompetenzen (Lehramt, ab 4. Semester, in %) - 2017 und 2022	42
Abb. 3-29: Einzelitems zum Studium an der Hochschule – Einzelne Items der gebildeten Faktoren (Lehramt, in %)	43
Abb. 3-30: Selbsteinschätzung eigener Lernkompetenz (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	44
Abb. 3-31: Selbsteinschätzung eigener Lernkompetenz nach Studiengang (Lehramt, in %)	45
Abb. 3-32: Selbsteinschätzung eigener Lernkompetenz nach Geschlecht (Lehramt, in %)	45
Abb. 3-33: Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühl (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	46
Abb. 3-34: Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühle Studiengang (Lehramt, in %)	46
Abb. 3-35: Zugehörigkeits- und Vertrautheitsgefühl nach Geschlecht (in %)	47
Abb. 3-36: Interesse an Aktivitäten studentischer Vertretungen (Lehramt, in %) – 2017 und 2022	47

4. Sächsische Studierendenbefragung

Abb. 3-37: Interesse an Aktivitäten studentischer Vertretungen (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	48
Abb. 3-38: Interesse an Aktivitäten an studentischer Vertretungen nach Studiengang (Lehramt, in %)	48
Abb. 3-39: Häufigkeit der Aktivitäten studentischer Vertretungen (in %) - 2017 und 2022	49
Abb. 3-40: Häufigkeit der Aktivität an studentische Vertretungen (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	49
Abb. 3-41: Häufigkeit der Aktivität an studentische Vertretungen nach Studiengang (Lehramt, in %)	50
Abb. 3-42: Anwesenheit in Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2021/22 (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	51
Abb. 3-43: Anwesenheit in Lehrveranstaltungen nach Studiengang (Lehramt, in %)	52
Abb. 3-44: Anwesenheit in Lehrveranstaltungen nach Geschlecht (Lehramt, in %)	52
Abb. 3-45: Gesamtzufriedenheit (Lehramt, in %) – 2017 und 2022	53
Abb. 3-46: Gesamtzufriedenheit (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	53
Abb. 3-47: Gesamtzufriedenheit nach Studiengang (Lehramt, in %)	54
Abb. 3-48: Gesamtzufriedenheit nach Geschlecht (Lehramt, in %)	54
Abb. 3-49: Identische Studienentscheidung (Lehramt, n=1.314, in %)	55
Abb. 3-50: Identische Studienentscheidung auf der Ebene Studiengang (Lehramt, in %) – 2017 und 2022	55
Abb. 3-51: Identische Studienentscheidung auf der Ebene Studiengang (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	56
Abb. 3-52: Identische Studienentscheidung nach Studiengang (Lehramt, in %)	56
Abb. 3-53: Identische Studienentscheidung nach Geschlecht (Lehramt, in %)	57
Abb. 3-54: Identische Studienentscheidung nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)	57
Abb. 4-1: Häufigkeit der Inanspruchnahme von Beratung und des Beratungsbedarfs (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt, in %)	59
Abb. 4-2: Häufigkeit der Inanspruchnahme von Beratung und des Beratungsbedarf nach Studiengang (Lehramt, in %)	60
Abb. 4-3: Häufigkeit der Inanspruchnahme von Beratung und des Beratungsbedarfs nach Geschlecht (Lehramt, in %)	60
Abb. 4-4: Häufigkeit des Beratungsbedarfs pro Student:in (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt mit mindestens einem Beratungsbedarf ohne Inanspruchnahme, in %)	61
Abb. 4-5: Häufigkeit der Inanspruchnahme von Beratung und des Beratungsbedarfs nach Leistungsstand (Lehramt, in %)	63
Abb. 4-6: Beratungsinanspruchnahme und Beratungsbedarf zu den Beratungsthemen (Lehramt, in %)	64
Abb. 4-7: Beratungsthemen nach Geschlecht (nur Lehramtsstudierende mit in Anspruch genommener Beratung, in %)	67
Abb. 4-8: Beratungsbedarf ohne Inanspruchnahme von Beratung im Vergleich der Lehramts- und anderen Universitätsstudierenden (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt, in %)	68
Abb. 4-9: Beratungsbedarf ohne Inanspruchnahme nach Geschlecht (Lehramt, in %)	71
Abb. 4-10: Häufigkeit der Gründe für Nicht-Inanspruchnahme von Beratung (Lehramt, n=673, in %)	72
Abb. 4-11: Häufigkeit der Gründe für Nicht-Inanspruchnahme von Beratung nach Geschlecht (Lehramt, in %)	74
Abb. 4-12: Nutzungsquoten der Beratungs- und Serviceangebote 2017-2022 (Lehramt, in %)	76
Abb. 4-13: Bewertung der Beratungs- und Serviceleistungen (nur jene Lehramtsstudierende, die diese Angebote genutzt haben, in %)	78
Abb. 4-14: Themenbezogener Wunsch nach mehr Beratungsangeboten (nur Lehramtsstudierende mit mindestens einer Nennung, n=613, in %)	81
Abb. 4-15: Themenbezogener Wunsch nach mehr Beratungsangeboten nach Geschlecht (nur Lehramtsstudierende mit mindestens einer Nennung, n=597, in %)	84
Abb. 4-16: Ausgewählte Themen mit Wunsch nach größerem Beratungsangebot nach Hin-derungsgrund 'Hemmungen/Ängste' (in %)	85
Abb. 4-17: Einschätzung von Onlineberatung im Vergleich zur Präsenzberatung (Lehramt, in %)	87
Abb. 4-18: Einschätzung von Onlineberatung im Vergleich zur Präsenzberatung nach Vorhandensein einer dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigung, Anteil ‚stimme eher zu‘ + ‚stimme voll und ganz zu‘ (Lehramt, in %)	89
Abb. 4-19: Einschätzung von Onlineberatung im Vergleich zur Präsenzberatung nach Vorhandensein Hemmungen/Ängste als Grund auf Beratung zu verzichten, Anteil ‚stimme eher zu‘ + ‚stimme voll und ganz zu‘ (Lehramt, in %)	90

Abb. 4-20: Einschätzung Onlineberatung nach Einstellung zu digitalen Lehrformaten, Anteil ‚stimme eher zu‘ + ‚stimme voll und ganz zu‘ (Lehramt, n=678, in %).....	91
Abb. 4-21: Präferenzen für Kommunikationsform in der Beratung nach Beratungsthemen (Lehramt, n=676, in %)	93
Abb. 4-22: Präferenz für Kommunikationsform in der Beratung in Abhängigkeit von der Einstellung zu digitalen Lehrformaten (Lehramt, in %)	96
Abb. 5-1: Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2021 (n=536) und Wintersemester 2021/22 (n=682) (Lehramt)	99
Abb. 5-2: Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2021 (n=536) und Wintersemester 2021/22 (n=682) (Lehramt)	100
Abb. 5-3: Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22 nach Geschlecht (Lehramt, in %)	101
Abb. 5-4: Gründe für die Nichtteilnahme an Lehrveranstaltungen (Lehramt, nur Befragte, die nicht an Lehrveranstaltungen teilnahmen, Mehrfachnennung, n = 93, in %)	102
Abb. 5-5: Gründe für den Abbruch der Teilnahme an Lehrveranstaltungen (Lehramt, nur Befragte, die Lehrveranstaltungen abbrechen, Mehrfachnennung, n = 176, in %).....	104
Abb. 5-6: Abgelegte Prüfungsleistungen im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22 (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	105
Abb. 5-7: Abgelegte Prüfungsleistungen im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22 nach Geschlecht (Lehramt, in %).....	106
Abb. 5-8: Gründe für reduziertes Absolvieren von Prüfungsleistungen (Lehramt, nur Befragte, die keine oder weniger Prüfungsleistungen absolviert haben, Mehrfachantwort, n = 314, in %).....	107
Abb. 5-9: Kenntnis und Nutzung der Möglichkeit eines Freiversuchs (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	108
Abb. 5-10 Kenntnis und Nutzung der Möglichkeit eines Freiversuchs nach Geschlecht (Lehramt, in %)	109
Abb. 5-11: Studiennachteile infolge der Corona-Pandemie (Lehramt + Universitätsstudierende, in %).....	111
Abb. 5-12: Zugewinn digitaler Kompetenzen (Lehramt + Universitätsstudierende, in %).....	112
Abb. 5-13: Studiennachteile infolge der Corona-Pandemie nach Geschlecht (Lehramt, in %)	113
Abb. 5-14: Zugewinn digitaler Kompetenzen infolge der Corona-Pandemie nach Geschlecht (Lehramt, in %)	114
Abb. 5-15: Negative Auswirkungen und Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	116
Abb. 5-16: Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	116
Abb. 5-17: Negative Auswirkungen der digitalen Lehre (Lehramt + Universitätsstudierende, in %).....	116
Abb. 5-18: Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium nach Geschlecht (Lehramt, in %).....	117
Abb. 5-19: Negative Auswirkungen der digitalen Lehre nach Geschlecht (Lehramt, in %)	118
Abb. 5-20: Negative Auswirkungen und Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium (Lehramt, n = 1.334, in %)	118
Abb. 5-21: Zustimmungswerte zum Angebot digitaler Lehrformen als Ergänzung der Präsenzlehre nach der Pandemie (Lehramt, in %)	119
Abb. 6-1: Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung (Lehramt, n=1.202, in %).....	123
Abb. 6-2: Einschätzungen durchschnittlicher Studienleistungen (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), in %).....	124
Abb. 6-3: Einschätzungen durchschnittlicher Studienleistungen nach Studiengang (Lehramt, in %)	125
Abb. 6-4: Region der Hochschulzugangsberechtigung (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), in %)	126
Abb. 6-5: Region der Hochschulzugangsberechtigung nach Studiengang (Lehramt, in %).....	127
Abb. 6-6: Absolvierte Schulpraktika (Lehramt, n=967, in %).....	128
Abb. 6-7: Absolvierte schulpraktische Übungen nach Studiengang (Lehramt, in %)	129
Abb. 6-8: Absolvierte schulpraktische Übungen nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)	130
Abb. 6-9: Absolvierte schulpraktische Übungen nach Geschlecht (Lehramt, Fallzahlen, in %)	130
Abb. 6-10: Zufriedenheit mit schulpraktischen Übungen (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %) ...	131

4. Sächsische Studierendenbefragung

Abb. 6-11: Zufriedenheit mit der Einbindung der SPÜ in den Studienablauf nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)	132
Abb. 6-12: Zufriedenheit mit der Betreuung der SPÜ durch die Lehrenden nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)	132
Abb. 6-13: Zufriedenheit mit der Betreuung der SPÜ durch Praktikumslehrer:innen nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)	133
Abb. 6-14: Zufriedenheit mit der Möglichkeit der Einbringen von Erfahrungen der SPÜ ins Studium nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ , Fallzahlen, in %)	134
Abb. 6-15: Absolviertes Blockpraktikum A nach Studiengang (Lehramt, in %)	135
Abb. 6-16: Absolviertes Blockpraktikum A nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)	136
Abb. 6-17: Absolviertes Blockpraktikum A nach Geschlecht (Lehramt, in %)	136
Abb. 6-18: Absolviertes Blockpraktikum B nach Studiengang (Lehramt, in %)	137
Abb. 6-19: Absolviertes Blockpraktikum B nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)	138
Abb. 6-20: Absolviertes Blockpraktikum B nach Geschlecht (Fallzahlen, in %)	138
Abb. 6-21: Überlegung über eine Studienunterbrechung (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), in %)	139
Abb. 6-22: Überlegung über eine Studienunterbrechung nach Studiengang (Lehramt, in %)	139
Abb. 6-23: (Bislang) kein geplanter Vorbereitungsdienst (Lehramt, in %)	141
Abb. 6-24: Präferierte Region des Vorbereitungsdienstes (Lehramt, Studierende mit geplanten Vorbereitungsdienst, n=1.252, in %)	142
Abb. 6-25: Präferierte Region des Vorbereitungsdienstes nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit regionaler Präferenz, in %)	143
Abb. 6-26: Gründe für Vorbereitungsdienst außerhalb von Sachsen (Lehramt, nur abwanderungswillige Studierende, Mehrfachantwort, in %)	144
Abb. 6-27: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit (Lehramt, n=1.323, in %)	146
Abb. 6-28: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), n=1.323, in %)	147
Abb. 6-29: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit nach dem Vorbereitungsdienst nach Studiengang (Lehramt, nur Studierende mit der Angabe einer regionalen Präferenz, in %)	148
Abb. 6-30: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit nach Region der Hochschulzugangsberechtigung (Lehramt, nur Studierende mit der Angabe einer regionalen Präferenz, in %)	149

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 2-1: Befragte nach Studiengang (Lehramt und Grundgesamtheit, abs. und in %)	5
Tab. 2-2: (Gruppierte) Studienfächer der Lehramtsstudiengänge (Fallzahlen, n=1.329)	7
Tab. 2-3: Durchschnittsalter der Befragten nach Studiengang (Lehramt, Median)	10
Tab. 3-1: Bewertung der zentralen Anforderungen an das Studium (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	16
Tab. 3-2: Prüfungen und Prüfungsanforderungen im Studium (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	17
Tab. 3-3: Bewertung der Studienqualität - Übersicht der gebildeten Faktoren (Lehramt)	17
Tab. 3-4: Bewertung der Studienqualität nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)	19
Tab. 3-5: Leistungsanforderungen nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)	22
Tab. 3-6: Soziales Klima nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)	24
Tab. 3-7: Bewertung der Qualität der Lehrveranstaltungen – Einzelne Items (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	26
Tab. 3-8: Bewertung der Lehrorganisation – Einzelne Items (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)	27
Tab. 3-9: Bewertung der Durchführung der Lehre - Übersicht der gebildeten Faktoren (Lehramt)	27
Tab. 3-10: Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität in Lehrveranstaltungen nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)	29
Tab. 3-11: Unterstützung durch die Lehrenden nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)	32
Tab. 3-12: Digitale Kompetenzen der Lehrenden nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)	34
Tab. 3-13: Probleme mit der Lehrorganisation nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, Fallzahlen, in %)	36
Tab. 3-14: Einzelne Items zum Kompetenzerwerb – (Lehramt, ab 4. Semester, in %)	38
Tab. 3-15: Faktoren zum Kompetenzerwerb (Lehramt)	39
Tab. 3-16: Studieren an der Hochschule – Übersicht der gebildeten Faktoren	44
Tab. 4-1: Häufigkeit der Inanspruchnahme von Beratung und des Beratungsbedarfs nach Bildungsherkunft (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt, in %)	62
Tab. 4-2: Inanspruchnahme von Beratung nach Studienjahr (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt, in %)	62
Tab. 4-3: TOP 5 der Beratungsthemen bei der Beratung und beim Beratungsbedarf (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt, in %)	65
Tab. 4-4: Beratungsthemen nach Studiengang (nur Lehramtsstudierende mit in Anspruch genommener Beratung, in %)	66
Tab. 4-5: Beratungsbedarf ohne Inanspruchnahme nach Studiengang (Lehramt, in %)	70
Tab. 4-6: Häufigkeit der Gründe für Nicht-Inanspruchnahme von Beratung nach Studiengang (Lehramt, in %)	73
Tab. 4-7: Nutzungsquoten von Beratungs- und Serviceleistungen nach Studiengang (Lehramt; in %)	77
Tab. 4-8: Nutzungsquoten von Beratungs- und Serviceleistungen nach Geschlecht (Lehramt, in %)	77
Tab. 4-9: Bewertung der Beratungs- und Serviceangebote nach Studiengang (nur jene Lehramtsstudierende, die diese Angebote genutzt haben, Mittelwerte)	80
Tab. 4-10: Themenspezifischer Wunsch nach größerem Beratungsangebot - TOP 5 für Lehramts- und Universitätsstudierende (nur Studierende mit mindestens einer Nennung; in %)	82
Tab. 4-11: Themenbezogener Wunsch nach mehr Beratungsangeboten nach Studiengang (nur Lehramtsstudierende mit mindestens einer Nennung n=605, in %)	83
Tab. 4-12: Einschätzung von Onlineberatung im Vergleich zur Präsenzberatung nach Studiengang (Lehramt, Mittelwerte)	88
Tab. 4-13: Übersicht über Kommunikationsformen in der Beratung	92
Tab. 4-14: Präferenzen für Kommunikationsform in der Beratung nach Beratungsthemen und Studiengang (Lehramt, n=665, in %)	95
Tab. 5-1: Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22 nach Studiengang (Lehramt, in %)	100
Tab. 5-2: Abgelegte Prüfungsleistungen im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/22 nach Studiengang (Lehramt, in %)	106

4. Sächsische Studierendenbefragung

Tab. 5-3: Kenntnis und Nutzung der Möglichkeit eines Freiversuchs nach Studiengang (Lehramt, in %)	109
Tab. 5-4: Vermutete Langzeitfolgen der Pandemie – Einzelne Items (Lehramt + Universitätsstudierende, in %).....	110
Tab. 5-5: Studiennachteile infolge der durch Corona-Pandemie – Ergebnisse der Faktorenanalyse (Lehramt).....	111
Tab. 5-6: Studiennachteile infolge der Corona-Pandemie nach Studiengang (Lehramt, in %).....	112
Tab. 5-7: Zugewinn digitaler Kompetenzen nach Studiengang (Lehramt, in %).....	113
Tab. 5-8 Einschätzung der digitalen Lehre während der Pandemie – Einzelne Items (Lehramt, in %)	115
Tab. 5-9: Einschätzung der digitalen Lehre während der Pandemie – Ergebnisse der Faktorenanalyse (Lehramt).....	115
Tab. 5-10: Erleichterungen durch die digitale Lehre im Studium nach Studiengang (Lehramt, in %).....	117
Tab. 5-11: Negative Auswirkungen der digitalen Lehre nach Studiengang (Lehramt, in %).....	117
Tab. 6-1: Art der Hochschulzugangsberechtigung (Lehramt und Universität (ohne Lehramt) und 2017, in %).....	122
Tab. 6-2: Art der Hochschulzugangsberechtigung nach Studiengang (Lehramt, in %).....	122
Tab. 6-3: Schulabschlussnote und bisherige Prüfungsleistungen im Vergleich (Lehramt, n=1.187, in %)	125
Tab. 6-4: Landkreise und kreisfreie Städte des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (Lehramt, nur Studierende mit HSZB aus Sachsen, in %).....	127
Tab. 6-5: Überlegung über eine Studienunterbrechung nach Geschlecht (Lehramt, in %)	140
Tab. 6-6: Präferierte Region des Vorbereitungsdienstes nach Geschlecht (Lehramt, nur Studierende mit der Angabe einer regionalen Präferenz, in %)	143
Tab. 6-7: Gründe für Vorbereitungsdienst außerhalb von Sachsen nach Studiengang (Lehramt, nur abwanderungswillige Studierende, Mehrfachantwort, in %)	145
Tab. 6-8: Gründe für Vorbereitungsdienst außerhalb von Sachsen nach Geschlecht (Lehramt, nur abwanderungswillige Studierende, Mehrfachantwort, in %)	146
Tab. 6-9: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit nach dem Vorbereitungsdienst nach Geschlecht (Lehramt, nur Studierende mit der Angabe einer regionalen Präferenz, in %).....	149
Tab. 6-10: Präferierter Landkreis bzw. kreisfreie Stadt für Berufseinstieg (Lehramt, nur Studierende mit Sachsen als regionale Präferenz, Mehrfachantwort, n=702, in %)	150

A TABELLEN UND GRAFIKEN

Tab. A 1: Lehramtsstudierenden nach den Studiengängen (Lehramt und Grundgesamtheit und Anteil der Befragten von Grundgesamtheit, abs. und in %).

	Befragte		Statistisches Landesamt (WS 2020/21)		Anteil der Befragten von der Grundgesamtheit
	n	in %	n	in %	in %
Lehramt an Grundschulen	387	29,2	2.857	26,1	13,5
Lehramt an Oberschulen	170	12,8	1.886	17,3	9,0
Lehramt an Gymnasien	568	42,8	4.286	39,2	13,3
Lehramt an berufsbildenden Schulen	59	4,4	642	5,9	9,2
Lehramt Sonderpädagogik	142	10,7	1.262	11,5	11,3
<i>Gesamt</i>	<i>1.326</i>	<i>100,0</i>	<i>10.933</i>	<i>100,0</i>	<i>12,1</i>

Tab. A 2: Zuordnung der studierten Einzelfächer, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen zu den (gruppierten) Studienfächern

(Gruppierte) Studienfächer	Einzelfächer, -Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen
Berufliche Fachrichtungen	Bautechnik, Elektrotechnik und Informationstechnik , Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik , Gesundheit und Pflege, Holztechnik , Labor- und Prozesstechnik, Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft , Metall- und Maschinenteknik , Sozialpädagogik
Deutsch	Deutsch
Englisch	Englisch
Ethik/Religion	Ethik/Philosophie (mit Kindern), Evangelische Religion, Katholische Religion
Fremdsprachen (ohne Englisch)	Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Polnisch, Russisch, Sorbisch, Spanisch, Tschechisch
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung(Wirtschaft), Geschichte, Wirtschaft, Technik, Haushalt/ Soziales (WTH)
Grundschuldidaktik	Grundschuldidaktik
Kunst	Kunst
Mathematik	Mathematik
Musik	Musik
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	Biologie, Chemie , Geographie, Informatik, Physik
Förderschwerpunkte Sonderpädagogik	Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sprache und Kommunikation
Sport	Sport

Tab. A 3: Befragte der Fächer, Fächerrichtungen und Förderschwerpunkte (Lehramt, Fallzahlen, n=1.329)

	n	in % (Kopf)	in % (Fall)
Bautechnik	2	0,2	0,1
Biologie	77	5,8	2,1
Chemie	49	3,7	1,4
Deutsch	418	31,5	11,6
Elektrotechnik und Informationstechnik	3	0,2	0,1
Emotionale und soziale Entwicklung	89	6,7	2,5
Englisch	260	19,6	7,2
Ethik/Philosophie (mit Kindern)	110	8,3	3,0
Evangelische Religion	39	2,9	1,1
Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik	2	0,2	0,1
Französisch	49	3,7	1,4
Geistige Entwicklung	36	2,7	1,0
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft	87	6,5	2,4
Geographie	60	4,5	1,7
Geschichte	146	11,0	4,0
Gesundheit und Pflege	21	1,6	0,6
Griechisch	-	-	-
Grundschuldidaktik	56	4,2	1,6
Holztechnik	3	0,2	0,1
Informatik	25	1,9	0,7
Italienisch	5	0,4	0,1
Katholische Religion	4	0,3	0,1
Körperliche und motorische Entwicklung	39	2,9	1,1
Kunst	46	3,5	1,3
Labor- und Prozesstechnik	-	-	-
Latein	20	1,5	0,6
Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft	13	1,0	0,4
Lernen	81	6,1	2,2
Mathematik	224	16,9	6,2
Metall- und Maschinentechnik	9	0,7	0,2
Musik	106	8,0	2,9
Physik	56	4,2	1,6
Polnisch	2	0,2	0,1
Russisch	10	0,8	0,3
Sorbisch	5	0,4	0,1
Sozialpädagogik	15	1,1	0,4
Spanisch	28	2,1	0,8
Sport	91	6,8	2,5
Sprache und Kommunikation	29	2,2	0,8
Tschechisch	2	0,2	0,1
Wirtschaft, Technik, Haushalt/ Soziales (WTH)	33	2,5	0,9
Bildungswissenschaften (einschließlich Grundschulpädagogik und Psychologie) und die Grundschuldidaktik (GS)	373	28,1	10,3
Bildungswissenschaften (OS; Gym und BS)	747	56,2	20,7
Bildungswissenschaften und Grundschuldidaktik oder Fach (SP)	138	10,4	3,8
Gesamt	3.608	271,9	100,0

Tab. A 4: Befragte nach den Lehramtsstudiengängen und den (gruppierten) Studienfächern (Fallzahlen, n=1.324)

Lehramt an Grundschulen (n=387)	n	Anteil von Gesamt (in %)	Anteil vom Studiengang (in %)
Deutsch	146	11,0	37,7
Ethik/Religion	59	4,5	15,2
Fremdsprachen (ohne Englisch)	2	0,2	0,5
Englisch	60	4,5	15,5
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	6	0,5	1,6
Kunst	8	0,6	2,1
Mathematik	69	5,2	17,8
Musik	21	1,6	5,4
Sport	16	1,2	4,1
Lehramt an Oberschulen (n=169)			
Deutsch	67	5,1	39,6
Ethik/Religion	23	1,7	13,6
Fremdsprachen (ohne Englisch)	5	0,4	3,0
Englisch	40	3,0	23,7
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	59	4,5	34,9
Kunst	7	0,5	4,1
Mathematik	43	3,2	25,4
Musik	1	0,1	0,6
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	68	5,1	40,2
Sport	22	1,7	13,0
Lehramt an Gymnasien (n=568)			
Deutsch	174	13,1	30,6
Ethik/Religion	49	3,7	8,6
Fremdsprachen (ohne Englisch)	111	8,4	19,5
Englisch	151	11,4	26,6
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	161	12,2	28,3
Kunst	27	2,0	4,8
Mathematik	104	7,9	18,3
Musik	73	5,5	12,9
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	189	14,3	33,3
Sport	47	3,5	8,3
Lehramt an berufsbildenden Schulen (n=59)			
Deutsch	9	0,7	15,3
Ethik/Religion	12	0,9	20,3
Fremdsprachen (ohne Englisch)	3	0,2	5,1
Englisch	2	0,2	3,4
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	15	1,1	25,4
Mathematik	3	0,2	5,1
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	5	0,4	8,5
Berufliche Fachrichtungen	68	5,1	115,3
Lehramt Sonderpädagogik (n=141)			
Deutsch	22	1,7	37,3
Ethik/Religion	7	0,5	11,9
Englisch	7	0,5	11,9
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	25	1,9	42,4
Grundschuldidaktik	56	4,2	94,9
Kunst	4	0,3	6,8
Mathematik	5	0,4	8,5
Musik	4	0,3	6,8
Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	5	0,4	8,5
Sport	6	0,5	10,2
Förderschwerpunkte Sonderpädagogik	274	20,7	464,4

Tab. A 5: Befragte nach den Lehramtsstudiengängen und den Fächern, Fachrichtungen und Förderschwerpunkten (Fallzahlen, n=1.324)

	n	Anteil von Gesamt (in %)	Anteil vom Studiengang (in %)
Lehramt an Grundschulen (n=387)			
Deutsch	146	11,0	37,7
Englisch	60	4,5	15,5
Ethik/Philosophie (mit Kindern)	43	3,2	11,1
Evangelische Religion	12	0,9	3,1
Katholische Religion	4	0,3	1,0
Kunst	8	0,6	2,1
Mathematik	69	5,2	17,8
Musik	21	1,6	5,4
Sorbisch	2	0,2	0,5
Sport	16	1,2	4,1
Wirtschaft, Technik, Haushalt/ Soziales (WTH)	6	0,5	1,6
Lehramt an Oberschulen (n=169)			
Biologie	22	1,7	13,0
Chemie	8	0,6	4,7
Deutsch	67	5,1	39,6
Englisch	40	3,0	23,7
Ethik/Philosophie (mit Kindern)	17	1,3	10,1
Evangelische Religion	6	0,5	3,6
Französisch	2	0,2	1,2
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung(Wirtschaft)	20	1,5	11,8
Geographie	18	1,4	10,7
Geschichte	29	2,2	17,2
Informatik	7	0,5	4,1
Kunst	7	0,5	4,1
Mathematik	43	3,2	25,4
Musik	1	0,1	0,6
Physik	13	1,0	7,7
Polnisch	1	0,1	0,6
Russisch	2	0,2	1,2
Sport	22	1,7	13,0
Wirtschaft, Technik, Haushalt/ Soziales (WTH)	10	0,8	5,9
Lehramt an Gymnasien (n=568)			
Biologie	50	3,8	8,8
Chemie	39	2,9	6,9
Deutsch	174	13,1	30,6
Englisch	151	11,4	26,6
Ethik/Philosophie (mit Kindern)	34	2,6	6,0
Evangelische Religion	15	1,1	2,6
Französisch	46	3,5	8,1
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung(Wirtschaft)	56	4,2	9,9
Geographie	42	3,2	7,4
Geschichte	105	7,9	18,5
Informatik	15	1,1	2,6
Italienisch	5	0,4	0,9
Kunst	27	2,0	4,8
Latein	20	1,5	3,5
Mathematik	104	7,9	18,3
Musik	73	5,5	12,9
Physik	43	3,2	7,6
Polnisch	1	0,1	0,2
Russisch	6	0,5	1,1
Sorbisch	3	0,2	0,5
Spanisch	28	2,1	4,9

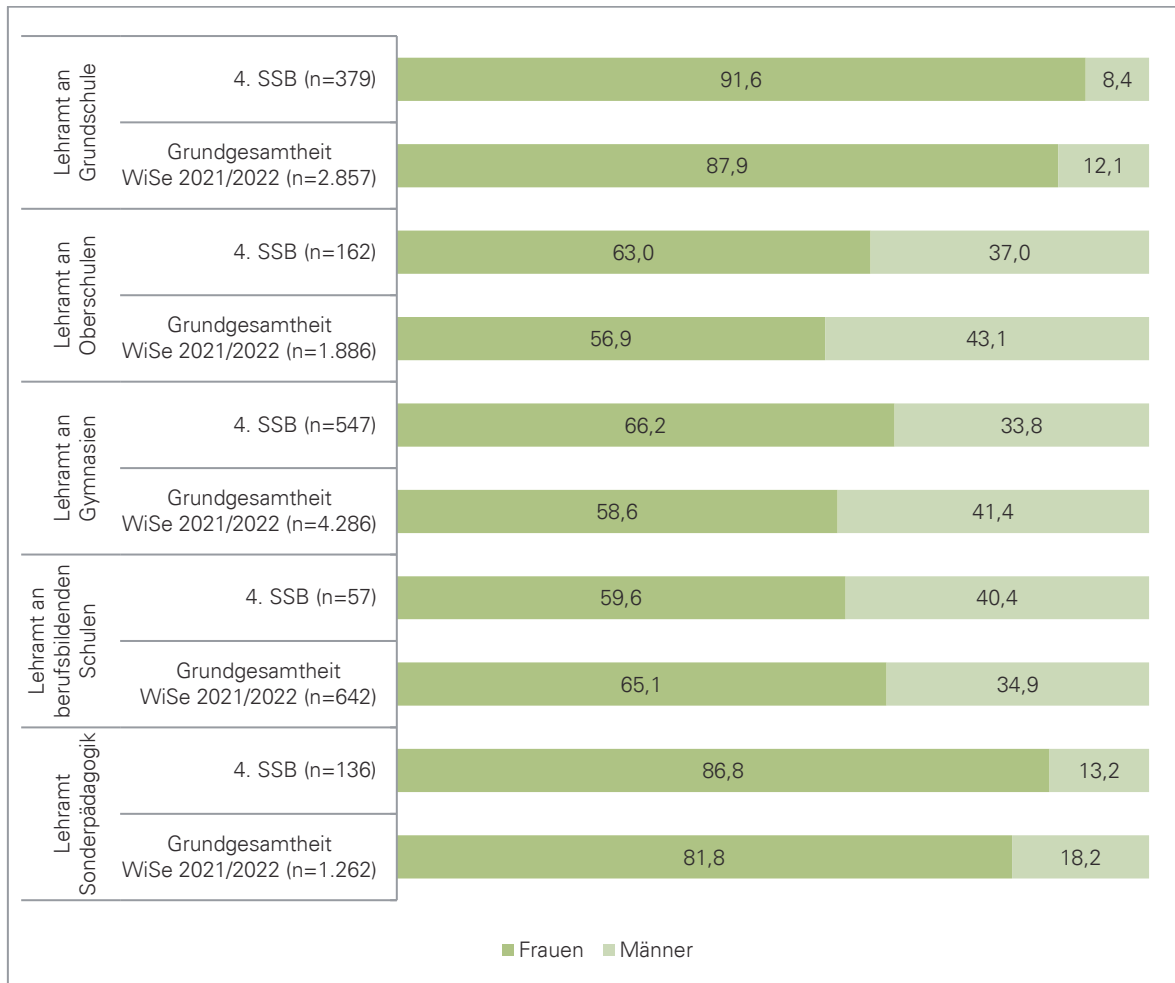
Sport	47	3,5	8,3
Tschechisch	2	0,2	0,4
Lehramt an berufsbildenden Schulen (n=59)			
Bautechnik	2	0,2	3,4
Chemie	2	0,2	3,4
Deutsch	9	0,7	15,3
Elektrotechnik und Informationstechnik	3	0,2	5,1
Englisch	2	0,2	3,4
Ethik/Philosophie (mit Kindern)	11	0,8	18,6
Evangelische Religion	1	0,1	1,7
Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik	2	0,2	3,4
Französisch	1	0,1	1,7
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/(Wirtschaft)	11	0,8	18,6
Geschichte	4	0,3	6,8
Gesundheit und Pflege	21	1,6	35,6
Holztechnik	3	0,2	5,1
Informatik	3	0,2	5,1
Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft	13	1,0	22,0
Mathematik	3	0,2	5,1
Metall- und Maschinentechnik	9	0,7	15,3
Russisch	2	0,2	3,4
Sozialpädagogik	15	1,1	25,4
Lehramt Sonderpädagogik (n=141)			
Biologie	5	0,4	3,5
Deutsch	22	1,7	15,6
Emotionale und soziale Entwicklung	89	6,7	63,1
Englisch	7	0,5	5,0
Ethik/Philosophie (mit Kindern)	5	0,4	3,5
Evangelische Religion	2	0,2	1,4
Geistige Entwicklung	36	2,7	25,5
Geschichte	8	0,6	5,7
Grundschuldidaktik	56	4,2	39,7
Körperliche und motorische Entwicklung	39	2,9	27,7
Kunst	4	0,3	2,8
Lernen	81	6,1	57,4
Mathematik	5	0,4	3,5
Musik	4	0,3	2,8
Sport	6	0,5	4,3
Sprache und Kommunikation	29	2,2	20,6
Wirtschaft, Technik, Haushalt/ Soziales (WTH)	17	1,3	12,1

Tab. A 6 Befragte nach den Lehramtsstudiengängen, den Fächern, Fachrichtungen und Förderschwerpunkten und Geschlecht (Fallzahlen, in %)²⁶

	n	Frauen (in %)	Männer (in %)
Lehramt an Grundschulen (n=379)			
Deutsch	143	92,3	7,7
Ethik/Religion	58	91,4	8,6
Fremdsprachen (ohne Englisch)	2	100,0	-
Englisch	60	93,3	6,7
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	6	100,0	-
Kunst	8	87,5	12,5
Mathematik	67	91,0	9,0
Musik	21	90,5	9,5
Sport	14	78,6	21,4
Lehramt an Oberschulen (n=161)			
Deutsch	65	80,0	20,0
Ethik/Religion	21	66,7	33,3
Fremdsprachen (ohne Englisch)	5	80,0	20,0
Englisch	39	74,4	25,6
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	57	57,9	42,1
Kunst	6	100,0	-
Mathematik	40	50,0	50,0
Naturwissenschaften	66	54,5	45,5
Sport	21	33,3	66,7
Lehramt an Gymnasien (n=547)			
Deutsch	167	74,9	25,1
Ethik/Religion	46	78,3	21,7
Fremdsprachen (ohne Englisch)	104	72,1	27,9
Englisch	141	75,9	24,1
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	155	64,5	35,5
Kunst	24	91,7	8,3
Mathematik	102	61,8	38,2
Musik	72	56,9	43,1
Naturwissenschaften	187	56,1	43,9
Sport	47	55,3	44,7
Lehramt an berufsbildenden Schulen (n=57)			
Deutsch	9	100,0	-
Ethik/Religion	12	66,7	33,3
Fremdsprachen (ohne Englisch)	3	100,0	-
Englisch	2	100,0	-
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	15	26,7	73,3
Mathematik	3	66,7	33,3
Naturwissenschaften	4	25,0	75,0
Berufliche Fachrichtungen	65	60,0	40,0
Lehramt Sonderpädagogik (n=135)			
Deutsch	20	95,0	5,0
Ethik/Religion	7	85,7	14,3
Englisch	7	71,4	28,6
Geschichte/Gemeinschaftskunde/WTH	23	82,6	17,4
Grundschuldidaktik	55	90,9	9,1
Kunst	4	75,0	25,0
Mathematik	5	80,0	20,0
Musik	3	100,0	-
Naturwissenschaften	5	60,0	40,0
Sport	6	83,3	16,7
Förderschwerpunkte Sonderpädagogik	264	86,4	13,6

²⁶ Hierbei ist anzumerken, dass 35 Personen die Antwortvorgaben ‚divers‘ bzw. ‚Keine Angabe‘ hinsichtlich des Geschlechts genutzt haben und somit hier aus der Berechnung rausgenommen wurden.

Abb. A-1: Lehramtsstudierende nach Geschlecht und Studiengang (Befragte und Grundgesamtheit, in %)



Tab. A 7: Nationalstaatliche Herkunft (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), in %)

	Internationale Studierende		Bildungsinländer		Deutsche Studierende mit Migrationshintergrund		Deutsche Studierende ohne Migrationshintergrund	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt (n=1.318)	9	0,7	13	1,0	96	7,2	1.200	91,0
Universität (n=7.052)	666	9,4	152	2,2	694	9,8	5.540	78,6

Tab. A 8: Nationalstaatliche Herkunft nach Geschlecht (Lehramt, in %)

	Internationale Studierende		Bildungsinländer		Deutsche Studierende mit Migrationshintergrund		Deutsche Studierende ohne Migrationshintergrund	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen (n=958)	6	0,6	10	1,0	63	6,6	879	91,8
Männer (n=320)	3	0,9	3	0,9	29	9,1	285	89,1

Tab. A 9: Mögliche Beeinträchtigungen der Befragten (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), eigene Berechnung, in abs. und in %)

	Universität (n=7.016)		Lehramt (n=1.298)	
	n	in %	n	in %
Keine Beeinträchtigung	5.423	77,3	1.038	80,0
Möchte Form der Beeinträchtigung nicht angeben	164	2,3	28	2,2
Eine oder mehrere Formen von Beeinträchtigung angegeben	1429	20,4	232	17,9

Abb. A-2: Körperliche und gesundheitliche Beeinträchtigungen von Studierenden (nur Studierende mit Beeinträchtigung, Lehramt und Universität (ohne Lehramt), in %)

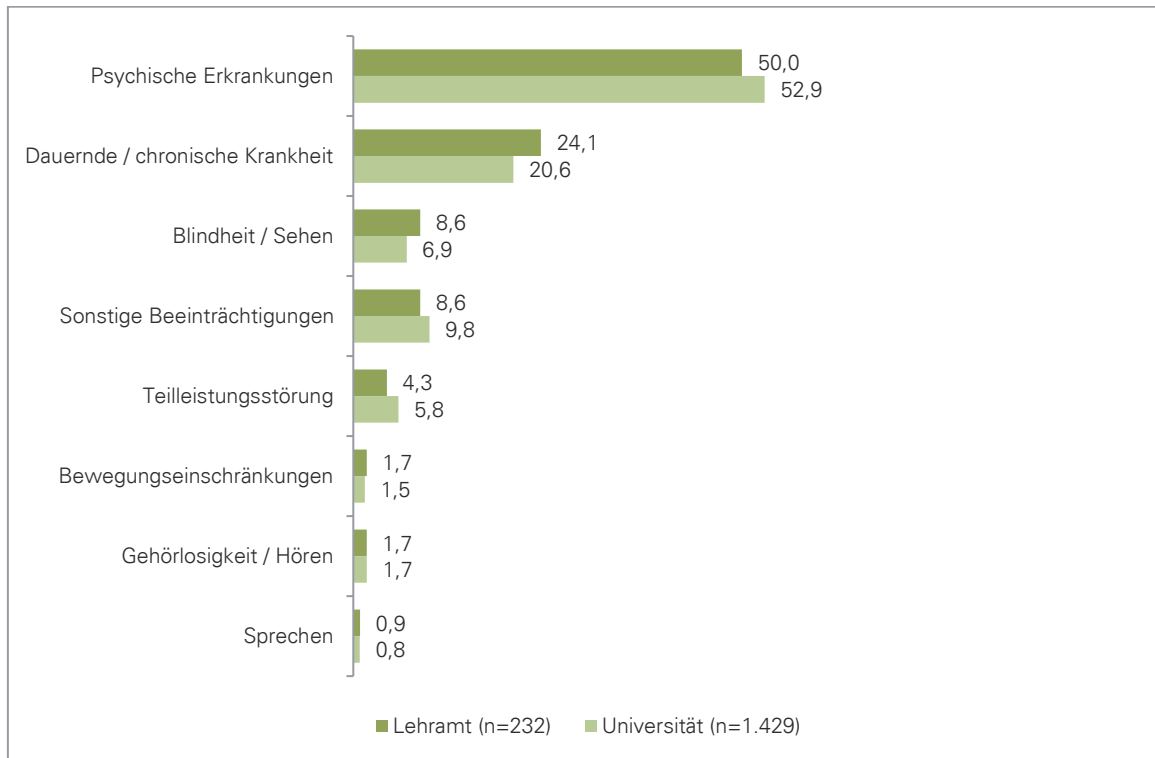
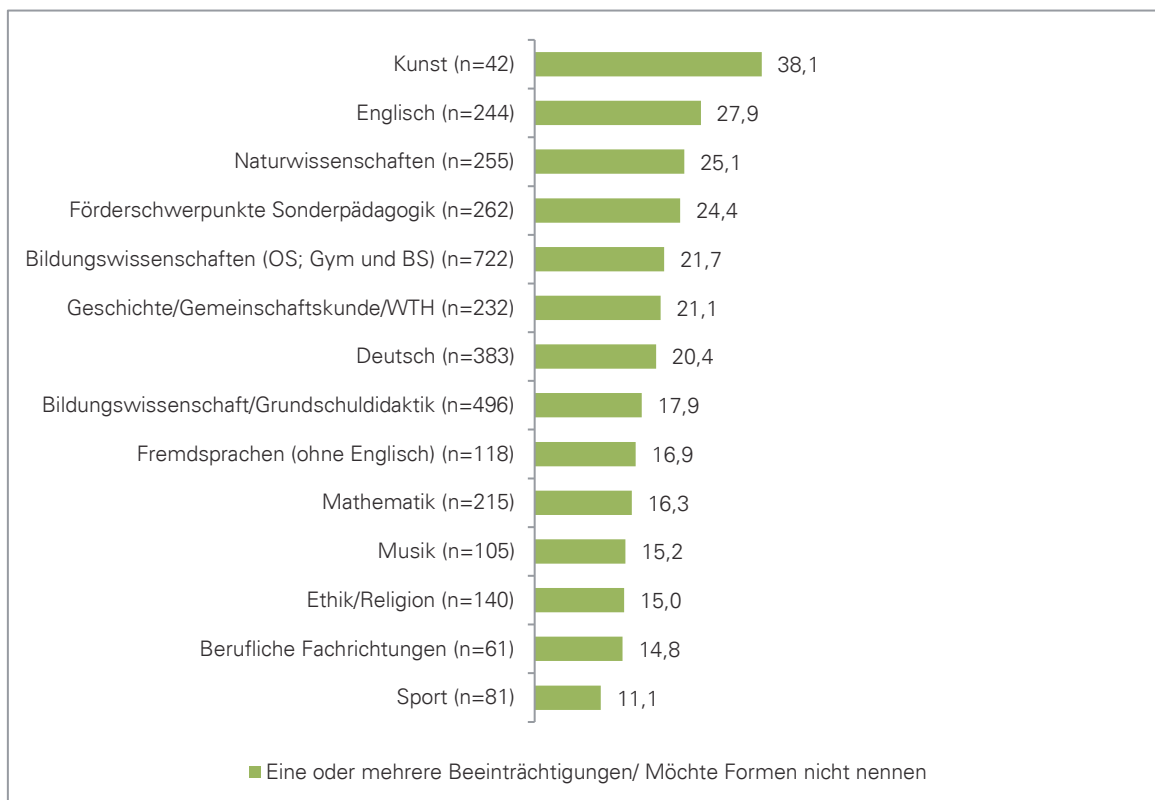


Abb. A-3: Mögliche Beeinträchtigungen der Befragten nach Studienfächer (Lehramt, Mehrfachantwort, Fallzahlen, in %)



Tab. A 10: Körperliche und gesundheitliche Beeinträchtigungen von Studierenden nach Studienfächer (nur Studierende mit Beeinträchtigungen, Lehramt, Mehrfachantwort, Fallzahl, in %)

	Berufliche Fachrichtungen (n=7)	Bildungswissenschaft/Grundschuldidaktik (n=67)	Bildungswissenschaften (OS; Gym und BS) (n=144)	Deutsch (n=74)	Englisch (n=60)	Ethik/Religion (n=18)	Förder-schwerpunkte Sonderpädagogik (n=56)
Psychische Erkrankungen	57,1	44,7	52,8	56,8	51,7	61,1	39,3
Dauernde / chronische Krankheit	-	31,6	21,5	24,3	25,0	16,7	32,1
Blindheit / Sehen	14,3	7,9	8,3	6,8	6,7	5,6	7,1
Sonstige Beeinträchtigungen	-	7,9	8,3	5,4	11,7	5,6	14,3
Teilleistungsstörung	14,3	1,3	5,6	2,7	-	11,1	3,6
Bewegungseinschränkungen	-	5,3	-	1,4	3,3	-	3,6
Gehörlosigkeit / Hören	14,3	-	2,8	2,7	1,7	-	-
Sprechen	-	1,3	0,7	-	-	-	-

Fortsetzung Tab. A 10: Körperliche und gesundheitliche Beeinträchtigungen von Studierenden nach Studienfächer (nur Studierende mit Beeinträchtigungen, Lehramt, Mehrfachantwort, Fallzahl, in %)

	Fremdsprachen (ohne Englisch) (n=18)	Geschichte/Ge-meinschaftskunde/WTH (n=47)	Kunst (n=15)	Mathe-matik (n=31)	Musik (n=13)	Naturwis-sensschaf-ten (inkl. Informa-tik, n=57)	Sport (n=8)
Psychische Erkrankungen	55,6	57,4	66,7	51,6	46,2	35,1	50,0
Dauernde / chronische Krankheit	16,7	23,4	13,3	25,8	7,7	28,1	12,5
Blindheit / Sehen	22,2	6,4	-	3,2	15,4	14,0	12,5
Sonstige Beeinträchtigungen	5,6	8,5	13,3	9,7	15,4	7,0	-
Teilleistungsstörung	-	2,1	6,7	9,7	7,7	7,0	25,0
Bewegungseinschränkungen	-	-	-	-	-	-	-
Gehörlosigkeit / Hören	-	2,1	-	-	-	5,3	-
Sprechen	-	-	-	-	7,7	3,5	-

Abb. A-4: Mögliche Beeinträchtigungen der Befragten nach Geschlecht (Lehramt, Mehrfachantwort, Fallzahlen, in %)

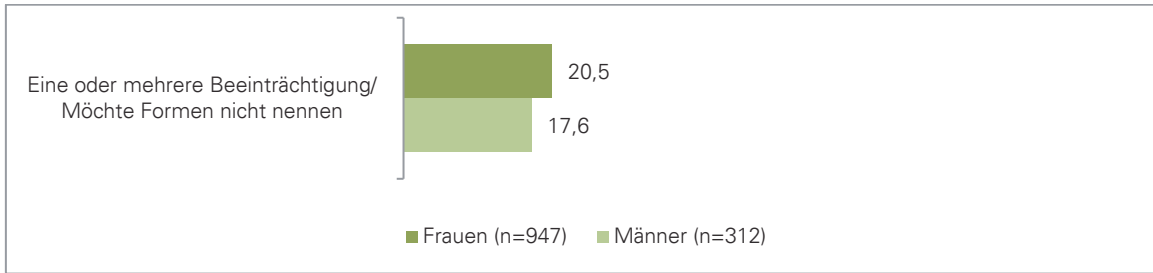


Abb. A-5: Körperliche und gesundheitliche Beeinträchtigungen von Studierenden nach Geschlecht (nur Studierende mit Beeinträchtigung, Lehramt, in %)

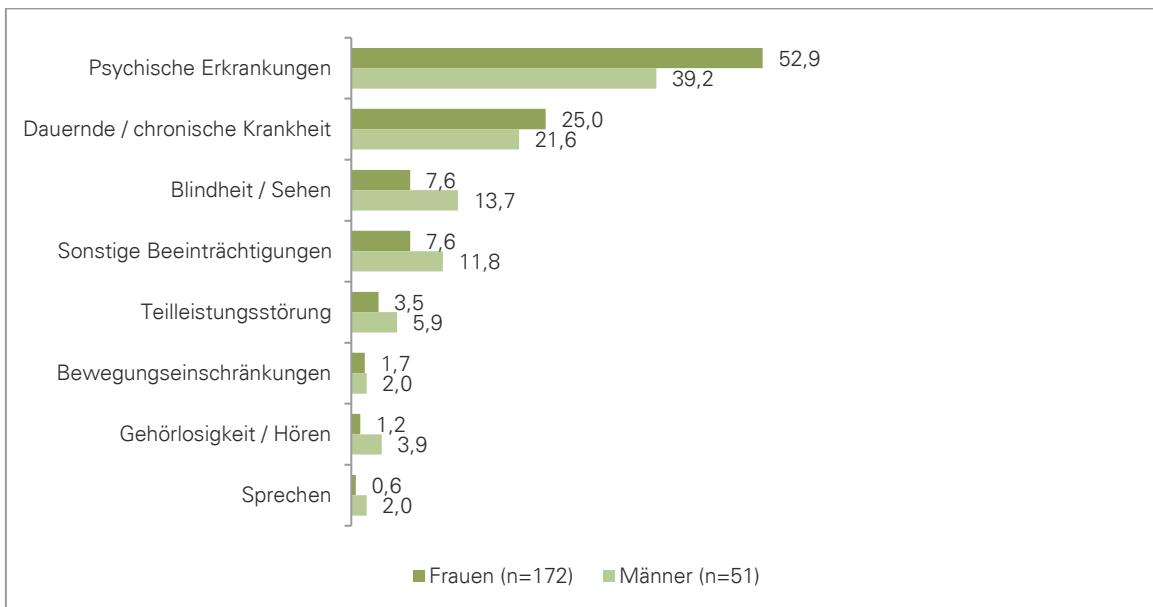


Abb. A 6: Verbreitungsgrad hoher Lehrqualität in Lehrveranstaltungen nach Geschlecht (Lehramt, in %)

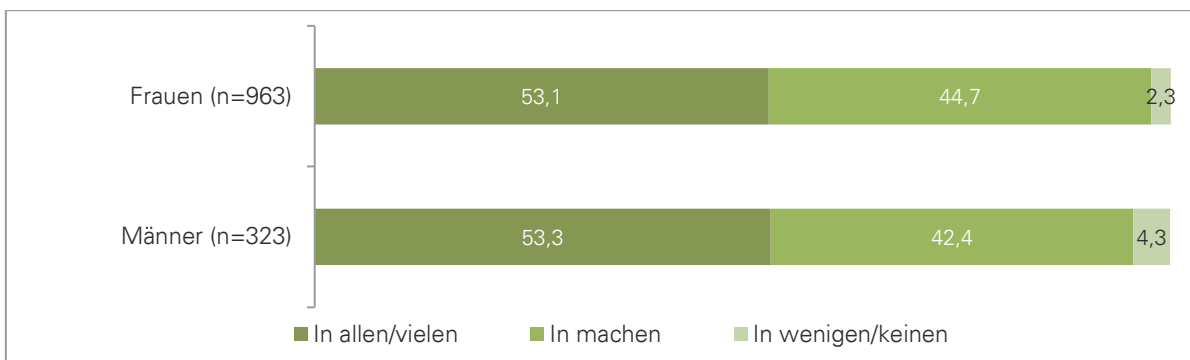


Abb. A 7: Unterstützung durch die Lehrenden nach Geschlecht (Lehramt, in %)

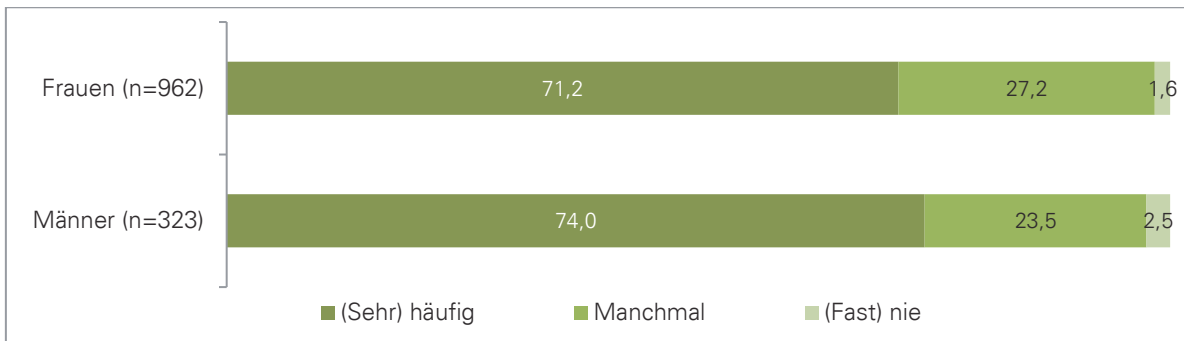


Abb. A 8: Digitale Kompetenzen der Lehrenden nach Geschlecht (Lehramt, in %)

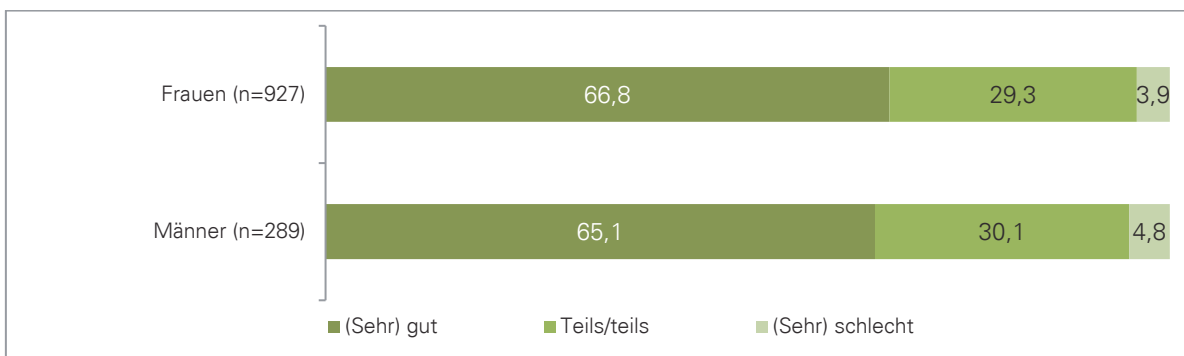


Abb. A 9: Interesse an Aktivitäten studentischer Vertretungen nach Geschlecht (Lehramt, in %)

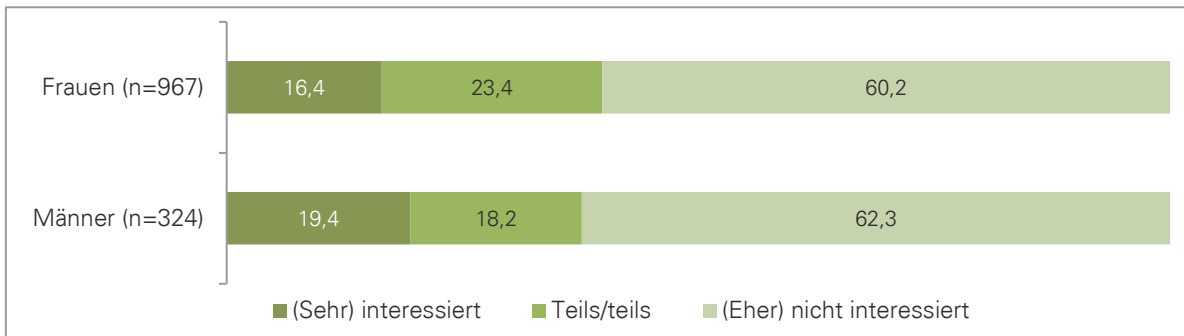
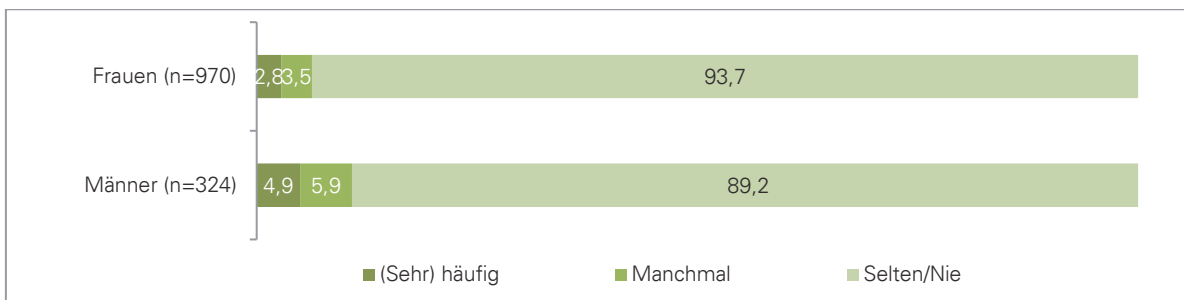


Abb. A 10: Häufigkeit der Aktivität an studentische Vertretungen nach Geschlecht (Lehramt, in %)



Tab. A 11: Häufigkeit aufgesuchter Beratung pro Student:in (alle Universitätsstudierende mit und ohne Lehramt mit mindestens einer Beratungskonsultation, in %)

	Universitätsstudierende (n=2078)	Lehramt (n=607)
Einmal	57,3	58,6
zwei- bis dreimal	34,2	36,6
vier bis fünfmal	6,4	4,1
mehr als fünfmal	2,2	0,7

Tab. A 12: Wunsch nach breiterem Beratungsangebot nach Inanspruchnahme von Beratung und ausgewählten Hinderungsgründen (Lehramt, in %)

	Beratung in Anspruch genommen		Grund: 'kein passendes Angebot'		Grund: 'Nicht wissen, wen um Beratung bitten'	
	Ja (n=293)	Nein (n=141)	Ja (n=83)	Nein (n=263)	Ja (n=156)	Nein (n=190)
Studienplanung	54,6	44,7	60,2	54	61,5	50,5
Studiengangwechsel	26,3	19,9	32,5	27	32,7	24,7
Arbeitsorganisation	36,5	30,5	51,8	42,6	55,8	35,8
Vereinbarkeit Studium Familie Pflege Erwerbstätigkeit	22,9	14,9	31,3	22,8	28,2	22,1
Lern- und Leistungsprobleme	40,6	33,3	55,4	46,8	58,3	41,1
Finanzielle Probleme	22,9	24,1	37,3	22,4	34,6	18,9
Psychische Probleme	45,4	24,1	60,2	46,4	58,3	42,6
Nachteilsausgleich	13,7	9,9	16,9	9,5	16,0	7,4
Organisation Auslandsaufenthalt	24,2	17,0	31,3	19,8	26,9	18,9
Aufenthaltsstatus	4,1	1,4	3,6	3,8	3,2	4,2
Diskriminierung oder sexuelle Belästigung	15,7	10,6	22,9	13,7	15,4	16,3
Berufseinstieg	27,6	33,3	30,1	28,5	30,8	27,4

Tab. A 13: Gründe für die Nichtteilnahme an Lehrveranstaltungen (Lehramt + Universitätsstudierende, nur Befragte, die an Lehrveranstaltung nicht teilnehmen konnten, Mehrfachantwort, in %)

	Erkrankung Covid		Kinderbetreuung, Pflegeaufgaben		Zeitmangel	
	n	in%	n	in%	n	in%
	Lehramt	93	19,4	93	12,9	93
Universität (ohne Lehramt)	362	15,5	362	6,6	362	20,2

	Technische Schwierigkeiten		Motivations-, Konzentrationsprobleme		Ungewohntes Lernsetting	
	n	in%	n	in%	n	in%
	Lehramt	93	33,3	93	54,8	93
Universität (ohne Lehramt)	362	32,3	362	50,0	362	27,1

	Organisatorischen Problemen		LV nicht digital	
	n	in%	n	in%
	Lehramt	93	55,9	93
Universität (ohne Lehramt)	362	46,1	362	39,8

Tab. A 14: Gründe für die Nichtteilnahme an Lehrveranstaltungen nach Studiengang (Lehramt, nur Befragte, die an Lehrveranstaltung nicht teilnehmen konnten, Mehrfachantwort, in %)

	Erkrankung Covid		Kinderbetreuung, Pflege		Zeitmangel	
	n	in%	n	in%	n	in%
	Lehramt an Grundschulen	19	31,6	19	26,3	19
Lehramt an Oberschulen	16	25,0	16	6,3	16	37,5
Lehramt an Gymnasien	40	12,5	40	2,5	40	25,0
Lehramt an berufsbildenden Schulen	n.F.	-	n.F.	-	n.F.	-
Lehramt Sonderpädagogik	11	27,3	11	27,3	11	36,4

	Technische Schwierigkeiten		Motivations-, Konzentrationsprobleme		Ungewohntes Lernsetting	
	n	in%	n	in%	n	in%
	Lehramt an Grundschulen	19	36,8	19	63,2	19
Lehramt an Oberschulen	16	37,5	16	62,5	16	43,8
Lehramt an Gymnasien	40	32,5	40	45,0	40	25,0
Lehramt an berufsbildenden Schulen	n.F.	-	n.F.	-	n.F.	-
Lehramt Sonderpädagogik	11	27,3	11	63,6	11	63,6

	Organisatorischen Problemen		LV nicht digital angeboten	
	n	in%	n	in%
	Lehramt an Grundschulen	19	42,1	19
Lehramt an Oberschulen	16	62,5	16	56,3
Lehramt an Gymnasien	40	52,5	40	50,0
Lehramt an berufsbildenden Schulen	n.F.	-	n.F.	-
Lehramt Sonderpädagogik	11	63,6	11	63,6

Tab. A 15: Gründe für die Nichtteilnahme an Lehrveranstaltungen nach Geschlecht (Lehramt, nur Befragte, die an Lehrveranstaltung nicht teilnehmen konnten, Mehrfachantwort, in %)

	Erkrankung Covid		Kinderbetreuung, Pflege		Zeitmangel)	
	n	in%	n	in%	n	in%
Frauen	62	21,0	62	9,7	62	27,4
Männer	24	12,5	24	16,7	24	33,3

	Technische Schwierigkeiten		Motivations-, Konzentrationsprobleme		Ungewohntes Lernsetting	
	n	in%	n	in%	n	in%
Frauen	62	32,3	62	51,6	62	30,6
Männer	24	25,0	24	54,2	24	37,5

	Organisatorischen Problemen		LV nicht digital a	
	n	in%	n	in%
Frauen	62	53,2	62	50,0
Männer	24	70,8	24	41,7

Tab. A 16: Gründe für den Abbruch der Teilnahme an Lehrveranstaltungen (Lehramt + Universitätsstudierende, nur Befragte, die Lehrveranstaltungen abbrechen, Mehrfachantwort, in %)

	Erkrankung Covid		Kinderbetreuung, Pflege		Zeitmangel	
	n	in%	n	in%	n	in%
	Lehramt	176	19,3	176	8,5	176
Universität (ohne Lehramt)	698	20,8	698	5,0	698	20,8

	Technische Schwierigkeiten		Motivations-, Konzentrationsprobleme		Ungewohntes Lernsetting	
	n	in%	n	in%	n	in%
Lehramt	176	34,7	176	58,5	176	33,5
Universität (ohne Lehramt)	698	32,8	698	58,2	698	32,1

	Organisatorischen Problemen		LV nicht digital	
	n	in%	n	in%
Lehramt	176	48,9	176	31,3
Universität (ohne Lehramt)	700	37,3	698	29,7

Tab. A 17: Gründe für den Abbruch der Teilnahme an Lehrveranstaltungen nach Studiengang (Lehramt, nur Befragte, die Lehrveranstaltungen abbrechen, Mehrfachantwort, in %)

	Erkrankung Covid		Kinderbetreuung, Pflege		Zeitmangel	
	n	in%	n	in%	n	in%
Lehramt an Grundschulen	43	27,9	43	14,0	43	23,3
Lehramt an Oberschulen	29	17,2	29	6,9	29	31,0
Lehramt an Gymnasien	79	19,0	79	2,5	79	25,3
Lehramt an berufsbildenden Schulen	n.F.	-	n.F.	-	n.F.	-
Lehramt Sonderpädagogik	17	11,8	17	17,6	17	23,5

	Technische Schwierigkeiten		Motivations-, Konzentrationsprobleme		Ungewohntes Lernsetting	
	n	in%	n	in%	n	in%
Lehramt an Grundschulen	43	30,2	43	55,8	43	25,6
Lehramt an Oberschulen	29	24,1	29	72,4	29	27,6
Lehramt an Gymnasien	79	40,5	79	55,7	79	34,2
Lehramt an berufsbildenden Schulen	n.F.	-	n.F.	-	n.F.	-
Lehramt Sonderpädagogik	17	47,1	17	64,7	17	58,8

	Organisatorischen Problemen		LV nicht digital	
	n	in%	n	in%
Lehramt an Grundschulen	43	41,9	43	27,9
Lehramt an Oberschulen	29	62,1	29	24,1
Lehramt an Gymnasien	79	43,0	79	34,2
Lehramt an berufsbildenden Schulen	n.F.	-	n.F.	-
Lehramt Sonderpädagogik	17	76,5	17	41,2

Tab. A 18: Gründe für den Abbruch der Teilnahme an Lehrveranstaltungen nach Geschlecht (Lehramt, nur Befragte, die Lehrveranstaltungen abbrechen, Mehrfachantwort, in %)

	Erkrankung Covid		Kinderbetreuung, Pflegeaufgaben		Zeitmangel	
	n	in%	n	in%	n	in%
Frauen	121	20,7	121	9,1	121	25,6
Männer	45	20,0	45	4,4	45	28,9

	Technische Schwierigkeiten		Motivations-, Konzentrationsprobleme		Ungewohntes Lernsetting	
	n	in%	n	in%	n	in%
Frauen	121	34,7	121	61,2	121	28,1
Männer	45	33,3	45	53,3	45	42,2

	Organisatorischen Problemen		LV nicht digital	
	n	in%	n	in%
Frauen	121	52,9	121	31,4
Männer	45	37,8	45	31,1

Tab. A 19: Gründe für die reduzierte Teilnahme an Prüfungsleistungen (Lehramt + Universitätsstudierende, nur Befragte, die weniger Prüfungsleistungen absolvierten, Mehrfachantwort, in %)

	Fehlendes Angebot, Terminverschiebung		Probleme mit Prüfungsformaten		Planungsunsicherheit	
	n	in%	n	in%	n	in%
Lehramt	314	17,5	314	14,6	314	23,2
Universität (ohne Lehramt)	1.864	17,6	1.863	15,5	1.863	22,9

	Erhöhter Betreuungsbedarf		Erkrankung Covid		Nebenjob	
	n	in%	n	in%	n	in%
Lehramt	314	10,2	314	15,9	314	25,2
Universität (ohne Lehramt)	1.863	6,3	1.863	13,6	1.863	25,2

	Persönliche Probleme	
	n	in%
Lehramt	314	54,1
Universität (ohne Lehramt)	1.863	51,0

Tab. A 20: Gründe für die reduzierte Teilnahme an Prüfungsleistungen nach Studiengang (Lehramt, nur Befragte, die weniger Prüfungsleistungen absolvierten, Mehrfachantwort, in %)

	Fehlendes Angebot, Terminverschiebung		Probleme mit Prüfungsformaten		Planungsunsicherheit	
	n	in%	n	in%	n	in%
Lehramt an Grundschulen	61	13,1	61	16,4	61	18,0
Lehramt an Oberschulen	58	20,7	58	15,5	58	31,0
Lehramt an Gymnasien	147	17,0	147	15,6	147	21,8
Lehramt an berufsbildenden Schulen	18	22,2	18	11,1	18	38,9
Lehramt Sonderpädagogik	26	19,2	26	7,7	26	19,2

	Erhöhter Betreuungsbedarf		Erkrankung Covid		Nebenjob	
	n	in%	n	in%	n	in%
Lehramt an Grundschulen	61	18,0	61	23,0	61	21,3
Lehramt an Oberschulen	58	12,1	58	20,7	58	32,8
Lehramt an Gymnasien	147	2,7	147	11,6	147	24,5
Lehramt an berufsbildenden Schulen	18	33,3	18	11,1	18	16,7
Lehramt Sonderpädagogik	26	15,4	26	19,2	26	26,9

	Persönliche Probleme	
	n	in%
Lehramt an Grundschulen	61	54,1
Lehramt an Oberschulen	58	55,2
Lehramt an Gymnasien	147	53,7
Lehramt an berufsbildenden Schulen	18	44,4
Lehramt Sonderpädagogik	26	57,7

Tab. A 21: Gründe für die reduzierte Teilnahme an Prüfungsleistungen nach Geschlecht (Lehramt, nur Befragte, die weniger Prüfungsleistungen absolvierten, Mehrfachantwort, in %)

	Fehlendes Angebot, Terminverschiebung		Probleme mit Prüfungsformaten		Planungsunsicherheit	
	n	in%	n	in%	n	in%
Frauen	219	15,5	219	12,3	219	20,1
Männer	81	23,5	81	18,5	81	29,6

	Erhöhter Betreuungsbedarf		Erkrankung Covid		Nebenjob	
	n	in%	n	in%	n	in%
Frauen	219	8,7	219	15,5	219	24,7
Männer	81	13,6	81	17,3	81	28,4

	Persönliche Probleme	
	n	in%
Frauen	219	56,6
Männer	81	49,4

Tab. A 22: Zustimmungswerte zum Angebot digitaler Lehrformen als Ergänzung der Präsenzlehre nach der Pandemie (Lehramt + Universitätsstudierende, in %)

	Online-Sitzungen/ Videokonferenz		Online bereitgestellte Video-/Audioaufnahmen		Digital gestützte Gruppenarbeit	
	n	in%	n	in%	n	in%
Lehramt	1.293	59,5	1.324	88,7	1.273	39,4
Universität (ohne Lehramt)	5.623	58,5	5.817	89,6	5.238	40,8

	Bereitstellung Skripte, Folien, Lernmaterialien		Digitale Prüfungsformate		Interaktive Whiteboards/Padlets	
	n	in%	n	in%	n	in%
Lehramt	1.329	98,0	1.216	71,4	1.269	69,5
Universität (ohne Lehramt)	5.843	97,8	5.526	47,3	4.490	56,3

	Umfragetools		Spielerische Tools	
	n	in%	n	in%
Lehramt	1.228	81,3	1.267	80,3
Universität (ohne Lehramt)	5.034	76,6	5.146	74,6

Tab. A 23: Zustimmungswerte zum Angebot digitaler Lehrformen als Ergänzung der Präsenzlehre nach der Pandemie nach Studiengang (Lehramt, in %)

	Online-Sitzungen/ Videokonferenz		Online bereit- gestellte Video-/Audi- aufnahmen		Digital gestützte Gruppenarbeit	
	n	in%	n	in%	n	in%
Lehramt an Grundschulen	373	63,3	381	87,4	370	39,5
Lehramt an Oberschulen	162	66,7	167	90,4	154	41,6
Lehramt an Gymnasien	552	57,1	562	88,8	543	38,5
Lehramt an berufsbildenden Schulen	58	60,3	59	96,6	56	42,9
Lehramt Sonderpädagogik	135	50,4	142	87,3	137	38,7

	Bereitstellung Skripte, Folien, Lernmaterialien		Digitale Prüfungsformate		Interaktive White- boards/Padlets	
	n	in%	n	in%	n	in%
Lehramt an Grundschulen	385	97,7	358	72,3	373	70,2
Lehramt an Oberschulen	168	97,0	160	77,5	156	70,5
Lehramt an Gymnasien	564	97,9	501	68,1	533	68,7
Lehramt an berufsbildenden Schulen	59	100,0	59	69,5	57	63,2
Lehramt Sonderpädagogik	140	99,3	132	75,8	138	72,5

	Umfragetools		Spielerische Tools	
	n	in%	n	in%
Lehramt an Grundschulen	346	81,5	368	83,2
Lehramt an Oberschulen	157	80,3	154	80,5
Lehramt an Gymnasien	525	81,1	538	78,6
Lehramt an berufsbildenden Schulen	56	80,4	58	74,1
Lehramt Sonderpädagogik	133	82,7	138	83,3

Tab. A 24: Zustimmungswerte zum Angebot digitaler Lehrformen als Ergänzung der Präsenzlehre nach der Pandemie nach Geschlecht (Lehramt, in %)

	Online-Sitzungen/ Videokonferenz		Online bereit- gestellte Video-/Audi- aufnahmen		Digital gestützte Gruppenarbeit	
	n	in%	n	in%	n	in%
Frauen	942	61,4	963	88,9	931	40,3
Männer	310	55,2	319	88,4	303	37,3

	Bereitstellung Skripte, Folien, Lernmaterialien		Digitale Prüfungsformate		Interaktive White- boards/Padlets	
	n	in%	n	in%	n	in%
Frauen	965	98,5	896	72,4	929	70,9
Männer	322	96,9	283	69,6	299	66,2

	Umfragetools		Spielerische Tools	
	n	in%	n	in%
Frauen	888	82,9	931	82,7
Männer	298	77,2	294	74,8

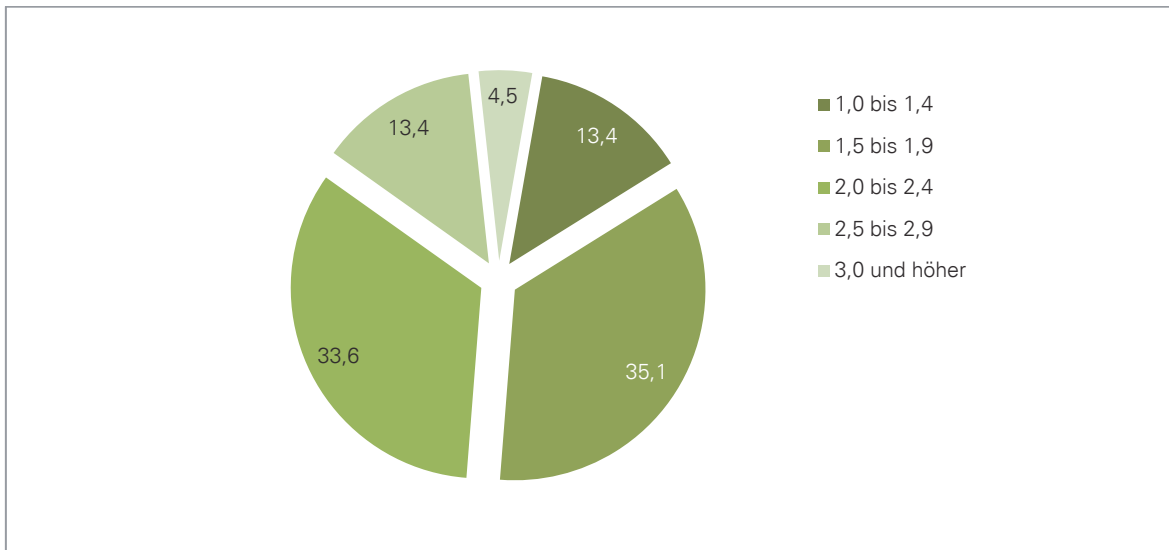
Tab. A 25: Art der Hochschulzugangsberechtigung nach Geschlecht (Lehramt, in %)

	Allgemeine Hochschulreife	Fachgebun- dene Hoch- schulreife	Fachhoch- schulreife	Im Ausland erworben	Andere
Frauen (n=968)	97,1	1,0	0,5	0,6	0,7
Männer (n=324)	94,4	1,5	0,9	1,2	1,9

Tab. A 26: Durchschnittsnote des Schulabschlusses (Lehramt, 2022 und 2017, Median)

	n	Ø
2022	1.274	1,9
2017	1.176	2,0

Abb. A 11: Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung (2017, Lehramt, n=1.176, in %)



Frage 50: Welche Abschlussnote (Abiturdurchschnittsnote) hatten Sie?

Tab. A 27: Durchschnittsnote des Schulabschlusses nach Lehramt und Universität, Studiengang und Geschlecht (Lehramt und Universität (ohne Lehramt), Median)

	n	Ø
Lehramt	1,274	1,9
Universität (ohne Lehramt)	6.642	1,9
Studiengang		
Lehramt an Grundschulen	355	1,9
Lehramt an Oberschulen	159	2,4
Lehramt an Gymnasien	494	1,7
Lehramt an berufsbildenden Schulen	56	2,4
Lehramt Sonderpädagogik	136	2,1
Geschlecht		
Frauen	901	1,9
Männer	274	2,1

Tab. A 28: Durchschnittsnote des Schulabschlusses (2017, Median)

	Ø
Lehramt an Grundschulen (n=317)	2,0
Lehramt an Oberschulen (n=174)	2,4
Lehramt an Gymnasien (n=468)	1,8
Lehramt an berufsbildenden Schulen (n=84)	2,3
Lehramt Sonderpädagogik (n=131)	2,2

Tab. A 29: Einschätzung der Studienleistungen nach Geschlecht (Lehramt, in %)

	1,0	1,6	2,1	2,6	3,1	3,6	noch keine Prüfungsleistungen
Frauen (n=908)	10,4	35,5	32,3	12,7	4,2	0,9	4,2
Männer (n=287)	8,7	31,0	31,7	18,1	5,6	1,7	3,1

Tab. A 30: Region der Hochschulzugangsberechtigung nach Geschlecht (Lehramt, in %)

	Sachsen	Region Ost	Region Süd	Region Nord	Ausland
Frauen (n=963)	62,4	27,1	3,2	6,6	0,6
Männer (n=323)	63,8	23,8	7,7	3,4	1,2

Abb. A 12: Absolvierte schulpraktische Übungen nach Studiengang und Gesamt (Lehramt, 2017, in %)

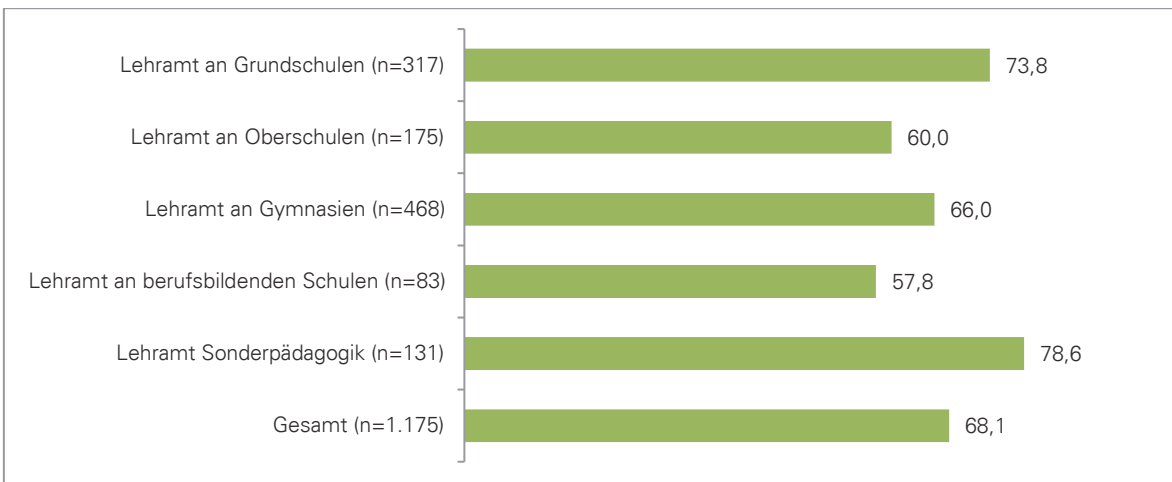


Abb. A 13: Zufriedenheit mit der Einbindung der SPÜ in den Studienablauf nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)

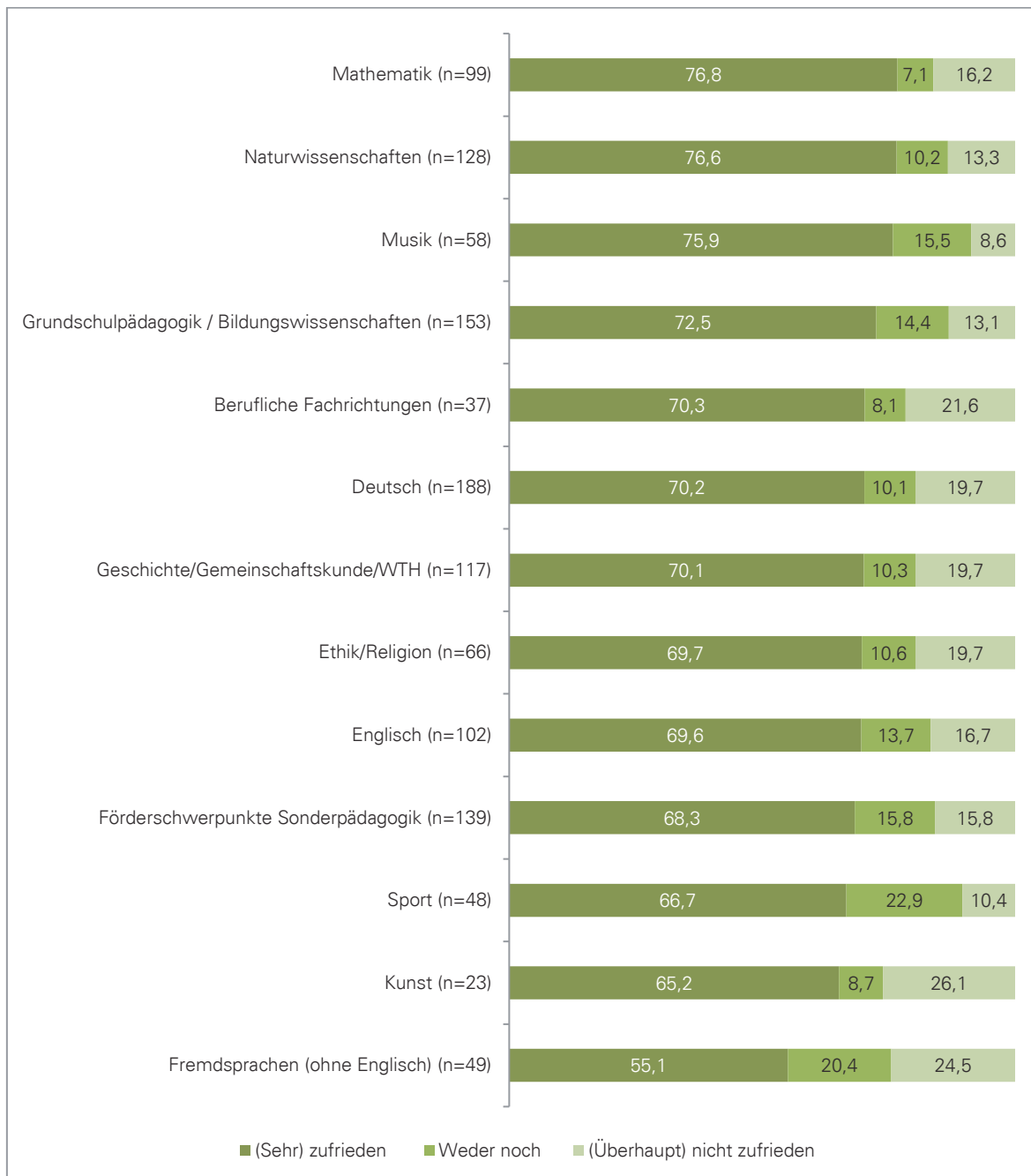


Abb. A 14: Zufriedenheit mit der Betreuung der SPÜ durch die Lehrenden nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)

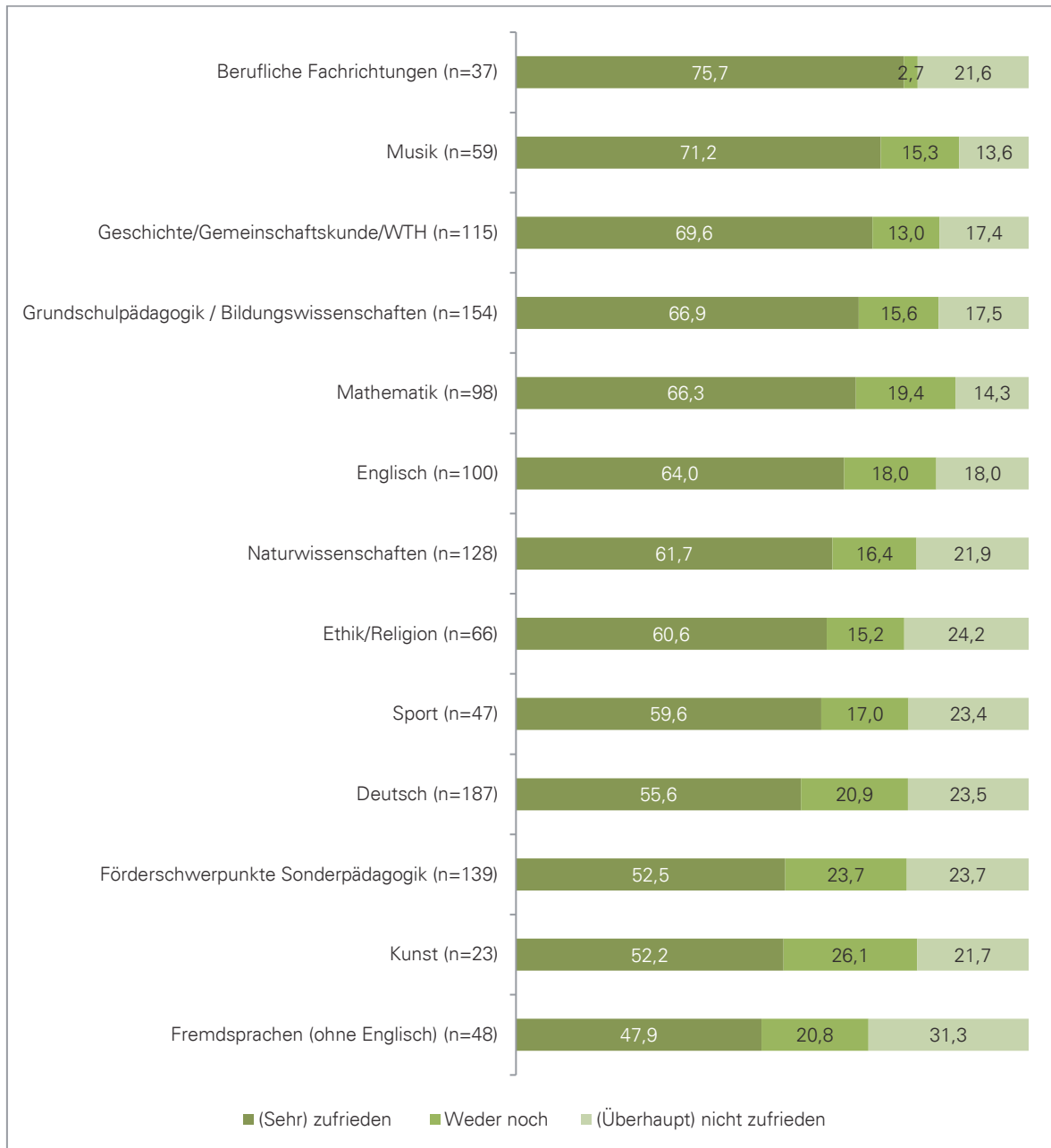


Abb. A 15: Zufriedenheit mit der Betreuung der SPÜ durch Praktikumslehrer:innen nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)

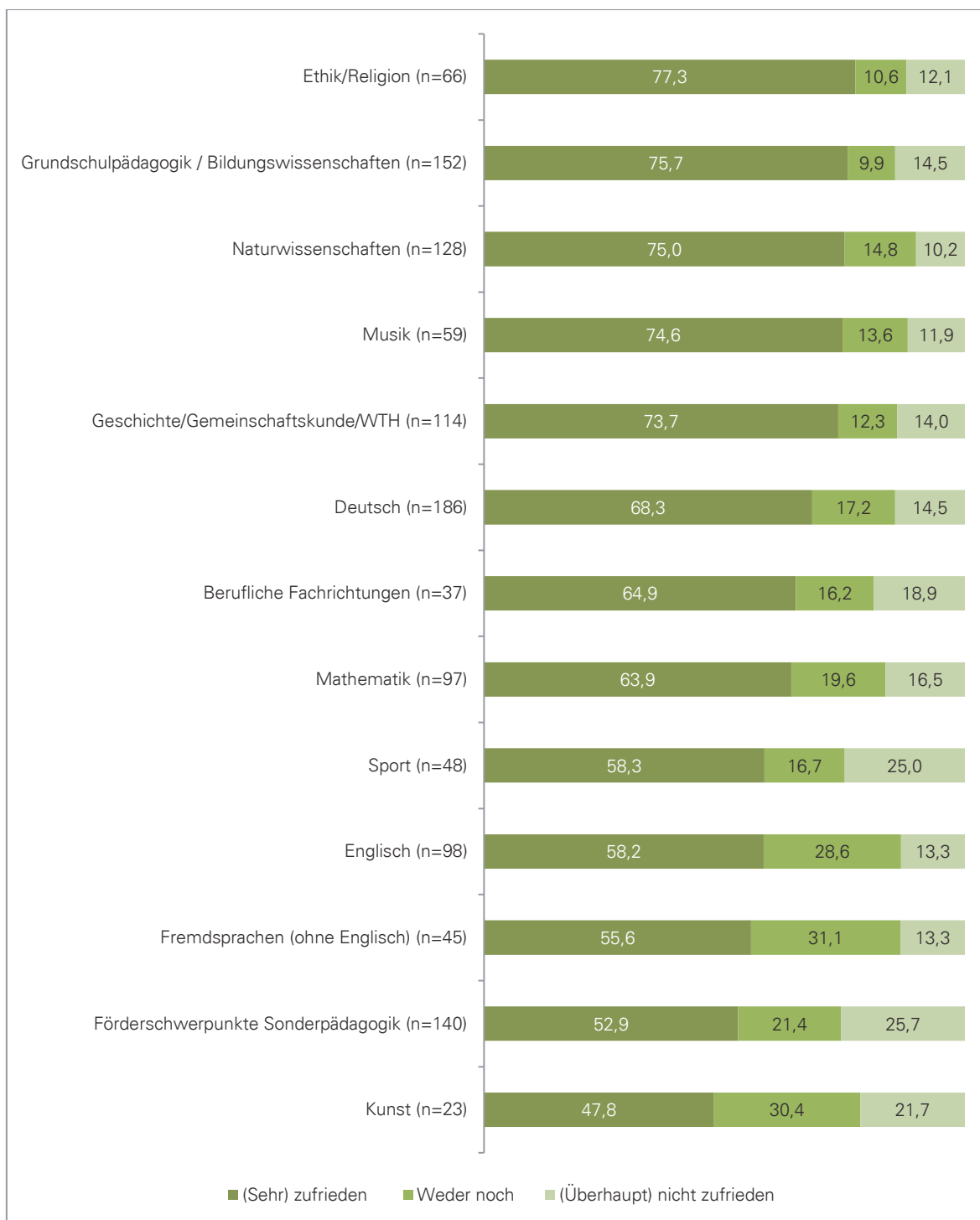


Abb. A 16: Zufriedenheit mit der Möglichkeit der Einbringen von Erfahrungen der SPÜ ins Studium nach (gruppierten) Studienfächern (Lehramt, nur Studierende mit absolvierter SPÜ, Fallzahlen, in %)

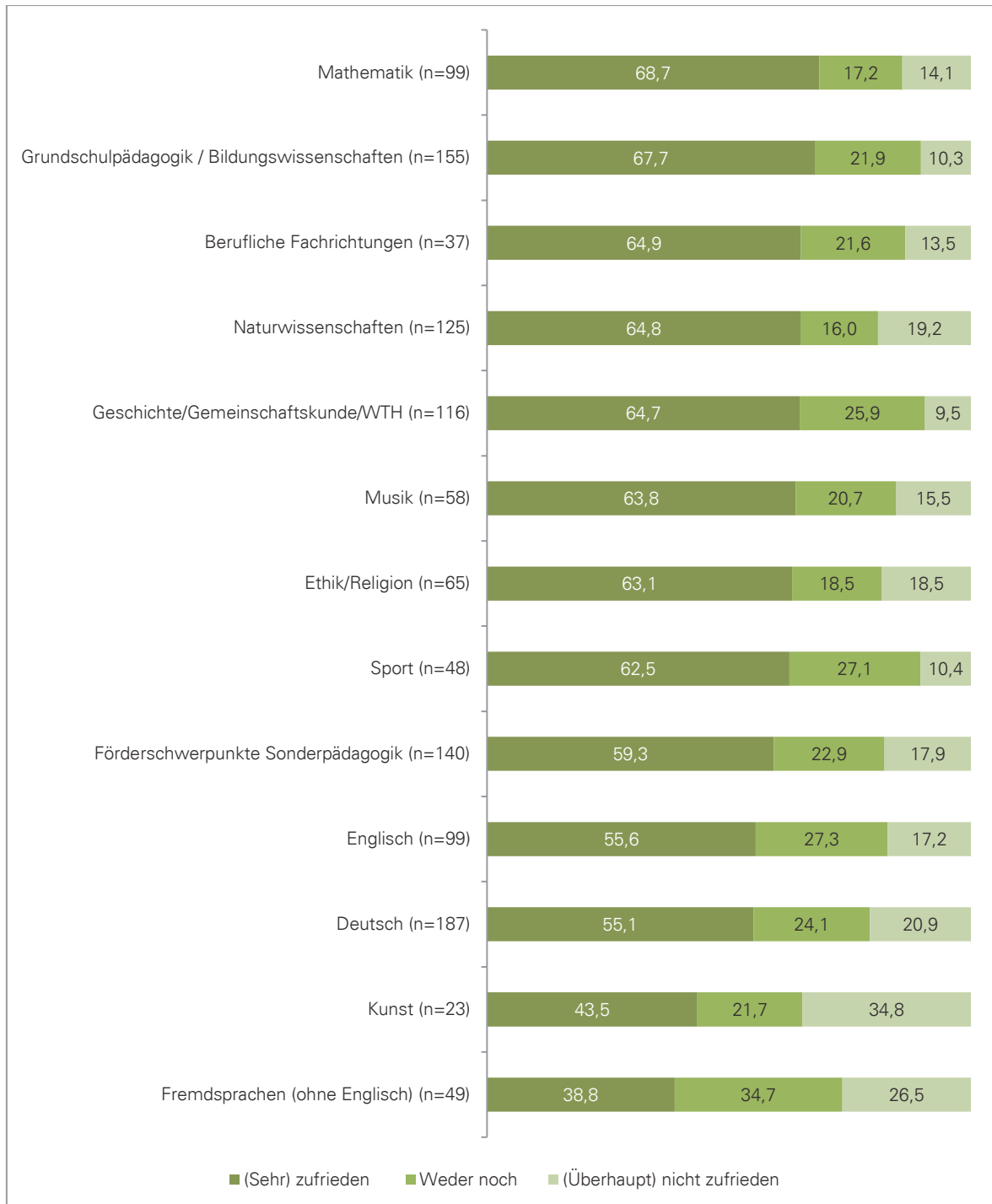
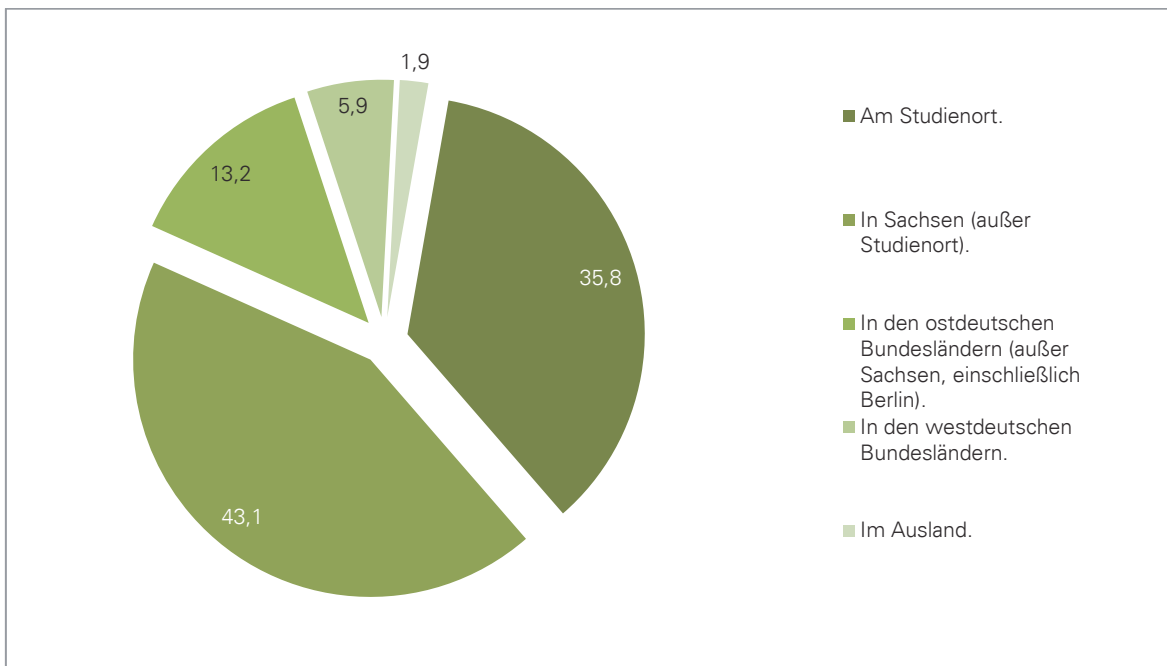


Abb. A 17: Präferierte Region des Vorbereitungsdienstes (Lehramt, nur Studierende mit regionaler Präferenz, in %)



Tab. A 31: Präferierte Region des Vorbereitungsdienstes (Lehramt, nur Studierende mit regionaler Präferenz, 2017, Mehrfachantwort, in %)

	Sachsen	Deutschlandweit ohne Sachsen	Deutschlandweit	Deutschlandweit und im Ausland	Nur im Ausland
2017 (n=1.176)	59,4	19,3	15,4	5,8	0,1

Tab. A 32: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit (Lehramt, nur Studierende mit regionaler Präferenz, 2017, Mehrfachantwort, in %)

	Sachsen	Deutschlandweit ohne Sachsen	Deutschlandweit	Deutschlandweit und im Ausland	Nur im Ausland
2017 (n=1.176)	53,0	22,1	15,9	7,7	1,2