



Prof. Dr. Karl Lenz
Dipl.-Soz. Stephanie Karin Cesca
Dipl.-Soz. Robert Pelz

LEHRAMTSSTUDIERENDE IN SACHSEN

Sonderauswertung im Rahmen der
Dritten Sächsischen Studierendenbefragung

Dresden, August 2018



Prof. Dr. Karl Lenz

Dipl.-Soz. Stephanie Karin Cesca

Dipl.-Soz. Robert Pelz

LEHRAMTSSTUDIERENDE IN SACHSEN

Sonderauswertung im Rahmen der
Dritten Sächsischen Studierendenbefragung

Dresden, August 2018

Herausgeber

Technische Universität Dresden
Zentrum für Qualitätsanalyse
01062 Dresden

Autoren und Autorinnen

Prof. Dr. Karl Lenz
Dipl.-Soz. Stephanie Karin Cesca
Dipl.-Soz. Robert Pelz

1. Auflage, August 2018

Dieser Bericht einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

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

Alle Rechte vorbehalten.

© 2018 Zentrum für Qualitätsanalyse – Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung, Chemnitz Str. 48a, 01187 Dresden, <https://tu-dresden.de/zqa/forschung>

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG	V
1 EINLEITUNG	1
2 DAS PROFIL DER STUDIERENDEN	3
2.1 Lehramtsstudierende nach Studiengang und gewähltem Fach	3
2.2 Lehramtsstudierende nach Geschlecht	7
2.3 Lehramtsstudierende nach Alter	9
2.4 Lehramtsstudierende nach Bildungsherkunft	10
2.5 Lehramtsstudierende nach Staatsangehörigkeit	12
3 WEGE ZUM STUDIUM	15
3.1 Hochschulzugang und Vorbildung	15
3.2 Gründe für die Wahl der Universität	17
3.3 Region der Hochschulzugangsberechtigung	19
3.4 Informationsquellen und unterstützende Angebote beim Berufsstart	22
3.4.1 Informationen vor dem Studium	22
3.4.2 Angebote vor und zu Beginn des Studiums	25
4 STUDIENBEDINGUNGEN UND STUDIENQUALITÄT	31
4.1 Studienqualität	32
4.1.1 Fachliche Qualität des Studiums	32
4.1.2 Bewertung des sozialen Klimas	35
4.2 Durchführung der Lehre	37
4.2.1 Organisation der Lehrveranstaltungen	37
4.2.1.1 Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen im Studiengang	38
4.2.1.2 Ausfall und Überschreitung von Anmeldezahlen	40
4.2.1.3 Zeitverlust aufgrund organisatorischer Regelungen	42
4.2.2 Didaktische Qualität	43
4.2.3 Unterstützung durch die Lehrenden	46
4.3 Kompetenzvermittlung	49
4.4 Rahmenbedingungen des Studiums	51

4.4.1	Beratungs- und Serviceleistungen	51
4.4.2	Räumliche Ausstattung der Hochschulen.....	54
4.4.3	Serviceleistungen und Ausstattung der Bibliotheken.....	55
4.4.4	Computerausstattung.....	56
4.5	Gesamtzufriedenheit	58
5	DISKONTINUITÄTEN IM STUDIENVERLAUF	61
5.1	Bisherige Wechselerfahrungen.....	61
5.1.1	Studienfach-, Abschlussart- und Studiengangwechsel	62
5.1.2	Hochschulwechsel	65
5.1.3	Gründe für einen Wechsel	66
5.2	Unterbrechungen im Studium.....	70
5.2.1	Studienunterbrechung und Dauer der Unterbrechung	70
5.2.2	Gründe für Studienunterbrechungen	71
5.3	Belastungen im Studium.....	73
5.4	Wechsel-, Unterbrechungs- und Abbrucherwägungen.....	75
6	DIGITALISIERUNG DER HOCHSCHULLEHRE	79
6.1	Technische Voraussetzungen	80
6.2	Nutzung von Technologien und Anwendungen.....	82
6.2.1	Bekanntheit und Nutzen von Technologien und Anwendungen	82
6.2.2	Gewünschter Einsatz in den Lehrveranstaltungen.....	88
6.2.3	Mitschnitte und Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen	90
6.3	Nutzung und Nutzen von Lernmanagementsystemen	92
6.4	Kommunikationsmedien	99
7	PRAKTIKA, AUSLANDSAUFENTHALTE UND GREMIENARBEIT	103
7.1	Schulpraktika	103
7.1.1	Praktische Erfahrungen	105
7.1.2	Schulpraktische Übungen (SPÜ).....	107
7.2	Auslandsaufenthalte	114
7.2.1	Absolvierte Auslandsaufenthalte	115
7.2.2	Geplante Auslandsaufenthalte.....	119

7.3	Studentische Gremien.....	124
8	MOBILITÄT VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN	127
8.1	Mobilität bei den schulpraktischen Übungen in Sachsen.....	127
8.2	Wunschregion des Vorbereitungsdienstes.....	129
8.3	Mobilität zum Berufsstart.....	136
9	VEREINBARKEIT VON STUDIUM UND FAMILIE.....	141
9.1	Studierende mit Familienaufgaben.....	141
9.2	Studierende mit Kind(ern).....	144
9.3	Studierende mit Pflegeverantwortung.....	149
9.4	Persönliche Studiensituation.....	150
10	LITERATURVERZEICHNIS.....	153
A	METHODISCHE ANMERKUNGEN UND DATENGRUNDLAGE	157
A.1	Grundgesamtheit und Stichprobe	157
A.2	Erstellung des Fragebogens und Durchführung der Befragung	157
A.3	Rücklauf und Datenqualität	159
B	AUFBAU DES LEHRAMTSSTUDIUMS.....	163
C	TABELLEN UND GRAFIKEN	165
D	FRAGEBOGEN.....	213

ZUSAMMENFASSUNG

Die Sächsische Studierendenbefragung (vgl. Lenz, Winter, Stephan, Herklotz und Gaaw 2018) ist eine landesweite Befragung der Studierenden zur Studiensituation und Studienqualität in Sachsen, die 2017 bereits zum dritten Mal durchgeführt wurde. In der vorliegenden Sonderauswertung werden erstmalig die Ergebnisse der in diesem Rahmen befragten Lehramtsstudierenden eigenständig ausgewertet. Insgesamt beteiligten sich fast 1.300 Lehramtsstudierende. Die zentralen Ergebnisse dieser Sonderauswertung werden im Folgenden zusammengefasst. Sie geben einen umfangreichen und differenzierten Einblick in die gegenwärtige Studiensituation im Lehramt an den lehrerbildenden Universitäten in Sachsen. Zum Vergleich werden die Ergebnisse aller Universitätsstudierenden der Hauptbefragung herangezogen.

Studienentscheidung und Studienortwahl – Wege zum Studium

Fast alle Lehramtsstudierenden qualifizierten sich mit einer allgemeinen Hochschulreife für ein Studium in Sachsen. Informationen zur Studienentscheidung und -ortswahl haben sie am häufigsten direkt aus den Angeboten der Universitäten erhalten. Dabei war das Internetangebot die am häufigsten genutzte und wichtigste Quelle. Aber auch die Informationstage der Universitäten wurden als gewinnbringend für die Entscheidung beurteilt. Neben der Lebensqualität und dem kulturellen Angebot an den Studienstandorten ist für die Befragten die Nähe zum Heimatort eines der Hauptkriterien, ein Lehramtsstudium an einer der drei Universitäten in Sachsen aufzunehmen. Damit verwundern auch die Ergebnisse zur regionalen Herkunft der Studierenden nicht. Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden (44 %) haben mit 57 % deutlich mehr der angehenden Lehrerinnen und Lehrer ihre Hochschulzugangsberechtigung in Sachsen erworben. In der Befragung 2012 waren es 52 % (vgl. Lenz, Otto und Pelz 2013).

Diejenigen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Sachsen erworben haben, kommen zum größten Teil aus der kreisfreien Stadt Dresden (17 %) und der Region Leipzig (14 %; kreisfreie Stadt Leipzig und Landkreis Leipzig zusammengefasst). Im Vergleich zur

Verteilung aller Abiturientinnen und Abiturienten auf die Landkreise und kreisfreien Städte in Sachsen ist die Region Leipzig (20 %) damit unter den Lehramtsstudierenden etwas unterrepräsentiert. Kommen Studierende von außerhalb des Freistaates für ein Lehramtsstudium nach Sachsen (30 % andere neue Bundesländer, 13 % alte Bundesländer), waren im Vergleich zu den sächsischen Zugangsberechtigten die geringen Lebenshaltungskosten sowie die angebotene Abschlussart wichtigere Faktoren bei der Studienentscheidung und -ortswahl.

Studienbedingungen und Studienqualität

Die fachliche Qualität des Studiums wird von etwa zwei Fünfteln der Lehramtsstudierenden als (sehr) gut bewertet, weitere 57 % wählten die Mittelkategorie. Im Vergleich mit allen Universitätsstudierenden bewerten die Lehramtsstudierenden die fachliche Qualität etwas seltener mit (sehr) gut (Universitätsstudierende: 44 %; Lenz et al. 2018, S. 62). Am häufigsten mit (sehr) gut wird die fachliche Qualität von Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik bewertet (44 %), am seltensten von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen (32 %). Aufgrund der Fragebogenkonstruktion war es möglich, die Studienqualität nach studiertem Fach, Förderschwerpunkt bzw. Fachbereich, teilweise zusammengefasst zu Studienfächergruppen, auszuwerten. Insgesamt zeigt sich dabei ein vielfältiges Bild. Innerhalb der Studienfächer(-gruppen) bewegen sich die Zufriedenheitswerte zwischen 76 % (Emotionale und Soziale Entwicklung, Lehramt Sonderpädagogik) und 22 % (Mathematik, Grundschullehramt). Schulformübergreifend wird die fachliche Qualität des Studiums von Lehramtsstudierenden mathematisch-naturwissenschaftlichen Studienfächergruppen am seltensten als (sehr) gut bewertet (35 %, Mathematik/Informatik, Oberschullehramt; 25 % Mathematik/Informatik, Gymnasiallehramt; 22 %, Mathematik, Grundschullehramt). Höhere Zufriedenheitsmaße berichten schulformübergreifend Studierende der Fremdsprachen. Zwischen 43 % (romanische Sprachen, Gymnasiallehramt) und 73 % (Englisch, Gymnasiallehramt) der Studierenden sind mit der fachlichen Qualität (sehr) zufrieden.

Insgesamt zeigen sich innerhalb der Förderschwerpunkte im Lehramt Sonderpädagogik die meisten (sehr) guten Bewertungen, lediglich innerhalb der nicht studiengangspezifischen Förderschwerpunkte fallen diese geringer aus.

Noch besser als die fachliche Qualität des Studiums wird das soziale Klima an den Universitäten bewertet. Zwei Drittel der angehenden Lehrerinnen und Lehrer geben hier eine (sehr) gute Einschätzung ab. Dabei zeigen sich keine Unterschiede verglichen

mit allen Universitätsstudierenden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 65). Am besten wird das soziale Klima im Lehramt Sonderpädagogik (73 %) bewertet, am schlechtesten im Gymnasiallehramt (61 %). Auch bezüglich des sozialen Klimas zeigen sich Studierende der mathematisch-naturwissenschaftlichen Studienfächergruppen, insbesondere im Gymnasiallehramt (Mathematik/Informatik: 55 %) und den technischen Fachrichtungen an berufsbildenden Schulen (39 %) am seltensten (sehr) zufrieden. Deutlich besser wird das soziale Klima innerhalb der Fächer bewertet, die in den künstlerisch-musischen Bereich fallen.

Durchführung der Lehre

Die Durchführung der Lehre wurde differenziert nach der Organisation der Lehrveranstaltungen, der didaktischen Qualität und der Betreuung durch die Lehrenden betrachtet.

Organisation der Lehrveranstaltungen

Nur die wenigsten Lehramtsstudierenden berichten von (sehr) häufig ausfallenden Lehrveranstaltungen (4 %). Auch zwischen den Studiengängen zeigen sich keine deutlichen Unterschiede. Überschrittene Anmeldezahlen kommen dagegen bei fast der Hälfte der Studierenden (sehr) häufig oder teilweise vor. Ein (noch) größeres Problem stellen sich überschneidende Lehrveranstaltungen dar. Ein Drittel der Lehramtsstudierenden gibt an, dass dies (sehr) häufig passiert, bei weiteren 25 % teilweise. Am meisten werden (sehr) häufige Überschneidungen von Lehrveranstaltungen im Studiengang von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen berichtet (61 %), am seltensten von Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik (19 %). Auch zeigt sich, dass einzelne Kombinationen von Studienfächergruppen einem höheren Risiko von sich überschneidenden Veranstaltungen ausgesetzt sind. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Fächer unterschiedlicher Fächergruppen studiert werden. So zeigen sich im Oberschul- und Gymnasiallehramt am häufigsten Überschneidungen bei Studierenden, die eine Sprache in Kombination mit einem musisch-ästhetischen Fach (57 %) absolvieren. Überschrittene Anmeldezahlen kommen in einzelnen Lehramtsstudiengängen unterschiedlich häufig vor; am häufigsten im Grundschullehramt (32 %), am seltensten im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen (8 %).

Verglichen mit den Universitätsstudierenden geben die Lehramtsstudierenden weniger oft an, dass einzelne Termine von Lehrveranstaltungen (sehr) häufig ausgefallen sind (Universitätsstudierende: 8 %). Studierende der Lehramtsstudiengänge berichten hingegen deutlich häufiger von sich überschneidenden Lehrveranstaltungen und überschritte-

nen Anmeldezahlen für Seminare oder Übungen (Universitätsstudierende: 18 % bzw. 16 %).

Didaktische Qualität

Ebenso wie bei den Universitätsstudierenden zeigt sich, dass 60 % der Lehramtsstudierenden angeben, dass allgemein in (fast) allen Lehrveranstaltungen eine gute didaktische Qualität gewährleistet werden konnte. Nur 4 % geben an, dass dies in (fast) keiner der Fälle ist. Beim Vergleich der Lehramtsstudiengänge zeigen sich nur geringe Differenzen. Zwischen 57 % und 63 % der befragten Lehramtsstudierenden sehen eine gute didaktische Qualität in (fast) allen Lehrveranstaltungen als gegeben. Kritischer werden von den angehenden Lehrerinnen und Lehrern hingegen sowohl die Praxisbezogenheit der Lehre als auch die Motivation durch die Lehrenden beurteilt. Jeweils nur etwa zwei Fünftel sehen diese in einem Großteil ihrer absolvierten Lehrveranstaltungen als gegeben.

Unterstützung durch die Lehrenden

Neben der didaktischen Qualität beurteilten die Lehramtsstudierenden auch die Unterstützung durch die Lehrenden anhand von drei unterschiedlichen Aspekten. Wie gut sind die Lehrenden erreichbar? Bieten Sie Hilfe im wissenschaftlichen Arbeiten an? Gelingt es ihnen, den Lehramtsstudierenden die Ergebnisse ihrer Prüfungsleistungen in einem angemessenen Zeitrahmen mitzuteilen?

Während die Lehrenden für einen Großteil aller Lehramtsstudentinnen und -studenten zwar (sehr) häufig erreichbar sind, bescheinigen lediglich etwas mehr als zwei Fünftel der Studierenden, dass sie (sehr) häufig Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten erhalten. Nur etwa ein Siebtel gibt darüber hinaus an, (fast) nie sehr lange Wartezeiten für Prüfungsergebnisse zu haben. Bezüglich der Unterstützung durch die Lehrenden unterscheiden sich die Lehramtsstudierenden nicht von allen Universitätsstudierenden.

Es zeigt sich, dass die Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik nicht nur die Erreichbarkeit der Lehrenden (74 %), sondern auch die erhaltene Unterstützung beim wissenschaftlichen Arbeiten sehr positiv einschätzen (51 %). Allerdings geben in diesem Studiengang auch 41 % an, (sehr) häufig lange auf Prüfungsergebnisse warten zu müssen. Besser wird dieser Aspekt nur von Studierenden im Gymnasiallehramt bewertet. Am häufigsten werden lange Wartezeiten im Lehramt der Grund-, Ober- und berufsbildenden Schulen berichtet (je 51 %). Die größten Defizite bezüglich der erhaltenen Unterstützung beim wissenschaftlichen Arbeiten zeigen sich im Grundschullehramt (37 %). Am häufigs-

ten berichten Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik von erhaltenen Hilfeleistungen (51 %).

Kompetenzvermittlung

Im Zuge der Bologna-Reform wurden die Ergebnisse des Studiums („outcomes“) stärker in den Fokus gerückt. Bei der Betrachtung der Vermittlung von Kompetenzen im Studium muss einerseits beachtet werden, dass es sich hierbei um subjektive Selbsteinschätzungen handelt und diese keine elaborierten Kompetenztestungen ersetzen können. Des Weiteren stellen die nachfolgend dargestellten Ergebnisse eine „Zwischenbilanz“ dar, da sich die Studierenden derzeit noch im „Kompetenzerwerbsprozess“ befinden. Eine abschließende Bewertung kann erst mit dem Studienabschluss erfolgen.

Fast drei Viertel der befragten Lehramtsstudierenden schätzen ihre (bisher) im Studium erworbenen personalen und sozialen Kompetenzen, darunter beispielsweise die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen oder die Fähigkeit selbstständig zu arbeiten, als sehr gut ein. Bei den fachbezogenen Kompetenzen, zum Beispiel den fachbezogenen Methodenwissen oder der Fähigkeit, Probleme zu analysieren und zu lösen, sind es drei Fünftel. Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen hängt stark vom gewählten Fach, der Fachrichtung oder dem Förderschwerpunkt ab. Insgesamt beurteilt nur jede/r Fünfte den eigenen Kompetenzerwerb in diesem Bereich als (sehr) gut. Am besten werden interkulturelle Kompetenzen von Studierenden im Höheren Lehramt an Gymnasien eingeschätzt (33 %). In diesem Studiengang werden auch die meisten Unterrichtsfächer einer Fremdsprache angeboten.

Die Lehramtsstudierenden schätzen ihre personalen und sozialen Kompetenzen besser ein als Ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen an den Universitäten (Universitätsstudierende: 57 %; Lenz et al. 2018, S. 79), ihre fachbezogenen Kompetenzen hingegen etwas schlechter (Universitätsstudierende: 63 %). Keine Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Einschätzung der interkulturellen Kompetenzen.

Rahmenbedingungen des Studiums – Service und Beratungsleistungen

Die Beratungs- und Serviceangebote der Universitäten werden von den Lehramtsstudierenden nach Bedarf wahrgenommen. Ebenso wie alle Universitätsstudierenden bewertet die Mehrheit der Nutzerinnen und Nutzer (besonders) die Leistungen der Fachstudienberatung der Fakultät bzw. im Fachbereich, die Studiensekretariate bzw. Immatrikulationsbüros, als auch die Studentische Studienberatung (sehr) positiv. Die Beratung zum Be-

rufseinstieg wird hingegen nur von etwas mehr als zwei Fünfteln der befragten Lehramtsstudierenden positiv bewertet. Dem gegenüber stehen 51 % der Universitätsstudierenden, die die Beratung zum Berufseinstieg (sehr) gut bewerten (vgl. Lenz et al. 2018, S. 254).

Hinsichtlich der räumlichen Ausstattung zeigen sich die Lehramtsstudierenden ebenfalls überwiegend zufrieden. Wie auch bei den Universitätsstudierenden geben je etwa zwei Drittel der Lehramtsstudierenden an, mit der technischen Ausstattung der Lehrräume sowie deren baulichem Zustand (sehr) zufrieden zu sein. Rund die Hälfte der Befragten gibt das auch für die Verfügbarkeit studentischer Arbeitsplätze an; etwas weniger oft als die Universitätsstudierenden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 86). Hinsichtlich der technischen Ausstattung und des baulichen Zustands zeigen sich zwischen den Lehramtsstudiengängen stärkere Unterschiede. Insbesondere Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen berichten nur in einem geringen Maß von einer (sehr) guten technischen Ausstattung der Räume (37 %) sowie einem (sehr) guten baulichen Zustand (27 %).

Auch das Angebot der Bibliotheken wird von der Mehrzahl der Lehramtsstudierenden (sehr) gut bewertet. Ebenso wie die Universitätsstudierenden ist der größte Teil der Befragten mit den Öffnungszeiten der Bibliotheken (sehr) zufrieden. Etwas kritischer werden der Zugang zu elektronischen Literaturangeboten und die allgemeine Literaturverfügbarkeit gesehen. Dabei bewerten die Lehramtsstudierenden (63 %) die Verfügbarkeit von Literatur etwas weniger häufig als (sehr) gut als die Universitätsstudierenden (71 %; Lenz et al. 2018, S. 260).

Hervorzuheben ist auch die (sehr) positive Einschätzung der WLAN-Ausstattung, die ein arbeitsplatzunabhängiges Arbeiten erlaubt. Diese wird von über 90 % der Befragten mit (sehr) gut bewertet wird (Universitätsstudierende: 88 %). Ausbaubedarf besteht bei der Verfügbarkeit von Computerarbeitsplätzen. Nur knapp die Hälfte der befragten Lehramtsstudierenden ist damit zufrieden; etwas weniger als die Universitätsstudierenden (56 %; vgl. Lenz et al. 2018, S. 89).

Erlebte Belastungen im Lehramtsstudium

Die größten Schwierigkeiten erleben die befragten Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf die Leistungsaspekte des Studiums. Mit drei Vierteln nimmt die deutliche Mehrheit der Studierenden die Anforderungen im Studium als belastend wahr. Verglichen mit allen Universitätsstudierenden in Sachsen zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden die Anforderungen des Studiums geringfügig belastender erleben (73 %; vgl. Lenz et al. 2018, S. 285).

In großem Abstand zu den als belastend erlebten Anforderungen folgen die finanzielle Lage (34 %) und Orientierungsprobleme im Studium (24 %). Besonders im Vergleich zu den Universitätsstudierenden in Sachsen werden die Berufsaussichten weit weniger häufig als belastend erlebt. Nur 9 % der Lehramtsstudierenden geben dies an. Demgegenüber steht fast ein Viertel der Universitätsstudierenden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 285). Die sehr guten Berufschancen aufgrund des seit Jahren prognostizierten Lehrermangels wirken sich hier unmittelbar aus (Staatsministerium für Kultus 2018).

Im Lehramt Sonderpädagogik zeigen sich, verglichen mit den anderen Lehramtsstudiengängen, die geringsten Zahlen von Studierenden mit Orientierungsproblemen (14 %) sowie mit als belastend empfundenen Berufsaussichten. Dem gegenüber stehen die Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Ein Drittel dieser Befragtengruppe nimmt Orientierungsprobleme im Studium als belastend wahr.

Wechsel-, Unterbrechungs- und Abbrucherwägungen – Studienzweifel

Häufige Schwierigkeiten im Studium können dazu führen, dass die Studierenden in Erwägung ziehen, ihren Studiengang, ihre gewählten Fächer, ihre Hochschule bzw. das Studium zu wechseln, zu unterbrechen oder dieses ganz aufzugeben.

Ein knappes Viertel der Lehramtsstudierenden hat während des Studiums bereits Erfahrungen mit einem Studienfach-, Abschlussart oder Studiengangwechsel gesammelt haben; 13 % berichten von einem Fachwechsel innerhalb des Lehramts. 9 % haben einen Studiengangwechsel vollzogen, d. h. sie sind in einen Lehramtsstudiengang gewechselt. Der kleinste Teil, ein Prozent, berichtet von einem Wechsel der Abschlussart innerhalb des Lehramtsstudiums. 7 % aller Befragten haben im Verlauf Ihres Studiums die Hochschule gewechselt, ein Prozent dabei auch den Hochschultyp.

Deutlich wird, dass die die Neigung zu einem (weiteren) Wechsel, einer Unterbrechung oder einem Abbruch, eher gering ausgeprägt ist. Nur 3 % der Studierenden ziehen aktuell einen Studienabbruch ernsthaft in Erwägung, weitere 4 % haben sich darüber zumindest Gedanken gemacht. An einen Wechsel des Studiengangs gedacht bzw. diesen ernsthaft in Erwägung gezogen, haben etwa doppelt so viele Befragte. Am stärksten ist die Neigung, das Studium zu unterbrechen. Dies haben 8 % in Erwägung gezogen und 7 % haben bereits ernsthaft darüber nachgedacht. Eine Unterbrechung muss jedoch nicht problematisch sein, da es sich dabei auch um Urlaubs- oder Auslandssemester oder Unterbrechungen aufgrund einer Schwangerschaft handeln kann.

Bezüglich der geäußerten Gedanken eines Studiengang-, Hauptfach- oder Hochschulwechsels, einer Unterbrechung des Studiums oder eines Abbruchs zeigen sich, vergli-

chen mit den Universitätsstudierenden in Sachsen, keine Unterschiede (vgl. Lenz et al. 2018, S. 287).

Studierende des Lehramts an Grundschulen ziehen nicht nur seltener einen Wechsel des Studiengangs (2 %) oder der Hochschule (3 %) in Betracht, sondern auch seltener eine Unterbrechung (7 %) oder einen Abbruch des Studiums (2 %). Demgegenüber stehen die Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Sie heben sich über fast alle Merkmale von denen der anderen Studiengänge ab. Sie ziehen nicht nur häufiger einen Wechsel der Hochschule (6 %) oder einen Studienabbruch (7 %) in Erwägung, sondern können sich auch häufiger eine Unterbrechung des Studiums (13 %) vorstellen.

Digitalisierung der Hochschullehre

Erstmalig intensiv betrachtet wurde die Digitalisierung der Hochschullehre. Wie auch die Universitätsstudierenden, verfügen fast alle Lehramtsstudierenden über eine breite Basis technischer Kommunikationsmittel. Nur der kleinste Teil der Befragten hat keinen Zugang zu Tablets, Notebooks oder PCs, dem Internet (je weniger als 1 %) oder einem Smartphone (5 %). Insbesondere Tablets, Notebooks oder PCs werden eher im Rahmen des Studiums genutzt, Smartphones eher privat. Hinsichtlich der Nutzung technischer Kommunikationsmittel unterscheiden sich die Lehramtsstudierenden kaum von den Universitätsstudierenden; lediglich das Smartphone wird von Studierenden des Lehramts (51 %) etwas häufiger für das Studium verwendet (Universitätsstudierende: 43 %; Lenz et al. 2018, S. 289).

Bezogen auf digitale Technologien und Anwendungen zeigt sich auf Seiten der Lehramtsstudierenden ein breiter Kenntnisstand. So geben (fast) alle Lehramtsstudierenden an, Cloud-Dienste, Soziale Netzwerke, Chat-/Konferenzdienste und webbasierte Programme zur kollaborativen Dokumentverarbeitung zu kennen. Eine Ausnahme stellen Massive Open Online Courses (MOOC's) dar. Diese kennen nur ein Viertel der angehenden Lehrerinnen und Lehrer. Die konkrete Nutzung der jeweiligen Technologie variiert sowohl in Abhängigkeit der Technologie selbst, als auch bezogen auf die Frage, ob sie in den Lehrveranstaltungen Anwendung findet oder privat genutzt wird. Die befragten Lehramtsstudierenden geben an, dass von (fast) allen Lehrenden digitale Lehr- und Lernmaterialien sowie Lernmanagementsysteme in den Lehrveranstaltungen verwendet werden. Für das eigene Lernen außerhalb der Lehrveranstaltungen werden diese durch die Studierenden ebenfalls intensiv verwendet. Gewünscht wird sich von den Lehramtsstudierenden jedoch der verstärkte Einsatz von E-Assessments in den Lehrveranstaltungen. Zwar gibt etwa die Hälfte der Befragten an, dass diese bereits häufig verwendet werden, gleicher-

maßen wünschen sich jedoch drei Fünftel der Studierenden bei denen E-Assessments keine Anwendung finden, dass diese in die Lehrveranstaltungen integriert werden. Auch wird von den Lehramtsstudierenden der Einsatz von Video- und Kommunikationstechnologien in den Lehrveranstaltungen nachgefragt, angefangen von Video-Plattformen, Cloud-Diensten, bis hin zu Foren, Blogs und Wikis.

Im Vergleich zu den Universitätsstudierenden in Sachsen werden von den Lehrenden der befragten Studierenden des Lehramts die Lernmanagementsysteme nicht nur häufiger in den Lehrveranstaltungen eingesetzt, sondern auch von den Studierenden selbst zum Lernen genutzt. Zudem wird deutlich, dass sich die Lehramtsstudierenden häufiger den Einsatz von Technologien und Anwendungen in Lehrveranstaltungen wünschen, insbesondere den Einsatz von E-Assessments und Videoplattformen.

Lernmanagementsysteme sind aus dem Studierendenalltag nicht mehr wegzudenken. Diese dienen einerseits der Organisation von Lehrveranstaltungen durch das Bereitstellen digitaler Lehr- und Lernmaterialien sowie der Einschreibefunktionen. Gleichermaßen können sie als Kommunikationsplattform genutzt werden. Innerhalb der Lernmanagementsysteme verfügen die Lehramtsstudierenden über einen breiten Kenntnisstand der einzelnen Funktionen. Die Funktionen der Einschreibung, des Mailings, der Kalender oder auch die Möglichkeiten elektronischer Tests und Übungen sind dem größten Teil der Lehramtsstudierenden bekannt. Lediglich das E-Portfolio sowie das virtuelle Klassenzimmer sind nur einem etwas kleineren Teil bekannt.

Sowohl innerhalb der Lehrveranstaltungen als auch von den Lehramtsstudierenden selbst werden insbesondere die administrativen Funktionen der Lernmanagementsysteme, die Einschreibung, die Datenablage sowie das Mailing, genutzt. Funktionen von Lernmanagementsystemen, die das Lernen der Studierenden aktiv unterstützen sollen, beispielsweise Elektronische Tests und Übungen, das virtuelle Klassenzimmer sowie das E-Portfolio, finden in den Lehrveranstaltungen und bei der persönlichen Nutzung dagegen bislang wenig Verwendung. Studierende bei denen die einzelnen Funktionen der Lernmanagementsysteme keine Anwendung in den Lehrveranstaltungen finden, wünschen sich am häufigsten den vermehrten Einsatz elektronischer Tests und Übungen (56 %).

Verbesserungsbedarf sehen die Studierenden in der Nutzerfreundlichkeit der Lernmanagementfunktionen. Insbesondere bei der häufig genutzten Funktion der Einschreibung gibt nur etwas mehr als ein Drittel der Lehramtsstudierenden an, dass die Nutzerfreundlichkeit sehr hoch ist. Drei Fünftel bestätigen dies nur teilweise, weitere 14 % schätzen diese niedrig ein.

Trotz der intensiven Nutzung wird der Beitrag von Lernmanagementsystemfunktionen zum Lernerfolg eher gering eingeschätzt. Lediglich der Datenablagefunktion sprechen 70 % einen sehr hohen Beitrag zu. Knapp die Hälfte sieht diesen auch bei elektronischen Tests und Übungen.

Im Zuge der Digitalisierung haben eine Reihe neuer Kommunikationsmedien Eingang in die Lehrenden-Studierenden-Kommunikation gefunden. Dabei werden je nach Kommunikationspartner unterschiedliche Kommunikationskanäle bevorzugt. Messengerdienste und Soziale Netzwerke dienen den Studierenden fast ausschließlich zur Kommunikation mit Kommilitoninnen und Kommilitonen. Die traditionellen Kommunikationsmedien, Mailing-Dienste und das Telefon sind noch immer die dominanten Kanäle der Studierenden-Lehrenden-Kommunikation. Foren und Blogs werden von den Lehramtsstudierenden in etwa gleichem Maß mit beiden Kommunikationspartnern genutzt. Diese zeigen die ersten Schritte hin zu stärkerer Nutzung digitaler Austauschkanäle.

Insgesamt zeigt sich, dass die Digitalisierung zwar in den Hochschulen Eingang gefunden hat und zu einem essentiellen Teil des studentischen Alltags geworden ist, jedoch diverse Ansatzpunkte zum Ausbau und zur Verbesserung dieser Angebote bestehen.

Praktische Erfahrungen

Praktika stellen im Rahmen des Lehramtsstudiums einen essentiellen Teil dar. Innerhalb der im Studium verpflichtend integrierten schulpraktischen Studien wird es den Lehramtsstudentinnen und -studenten ermöglicht, Unterrichtspraxis zu erfahren und diese Erfahrungen wissenschaftlich zu reflektieren.

Etwa vier Fünftel der befragten Lehramtsstudierenden hatten zum Zeitpunkt der Befragung bereits praktische Erfahrungen sammeln können. Dabei zeigt sich, dass die Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik am meisten Praxiserfahrungen berichten (85 %), was mit dem in diesem Studiengang notwendig zu erbringenden Vorpraktikum bzw. Betriebspraktikum zusammenhängen dürfte. Auch zeigt sich wie zu erwarten, ein Zusammenhang mit der Zahl der bereits studierten Fachsemester. Studierende in höheren Semestern konnten deutlich häufiger praktische Erfahrungen sammeln.

Konkret hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit den schulpraktischen Übungen zu bewerten. Dabei ist die überwiegende Zahl der Befragten mit der organisatorischen Einbindung der schulpraktischen Übungen in den Studienablauf (sehr) zufrieden. Diese gelingt wiederum im Lehramt Sonderpädagogik am besten (72 %). (Sehr) zufrieden ist auch ein großer Teil der Lehramtsstudierenden mit der Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen (63 %) sowie der Möglichkeit, die

gesammelten Erfahrungen in den Studienverlauf einzubringen (59 %). Ambivalenter wird die Betreuung und Nachbereitung der schulpraktischen Übungen an der Universität bewertet. Zwar sind 46 % der Lehramtsstudierenden mit dieser (sehr) zufrieden, mit einem Anteil von rund einem Fünftel der Befragten zeigt sich jedoch auch eine deutliche Unzufriedenheit.

Auslandsaufenthalte

Mit der Bologna-Reform sollte die Auslandsmobilität der Studierenden erhöht werden. 13 % der Lehramtsstudierenden haben bereits einen Auslandsaufenthalt absolviert. Dabei zeigen sich diese nicht mehr oder weniger mobil als alle Universitätsstudierenden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 150). Mit rund einem Fünftel sind die Studierenden des Gymnasiallehramts besonders mobil. Demgegenüber waren nur etwa 6 % der Studierenden im Ober- und Berufsschullehramt sowie im Lehramt Sonderpädagogik auslandsmobil.

Am häufigsten werden Auslandsaufenthalte als freiwillige Studienaufenthalte erbracht, gefolgt von verpflichtend zu erbringenden Praktika. Verpflichtende Praktika im Ausland sind dabei insbesondere in den Lehramtsfächern der Sprachen der Fall. Zudem steigt die Mobilität in Abhängigkeit der studierten Fachsemester an.

Obwohl sich der Anteil derjenigen Lehramtsstudierenden mit Auslandserfahrungen nicht von den Universitätsstudierenden unterscheidet, zeigen sich Differenzen bei der Bereitschaft, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren. Von den Studierenden ohne Auslandserfahrung gibt fast ein Fünftel an, einen Auslandsaufenthalt (wahrscheinlich) absolvieren zu wollen, gleichermaßen haben dies 37 % definitiv nicht und weitere 31 % wahrscheinlich nicht vor. Lehramtsstudierende zeigen sich dabei weniger mobilitätswillig als alle Universitätsstudierenden in Sachsen (vgl. Lenz et al. 2018, S. 157). Als häufigster Grund wird hierfür die fehlende Relevanz für das berufliche Ziel angegeben, gefolgt von der erwarteten finanziellen Mehrbelastung und fehlenden Zeitfenstern innerhalb des Studiums.

Fehlende Informationen über Optionen der Auslandsmobilität können diese einschränken. Es zeigt sich, dass nur etwa ein Drittel derjenigen Lehramtsstudierenden, die sich für die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes interessieren, angeben, (sehr) gut informiert zu sein. Dabei zeigen sich starke Unterschiede in Abhängigkeit des gewählten Studiengangs. Während sich fast die Hälfte aller Gymnasiallehramtsstudierenden (sehr) gut informiert fühlt, gibt das Gleiche nur etwa ein Sechstel der Studierenden im Berufsschullehramt an. Letztere zeigten auch die geringste Auslandsmobilität auf.

Wunschregion des Vorbereitungsdienstes

Für die Mehrheit der befragten Lehramtsstudierenden ist Sachsen die Wunschregion des Vorbereitungsdienstes. 59 % wollen sich nur im Freistaat bewerben. Weitere 21 % schließen Sachsen als Ort für die Aufnahme eines Referendariats nicht aus, indem sie sich deutschlandweit bzw. deutschlandweit und im Ausland bewerben. Jede/r Fünfte möchte Sachsen bei der Aufnahme des Vorbereitungsdienstes verlassen.

Hinsichtlich der maximalen Verbleibsquoten in Sachsen, die auf Basis der aktuellen Planungen der Studierenden berechnet wurden, unterscheiden sich die Lehramtsstudiengänge. Während im Lehramt an Grundschulen bis zu 86 % für den Vorbereitungsdienst in Sachsen verbleiben wollen, sind es im Lehramt Sonderpädagogik maximal 65 %. Die maximalen Verbleibquoten der anderen Studiengänge liegen mit 81 % für das Lehramt an Oberschulen, 76 % für das Höhere Lehramt an Gymnasien und 73 % für das Lehramt an berufsbildenden Schulen dazwischen.

Dass Studierende beim Übergang in den Vorbereitungsdienst Sachsen verlassen, ist zum Großteil auf die familiäre Situation zurückzuführen. Fast die Hälfte dieser Befragten mit Abwanderungstendenzen gibt dies an und beschreibt den Wunsch, dass die Schule, an der das Referendariat durchgeführt werden soll, in der Nähe der Heimat bzw. der eigenen Familie liegen soll. Nachfolgend werden eine als zu gering empfundener Bezahlung (31 %) und eine fehlende Verbeamtung (27 %) genannt. Dabei muss beachtet werden, dass zum Zeitpunkt der Befragung den Studierenden das Handlungsprogramm „Nachhaltige Sicherung der Bildungsqualität im Freistaat Sachsen“ vom Staatsministerium für Kultus noch nicht bekannt war, welches auf diese beiden Abwanderungsgründe bereits mit der Etablierung einer Verbeamtung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern im Vorbereitungsdienst (ab. 01.01.2019; auf Widerruf) sowie einer Einstellungsgarantie und einem Anwärtersonderzuschlag reagiert hat.

Wunschregion des Berufseinstiegs

Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer wurden auch hinsichtlich ihrer Pläne zum eigenen Berufseinstieg befragt. Es zeigt sich, dass etwas mehr als die Hälfte der Lehramtsstudierenden an einer Schule in Sachsen in den Beruf starten wollen. Weitere 24 % schließen einen Berufsstart in Sachsen nicht aus, wollen sich aber auch im gesamten Bundesgebiet bzw. auch im Ausland für eine Stelle als Lehrer/in bewerben.

Das in diesen Plänen noch eine große Unsicherheit steckt, zeigen die Spannweiten der Verbleibsquoten in Sachsen differenziert nach Studiengängen: So wollen im Höheren

Lehramt an Gymnasien zwischen 42 und 68 % der befragten Studierenden in Sachsen verbleiben und im Lehramt Sonderpädagogik sind es zwischen 38 und 59 %. Im Lehramt an Grundschulen sind die Verbleibsquoten am höchsten. Hier streben zwischen minimal 69 und maximal 84 % der Studierenden einen Start in das Berufsleben in Sachsen an. Die Werte der anderen Studiengänge liegen für das Lehramt an Oberschulen zwischen 62 und 78 % und für das Lehramt an berufsbildenden Schulen zwischen 51 und 66 %.

Vereinbarkeit von Studium und Familie

Fast 12 % der Lehramtsstudierenden in Sachsen erfüllen Familienaufgaben, indem sie ein Kind bzw. Kinder betreuen und/oder Angehörige pflegen. Unter allen Studierenden in Sachsen ist dies der höchste Anteil. Vor allem übernehmen die älteren Lehramtsstudierenden Aufgaben in der Familie.

Gefragt nach Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Studium und Kinderbetreuung, beklagen die meisten Studierenden mit Kind/ern die für sie ungünstigen Zeiten von Lehrveranstaltungen. Dies zeigt sich auch in der eher geringen Zufriedenheit mit der Berücksichtigung der Elternschaft bei der Studien- und Prüfungsorganisation: nur jede/r Dritte mit Kind/ern gibt hier an, (sehr) zufrieden zu sein.

Nur eine sehr kleine Gruppe an Studierenden pflegt Familienangehörige. Diese Studierenden wünschen sich von den Lehrenden eine stärkere Berücksichtigung ihrer Situation bei der Studien- und Prüfungsorganisation. Mit dieser ist nur jede/r Vierte (sehr) zufrieden.

Gesamtzufriedenheit

Als umfassender Indikator der Studiensituation wurde die Gesamtzufriedenheit der Lehramtsstudierenden mit ihrem derzeitigen Studium erfragt. Insgesamt geben 54 % an, mit ihrer derzeitigen Studiensituation (sehr) zufrieden zu sein. Dabei unterscheiden sich die Werte kaum von der Gesamtzufriedenheit aller Universitätsstudierender in Sachsen (vgl. Lenz et al. 2018, S. 265). Allerdings zeigen sich deutliche studiengangspezifische Unterschiede. Mit 64 % zeigt sich im Lehramt Sonderpädagogik die größte Zufriedenheit, die geringste hingegen im Lehramt an Oberschulen.

Dieses Ergebnis spiegelt die Beurteilung der Studienbedingungen wieder. Auch bei den Fragen zur Durchführung der Lehre und der Studienqualität zeigten sich im Lehramt Sonderpädagogik häufig sehr positive Bewertungen, während die Studiengänge Lehramt an Oberschulen und Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen häufig schlechter abschnitten.

Darüber hinaus wird mit der Frage nach der rückblickenden Bewertung der Studienentscheidung deutlich, dass 59 % der befragten Lehramtsstudierenden bei einer nochmaligen Studienentscheidung das gleiche Fach an derselben Hochschule studierenden würde, weitere 14 % würden lediglich die Hochschule wechseln. Fast drei Viertel der Befragten würden sich wieder für ein Lehramtsstudium entscheiden. Nur 6 % würden nicht mehr studieren wollen.

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Sonderauswertung Lehramt basiert auf Befragungsdaten, die im Rahmen der aktuellen Sächsischen Studierendenbefragung (vgl. Lenz et al. 2018) erhoben wurden. Bei der Sächsischen Studierendenbefragung handelt es sich um ein Forschungsprojekt, das mit Unterstützung des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK) 2017 mittlerweile zum dritten Mal durchgeführt wurde. Mit der Sonderauswertung Lehramt wird erstmalig zusätzlich eine umfassende Bestandsaufnahme zur Studiensituation einer Studierendengruppe, den Studierenden in den Lehramtsstudiengängen an einer Universität in Sachsen, vorgelegt.

Im Rahmen dieser Studie wurde jede/r zweite Lehramtsstudierende an den drei lehrerbildenden Universitäten (Chemnitz, Dresden und Leipzig) nach dem Zufallsprinzip ausgewählt, angeschrieben und um Teilnahme gebeten (ausführlich zur Durchführung vgl. Lenz et al. 2018, S. 199 ff.). Insgesamt waren dies ca. 4.000 Lehramtsstudierende. Rund 1.300 beteiligten sich an der Befragung, was einem Rücklauf von über 30 % entspricht. Die Befragung erfolgte mit einem online zur Verfügung gestellten Fragebogen. Die Studierenden wurden zunächst auf postalischem Weg kontaktiert. Dieses, mit dem zuständigen Datenschutzbeauftragten abgestimmte, Verfahren sah für den ersten Kontakt einen Brief vor, in dem über alle Modalitäten der Online-Befragung informiert wurde und die Studierenden gebeten wurden, an dieser teilzunehmen. Durch die Wahl des Befragungszeitpunkts – am Ende des Sommersemesters – wurde sichergestellt, dass die befragten Lehramtsstudierenden bereits über Studienerfahrungen von fast zwei Semestern innerhalb ihres Studiengangs verfügen.

Der Aufbau des vorliegenden Berichts entspricht weitgehend dem der Hauptstudie. Ausgehend von dem sozialen Profil der Lehramtsstudierenden (Kap. 2) werden zunächst die Wege zum Studium (Kap. 3) und dann die Studienbedingungen aus der Sicht der Studierenden (Kap. 4) dargestellt. Weitere Themen sind Diskontinuitäten im Studienverlauf, wie z. B. der Studiengangwechsel (Kap. 5), Praktika und Auslandsaufenthalte (Kap. 6), die Digitalisierung der Lehre (Kap. 8) und die Vereinbarkeit von Studium und Familie

(Kap. 9). Die große Stichprobe macht es möglich, dass die Lehramtsstudierenden nicht nur – wie in der Hauptstudie – als Gesamtgruppe betrachtet werden, sondern bei allen aufgeführten Themenfeldern nach den fünf Lehramtsstudiengängen (Grundschule, Oberschule¹, Gymnasium, berufsbildende Schule und Sonderpädagogik) unterschieden werden kann. Bei den Studienbedingungen ist es aufgrund eines für die Lehramtsstudierenden besonderen Fragebogendesigns möglich, differenziert nach den studierten Fächern, Fachrichtungen bzw. Förderschwerpunkten, sowie den Bildungswissenschaften Aussagen zu machen. Bei den Praktika wird speziell in mehreren relevanten Aspekten auf die schulpraktischen Übungen (SPÜ) eingegangen. Schließlich wird in einem eigenen Kapitel (Kap. 8) die Mobilität zum Vorbereitungsdienst und die Berufsplanung der Lehramtsstudierenden aufgegriffen. Angesichts des hohen Bedarfs an Lehrerinnen und Lehrern besitzt die Frage, wie viele von ihnen voraussichtlich in Sachsen bleiben werden, eine hohe Aufmerksamkeit von Seiten der Politik und der Öffentlichkeit. Darüber hinaus ist die regionale Steuerung in Sachsen von Interesse. Die Lehramtsstudierenden wurden gefragt, wie mobil sie beim Absolvieren ihrer schulpraktischen Übungen in Sachsen waren bzw. sein wollen und in welchen Landkreisen bzw. kreisfreien Städten sie ihren Vorbereitungsdienst und späteren Berufseinstieg planen. Bei den Ergebnissen muss allerdings beachtet werden, dass den Studierenden zum Befragungszeitpunkt das vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus aufgelegte Handlungsprogramm „Nachhaltige Sicherung der Bildungsqualität in Sachsen“ und die damit verbundenen Neuerungen noch nicht bekannt waren. In allen Kapiteln werden die Aussagen der Lehramtsstudierenden mit der Gesamtgruppe aller Universitätsstudierenden in Sachsen verglichen. Sofern möglich, werden auch die beiden Vorgängerstudien zu Vergleichen herangezogen.

Danken möchten wir allen Lehramtsstudierenden, die sich die Zeit genommen haben, um den umfangreichen Fragebogen auszufüllen und damit erst diese wichtige Informationsbasis geschaffen haben. Unser Dank gilt auch allen beteiligten Universitäten sowie dem SMWK für die enge Zusammenarbeit bei der Vorbereitung und Durchführung der Studie.

¹ Mit der zweiten Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Änderung der Schulordnung Mittel- und Abendmittelschule vom 20.02.2013 wurde die Bezeichnung Oberschule für die Schulart Mittelschule mit dem Beginn des Schuljahrs 2013/14 in Sachsen beschlossen.

2 DAS PROFIL DER STUDIERENDEN

Wie die amtliche Statistik zeigt (vgl. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2017), studierten im Wintersemester 2016/17 insgesamt 9.253 Lehramtsstudierende an den drei lehrrausbildenden Universitäten in Sachsen.

Das folgende Kapitel geht der Frage nach, wie sich die befragten Lehramtsstudierenden im Datensatz der 3. Sächsischen Studierendenbefragung nach soziodemografischen Merkmalen zusammensetzen und liefert wichtige Hintergrundinformationen zu einer besseren Einordnung und Interpretation der in den nächsten Kapiteln dargestellten Ergebnisse.

2.1 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH STUDIENGANG UND GEWÄHLTEM FACH

Bei dem Studiengang mit den meisten Befragten handelt es sich um das Höhere Lehramt an Gymnasien mit 498 befragten Studierenden (40 %). Dahinter folgt das Lehramt an Grundschulen (345 Befragte), Oberschulen (186 Befragte) und der Sonderpädagogik (144 Befragte). Die kleinste Gruppe bilden die Studierenden des Höheren Lehramts an berufsbildenden Schulen mit 89 Studierenden (7 %). Im Vergleich mit der amtlichen Statistik (vgl. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2017) zeigen sich nur geringe Abweichungen (vgl. Tab. 2.1).

Tab. 2.1: Zahl der Lehramtsstudierenden der befragten Hochschulen im Vergleich zur amtlichen Statistik

	Lehramtsstudierende (SS 2017)		Statistisches Landesamt (WS 2016)	
	n	in %	n	in %
Höheres Lehramt an Gymnasien	498	39,4	3.481	41,5
Lehramt an Grundschulen	345	27,3	2.215	26,4
Lehramt an Oberschulen	186	14,7	1.455	17,3
Lehramt Sonderpädagogik	144	11,4	1.005	12,0
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	89	7,0	593	7,1
Polyvalenter Bachelor ²	1	0,1	18	0,2

Es ist anzunehmen, dass sich die Studiensituation bzw. die -bedingungen je nach studiertem Fach bzw. Fachrichtung oder Förderschwerpunkt unterschiedlich darstellen. Aus diesem Grund sollen diese im vorliegenden Bericht einer detaillierteren Analyse unterzogen werden.

Trotzdem es bei der Kombination der Fächer, Fachrichtungen und Förderschwerpunkte Restriktionen gibt und bestimmte Fächer lediglich als Erst- oder Zweitfach und teilweise nur spezifische Fächer gemeinsam studiert werden können, ist dies bei der Betrachtung nach studiertem Fach unerheblich, da die Fächer, Fachrichtungen und Förderschwerpunkte innerhalb der einzelnen Lehramtsstudiengänge jeweils in einem ähnlichen Umfang studiert werden und ihnen eine vergleichbare Relevanz zukommt.

Bei der Analyse nach studierten Fächern, Fachrichtungen oder Förderschwerpunkten wurde versucht, eine möglichst große Zahl an Fächern einzeln zu betrachten und so die Aussagen über die Qualität des Lehramtsstudiums in Sachsen möglichst kleinteilig zu erfassen (siehe Tab. 2.2). Lehramtsfächer, die von einer (zu) kleinen Zahl von Studierenden belegt wurden, wurden zu inhaltlich gehaltvollen Fächergruppen zusammengefasst³. Des Weiteren ist zu beachten, dass bei den vorgestellten Auswertungen auf dieser Analyseebene Studierende in jedem Fach, jeder Fachrichtung und jedem Förderschwerpunkt gezählt werden (sogenannte Fallzahlen). Studiert eine Person eine Fächerkombination aus zwei Fächern, so wird sie in der Statistik zweimal erfasst (sogenannte Fallzahlen).

² Der polyvalente Bachelorstudiengang ist seit dem Wintersemester 2012/13 auslaufend. Da es sich bei den Befragten lediglich um eine Person handelt, werden deren Ergebnisse im Folgenden nicht berichtet.

³ Eine Übersicht der Zuordnung der einzeln erfassten Fächer, Fachrichtungen und Förderschwerpunkte zu den zusammengefassten Studienfachbereichen findet sich im Anhang (vgl. Tab. C 2.1). Darüber hinaus gaben 51 Studierende an, ein drittes Lehramtsfach zu studieren; am häufigsten wurde Deutsch als Zweitsprache genannt. Zu diesen Drittfächern liegen keine Bewertungen der Lehr- und Studienqualität vor.

Tab. 2.2: Studienfachbereiche nach Lehramtsstudiengang (Fallzahlen)

Lehramt an Grundschulen (338 Fälle)			
Deutsch	135	Englisch	46
Mathematik	63	Kunst/Musik/Religion/Sport/WTH ⁴	58
Ethik/Philosophie/(Philosophieren mit Kindern)	36		
Lehramt an Oberschulen (372 Fälle)			
Deutsch/Sorbisch	82	Naturwissenschaften	45
Fremdsprachen	37	Geistes- und Sozialwissenschaften	122
Mathematik/Informatik	48	Kunst/Sport/WTH	38
Höheres Lehramt an Gymnasien (986 Fälle)			
Deutsch	114	Geographie	38
Mathe/Informatik	139	Gemeinschaftskunde/Recht	41
Englisch	129	Geschichte	69
Ethik/Religion	61	Sport	46
Kunst/Musik	43	Romanische Sprachen	94
Physik	71	Klassische Sprachen	28
Chemie	62	Slawische Sprachen	10
Biologie	41		
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen (176 Fälle)			
Technische Fachrichtungen	30	Wählbare Fächer ⁵	69
Dienstleistungsbezogene Fachrichtungen	77		
Lehramt Sonderpädagogik (280 Fälle)			
Lernen	81	Geistige Entwicklung	57
Emotionale und soziale Entwicklung	87	Grundschuldidaktik	70
Körperliche und motorische Entwicklung	32	Wählbare Fächer	67
Sprache	29		

⁴ Wirtschaft-Technik-Haushalt und Soziales

⁵ Die Lehramtsprüfungsordnung I vom 29. August 2012 sieht vor, dass im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen entweder zwei Fachrichtungen oder eine Fachrichtung mit einem weiteren Fach kombiniert werden kann. Als Fächer stehen angelehnt an das Lehramt für Oberschulen bzw. Gymnasien zur Auswahl: Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Ethik/Philosophie, Französisch, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Geschichte, Informatik, Italienisch, Kunst, Mathematik, Musik, Physik, Polnisch, Evangelische Religion, Katholische Religion, Russisch, Spanisch, Musik und Tschechisch.

Gleiches gilt für das Lehramt Sonderpädagogik. Die Lehramtsprüfungsordnung I vom 29. August 2012 sieht vor, dass zu den zwei Förderschwerpunkten entweder die Grundschuldidaktik oder ein Fach gewählt werden kann. Als Fächer stehen angelehnt an das Lehramt für Oberschulen bzw. Gymnasien zur Auswahl: Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Ethik/Philosophie, Geographie, Geschichte, Informatik, Kunst, Mathematik, Musik, Physik, Evangelische Religion, Katholische Religion, Sport und Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales.

Die Fächer werden im Weiteren in diesem Bericht als „wählbare Fächer“ zusammengefasst.

In einigen Fällen erscheint es sinnvoll, eine übergeordnete Fächergruppenperspektive einzunehmen. Orientiert an Eulenberger, Piske und Thiele (2015) werden die Studierenden der Studiengänge Lehramt an Oberschulen und Höheres Lehramt an Gymnasien anhand der von ihnen studierten Fächer folgenden Fächergruppen zugeordnet⁶ (vgl. Tab. 2.3).

Tab. 2.3: Fächergruppen im Lehramt Oberschulen sowie im Höheren Lehramt an Gymnasien, nach studierten Fächern (Fallzahlen)

Fächergruppe	Lehramtsfach	1.341 Fälle
Gesellschaft/Wirtschaft	Ethik/Philosophie, Gemeinschaftskunde/Recht, Geographie, Geschichte, Religion (ev./kath.),	331
Sprachen	Deutsch, Englisch, Französisch, Alt-/Griechisch, Italienisch, Latein, Polnisch, Russisch, Sorbisch, Spanisch, Tschechisch	494
MINT	Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik, Physik	406
Musisch-ästhetisch	Kunst, Musik, Sport	110

Darüber hinaus lässt sich annehmen, dass bestimmte Fächerkombinationen mit spezifischen Anforderungen und Problemen konfrontiert werden, etwa hinsichtlich sich überschneidender Lehrveranstaltungen. Trotzdem eine große Zahl Lehramtsstudierender mit der Befragung erreicht werden konnte, lassen sich keine Fächerkombinationen realisieren. Aus diesem Grund werden Fächergruppenkombinationen (vgl. Tab. 2.4) an Stellen ausgewiesen, an denen es inhaltlich sinnvoll erscheint⁷.

Tab. 2.4: Verteilung der Kombination der Studienfächer im Lehramt an Oberschulen und dem Höheren Lehramt an Gymnasien (n=520, in %)

	Gesellschaft/ Wirtschaft	Sprachen	MINT	musisch- ästhetisch
Gesellschaft/Wirtschaft	3,1	34,0	9,4	0,6
Sprachen		16,3	4,8	6,9
MINT			21,9	2,7
musisch-ästhetisch				0,2

⁶ Das Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt und Soziales im Lehramt an Oberschulen stellt ein Ausnahmefach dar. Aufgrund seiner inhaltlichen Vielschichtigkeit, der technischen, hauswirtschaftlichen und wirtschaftlichen Komponenten, kann dieses Fach keiner der Fächergruppen eindeutig zugeordnet werden.

⁷ Jedes studierte Fach der Lehramtsstudierenden wird einer Fächergruppe zugeordnet, woraus sich die Kombinationsmöglichkeiten ergeben. Studierende, die nur ein Fach angegeben haben finden folglich keine Beachtung.

Aufgrund der Zahl der befragten Lehramtsstudierenden sind nicht alle Fächerkombinationen im ausreichenden Maß vertreten. Daher können an geeigneter Stelle nur ausgewählte Kombinationen betrachtet werden. Im Folgenden betrifft das diejenigen Studierendengruppen, die beide studierten Fächer aus dem MINT-Bereich gewählt haben (z. B. Mathe und Physik), ein MINT-Fach mit einem Fach aus dem Bereich Gesellschaft/Wirtschaft kombinieren (z. B. Mathe und Geschichte), zwei Sprachen studieren (z. B. Englisch und Spanisch), eine Sprache mit einem Fach des Gesellschaft/Wirtschaft-Bereiches (z. B. Englisch und Geographie) oder dem musisch-ästhetischen Feld (z. B. Englisch und Sport) verbinden.

2.2 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH GESCHLECHT

Von den 1.188 befragten Lehramtsstudierenden, die Angaben zu ihrem Geschlecht gemacht haben, waren 867 Frauen, was einen Anteil von 73 % ergibt. Damit zeigt sich die besondere Attraktivität des Lehrerberufs für Frauen. Im Vergleich mit allen Lehramtsstudierenden, die in der amtlichen Statistik geführt werden, ist der Anteil der befragten Lehramtsstudentinnen nur leicht erhöht (68 %, Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2016⁸).

Bei Betrachtung der geschlechterspezifischen Verteilung innerhalb der fünf Lehramtsstudiengänge werden teilweise starke Unterschiede deutlich (vgl. Abb. 2.1). In den Studiengängen Lehramt an Grundschulen (92 %) und Lehramt Sonderpädagogik (89 %) sind in etwa neun von zehn Studierenden Frauen. Aber auch in den übrigen Lehramtsstudiengängen bilden Frauen mit Anteilen von 60 bis 65 % die Mehrheit der Studierenden. Die Dominanz weiblicher Lehramtsstudierender zeigt sich auch bei der Betrachtung der Geschlechterverteilung zurückliegender Studiensemester in der amtlichen Statistik (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2018).

⁸ Die Zahlen über die Geschlechterverteilung und Anteile ausländischer Lehramtsstudierender stellen den Stand vom Wintersemester 2016/17 dar. Geschlechterverteilungen innerhalb der einzelnen Lehramtsstudiengänge können nur Vergleichswerte vom Wintersemester 2014/15 (vgl. Statistisches Landesamt 2018) gegenübergestellt werden, da zum Zeitpunkt der Berichtslegung keine aktuelleren Daten zur Verfügung standen.

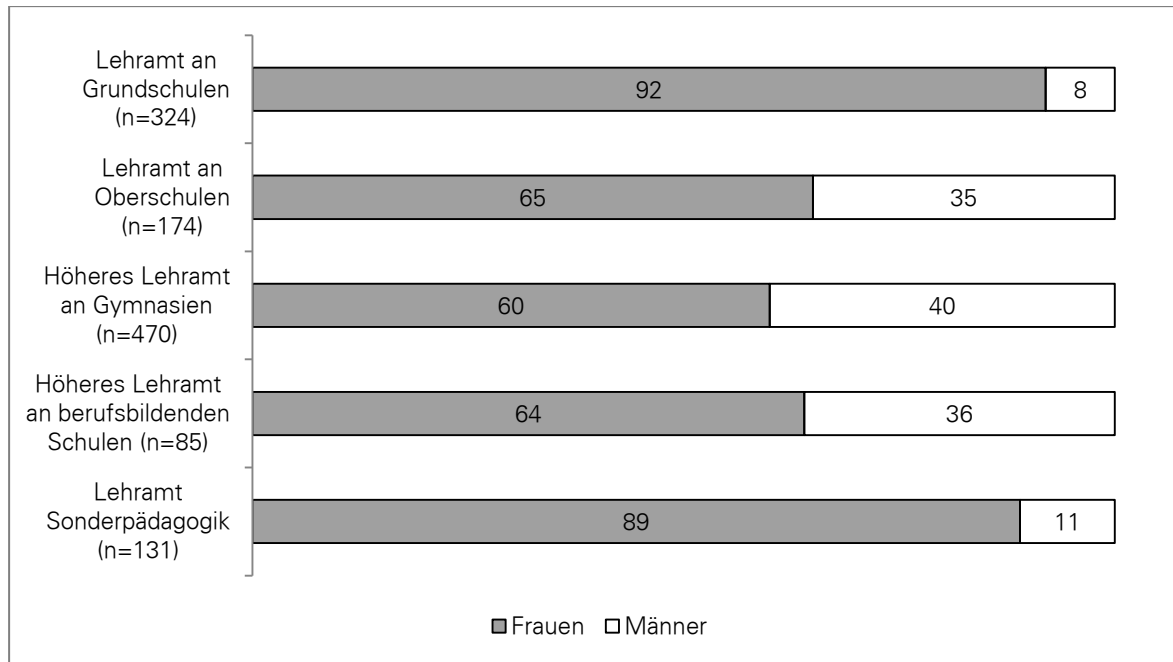


Abb. 2.1: Geschlecht der Befragten, nach Studiengang (in %)

Nicht nur die Entscheidung für das Lehramt weist eine Geschlechtsspezifität auf, sondern auch die Wahl der studierten Lehramtsfächer. Studieninteressierte folgen, so Multrus, Majer, Bargel und Schmidt (2017), noch immer häufig traditionellen Mustern. Beispielsweise sind in den Studiengängen die Ingenieur- und Naturwissenschaften noch immer männerdominiert, während in den sozialwissenschaftlichen Fächern und neuen Sprachen die Frauen in der Überzahl sind. Vergleichbar zu der von traditionellen Mustern dominierten Studienfachwahl, zeigen sich auch bei den Lehramtsfächern Geschlechterpräferenzen. Aufgrund der Dominanz weiblicher Studierender innerhalb der Lehramtsstudiengänge sind diese jedoch weniger stark ausgeprägt.

Insbesondere im Gymnasiallehramt, das im generellen einen hohen Männeranteil aufweist, zeigt sich bei den Studienfächergruppen Mathematik/Informatik (Männer: 65 %, Frauen: 35 %), Physik (Männer: 62 %, Frauen: 38 %) und Sport (Männer: 67 %; Frauen: 33 %) eine männliche Dominanz (vgl. Tab. C 2.2). Ebenfalls eine deutliche Dominanz männlicher Studierender findet sich innerhalb der technischen Fachrichtungen im Lehramt an berufsbildenden Schulen (Männer: 67 %, Frauen: 33 %); ein ausgeglichenes Verhältnis dagegen im Lehramt an Gymnasien im Fach Chemie (Männer: 51 %, Frauen: 49 %).

2.3 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH ALTER

Durchschnittlich waren die befragten Lehramtsstudierenden zum Zeitpunkt der Befragung 24,2 Jahre alt. Die jüngsten befragten Lehramtsstudierenden in Sachsen waren 19 Jahre alt, die ältesten über 50 Jahre. Der Anteil der Studierenden mit 35 Jahren und älter ist mit vier Prozent allerdings gering (vgl. Abb. 2.2). Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 206) zeigten sich keine Unterschiede bezüglich des mittleren Alters (24,5 Jahre).

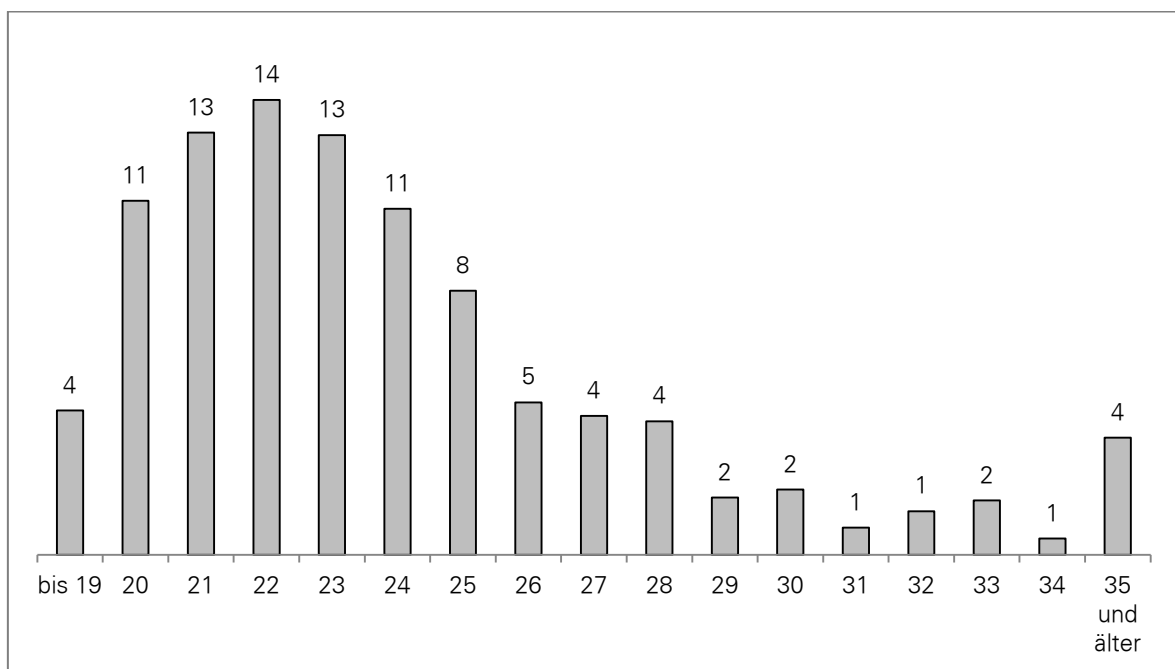


Abb. 2.2: Altersverteilung der Lehramtsstudierenden (in %; n=1.179)

Bei einer Differenzierung nach **Geschlecht** zeigen sich keine signifikanten Altersunterschiede. Lehramtsstudentinnen sind im Median ein Jahr jünger als ihre Kommilitonen (Frauen: Median 23,0 Jahre, Mittelwert 24,4; Männer: Median 24,0 Jahre, Mittelwert 24,8 Jahre).

Betrachtet man das Alter der Befragten nach **Studiengang**, lässt sich feststellen, dass Studierende des Höheren Lehramts an berufsbildenden Schulen mit durchschnittlich 27,5 Jahren (Median 26,0 Jahre) deutlich älter sind als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen (vgl. Tab. 2.5). Die Studierenden der vier anderen Studiengänge unterscheiden sich kaum hinsichtlich des mittleren Alters.

Tab. 2.5: Alter der Befragten, nach Studiengang (Mittelwerte)

	Mittelwerte	Median
Lehramt an Grundschulen (n=320)	24,2	23
Lehramt an Oberschulen (n=174)	23,5	23
Höheres Lehramt an Gymnasien (n=466)	23,8	23
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen (n=84)	27,5	26
Lehramt Sonderpädagogik (n=131)	24,2	23

2.4 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH BILDUNGSHERKUNFT

Seit vielen Jahren zeigen verschiedene Studien immer wieder, wie stark sich die soziale Herkunft und vor allem die Bildung der Eltern auf die Bildungschancen ihrer Kinder auswirken (vgl. Middendorff et al. 2017; Müller & Pollack 2016; Becker 2009 u.a.). Insbesondere für den Hochschulzugang lassen sich relativ stabile Selektionsmechanismen konstatieren, die vielfach vom familiären Hintergrund der Studierenden abhängen. Aktuelle Daten für Deutschland liefert dabei die 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (vgl. Middendorff et al. 2017).

Für die Lehramtsstudierenden in Sachsen wird – um eine Vergleichbarkeit mit den bundesweiten Daten zu ermöglichen – auf deren Angaben zu den höchsten Schul- und Berufsabschlüssen der Eltern (Frage 72 und 73) zurückgegriffen. Aus diesen Angaben berechnet sich das vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) für die 20. Sozialerhebung entwickelte Modell (vgl. Middendorff et al. 2013, 87 ff.) der Bildungsherkunft der Studierenden in vier Gruppen: niedrig, mittel, gehoben und hoch. Die Bildungsherkunftsgruppe „hoch“ kennzeichnet sich durch das Vorhandensein eines akademischen Abschlusses beider Elternteile, während innerhalb der gehobenen Herkunftsgruppe lediglich ein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzt. Der Bildungsherkunftsgruppe „mittel“ werden Studierende zugeordnet, deren Elternteile als höchsten Schulabschluss mindestens die Hochschulreife besitzen oder eine Berufsausbildung absolviert haben. Sofern der höchste schulisch-berufliche Abschluss mindestens eines Elternteils der Studierenden unbekannt ist, dieses keinen Schul- oder Berufsabschluss hat und als höchsten Schulabschluss einen Hauptschulabschluss oder die mittlerer Reife aufweist und das zweite Elternteil maximal die Hochschulreife besitzt oder eine Berufsausbildung absolviert hat, werden diese der Bildungsherkunftsgruppe „niedrig“

zugeordnet. Im Anhang (vgl. Tab. C 2.3) findet sich eine detaillierte Darstellung der Zuordnung zu den einzelnen Herkunftsgruppen⁹.

Die Mehrheit der befragten Lehramtsstudierenden stammt aus der hohen und gehobenen Herkunftsguppe (insgesamt 52 %, vgl. Abb. 2.3). Allerdings ist die mittlere von den vier Herkunftsguppen, die am stärksten besetzte (44 %). Nur ein sehr geringer Teil der Lehramtsstudierenden stammt aus der Gruppe niedriger Bildungsherkunft (4 %). Studierende, die einen Lehramtsstudiengang gewählt haben, weisen im Vergleich zu allen Studierenden in Sachsen etwas häufiger keinen akademischen Bildungshintergrund der Eltern auf (Bildungsherkunftsguppe mittel und niedrig). Unter den nach Bildungsherkunft hochselektierten Universitätsstudiengängen stellen die Lehramtsstudiengänge in Sachsen somit weiterhin Aufstiegswege für Personen aus bildungsferneren Schichten dar.

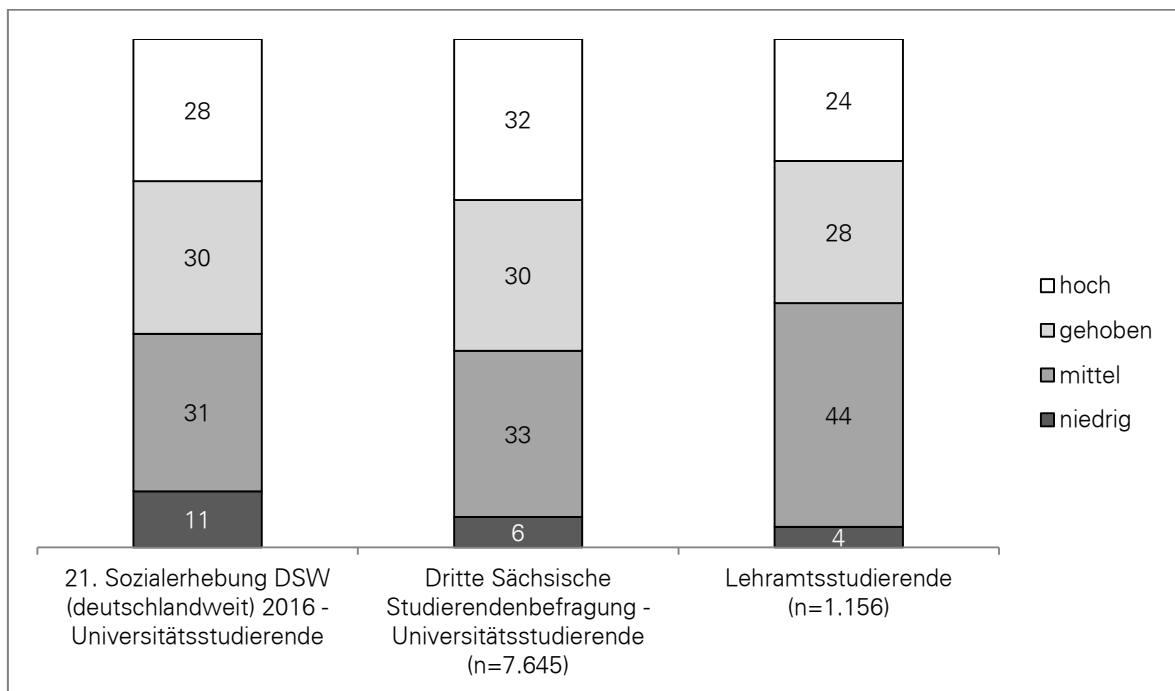


Abb. 2.3: Bildungsherkunft der Lehramtsstudierenden, der Studierenden sächsischer Universitäten und der Studierenden in Deutschland (in %)

Bei der Differenzierung nach **Studiengang** zeigt sich, dass die Bildungsherkunft die Studiengangwahl beeinflusst: Zwei Drittel der Studierenden des Höheren Lehramtes an Gymnasien, weisen eine gehobene oder hohe Bildungsherkunft auf (vgl. Abb. 2.4). Die

⁹ Bei der Typisierung der Bildungsherkunft werden die Merkmale der beruflichen Bildung des Vaters und der Mutter der Lehramtsstudierenden zusammengefasst. Ausgeschlossen wurden Fälle bei denen für beide Elternteile keine Angaben gemacht wurden oder werden konnten.

Studiengänge Lehramt an Oberschulen und Grundschulen werden dagegen von einem deutlich erhöhten Anteil Studierender gewählt, die der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe zugeordnet werden können. Die Studiengänge Lehramt Sonderpädagogik und Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen werden seltener von Studierenden niedriger Bildungsherkunft gewählt.

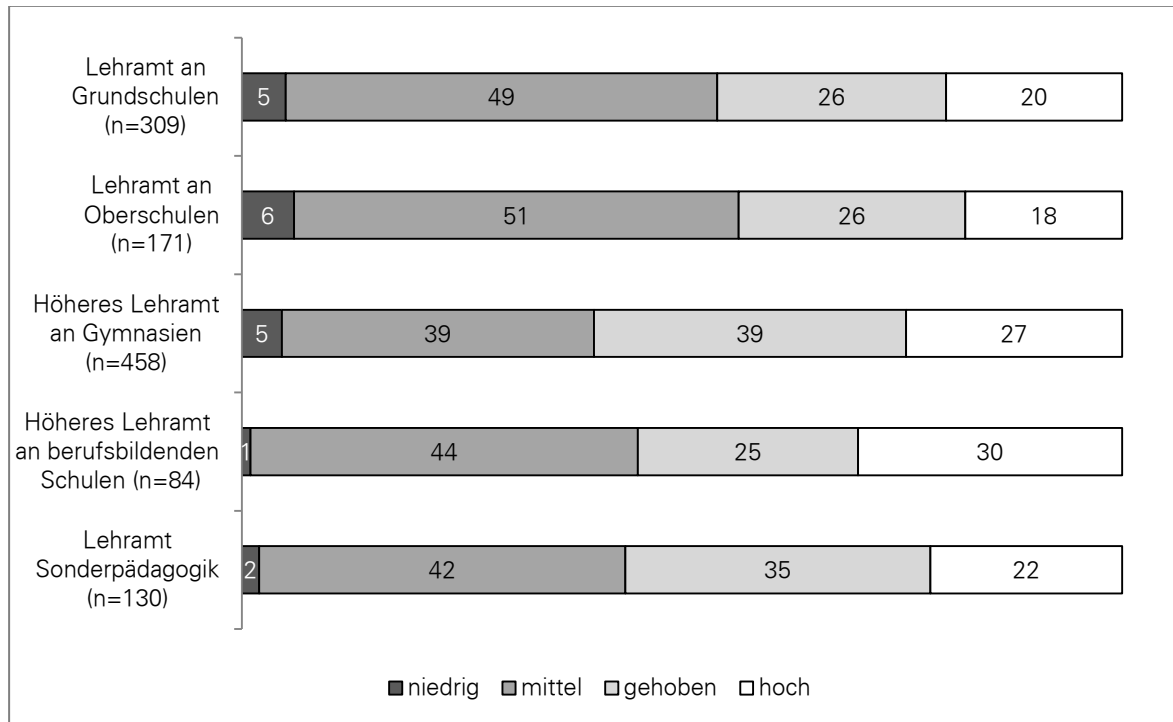


Abb. 2.4: Bildungsherkunft der Lehramtsstudierenden, nach Studiengang (in %)

2.5 LEHRAMTSSTUDIERENDE NACH STAATSANGEHÖRIGKEIT

Unter den Befragten besitzen insgesamt 99 % die deutsche Staatsangehörigkeit. Nicht einmal 1 % der Lehramtsstudierenden gab an, neben der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit zu besitzen (vgl. Tab. C 2.4). Auch für ausländische Studierende¹⁰ ergibt sich ein Anteil von kleiner als 1 %.

¹⁰ Dabei orientiert sich diese Angabe an der Definition des Statistischen Landesamtes Sachsen (vgl. Statistisches Landesamt 2017, S. 4), welches unter Ausländern alle Personen zählt, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Somit werden Studierende, die neben der deutschen weitere Staatsangehörigkeiten angegeben haben, nicht zu den ausländischen Studierenden gerechnet.

Das Statistische Landesamt Sachsen (2018) gibt den tatsächlichen Anteil der ausländischen Lehramtsstudentinnen und -studenten in Sachsen mit 1 % an. Als Studierende mit Migrationshintergrund werden in dieser Studie Studierende verstanden, die nicht in Deutschland geboren oder deren Eltern nach Deutschland zugezogen sind¹¹. Unter den Lehramtsstudierenden mit deutscher Staatsbürgerschaft besitzen insgesamt 4 % einen Migrationshintergrund. Doppelt so hoch (8 %) ist der Anteil unter allen Universitätsstudierenden.

¹¹ Diese Definition orientiert sich an der Definition des Statistischen Bundesamts. Danach haben Menschen einen Migrationshintergrund, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde.“ (vgl. Statistisches Bundesamt 2018).

3 WEGE ZUM STUDIUM

Das dritte Kapitel des vorliegenden Berichts nimmt die Wege der Lehramtsstudierenden in Sachsen zum Studium in den Blick. Neben den Detailinformationen zur Hochschulzugangsberechtigung (HZB) werden die Motive der Hochschulwahl und der Informationsstand der Studierenden vor dem Studium dargestellt. Das Kapitel schließt mit der Beantwortung der Frage, ob studienvorbereitende Angebote vor und unterstützende Angebote während des Studienstarts durch die Befragten genutzt wurden.

3.1 HOCHSCHULZUGANG UND VORBILDUNG

Der Zugang zu den Lehramtsstudiengängen ist in Sachsen mit einem Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife, einer fachgebundenen Hochschulreife oder mit einer nach §17 des SächsHSFG als gleichwertig anerkannten beruflichen Qualifikation möglich. Personen ohne diese Qualifikationen können über eine Zulassungsprüfung formal eine fachgebundene und hochschulbezogene Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Je nach Wahl des Faches/der Fächer müssen zudem Eignungsprüfungen absolviert werden bzw. gibt es zu einigen Studiengängen universitäre NC-Auswahlverfahren.

Die hier untersuchten angehenden Lehrerinnen und Lehrer sind fast ausschließlich (98 %) mit einer allgemeinen Hochschulreife zum Lehramtsstudium gekommen. Nur vereinzelt finden sich andere Formen der Hochschulzugangsberechtigung. Neun Personen gaben an, als höchsten Schulabschluss eine Fachhochschulreife zu haben. Dabei muss beachtet werden, dass diese nicht zu einem Studium an einer Universität in Sachsen berechtigt. Allerdings könnte – neben dem Ablegen einer Zulassungsprüfung – ein im Vorfeld absolviertes Studium den Zugang zum Lehramtsstudium ermöglicht haben. Jeweils sieben Befragte hatten eine fachgebundene bzw. ausländische Hochschulzugangsberechtigung. Drei Personen haben ihre Berechtigung zum Studium über eine Meisterprüfung und eine über den Nachweis von beruflichen Vorerfahrungen erworben.

Zusammengefasst 82 % der Befragten erwarben eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) mit einer Note im Bereich „sehr gut“ bis „gut“ (vgl. Abb. 3.1). Nur fünf Prozent der Lehramtsstudierenden kamen mit einem Notendurchschnitt von schlechter als 3,0 an die drei sächsischen Universitäten. Die HZB-Durchschnittsnote der Lehramtsstudierenden lag – wie auch bei den Universitätsstudierenden insgesamt (vgl. Lenz et al. 2018, S. 209) – bei 2,0, wobei sich differenziert nach **Geschlecht** zeigt, dass Frauen mit einer geringfügig besseren HZB-Durchschnittsnote (2,0) als Männer (2,1) für ein Lehramtsstudium an die Universitäten kamen.

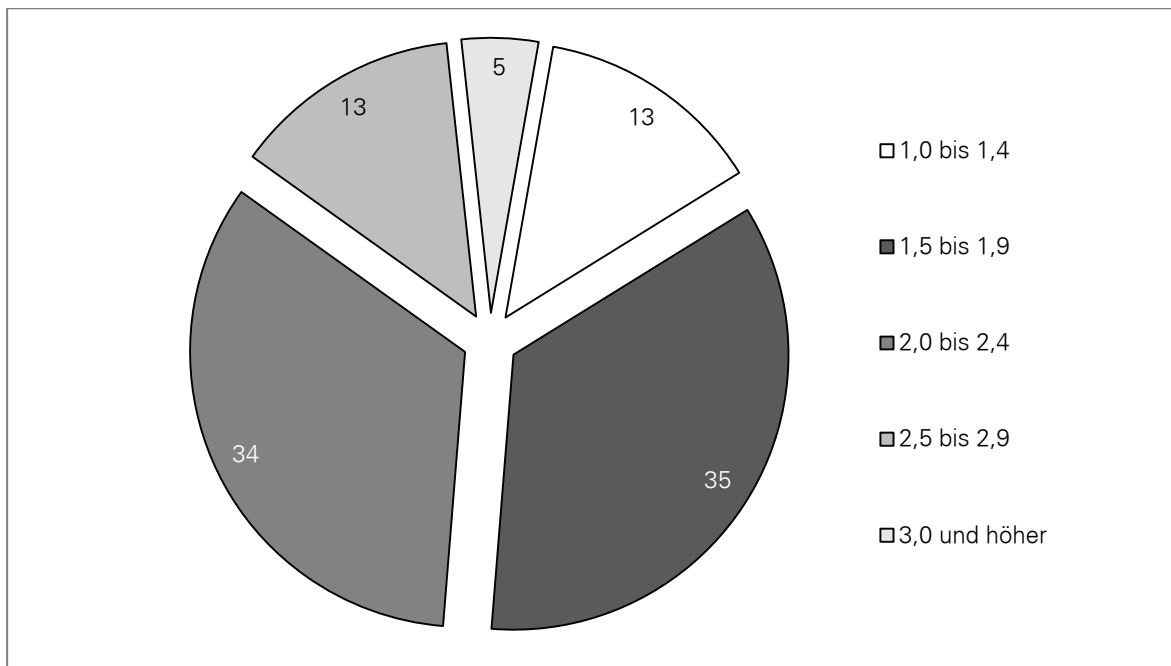


Abb. 3.1: Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung (n=1.176, in %)

Werden die fünf **Lehramtsstudiengänge** gesondert betrachtet, zeigen sich Unterschiede in den Mittelwerten der HZB-Noten: Mit einer Durchschnittsnote von 1,8 sind die Studierenden des Höheren Lehramts an Gymnasien sowie mit 2,0 die Studierenden des Lehramts an Grundschulen mit den besten Abschlussnoten an die Universität gekommen (vgl. Tab. 3.1). Bei der Interpretation muss allerdings ein Selektionseffekt beim Hochschulzugang beachtet werden: beide Schulformen weisen traditionell die höchsten Zahlen an Bewerberinnen und Bewerbern auf und sind deswegen am stärksten durch universitäre Zulassungsbeschränkungen reglementiert.

Tab. 3.1: Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung, nach Studiengang (Mittelwerte)

	Mittelwerte
Lehramt an Grundschulen (n=317)	2,0
Lehramt an Oberschulen (n=174)	2,4
Höheres Lehramt an Gymnasien (n=468)	1,8
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen (n=84)	2,3
Lehramt Sonderpädagogik (n=131)	2,2

3.2 GRÜNDE FÜR DIE WAHL DER UNIVERSITÄT

Aus der Literatur ist bekannt, dass die Wahl der Hochschule ein Entscheidungsprozess ist, der sowohl von personalen Faktoren (wie der individuellen Lebensplanung) als auch von externen Faktoren (wie bspw. dem lokalen Angebot an Hochschulen und speziellen Studienfächern) abhängig ist (vgl. Sibbertsen & Stöver 2017, S. 7). In der vorliegenden Befragung wurde den angehenden Lehrerinnen und Lehrern zur Ermittlung der Gründe für die Wahl der Universität eine Liste mit 14 Items vorgelegt, die sie hinsichtlich ihrer Wichtigkeit einschätzen sollten. Die Liste umfasste unter anderem Aspekte des Studienangebots (spezielle Ausrichtungen der Hochschulen, usw.), Kostenaspekte, aber auch die Lebensqualität am Studienort und Kriterien, welche die Verbundenheit mit dem sozialen Umfeld zum Ausdruck bringen.

Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden, die im Rahmen der Sächsischen Studierendenbefragung (Lenz et al. 2018) befragt wurden, priorisieren die Studierenden des Lehramts andere Faktoren bei der Auswahl des Studienortes. Für die Befragten war deutlich häufiger die Heimatnähe der Universität wichtig. Nach der Lebensqualität am Studienort (67 %) ist dies der zweitwichtigste Grund (65 %) für die Wahl der Universität. Hingegen unwichtiger sind den Lehramtsstudierenden der Ruf und die Rankingergebnisse der Universitäten (vgl. Tab. 3.2).

Tab. 3.2: Gründe für die Wahl der Universität, Universitäts- und Lehramtsstudierende (1=sehr wichtig bis 5=gar nicht wichtig, Werte 1+2, in %)

	Universitätsstudierende		Lehramtsstudierende	
	n	Anteil	n	Anteil
Lebensqualität/kulturelles Angebot am Studienort	8.352	66,1	1.251	66,7
Geringe Lebenshaltungskosten	8.356	59,7	1.249	48,9
Guter Ruf der Hochschule/Lehrenden	8.338	53,0	1.245	40,0
Nähe Heimatort	8.340	51,6	1.252	64,5
Freunde/Partner/in/Familie am Hochschulort	8.316	44,5	1.249	58,0
Schwerpunkt/Studienfach nur hier	8.357	41,5	1.252	36,2
Gute Ranking-Ergebnisse der Hochschule	8.312	31,7	1.247	14,1
Abschlussart nur hier	8.306	26,8	1.242	21,9
Praxisnahe Ausbildung	8.253	19,4	1.240	16,3
Möglichkeit für Auslandsaufenthalte	8.288	17,9	1.244	9,0
Ausweidlösung	8.308	15,4	1.248	11,0
Familienfreundlichkeit der Hochschule	8.285	10,3	1.245	11,8
Keine Wahlmöglichkeiten	8.190	6,4	1.232	1,1

Die bereits aufgezeigte Heimatverbundenheit der Studierenden wird bei der Differenzierung nach **Studiengang** für das Lehramt an Grundschulen (74 %) sowie das Lehramt an Oberschulen (69 %) sogar am häufigsten als wichtiger Grund für die Wahl der Universität genannt. Hingegen sind beim Lehramt an berufsbildenden Schulen die gewünschten Studienschwerpunkte (74 %) am ausschlaggebendsten für die Wahl der Universität. Dies verwundert nicht, da dieses Lehramt, genau wie das Lehramt Sonderpädagogik (56 %), in Sachsen jeweils nur an einem Universitätsstandort angeboten wird. Im Vergleich der Studiengänge untereinander zeigt sich als weiteres interessantes Ergebnis, dass jede/r fünfte Befragte des Oberschullehramts angibt, die Wahl der Universität nur als Ausweidlösung getroffen zu haben (vgl. Tab. C 3.1).

3.3 REGION DER HOCHSCHULZUGANGSBERECHTIGUNG

Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt werden konnte, ist die Nähe zum Heimatort für die deutliche Mehrheit der Lehramtsstudierenden einer der wichtigsten Gründe für die Wahl der Universität. Somit verwundern die deutlichen Unterschiede in Bezug auf die regionale Herkunft der Studierenden im Vergleich zu allen Befragten, die an Universitäten studieren, nicht. In den Lehramtsstudiengängen befinden sich mit 57 % anteilig mehr Studierende mit einer sächsischen Hochschulzugangsberechtigung, während Befragte, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in den alten Bundesländern (13 %) oder im Ausland (ein Prozent) erworben haben, seltener zu finden sind (vgl. Abb. 3.2). Im Zeitvergleich zeigt sich die regionale Mobilität zur Studienaufnahme bei den Studierenden, die sich für das Lehramt entschieden haben, nur wenig verändert¹²: Schon in der Befragung **2012** waren 52 % der Lehramtsstudierenden mit einer sächsischen Hochschulzugangsberechtigung zum Studium gekommen. Der Wert für die neuen Bundesländer lag mit 39 % etwas höher, hingegen waren Studierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die in einem der alten Bundesländer erworben wurden, mit acht Prozent etwas seltener unter den Lehramtsstudierenden vertreten (vgl. Lenz et al. 2012, S. 220).

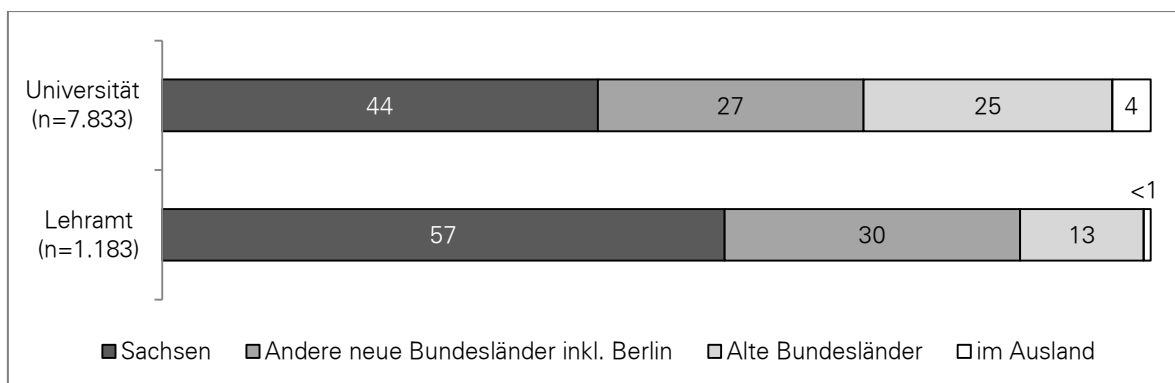


Abb. 3.2: Region der Hochschulzugangsberechtigung, Universitäts- und Lehramtsstudierende (in %)

¹² Hingegen zeigt sich für die Universitäten generell der Trend, dass deutlich weniger Studierende mit einer sächsischen Hochschulzugangsberechtigung zu finden sind als noch 2012. Dies lässt sich auf den seit 2012 gestiegenen Anteil an Masterstudierenden zurückführen, die deutlich häufiger mit einer Studienberechtigung, die außerhalb von Sachsen erworben wurde, ein Studium aufnehmen (vgl. Lenz et al. 2018, S. 214).

Ein enger Zusammenhang besteht zwischen der regionalen Herkunft und dem gewählten **Studiengang**. Während beim Lehramt an Grundschulen (68 %) und an Oberschulen (66 %) in etwa zwei Drittel der Studierenden ihre Berechtigung zum Hochschulzugang in Sachsen erworben haben, sind es im Lehramt Sonderpädagogik nur 37 %. Für letztgenannten Studiengang sind zudem die höchsten Anteile von Studierenden aus den alten Bundesländern feststellbar. Die Besonderheiten des Lehramts Sonderpädagogik müssen auch als Effekt der Lage des Hochschulstandortes gesehen werden, der diesen Studiengang in Sachsen anbietet. Mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus den neuen Bundesländern traten hingegen fast ein Drittel der Befragten des Höheren Lehramts an Gymnasien ihr Studium in Sachsen an (vgl. Tab. 3.3).

Tab. 3.3: Region der Hochschulzugangsberechtigung, nach Studiengang (in %)

	n	Sachsen	Andere neue Bundesländer inkl. Berlin	Alte Bundesländer	Ausland
Lehramt an Grundschulen	321	67,9	27,4	4,4	0,3
Lehramt an Oberschulen	173	65,9	27,2	6,4	0,6
Höheres Lehramt an Gymnasien	469	52,0	32,4	14,5	1,1
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	85	57,6	27,1	15,3	0,0
Lehramt Sonderpädagogik	135	36,6	31,3	31,3	0,8

Betrachtet man die Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Universität getrennt nach dem **Ort der Hochschulzugangsberechtigung** (HZB), zeigt sich, dass die sächsischen Studienberechtigten weitaus häufiger (83 %) als andere Befragte angaben, dass die Nähe zum Heimatort ausschlaggebend für ihre Wahl war (vgl. Tab. 3.4). Dies dürfte auch damit in Verbindung stehen, dass sie häufiger (67 %) das Vorhandensein von Freunden bzw. Partner/in oder Familie am Hochschulort als wichtigen Grund für die Universitätswahl anführen. Hingegen berichten Studierende, die sich außerhalb von Sachsen für ein Studium qualifiziert haben, häufiger davon, dass ihnen Faktoren des Studienorts (Lebensqualität 73 %; geringe Lebenshaltungskosten 55 %) am wichtigsten für die Wahl eines Lehramtsstudiums in Sachsen waren. Zudem hatte bei dieser Befragtengruppe die Abschlussart, die nur an ihrer Hochschule angeboten wurde (28 %), eine vergleichsweise höhere Bedeutung.

Tab. 3.4: Gründe für die Wahl der Universität, nach Ort der Hochschulzugangsberechtigung (1=sehr wichtig bis 5=gar nicht wichtig, Werte 1+2, in %)

	Sächsische HZB n=667	Nichtsächsische HZB n=585
Lebensqualität/kulturelles Angebot am Studienort	61,1	73,2
Nähe Heimatort	82,7	43,7
Freunde/Partner/in/Familie am Hochschulort	66,8	47,9
Geringe Lebenshaltungskosten	42,9	55,8
Guter Ruf der Hochschule/Lehrenden	39,6	40,5
Schwerpunkt/Studienfach nur hier	36,6	35,7
Abschlussart nur hier	16,4	28,1
Praxisnahe Ausbildung	18,2	14,2
Gute Ranking-Ergebnisse der Hochschule	12,1	16,4
Familienfreundlichkeit der Hochschule	11,8	11,8
Ausweichlösung	10,7	11,3
Möglichkeit für Auslandsaufenthalte	7,1	11,1
Keine Wahlmöglichkeiten	1,2	1,0

Für diejenigen Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Sachsen erworben haben (n=672), können die Ortsangaben differenzierter auf Ebene der **Landkreise und kreisfreien Städte** dargestellt werden. Somit liegen erstmalig auch Informationen zur innersächsischen Mobilität vor. Die sächsischen Studierenden des Lehramtes kommen überwiegend aus der kreisfreien Stadt Dresden (17 %) sowie der Region Leipzig¹³ (14 %) und dem Landkreis Bautzen (11 %, vgl. Tab. C 3.2). Am seltensten finden sich sächsische Studierende im Lehramt, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Nord-sachsen erworben haben. Allerdings ist dies anteilig nicht nur der bevölkerungsärmste Landkreis Sachsens, sondern auch derjenige, mit der geringsten Anzahl an Abiturientinnen und Abiturienten (vgl. für das Schuljahr 2015/16, Tab. C 3.2).

Beim Vergleich zur Verteilung der Anteile aller Abiturienten und Abiturienten auf die Landkreise und kreisfreien Städte in Sachsen (vgl. Tab. C 3.2) ist der Anteil der Region Leipzig (20 %) beachtenswert. Diese Region ist die bevölkerungsreichste in Sachsen und zusammen mit Dresden auch diejenige, die die höchste Anzahl an Abiturientinnen und Abiturienten aufweist. Vergleicht man ihren Anteil mit dem der Befragten, die in der Region Leipzig (kreisfreie Stadt und Landkreis zusammengefasst) ihre Hochschulzugangsberechtigung erhalten und ein Lehramtsstudium aufgenommen haben, verbleibt dieser fünf Prozentpunkte zurück (15%, vgl. Tab. C 3.3). Hingegen weisen die Landkreise

¹³ Für die Darstellung mussten die Landkreise Leipzig und Leipzig, kreisfreie Stadt zur Region Leipzig zusammengefasst werden, da die Ergebnisse der Befragung stark darauf hindeuteten, dass die Unterscheidung der beiden Gebietskörperschaften den Befragten nicht immer fehlerfrei möglich war.

Bautzen (+3 Prozentpunkte), Erzgebirge und die kreisfreie Stadt Dresden (jeweils +2 Prozentpunkte) leicht erhöhte Anteile auf. In diesen Regionen können anteilig etwas mehr Abiturientinnen und Abiturienten für das Lehramt gewonnen werden.

Differenziert nach **Studiengang** zeigen sich Auswirkungen des spezifischen Studienangebots der Universitätsstandorte. So wird das Lehramt an berufsbildenden Schulen besonders häufig von sächsischen Studierenden aus Dresden (31 %) sowie aus dem nahe gelegenen Landkreis Bautzen (18 %) absolviert, während es beim Lehramt Sonderpädagogik der Region Leipzig (21 %) ist. Für letzteren Studiengang ist allerdings auch eine größere Mobilität der sächsischen Studierenden feststellbar. So kommen jeweils 15 % der Studierenden aus den Landkreisen Görlitz und Zwickau (vgl. Tab. C 3.3).

3.4 INFORMATIONSQUELLEN UND UNTERSTÜTZENDE ANGEBOTE BEIM BERUFSSTART

Bei der Entscheidung für oder gegen einen Lehramtsstudiengang können die Studienberechtigten auf ein reichhaltiges Angebot unterschiedlicher Informationsquellen zurückgreifen. Aus welchen Quellen haben sie wichtige Informationen bezogen? Haben sie auch Angebote zur Studienvorbereitung oder für Studienanfänger/innen genutzt? Diese Fragen stehen in den folgenden Abschnitten im Fokus der Betrachtung.

3.4.1 Informationen vor dem Studium

Ein umfangreicher Informationsstand über alle Aspekte des Studiums ist wichtig, um schon vor dem Studienbeginn mögliche Fehlplanungen, die einen aufwändigen Studienfach- oder Hochschulwechsel nötig machen oder letztendlich auch zu einem Studienabbruch führen können, zu verhindern (vgl. Pelz & Schulze-Stocker 2018). Um alle nötigen Informationen über das Studium zu erhalten und den eigenen Informationsbedarf zu decken, greifen die Studierenden vor ihrem Studium auf unterschiedliche Informationsquellen zurück. Wie die bundesweiten Daten von Franke & Schneider (2015) sowie die von Lenz, Wolter & Rosenkranz (2014a) für Sachsen zeigen, nutzten die Studienanfängerinnen und -anfänger hauptsächlich Internetportale zur Studienwahl, die Homepages der Hochschulen sowie deren schriftliche Informationsmaterialien, um sich über Studienmöglichkeiten zu informieren.

Dieser bundesweite Trend lässt sich auch für die Lehramtsstudierenden feststellen. Sie wurden dazu befragt, in welchem Maße sie aus den aufgeführten Quellen Informationen

über ihr Studium erhalten haben. Die Angebote der Hochschulen stehen dabei an erster Stelle. Neben dem Internetangebot (68 %) und den Informationsmaterialien (41 %) werden die Informationstage von 35 % der Befragten als gewinnbringende Informationsquellen genannt. Weniger häufig empfinden die Lehramtsstudierenden Bildungsmessen und Untersuchungen zur Qualität der Hochschule als ertragreiche Informationsquellen (jeweils ca. zehn Prozent; vgl. Abb. 3.3)

Differenziert nach **Studiengängen** zeigen sich nur wenige, signifikante Unterschiede bei der Beurteilung der Informationsquellen. Die Studierenden des Lehramts an Oberschulen bewerteten die Erträge aus den Informationstagen der Hochschulen (39 %), Informationskampagnen für das Studium in Sachsen (bspw. Lehrer werden in Sachsen; 23 %) und aus Bildungsmessen (18 %) höher als Ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen der anderen Studiengänge (vgl. Tab. C 3.4).

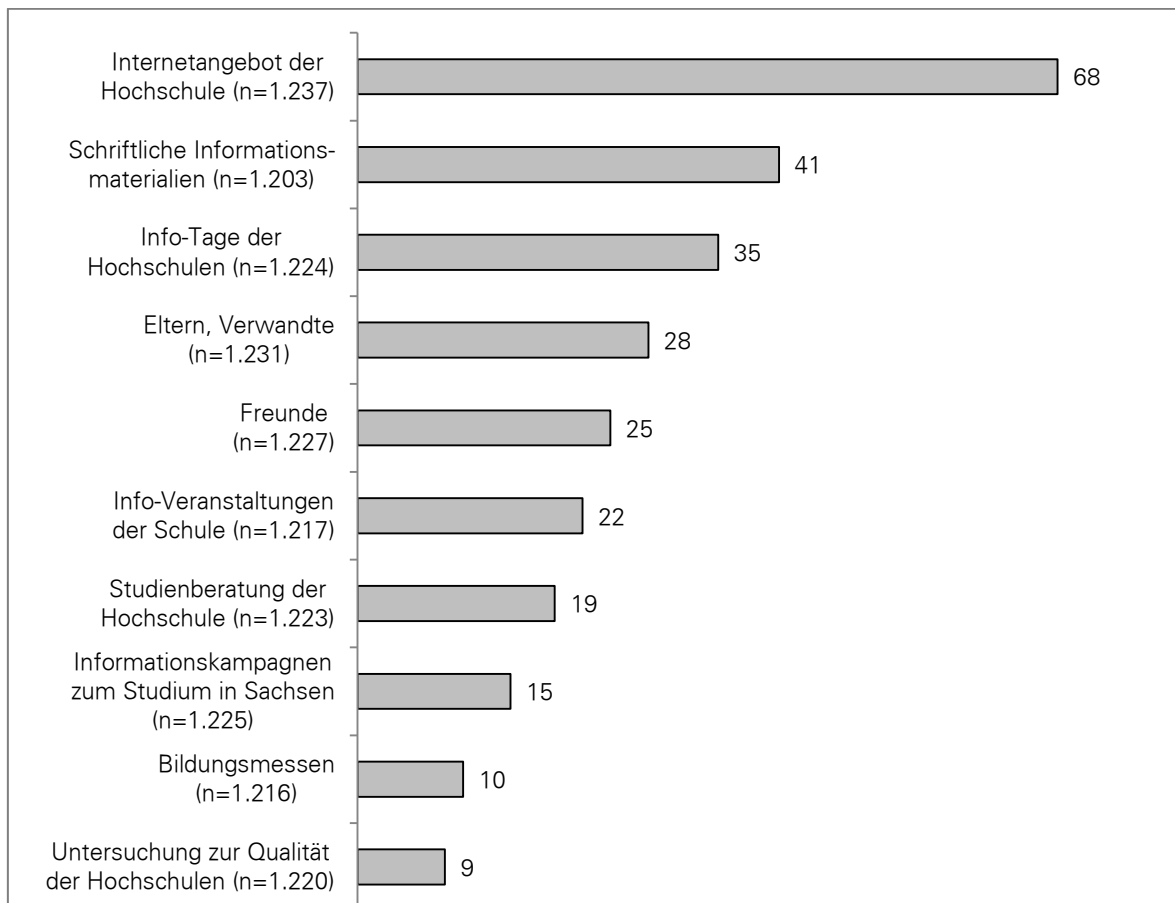


Abb. 3.3: Nutzungsgrad von Informationsquellen vor Studienbeginn (1=in hohem Maße bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

Anschließend an die Bewertung sollten die Lehramtsstudierenden die für sie wichtigste Quelle benennen. Das Internetangebot der Hochschule wurde von 37% der Befragten als

wichtigste Informationsquelle angegeben. Für etwas mehr als jede/n Sechste/n waren es die Informationstage der Hochschulen. Trotz des hohen Informationsgehaltes werden die schriftlichen Informationsmaterialien hingegen nur von sieben Prozent der Lehramtsstudierenden als entscheidendste Informationsquelle gesehen. Untersuchungen zur Qualität der Hochschulen sind am seltensten von hoher Bedeutung (vgl. Abb. 3.4).

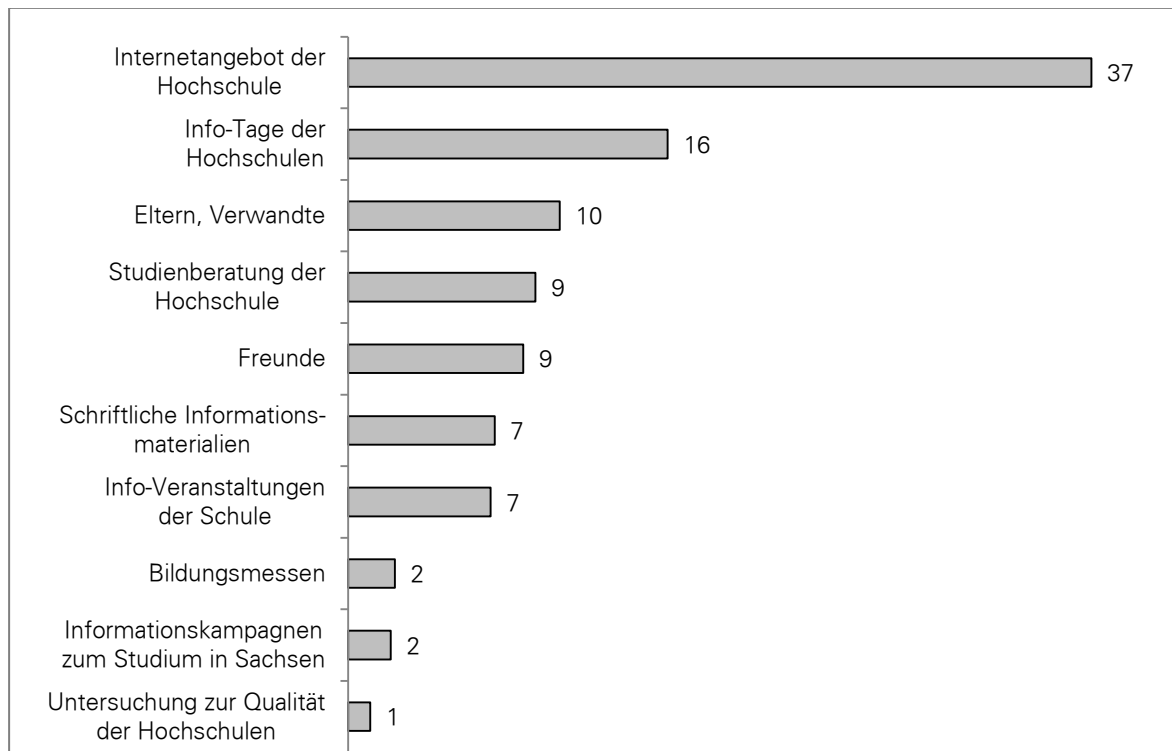


Abb. 3.4: Wichtigste Informationsquellen vor Studienbeginn (n=1.193, in %)

Unterschieden nach **Studiengängen** zeigen sich leichte Unterschiede. Die Lehramtsstudierenden an berufsbildenden Schulen geben nach dem Internetangebot (39 %) am häufigsten die persönliche Studienberatung an der Hochschule (14 %) als wichtigste Informationsquelle an. Vergleichsweise häufig (11 %) fielen die Nennungen der Lehramtsstudierenden der Schulform Oberschule auf die Informationsveranstaltungen, die bereits von den eigenen Schulen angeboten wurden (vgl. Tab. C 3.5).

Erwartungsgemäß spielen ortsabhängige Informationsquellen, wie die Informationstage an Hochschulen oder die persönliche Studienberatung vor Ort, für Studierende mit einer nichtsächsischen Hochschulzugangsberechtigung (HZB) eine weniger wichtige Rolle. Hingegen sind für diese Studierenden die Eltern, Verwandte bzw. Freund häufiger als bei Lehramtsstudierenden mit einer in Sachsen erworbenen Hochschulzugangsberechtigung die wichtigste Informationsquelle. Interessant ist zudem, dass die Informationskampag-

nen zum Studium in Sachsen eher von sächsischen Studienberechtigten als wichtige Informationsquelle wahrgenommen werden (vgl. Tab. 3.5)

Tab. 3.5: Wichtigste Informationsquellen, nach dem Ort der Hochschulzugangsberechtigung (in %)

	Sächsische HZB n=639	Nichtsächsische HZB n=554
Internetangebot der Hochschule	34,3	39,0
Info-Tage der Hochschulen	20,0	10,6
Studienberatung der Hochschule	10,5	7,8
Eltern, Verwandte	8,5	12,6
Freunde	7,4	10,1
Schriftliche Informationsmaterialien	6,9	7,6
Info-Veranstaltungen der Schule	6,6	7,4
Informationskampagnen zum Studium in Sachsen	3,3	0,7
Bildungsmessen	2,5	2,0
Untersuchung zur Qualität der Hochschulen	0,2	2,2

3.4.2 Angebote vor und zu Beginn des Studiums

Um die angehenden Studierenden bei der erfolgreichen Bewältigung der ersten Studiensemester zu unterstützen, bieten die Universitäten schon vor Studienbeginn vielfältige vorbereitende Angebote. Typische Formate wie bspw. Brückenkurse versuchen dabei im Vorfeld des Studiums, die bei den Lehramtsstudierenden möglicherweise vorhandenen Wissensdefizite zu verringern. Teilweise werden auch Einführungsveranstaltungen bspw. zur Wissenschaftssprache angeboten.

Wie Abb. 3.5 zeigt, hat etwas mehr als jede/r Fünfte (22 %) diese propädeutischen Angebote wahrgenommen. In ähnlichem Umfang (21 %) waren die Veranstaltungen und Kurse den Lehramtsstudierenden bekannt, sie hatten allerdings keinen Bedarf an diesen teilzunehmen. Zusammen 16 % der Befragten geben an, dass es keine vorbereitenden Angebote für ihren Studiengang gab, wobei sich hiervon anteilig 3 % diese gewünscht hätten. Hingegen kannten 41 % der Lehramtsstudierenden diese Angebote nicht (vgl. Abb. 3.5).

Im Vergleich zu allen Befragten fällt auf, dass der Anteil der Studierenden, die diese Angebote in der Studienvorbereitungsphase nicht kannten, mit 31 % unter den Universitätsstudierenden geringer ausfällt und sie zudem häufiger an solchen Veranstaltungen teilnahmen (27 %, vgl. Abb. 3.5). Dies kann damit in Verbindung stehen, dass solche Angebote besonders häufig in den MINT-Fächern, die unter den Lehramtsstudierenden etwas seltener vertreten sind (vgl. Kapitel 2), genutzt werden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 38).

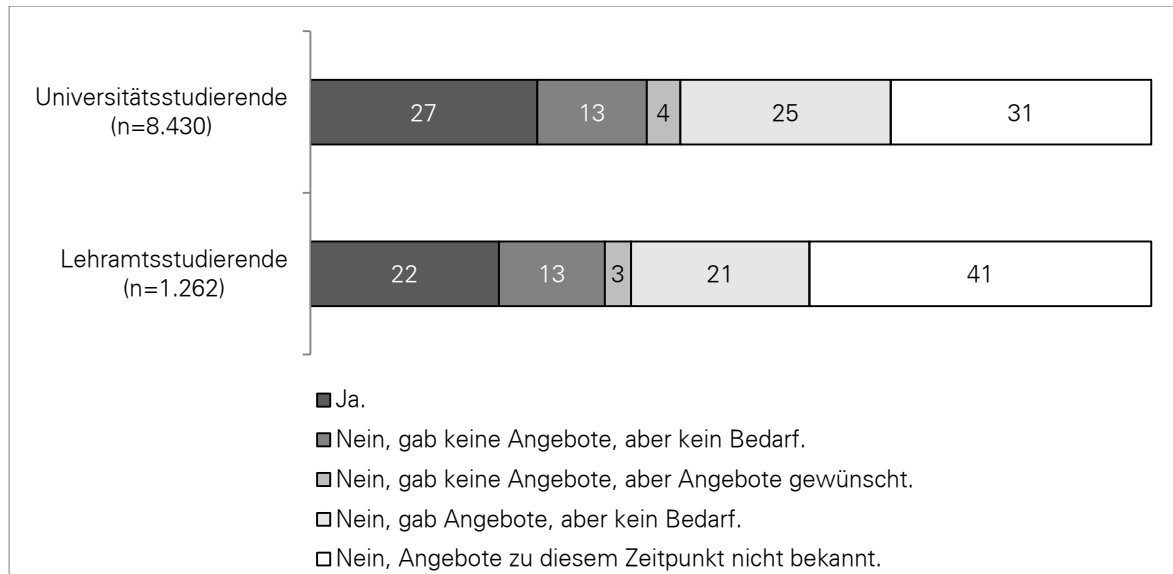


Abb. 3.5: Nutzung von Angeboten in der Studienvorbereitung, Universitäts- und Lehramtsstudierende (in %)

Differenziert nach den **Lehramtsstudiengängen** zeigt sich eine unterschiedliche Nutzung und Bekanntheit von studienvorbereitenden Angeboten. So waren Propädeutika 62 % der Studierenden des Lehramtes Sonderpädagogik unbekannt bzw. nutzen nur 5 % solche Angebote. Hingegen liegen die Nutzungsanteile bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern der Ober- (28 %) und berufsbildenden Schulen (27 %) deutlich höher (vgl. Tab. 3.6).

Tab. 3.6: Nutzung von Angeboten zur Studienvorbereitung, nach Studiengang (in %)

	n	Ja.	Nein, gab keine Angebote, aber kein Bedarf.	Nein, gab keine Angebote, aber Angebote gewünscht.	Nein, gab Angebote, aber kein Bedarf.	Nein, Angebote nicht bekannt.
Lehramt an Grundschulen	344	20,3	8,7	2,0	22,7	46,2
Lehramt an Oberschulen	186	28,0	10,8	5,4	20,4	35,5
Höheres Lehramt an Gymnasien	495	25,9	14,1	3,6	22,8	33,5
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	89	27,0	14,6	1,1	20,2	37,1
Lehramt für Sonderpädagogik	143	4,9	18,2	2,1	12,6	62,2

Werden Vorbereitungskurse genutzt, so fallen die Bewertungen in der Mehrheit positiv aus. Insgesamt 53 % der Befragten beschreiben einen (sehr) hohen Nutzen. Für weitere 29 % war die Teilnahme zumindest in Teilen für die Bewältigung der Studieneingangs-

phase förderlich. Nur 6 % konnten nur einen sehr geringen Nutzen aus dem Besuch der Kurse ziehen (vgl. Abb. 3.6).

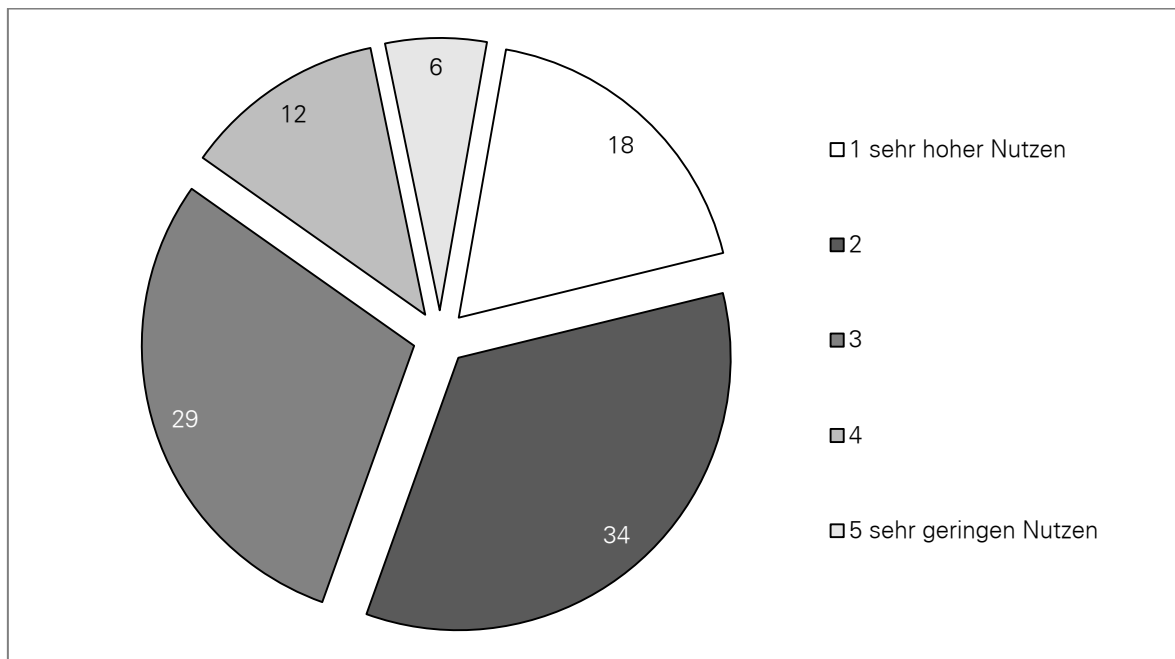


Abb. 3.6: Nutzen von Angeboten in der Studienvorbereitung (n=283, in %)

Neben den Kursen und Angeboten im Vorfeld des Studiums bieten die Universitäten auch für die Orientierungsphase im Studium unterschiedliche Hilfestellungen und Unterstützungen an. Beispielsweise sollen die Studierenden mit Orientierungs- oder Mentorenprogrammen bei der Bewältigung der Anforderungen im Studium sowie im Studienalltag begleitet werden.

Von den Lehramtsstudierenden haben 39 % in der Studieneingangsphase Orientierungsangebote der Universitäten genutzt. Insgesamt 36 % geben unabhängig vom Angebot an den Universitäten an, keinen Unterstützungs- oder Hilfebedarf zu Studienbeginn gehabt zu haben und haben demgemäß keine Veranstaltungen besucht. Etwas mehr als jeder bzw. jedem Fünften (22 %) waren solche Angebote nicht bekannt. Nur 3 % der Befragten hätten sich diese Angebote zur Orientierung gewünscht. Insgesamt lassen sich zu den Werten aller Universitätsstudierenden nur minimale Unterschiede feststellen (vgl. Abb. 3.7 sowie Lenz et al. 2018, S. 37).

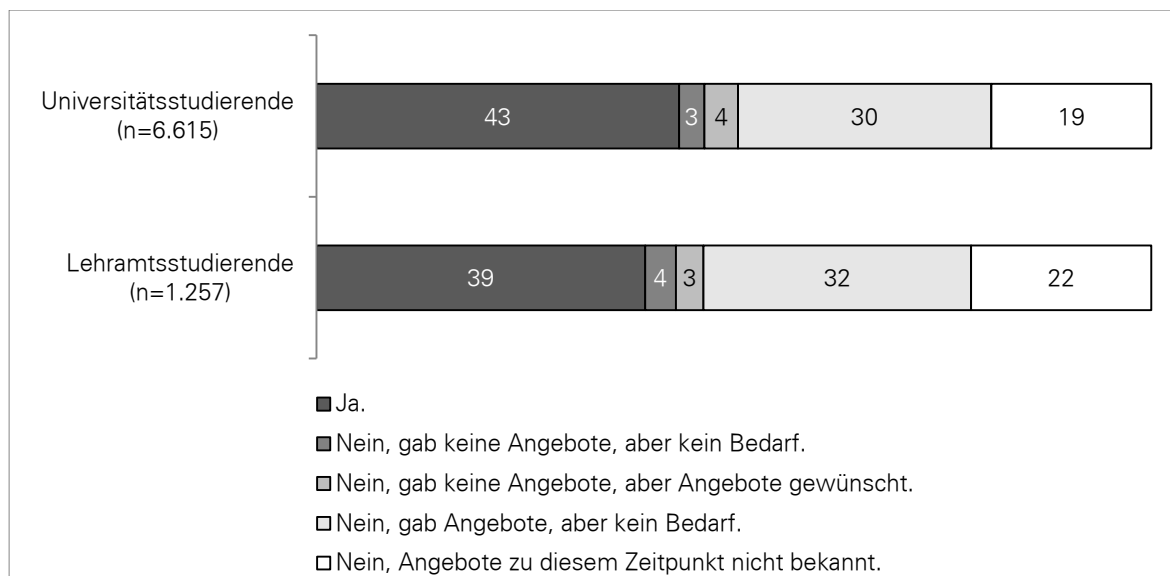


Abb. 3.7: Nutzung von Angeboten in der Orientierungsphase, Universitäts- und Lehramtsstudierende (in %)

Werden die **Studiengänge** des Lehramts unterschieden, zeigt sich für alle die Tendenz, dass die Angebote in der Orientierungsphase deutlich häufiger genutzt werden als Vorbereitungskurse vor Studienbeginn. Über alle Studiengänge hinweg liegt die Spannweite der Nutzungshäufigkeit zwischen 33 % (Lehramt Sonderpädagogik) und 41 % (Höheres Lehramt an Gymnasien). Die angehenden Sonderpädagoginnen und -pädagogen gaben zudem am häufigsten an, keinen Bedarf für solche Angebote gehabt zu haben (zusammen 43 %, vgl. Tab. 3.7).

Tab. 3.7: Nutzung von Angeboten in der Orientierungsphase, nach Studiengang (in %)

	n	Ja.	Nein, gab keine Angebote, aber kein Bedarf.	Nein, gab keine Angebote, aber Angebote gewünscht.	Nein, gab Angebote, aber kein Bedarf.	Nein, Angebote nicht bekannt.
Lehramt an Grundschulen	342	40,4	1,8	3,8	31,9	22,2
Lehramt an Oberschulen	186	37,1	5,4	4,3	28,5	24,7
Höheres Lehramt an Gymnasien	492	41,1	4,1	2,8	33,7	18,3
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	89	40,4	1,1	3,4	24,7	30,3
Lehramt für Sonderpädagogik	143	32,9	7,0	2,1	35,7	22,4

Die universitären Angebote in der Orientierungsphase des Studiums werden im Vergleich zu den Vorbereitungskursen nicht nur häufiger von den Studierenden genutzt: Auch ihre Bewertung fällt deutlich besser aus. Für zusammen 64 % der teilnehmenden Lehramtsstudierenden hatten diese Angebote einen (sehr) hohen Nutzen. Hingegen war er für nur 3 % sehr gering (vgl. Abb. 3.8).

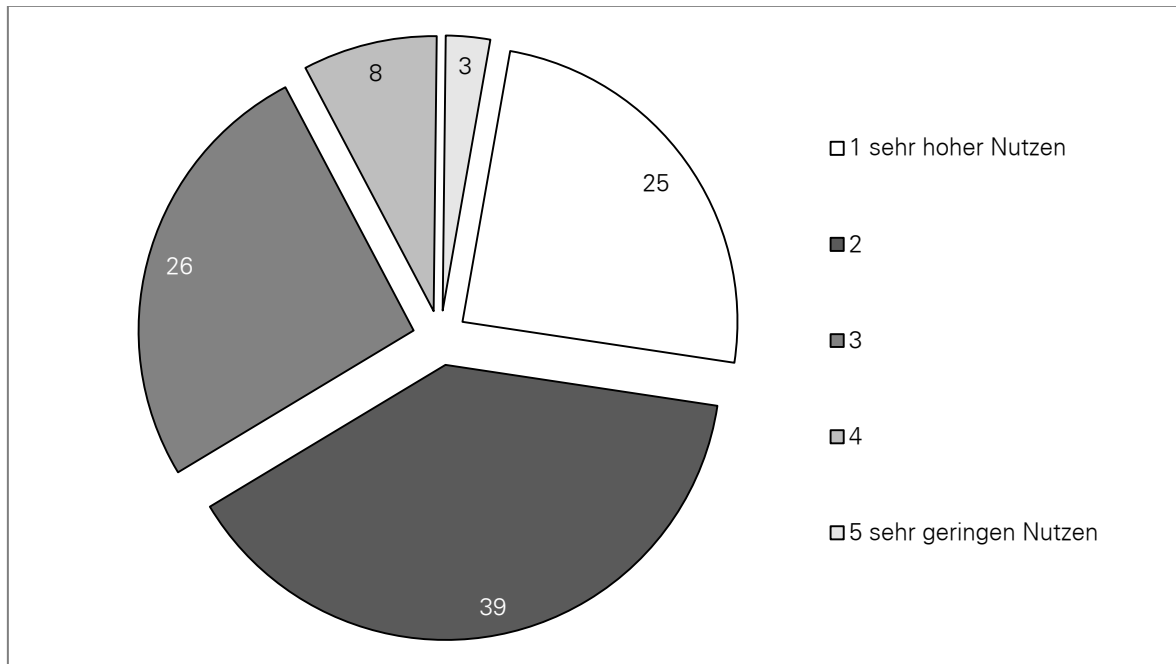


Abb. 3.8: Nutzen von Angeboten in der Studienvorbereitung (n=495, in %)

4 STUDIENBEDINGUNGEN UND STUDIENQUALITÄT

Auch für die Lehramtsstudierenden wurden die der Studienbedingungen in fünf zentralen Themenfelder erfasst:

- Qualität des Studiums,
- Durchführung der Lehre,
- Kompetenzvermittlung,
- Rahmenbedingungen des Studiums,
- Gesamtzufriedenheit der Studierenden.

Die Rahmenbedingungen, die Gesamtzufriedenheit sowie die Kompetenzvermittlung wurden - wie auch bei allen anderen Studierenden der Hochschulen in Sachsen - auf den Studiengang bezogen erhoben. Für die Lehramtsstudierenden weist die Erhebung der Qualität des Studiums sowie der Durchführung der Lehre eine Besonderheit auf. Diese Themenfelder wurden für die studierten Fächer, Förderschwerpunkte und Fachrichtungen (einschließlich der Bildungswissenschaften) differenziert erfasst. Damit wird es möglich, zu diesen beiden Themenfeldern Unterschiede zwischen einzelnen Fächern bzw. Fächergruppen auszuweisen¹⁴. Die Gesamtbewertung zum Studiengang wird zu diesen Themenfeldern aus dem Mittel der – je nach Studiengang – drei bis vier¹⁵ Einzelbewertungen gebildet.

¹⁴ So können beispielsweise für das Lehramt an Oberschulen die Studienfächergruppen Deutsch/Sorbisch, Fremdsprachen, Mathematik/Informatik u.a. differenziert betrachtet werden. Eine Übersicht der für die jeweiligen Lehramtsstudiengänge unterscheidenden Studienfächer bzw. -fächergruppen findet sich im Kapitel 2.

¹⁵ Im Studiengang Sonderpädagogik wurden vier Einzelfachbewertungen abgegeben, da die Studierenden zwei Förderschwerpunkte, ein Fach und die Bildungswissenschaften studieren.

4.1 STUDIENQUALITÄT

Die Studienqualität der Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen wurde mit einer 10 Items umfassenden Frage erfasst (vgl. Frage 23). Anhand einer explorativen Faktorenanalyse konnten die Items zu zwei Faktoren zusammengefasst werden: Fachliche Qualität des Studiums und soziales Klima. Die einzelnen diesen beiden Faktoren zugeordneten Items sind in Tab. 4.1 ausgewiesen.

Wie alle Universitätsstudierenden haben die Lehramtsstudierenden die abgefragten Merkmale Klima unter den Studierenden (79 %) und Klima zwischen den Lehrenden und Studierenden (70 %) am häufigsten mit (sehr) gut bewertet (vgl. Abb. C 4.1, sowie Lenz et al. 2018, S. 62ff.). Deutlich kritischer werden von den Befragten die internationale Ausrichtung, die Breite des Lehrangebots sowie die didaktische Qualität bewertet. Nur ein Viertel der Studierenden hat die internationale Ausrichtung des Lehrangebots als (sehr) gut bewertet; die Breite des Lehrangebots und auch die didaktische Qualität sogar nur (etwa) zwei Fünftel der Lehramtsstudierenden.

Tab. 4.1: Beurteilung der Studienqualität – Ergebnisse der Faktorenanalyse

Skala 1: Fachliche Qualität des Studiums (Cronbachs Alpha = 0,79)	
Leistungsansprüche	Didaktische Qualität
Studienaufbau	Forschungsbezug
Breite des Lehrangebots	Internationale Ausrichtung
Inhaltliche Qualität des Lehrangebots	Interdisziplinäre Bezüge
Skala 2: Soziales Klima (Cronbachs Alpha = 0,59)	
Klima zwischen den Studierenden	Klima zwischen Lehrenden und Studierenden

4.1.1 Fachliche Qualität des Studiums

Die fachliche Qualität des Studiums wurde von 37 % der Befragten mit (sehr) gut bewertet. Weitere 57 % schätzen diese als durchschnittlich ein und lediglich 6 % sagen, dass sie (sehr) schlecht sei (vgl. Abb. 4.1). Im Vergleich mit allen Universitätsstudierenden zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden die fachliche Qualität des Studiums etwas seltener mit (sehr) gut bewerten (Universitätsstudierende: 44 %, Lenz et al. 2018, S. 62).

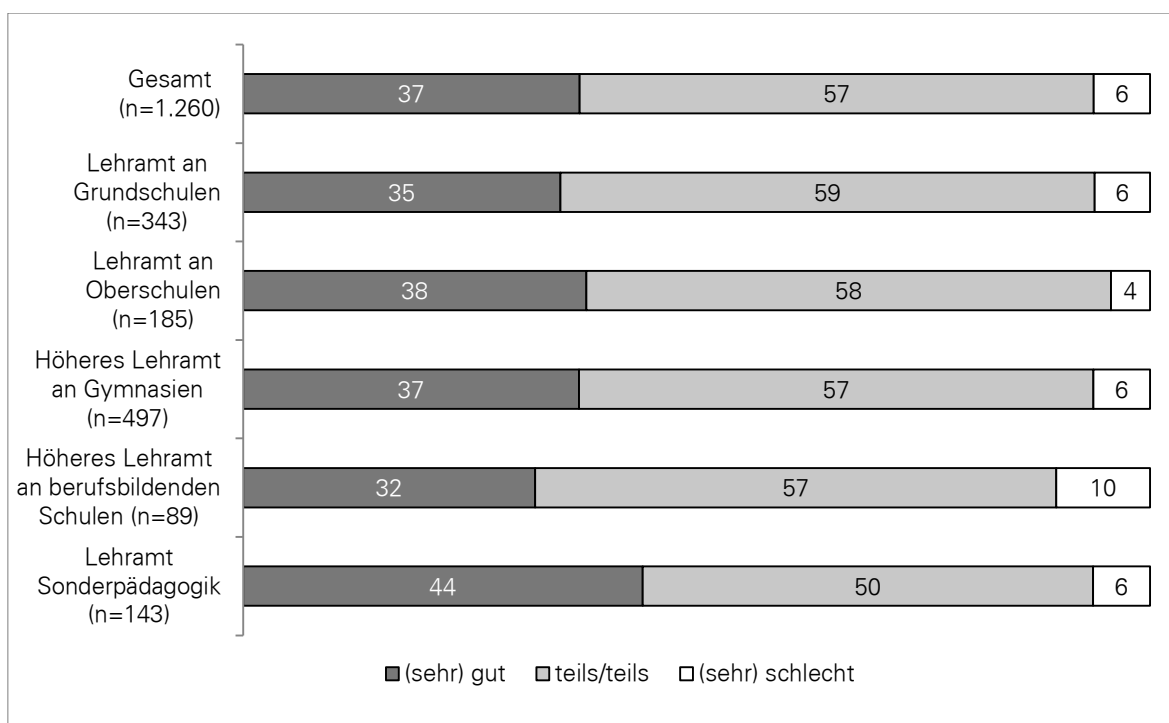


Abb. 4.1: Fachliche Qualität des Studiums, gesamt und nach Studiengang (in %)

In einem Vergleich nach **Studiengang** zeigen sich teilweise Unterschiede (vgl. Abb. 4.1). Während 44 % der Befragten des Studiengangs Lehramt Sonderpädagogik diese als (sehr) gut bewerten, sind es 32 % der Lehramtsstudierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Jede/r Zehnte dieser Studierenden berichtet von einer (sehr) schlechten fachlichen Qualität.

Deutlichere Differenzen zeigen sich bei Betrachtung der **Studienfächer(gruppen)** (vgl. Tab. C 4.1). Am häufigsten wird die fachliche Qualität im Lehramtsstudiengang Grundschule von Studierenden des Faches Englisch (59 %) und der Fächergruppe WTH¹⁶/Sport/Religion/Kunst/Musik (58 %) mit (sehr) gut bewertet. Am kritischsten schätzen die Studierenden der Fächer(-gruppe) Mathematik und Ethik/Philosophie die fachliche Qualität ein. Nur etwas mehr als ein Fünftel der Befragten dieser Studiengebiete bewertet diese als (sehr) gut. Die Studierenden des Faches Mathematik kommen mit 38 % am häufigsten zu einer negativen Bewertung.

Im Studiengang *Lehramt an Oberschulen* bescheinigen etwas mehr als zwei Drittel der Studierenden den Fremdsprachen eine (sehr) gute fachliche Qualität. Deutlich seltener

¹⁶ Wirtschaft-Technik-Haushalt und Soziales

erhalten diese positive Bewertung dagegen die Studienfächergruppen Mathematik/Informatik (35 %) und die Naturwissenschaften (31 %).

Auch im Studiengang *Höheres Lehramt an Gymnasien* berichten die Studierenden der Mathematik/Informatik die geringsten Zufriedenheitswerte mit der fachlichen Qualität (25 %). Gleichzeitig zeigt sich in dieser das größte Maß an Unzufriedenheit. 22 % der Lehramtsstudierenden dieser Fächergruppe bewerten die fachliche Qualität als (sehr) schlecht. Hoch fällt in diesem Lehramtsstudiengang auch die Unzufriedenheit mit der fachlichen Qualität der Bildungswissenschaften aus; von rund einem Fünftel der Befragten wird diese als (sehr) schlecht eingeschätzt. Das höchste Maß an Zufriedenheit findet sich im Gymnasiallehramt in den Fächer(-gruppe)n Geographie (63 %), den klassischen Sprachen (63 %) und besonders – wie bereits im Studiengang Lehramt an Grundschulen und Oberschulen – Englisch (73 %). Letztere berichten drei Mal häufiger von einer (sehr) guten fachlichen Qualität des Studiums als die Studierenden der Fächergruppe Mathematik/Informatik.

Nur 29 % der Lehramtsstudierenden technischer Fachrichtungen im *Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen* berichten von einer (sehr) guten fachlichen Qualität. Genauso viele stehen dieser kritisch gegenüber und bewerten sie als (sehr) schlecht. Je 46 % der befragten Lehramtsstudierenden dienstleistungsbezogener Fachrichtungen und der zur Fachrichtung wählbaren Fächer¹⁷ bewerten die fachliche Qualität mit (sehr) gut.

Überwiegend positive Einschätzungen zeigen sich in fast allen Förderschwerpunkten im *Lehramt Sonderpädagogik*. Lediglich im Schwerpunkt Lernen berichten nur knapp über die Hälfte der Studierenden (53 %) von einer (sehr) guten fachlichen Qualität. Das geringste Ausmaß fachlicher Qualität schreiben die Studierenden denjenigen Fächern zu, die nicht spezifisch für ihren Studiengang sind. Je etwa zwei Fünftel der Befragten bewerten diese für die Grundschuldidaktik (39 %) sowie die weiteren wählbaren Fächer zu den Förderschwerpunkten (41 %) als (sehr) gut.

Über alle Studiengänge hinweg wird die fachliche Qualität des Studiums der *Bildungswissenschaften* von nur etwa 30 % der Lehramtsstudierenden als (sehr) gut empfunden. Kontrastiert mit den Bewertungen der Studienfächer(-gruppen) liegen diese deutlich im unteren Bereich.

¹⁷ Eine Darstellung der Fächer, die unter dem Begriff „wählbare Fächer“ zusammengefasst werden, findet sich in Kapitel 2.

4.1.2 Bewertung des sozialen Klimas

Noch besser als die fachliche Qualität des Studiums wird von den Lehramtsstudierenden das soziale Klima an den Hochschulen bewertet (vgl. Abb. 4.2). Insgesamt geben diesbezüglich 66 % eine gute bis sehr gute Bewertung ab. Hinsichtlich der Einschätzung des sozialen Klimas zeigen sich keine Unterschiede zu den Bewertungen aller Universitätsstudierender (vgl. Lenz et al. 2018, S. 65).

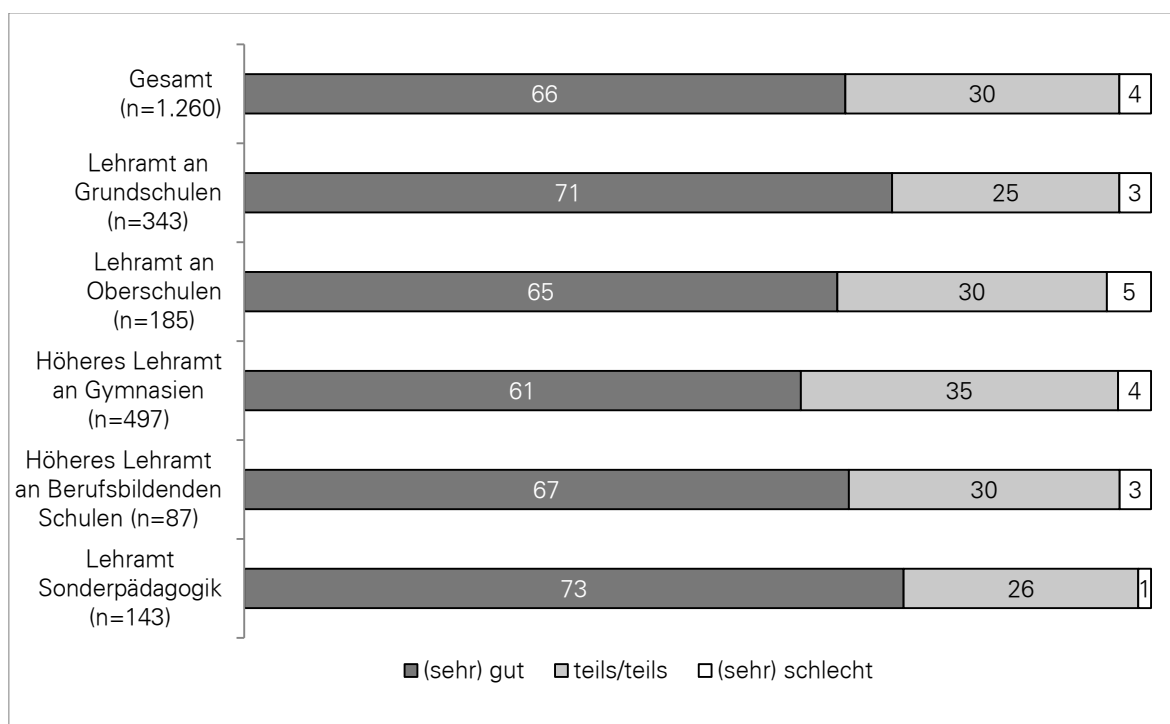


Abb. 4.2: Soziales Klima, gesamt und nach Studiengang (in %)

Im Vergleich nach **Studiengang** lassen sich bei den befragten Lehramtsstudierenden ausgeprägte Differenzen erkennen. Studierende im Lehramt Sonderpädagogik (73 %) bewerten das soziale Klima an der Hochschule besser als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen im Gymnasiallehramt (61 %). Jedoch bewertet deutlich über die Hälfte der Studierenden aller Studiengänge das soziale Klima als (sehr) gut. Nur sehr wenige bewerten dieses als (sehr) schlecht (vgl. Abb. 4.2).

Differenzen zeigen sich auch zwischen den einzelnen Studienfächern bzw. **Studienfächergruppen** (vgl. Tab. C 4.2). Während im Studiengang *Lehramt an Grundschulen* in der Fächergruppe WTH/Sport/Religion/Kunst/Musik 95 % der Studierenden und im Fach Englisch vier Fünftel ein (sehr) gutes soziales Klima berichten, sind es in der Fächergruppe Deutsch nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten (52 %). Insgesamt berichten

sehr wenige Lehramtsstudierende von einem (sehr) schlechten sozialen Klima; am häufigsten erfolgt dies in der Fächergruppe Deutsch (11 %).

Auch im *Lehramt an Oberschulen* bewerten Studierende der Fächergruppe Deutsch/Sorbisch (57 %) das soziale Klima am wenigsten häufig als (sehr) gut. Die positivsten Bewertungen zeigen sich bei Studierenden der Fächergruppen Kunst/WTH/Sport (79 %) sowie der Fremdsprachen (68 %).

Über alle Studienfächer hinweg sind mehr als die Hälfte der Studierenden im *Höheren Lehramt an Gymnasien* mit dem sozialen Klima (sehr) zufrieden. Am besten wird dieses von den Befragten der Fächer(-gruppe) Kunst/Musik (86 %) und Sport (82 %) bewertet, wodurch sich die Ergebnisse der Grund- und Oberschullehramtsstudierenden wiederholen. Am wenigsten häufig als (sehr) gut wird dieses in den Studienfächergruppen Mathematik/Informatik (55 %) und Gemeinschaftskunde/Recht (55 %) bewertet. Innerhalb dieses Studiengangs wird das soziale Klima selten als (sehr) schlecht bewertet. Eine Ausnahme bilden erneut die Bildungswissenschaften (18 %).

Im *Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen* bewerten die Studierenden dienstleistungsbezogener Fachrichtungen (76 %) das soziale Klima fast doppelt so häufig als (sehr) gut als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen technischer Fachrichtungen (39 %). Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden innerhalb der zu den Fachrichtungen wählbaren Fächer bewertet dieses (sehr) positiv (54 %). Besonders kritisch wird das Klima von den Studentinnen und Studenten technischer Fachrichtungen bewertet. Ein Fünftel empfindet dieses als (sehr) schlecht. Deutlich positivere Bewertungen zeigen sich bei den Befragten des Studiengangs *Lehramt Sonderpädagogik*. Über alle Förderschwerpunkte hinweg bewertet die deutliche Mehrheit das soziale Klima als (sehr) gut. Es zeigen sich Werte zwischen 83 % und 93 %. Demgegenüber berichtet eine etwas geringere Zahl der Studierenden der Grundschuldidaktik (61 %) sowie innerhalb der wählbaren Fächer zu den Förderschwerpunkten (50 %) von einem sozialen Klima, dass als (sehr) gut bezeichnet werden kann.

Anders als bei der fachlichen Qualität des Studiums zeigen sich bei der Bewertung des sozialen Klimas bei den *Bildungswissenschaften* zwischen den Lehramtsstudiengängen deutliche Unterschiede. Am häufigsten als (sehr) schlecht bewertet wird dieses von den Studierenden der Bildungswissenschaften im Lehramt Sonderpädagogik (28 %). Nur 32 % bewerten dieses als (sehr) gut. Mehr als doppelt so häufig wird es von Studierenden Lehramt an berufsbildenden Schulen mit (sehr) gut bewertet (64 %). In diesem Studiengang zeigt sich somit insbesondere zwischen den technischen Fachrichtungen und den Bildungswissenschaften eine extreme Differenz.

4.2 DURCHFÜHRUNG DER LEHRE

Von der Studienqualität lässt sich die Durchführung der Lehre unterscheiden. Darunter soll die Organisation der Lehrveranstaltungen, die didaktische Qualität und die Betreuung durch die Lehrenden zusammengefasst werden.

In Frage 24 wurden die Studierenden nach ihrer Einschätzung zur Durchführung der Lehre hinsichtlich sechs verschiedener Kriterien befragt. In einer explorativen Faktorenanalyse konnten diese Elemente aufgrund einer mangelnden internen Konsistenz der Skala nicht zufriedenstellend zu Faktoren zusammengefasst werden. Aus diesem Grund erfolgt, abweichend zum Vorgehen der Sächsischen Studierendenbefragung (vgl. Lenz et al. 2018, S. 68), eine Einzelbetrachtung der Items.

4.2.1 Organisation der Lehrveranstaltungen

Um ein effizientes Studium der Studierenden zu gewährleisten, ist eine gute Organisation und Koordination der einzelnen Lehrveranstaltungen unumgänglich. Für solch einen reibungslosen Ablauf sind ausfallende oder sich überschneidende Lehrveranstaltungen hinderlich. Auch muss ein genereller Zugang zu den Lehrveranstaltungen gewährleistet sein.

Es zeigt sich, dass nur 4 % der Lehramtsstudierenden (sehr) häufig einen Ausfall von Lehrveranstaltungen erleben (vgl. Abb. 4.3). Deutlich häufiger beklagen sie, dass Anmeldezahlen in Seminaren und Übungen überschritten wurden und sie diese aus diesem Grund nicht besuchen konnten (21 %). Ein Drittel der Lehramtsstudentinnen und -studenten berichtet von (sehr) häufigen Überschneidungen wichtiger Lehrveranstaltungen im Studium.

Verglichen mit den Universitätsstudierenden wird deutlich, dass die Lehramtsstudierenden weniger oft angeben, dass einzelne Termine von Lehrveranstaltungen (sehr) häufig ausgefallen sind (Universitätsstudierende: 8 %, vgl. Tab. C 4.3). Jedoch berichten sie deutlich häufiger von sich überschneidenden Lehrveranstaltungen (Universitätsstudierende: 18 %). Etwas häufiger geben sie zudem an, dass Anmeldezahlen für Seminare oder Übungen überschritten wurden (Universitätsstudierende: 16 %).

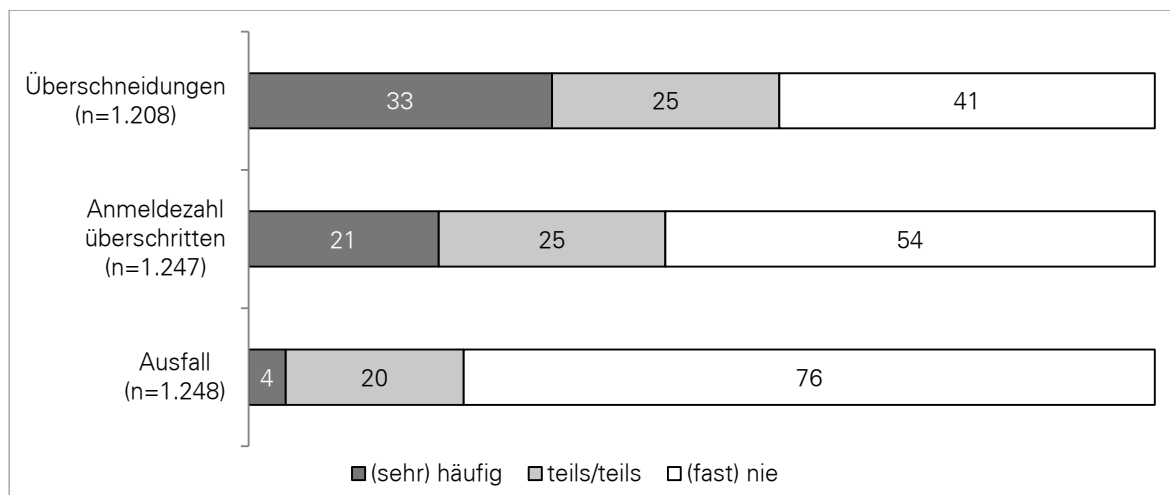


Abb. 4.3: Organisation der Lehrveranstaltungen, gesamt (in %)

4.2.1.1 Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen im Studiengang

Überschneidungen von Veranstaltungen im Studium können im schlimmsten Fall, insofern kein Ausweichen auf äquivalente Lehrveranstaltungen möglich ist, zu Verzögerungen im Studienablauf führen. Im Sinne eines effektiven Studiums ist ein weitgehend überschneidungsfreies Studium wünschenswert.

Besonders im **Studiengang** Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen wird in einem besonders hohen Maß von (sehr) häufigen Überschneidungen berichtet (vgl. Tab. 4.2). Etwas mehr als drei Fünftel dieser Studierenden gaben an, dass sich wichtige Lehrveranstaltungen (sehr) häufig überschneiden, gefolgt vom Studierenden im Oberschullehramt (45 %). Am seltensten berichten dies Studierende des Lehramts Sonderpädagogik (19 %).

Tab. 4.2: Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen im Studiengang (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	in %
Gesamt	1.208	33,4
Lehramt an Grundschulen	328	27,7
Lehramt an Oberschulen	182	44,5
Höheres Lehramt an Gymnasien	478	31,8
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	85	61,2
Lehramt Sonderpädagogik	130	18,5

Auch wenn von Seiten der Fakultäten versucht wird, mit Zeitfenstermodellen dafür Sorge zu tragen, dass die unterschiedlichen Fächerkombinationen im Lehramt studierbar bleiben, sind einige stärker von Überschneidungsproblemen betroffen als andere.

Die Auswertung nach Fächergruppenkombinationen¹⁸ liefert diesbezüglich erste Hinweise, welche Kombinationen häufiger von Überschneidungen betroffen sind und wo Abstimmungsbedarfe bestehen¹⁹.

Studierende unterschiedlicher **Fächergruppenkombinationen**²⁰ im Lehramt an Grundschulen berichten von Überschneidungsproblemen im Studium (vgl. Tab. 4.3). In Kombination der studierten Fächer nach Fächergruppen zeigen sich besonders Studierende der Fächergruppenkombination Sprachen und Grundschuldidaktik (29 %), als auch der Kombination Gesellschaft/Wirtschaft und Grundschuldidaktik (28 %) davon betroffen. Im geringeren Maß werden Überschneidung von Lehrveranstaltungen von Studierenden der Fächergruppenkombination Musisch-Ästhetisch und Grundschuldidaktik berichtet (20 %).

Tab. 4.3: Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen im Studiengang (Lehramt an Grundschulen, nach Fächergruppenkombination, 1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	in %
Sprachen – GSD*	172	29,1
Gesellschaft/Wirtschaft – GSD	50	28,0
MINT** – GSD	61	26,2
Musisch-Ästhetisch – GSD	30	20,0

* MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik

**GSD = Grundschuldidaktik

Deutlich größere Differenzen zeigen sich in den Studiengängen Lehramt an Oberschulen und Gymnasien (vgl. Tab. 4.4). Besonders Studierende der Fächergruppenkombination MINT und Gesellschaft/Wirtschaft (41 %) und sowie Sprachen und Musisch-Ästhetisch (57 %) berichten (sehr) häufig von sich überschneidenden Lehrveranstaltungen. Das hohe Maß an Überschneidungen durch ein Fach der Fächergruppe Musisch-Ästhetisch ist möglicherweise dem Umstand geschuldet, dass Studierende mit dem Fach Musik an zwei Hochschulen immatrikuliert sind und damit Lehrveranstaltungen an unterschiedlichen Einrichtungen besuchen.

¹⁸ Eine Darstellung der Zuordnung der Studienfächer zu den Fächergruppenkombinationen findet sich in Kapitel 2.

¹⁹ Eine detailliertere Aufschlüsselung nach Einzelfachkombinationen wäre wünschenswert, kann jedoch anhand der vorliegenden Daten nicht geleistet werden.

²⁰ Innerhalb der Tabellen werden die Kombinationen der Fächergruppen abgebildet.

Tab. 4.4: Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen im Studiengang (Lehramt an Oberschulen und Höheres Lehramt an Gymnasien, nach Fächergruppenkombination, 1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	in %
Sprachen – Musisch-Ästhetisch	34	57,1
MINT* – Gesellschaft/Wirtschaft	49	40,8
Sprachen – Gesellschaft/Wirtschaft	174	32,0
MINT – MINT	108	25,9
Sprachen – Sprachen	84	23,8

* MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik

4.2.1.2 Ausfall und Überschreitung von Anmeldezahlen

Beim Ausfall von Lehrveranstaltungen zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen den Lehramts**studiengängen** (vgl. Tab. 4.5). Im Lehramt Sonderpädagogik berichtet nur rund 1 % der Befragten von (sehr) häufigen Ausfällen. Dem gegenüber stehen knapp 6 % der Studierenden im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen.

Deutlichere Differenzen zeigen sich bezüglich überschrittener Anmeldezahlen für Seminare und Übungen. Während nur 8 % der Befragten im Lehramtsstudiengang für berufsbildende Schulen von überschrittenen Anmeldezahlen berichten, sind es rund vier Mal so viele im Studiengang Lehramt an Grundschulen.

Tab. 4.5: Ausfall und überschrittene Anmeldezahlen von/in Lehrveranstaltungen (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	Ausfall		Anmeldezahl überschritten	
	n	in %	n	in %
Gesamt	1.248	4,2	1.247	21,0
Lehramt an Grundschulen	341	4,4	342	31,9
Lehramt an Oberschulen	184	4,9	184	23,9
Höheres Lehramt an Gymnasien	491	4,5	489	16,6
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	87	5,7	87	8,0
Lehramt Sonderpädagogik	140	1,4	140	15,0

Wenngleich nach Studiengang und unter Betrachtung aller Lehramtsstudierender insgesamt nur wenige Studierende angeben, dass (sehr) häufig einzelne Termine wichtiger **Lehrveranstaltungen ausgefallen** sind, heben sich einige Studienfächer bzw. -fächergruppen deutlich ab (vgl. Tab. C 4.4). So geben im Studiengang *Lehramt an Grundschulen* 14 % der Studierenden des Faches Deutsch (sehr) häufig Ausfälle an, gefolgt von den Studierenden der Fächergruppe WTH/Sport/Religion/Kunst/Musik.

Im *Lehramt an Oberschulen* berichten Studierende der Fächergruppen Geistes- und Sozialwissenschaften (13 %), Deutsch/Sorbisch (14 %) und vor allem der Naturwissen-

schaften (15 %) am häufigsten, dass einzelne Termine wichtiger Lehrveranstaltungen (sehr) häufig ausgefallen sind.

Mehr Ausfälle werden für einzelne Studienfächer bzw. -fächergruppen in den Studiengängen Lehramt an berufsbildenden Schulen und Gymnasium berichtet. In letzterem ist das für die Studienfächer(gruppe) Ethik/Religion (17 %), Geschichte und Geographie (je 18 %) der Fall; im Lehramt an berufsbildenden Schulen in den technischen Fachrichtungen (18 %).

Über alle Förderschwerpunkte hinweg geben nur wenige Studierende im *Lehramt Sonderpädagogik* an, dass Lehrveranstaltungen (sehr) häufig ausfallen. Die Spanne liegt zwischen 3 % und 8 %.

In den Bildungswissenschaften schwanken die Anteile der Studierenden, die einen häufigen Ausfall berichten, zwischen 5 und 8%.

Das Lehrveranstaltungen aufgrund **überschrittener Anmeldezahlen** nicht besucht werden können, kommt in den Studienfächern bzw. -fächergruppen teilweise deutlich häufiger vor als ausgefallene Lehrveranstaltungen (vgl. Tab. C 4.4).

Im Studiengang *Lehramt an Grundschulen* geben das 41 % der Studierenden des Studienfachs Deutsch an. Besonders oft ist das auch in den Veranstaltungen der Grundschuldidaktik der Fall (46 %). Im Studiengang *Lehramt an Oberschulen* hebt sich der Bereich Deutsch ebenfalls negativ ab. Mehr als die Hälfte dieser Studierendengruppe (54 %) berichtet, dass diese (sehr) häufig überschrittenen werden.

Über alle Schulformen hinweg wird dieses Problem am häufigsten im Fach Sport mit 64 % im *Höheren Lehramt an Gymnasien* berichtet. Hoch ist dieser Anteil zudem bei Studierenden des Faches Deutsch 51 %. Dagegen berichtet keiner der Studierenden des Faches Chemie, dass Anmeldezahlen (sehr) häufig überschritten werden.

Sowohl im Studiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen*, als auch in der *Sonderpädagogik* heben sich die wählbaren Fächer ab. Je rund ein Drittel der Studierenden dieser Studienfächergruppe berichten (sehr) häufig von überschrittenen Anmeldezahlen.

Dieses Problem wird auch in den Bildungswissenschaften berichtet, am stärksten von den Studierenden im Oberschullehramt (44 %), am seltensten im Lehramt an berufsbildenden Schulen (17,5 %).

4.2.1.3 Zeitverlust aufgrund organisatorischer Regelungen

Sich überschneidende Lehrveranstaltungen, übervolle Seminare und Übungen sowie ein häufiger Ausfall von Lehrveranstaltungen können dazu führen, dass die Studierenden Zeit im Studium verlieren und gezwungen sind, dieses über die Regelstudienzeit hinaus zu verlängern. In Frage 41 wurden die Lehramtsstudierenden darum gebeten einzuschätzen, inwiefern sie selbst aufgrund von organisatorischen Regelungen im jetzigen Studium Zeit verloren haben.

74 % aller Lehramtsstudierenden berichten, aufgrund organisatorischer Regelungen, bisher noch kein Semester verloren zu haben. 16 % haben ein Semester verloren, 9 % zwei Semester und 2 % mehr als zwei Semester (vgl. Abb. 4.4). Dabei unterscheidet sich die Zahl der Lehramtsstudierenden, die einen Zeitverlust erlebt hat (26 %) nicht von den Universitätsstudierenden (27 %, vgl. Lenz et al. 2018, S. 73).

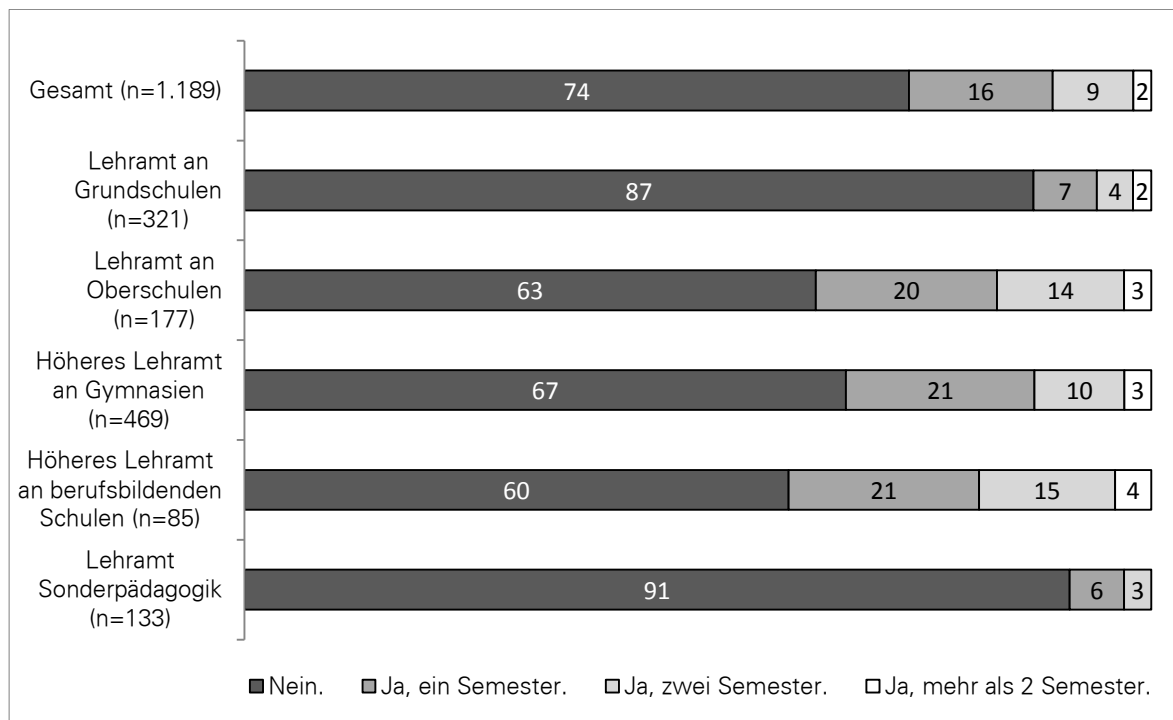


Abb. 4.4: Zeitverlust durch organisatorische Regelungen, gesamt und nach Studiengang (in %)

Nur 9 % der Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik und 13 % im Lehramt an Grundschulen geben an, aufgrund von organisatorischen Regelungen bislang einen Zeitverlust im Studium erfahren zu haben (vgl. Abb. 4.4). Studierende im **Studiengang** Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen gaben am häufigsten an, dass (sehr) häufig einzelne Lehrveranstaltungen ausfallen (6 %, vgl. Tab. 4.5) und sich wichtige Veranstal-

tungen überschneiden (61 %, vgl. Tab. 4.2). Parallel hat in diesem Studiengang ein größerer Teil der Befragten aufgrund organisatorischer Regelungen Zeit im Studium verloren (40 %, vgl. Abb. 4.5).

4.2.2 Didaktische Qualität

Während die Durchführung der Lehre eher organisatorische Aspekte umfasst, bezieht sich die didaktische Qualität auf die konkrete Gestaltung der Lehre. Die Grundlage bilden Fragen, ob Dozenten gut vorbereitet sind und Lernziele durch diese klar definiert werden, als auch Fragen nach der Transparenz der Bewertungsmaßstäbe und ob Anregungen Studierender Berücksichtigung finden. In Frage 25 wurden die Lehramtsstudierenden gebeten, die Lehrveranstaltungen im laufenden Semester hinsichtlich sieben verschiedener Kriterien einzuschätzen. In einer explorativen Faktorenanalyse konnten, wie in der 3. Sächsischen Studierendenbefragung (vgl. Lenz et al. 2018, S. 75), diese Items zu einem gemeinsamen Faktor zusammengefasst werden, der in Tab. 4.6 dargestellt ist.

Mit Blick auf die Einzeldimensionen der didaktischen Qualität zeigt sich, dass mehr als vier Fünftel der Lehramtsstudierenden den Dozentinnen und Dozenten eine gute Vorbereitung attestieren (83 %, vgl. Abb. C 4.2). Drei Viertel geben an, dass die Prüfungsanforderungen in (fast) allen Lehrveranstaltungen auf diese abgestimmt sind (73 %). Kritischer wird die Transparenz der Bewertungsmaßstäbe beurteilt. 45 % der Befragten geben an, dass eine solche in (fast) allen Veranstaltungen vorliegt, wobei rund ein Sechstel (18 %) sagt, dass diese Transparenz in (fast) keiner ihrer besuchten Lehrveranstaltungen gegeben ist. Gleiches zeigt sich hinsichtlich der Einschätzung der Praxisbezogenheit der Lehre. 18 % der Befragten geben an, dass sich diese in (fast) keiner ihrer Lehrveranstaltungen findet.

Tab. 4.6: Beurteilung der besuchten Lehrveranstaltungen – Ergebnisse der Faktorenanalyse

Faktor 1: Gute Didaktische Qualität (Cronbachs Alpha = 0,82)	
Lernziele klar definiert	Berücksichtigung von Anregungen Studierender
Lehrende motivieren	Praxisbezogenheit der Lehre
Lehrende gut vorbereitet	Abstimmung der Prüfungsanforderungen an die Lehr-
Transparente Bewertungsmaßstäbe	veranstaltung

Zusammengefasst ergibt sich, dass 60 % der Lehramtsstudierenden angeben, dass in (fast) allen Lehrveranstaltungen eine gute didaktische Qualität vorhanden ist (vgl. Abb.

4.5). Nur 4 % sagen, dass das in (fast) keiner der Fall ist. Es zeigen sich keine Unterschiede verglichen mit allen Universitätsstudierenden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 75).

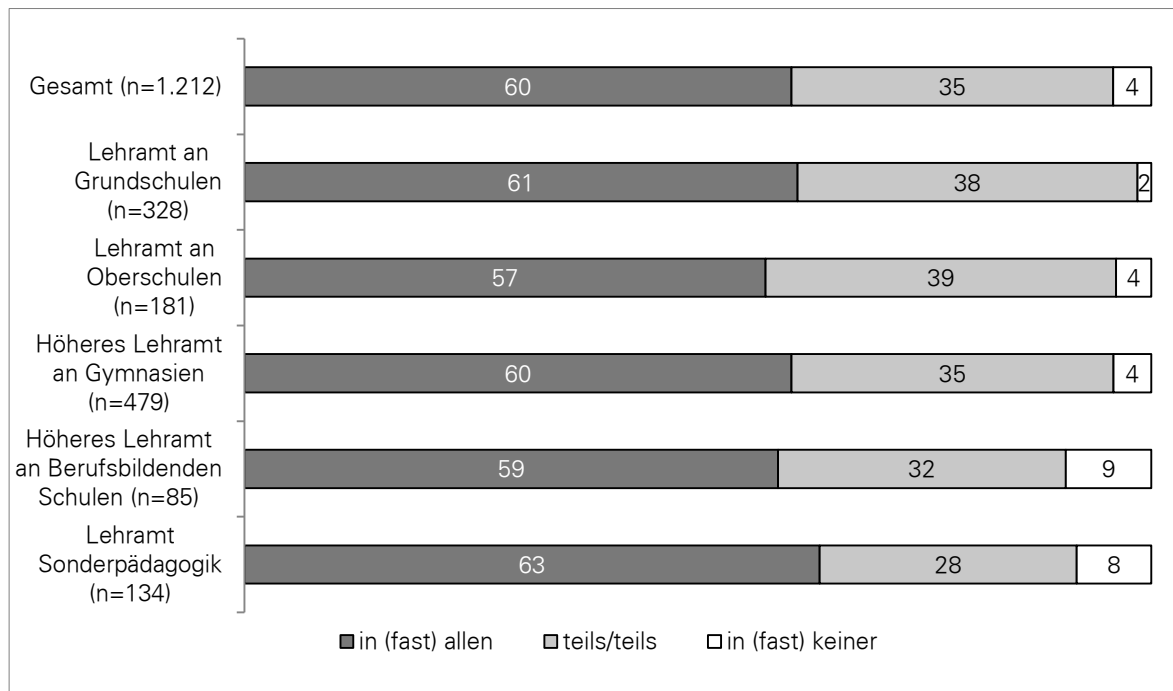


Abb. 4.5: Gute didaktische Qualität in den Lehrveranstaltungen, gesamt und nach Studiengang (in %)

Im Vergleich nach **Studiengang** zeigen sich nur geringe Differenzen. Die Mehrzahl aller Lehramtsstudierenden berichtet von einer guten didaktischen Qualität in (fast) allen Lehrveranstaltungen (vgl. Abb. 4.5). Über alle Studiengänge sind es zwischen 57 % und 63 %. Etwas stärkere Differenzen werden deutlich, wenn man sich diejenigen Befragten betrachtet, die angeben, dass die didaktische Qualität in (fast) keiner der Lehrveranstaltungen gut ist. Die Befragten in den Lehramtsstudiengängen Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen (9 %) sowie Sonderpädagogik (8 %) weisen einen höheren Anteil auf.

Deutliche Unterschiede zwischen den (gruppierten) Fächern zeigen sich bei der Beurteilung der didaktischen Qualität (vgl. Tab. C 4.5).

Erneut schneidet das Fach Mathematik im *Lehramt an Grundschulen* am schlechtesten ab. Während die deutliche Mehrheit der Studierenden angibt, dass eine gute didaktische Qualität in den Fächern Wirtschaft-Technik-Hauswirtschaft (80 %) und Englisch (72 %) in (fast) allen Lehrveranstaltungen gewährleistet ist, sagen dies für die Mathematik lediglich 43 % der Befragten. Zugleich hat das Fach mit 11% den höchsten Anteil von Studierenden, die sagen, dies sei in (fast) keiner Lehrveranstaltung der Fall.

Auch die Befragten im *Oberschullehramt* sehen die didaktische Qualität der Fächergruppe Mathematik/Informatik am wenigsten häufig in (fast) allen Lehrveranstaltungen gegeben (52 %). Ähnlich niedrig fällt der Wert der Studierenden der Fächergruppe der Geistes- und Sozialwissenschaften aus (55 %). Gleichzeitig bilden sie mit 13 % der Befragten den größten Teil derjenigen, die eine diese in (fast) keiner Lehrveranstaltung erlebt. Die größte Zufriedenheit zeigt sich bei Studierenden der Fächergruppe Kunst/WTH/Sport (70 %).

Im Studiengang *Höheres Lehramt an Gymnasien* bewegt sich die positive Einschätzung der didaktischen Qualität zwischen 46% und 78 %. Die Fächer(-gruppe) Chemie und Mathematik/Informatik stellen dabei zwei Extreme dar. Während mehr als drei Viertel der Chemiestudierenden diese in (fast) allen Lehrveranstaltungen als gewährleistet sieht, sind es in der Mathematik/Informatik nur 46 %. Gleichzeitig sieht dort der größte Teil der Befragten die didaktische Qualität in (fast) keiner der Veranstaltungen als gegeben (14 %).

Im Studiengang *Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen* zeigen sich erneut die Studierenden technischer Fachrichtungen unzufriedener. Nur 43 % der Befragten sehen eine gute didaktische Qualität in (fast) allen Lehrveranstaltungen gewährleistet; ein weiteres Viertel sieht diese in (fast) keiner gegeben. Damit geben die Studierenden technischer Fachrichtungen studiengangübergreifend mit deutlichem Abstand am häufigsten an, dass sie in (fast) keiner Lehrveranstaltung gewährleistet wird.

Aufgrund einer abweichender Antwortvorgabe²¹ können die Ergebnisse der Studierenden im Studiengang *Lehramt Sonderpädagogik* in diesem Zusammenhang nur bedingt mit den übrigen Lehramtsstudiengängen verglichen werden. Allerdings zeigen sich, wie auch schon bei den bereits berichteten Fragen zu den Studienbedingungen, sehr hohe Werte. Insbesondere in den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung (89 %) und Sprache (84 %) wird die didaktische Qualität in hohem Umfang positiv bewertet. Deutlich weniger häufig wird diese von Studierenden der wählbaren Fächer als gegeben wahrgenommen (45 %).

Die didaktische Qualität innerhalb der *Bildungswissenschaften* wird über alle Studiengänge hinweg von (etwas mehr als) der Hälfte der Studierenden als in (fast) allen Lehrveranstaltungen gewährleistet betrachtet; am positivsten von den Befragten des Höheren Lehramts an berufsbildenden Schulen (57 %). Sie bewerten die didaktische Qualität innerhalb der Bildungswissenschaften positiver als in ihren gewählten Fachrichtungen.

²¹ Die Fragen nach der Lehrqualität wurden von den Sonderpädagogen auf einer fünfstufigen Skala von 1=sehr häufig bis 5=nie beantwortet. Für die Analysen wurden die Werte 1+2 sowie 4+5 zusammengefasst.

4.2.3 Unterstützung durch die Lehrenden

Eine Unterstützung durch die Lehrenden fördert den Erfolg im Studium. An dieser Stelle sollen die folgenden Fragen aus Studierendensicht beantwortet werden: Wie gut sind die Lehrenden erreichbar? Bieten Sie Hilfe im wissenschaftlichen Arbeiten an? Gelingt es Ihnen den Lehramtsstudierenden die Ergebnisse ihrer Prüfungsleistungen in einem angemessenen Zeitrahmen mitzuteilen?

Die Erreichbarkeit der Lehrenden wird dabei vom Großteil der Studierenden als sehr gut bewertet (65 %, vgl. Abb. 4.6). Nur 13 % geben an, dass diese (fast) nie für sie erreichbar sind. Weniger positiv fallen die Bewertungen der beiden weiteren Items aus. Zwar überwiegen auch bei den Fragen nach Hilfestellungen die positiven Rückmeldungen (41 %), allerdings entscheidet sich ein großer Teil für die Mittelkategorie. Weitere 23 % der Studierenden geben an, dass Sie (fast) nie Hilfen bei wissenschaftlichen Arbeiten erhalten. Kritisch werden die langen Wartezeiten auf Prüfungsergebnisse gesehen. Lediglich 17 % geben an (fast) nie lange warten zu müssen. Demgegenüber stehen 44 % die (sehr) häufig davon berichten, weitere 39 % teilweise.

Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden zeigen sich hinsichtlich der Unterstützung durch die Lehrenden nur geringe Unterschiede (vgl. Tab. C 4.3).

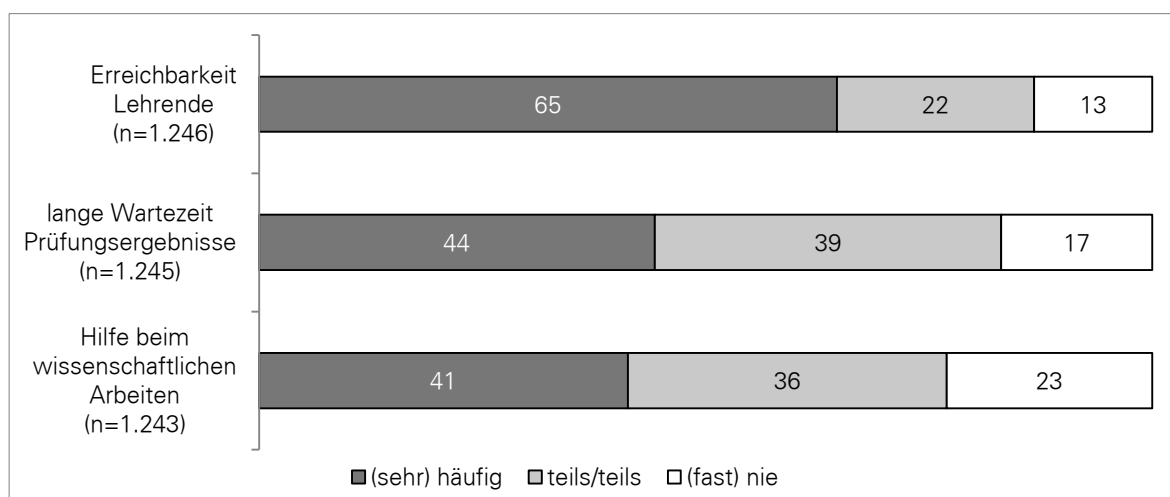


Abb. 4.6: Unterstützung durch die Lehrenden, Gesamt (in %)

Bei Gegenüberstellung der **Studiengänge** zeigen sich deutliche Unterschiede (vgl. Tab. 4.7). Besonders häufig berichten die Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik von einer (sehr) häufigen Unterstützung durch die Lehrenden (74 %). Schlechter wird diese von Studierenden im Grundschullehramt bewertet (61 %).

Kritischer werden die Unterstützungsleistungen beim wissenschaftlichen Arbeiten bewertet. Während knapp über die Hälfte der Befragten im Lehramt Sonderpädagogik (sehr) häufig Hilfe erhält (51 %), sind es von den Studierenden im Grundschullehramt weniger als zwei Fünftel (37 %).

(Sehr) häufig werden lange Wartezeiten von Studierenden der Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Oberschulen und den berufsbildenden Schulen berichtet. Jeweils knapp über die Hälfte geben an, dass sie (sehr) häufig sehr lange auf Prüfungsergebnisse warten müssen.

Tab. 4.7: Unterstützung durch die Lehrenden, nach Studiengang (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	Erreichbarkeit der Lehrenden		Wartezeit Prüfungsergebnisse		Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten	
	n	in %	n	in %	n	in %
Gesamt	1.246	64,7	1.245	44,3	1.243	41,3
Lehramt an Grundschulen	341	61,3	342	50,6	341	36,7
Lehramt an Oberschulen	184	63,0	183	50,8	183	39,3
Höheres Lehramt an Gymnasien	490	64,3	489	37,4	488	42,4
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	87	69,0	87	50,6	86	40,7
Lehramt Sonderpädagogik	140	73,6	139	41,0	140	50,7

Unterschiede zeigen sich auch zwischen den Studienfächer(-gruppen) innerhalb der einzelnen Lehramtsstudiengänge (vgl. Tab. C 4.6). In der Studienfächergruppe WTH/Sport/Religion/Kunst/Musik im *Lehramt an Grundschulen* wird die **Erreichbarkeit der Lehrenden** an besten bewertet (83 %); am Ende steht das Fach Deutsch (52 %). Während die Erreichbarkeit der Lehrenden von den Befragten im Oberschullehramt in der Fächergruppe Naturwissenschaften am besten bewertet wird (76 %), sind es im Gymnasiallehramt die Dozentinnen und Dozenten klassischer Sprachen (82 %).

Nur die Hälfte der Studierenden technischer Fachrichtungen im *Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen* gibt an, dass die Lehrenden (sehr) häufig erreichbar sind. Deutlich besser wird diese Erreichbarkeit von Studierenden dienstleistungsbezogener Fachrichtungen bewertet (79 %).

Im *Lehramt Sonderpädagogik* heben sich die Bewertungen der Studierenden der zu den Förderschwerpunkten wählbaren Fächer deutlich ab. Während die Erreichbarkeit der Lehrenden über alle Förderschwerpunkte hinweg als sehr gut gelten kann, berichten nur etwas mehr als die Hälfte (56 %) der Studierenden dieser Fächer von einer (sehr) häufigen Erreichbarkeit ihrer Dozentinnen und Dozenten.

Mit Bezug auf die Bildungswissenschaften geben über die Lehramtsstudiengänge hinweg zwischen 56 % und 60 % der Befragten an, dass die Lehrpersonen (sehr) häufig gut erreichbar sind.

Starke Streuungen zeigen sich im Vergleich der Fächer(-gruppen) hinsichtlich der erfahrenen **Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten** (vgl. Tab. C 4.6). So geben gehäuft Studierende, deren Fächer dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zugeordnet werden können, weniger oft an, (sehr) häufig Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten zu bekommen. Im Grundschullehramt ist das für das Fach Mathematik der Fall (20 %), für das Lehramt an Oberschulen bzw. Gymnasien für die Fächergruppen Mathematik/Informatik (30 % bzw. 27 %), sowie die technischen Fachrichtungen im Studiengang berufsbildende Schulen (30 %). Im *Höheren Lehramt an Gymnasien* fallen ebenso die Fächer Chemie (27 %), Physik (28 %) und Sport (29 %) negativ auf.

Die Studierenden dienstleistungsbezogener Fachrichtungen im *Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen* (58 %), der Fächergruppe Gemeinschaftskunde/Recht und des Faches Geschichte (je 62 %) am Gymnasium und der Fächergruppe Geistes- und Sozialwissenschaften (59 %) im *Oberschullehramt* berichten in hohem Maß von erhaltener Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten.

Im *Studiengang Sonderpädagogik* geben am häufigsten Studierende der Förderschwerpunkte Emotionale und Soziale Entwicklung (60 %) sowie Geistige Entwicklung (59 %) an, (sehr) häufig Unterstützung beim wissenschaftlichen Arbeiten zu erhalten.

In den Studiengängen Lehramt an Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien berichten die Studierenden der Studienfächer bzw. -fächergruppe Mathematik bzw. Mathematik/Informatik sowie der naturwissenschaftlichen Fächer am wenigsten oft von langen **Wartezeiten auf Prüfungsergebnisse** (vgl. Tab. C 4.6). Im Fach Mathematik im *Lehramt an Grundschulen* berichtet etwa ein Fünftel der Lehramtsstudentinnen und -studenten von langen Wartezeiten. Im Gymnasiallehramt in der Fächergruppe Mathematik/Informatik sind es nur 14 %, im Fach Physik sogar nur 10 %.

Aber auch im Studiengang *Lehramt Sonderpädagogik* in den Förderschwerpunkten Körperliche und Motorische Entwicklung (13 %), Sprache (15 %) und Emotionale und Soziale Entwicklung (17 %) gibt nur ein kleiner Teil der Studierenden lange Wartezeiten an.

Lehramtsstudierende technischer Fachrichtungen im *Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen* berichten am häufigsten von langen Warteperioden. 64 % dieser geben an, dass sie (sehr) häufig, lange auf Prüfungsergebnisse warten müssen, dicht gefolgt von 61 % der Befragten der zu den Förderschwerpunkten wählbaren Fächer im gleichen Studiengang.

Ähnlich hohe Werte erreichen nur die *Bildungswissenschaften*. Je etwas mehr als drei Fünftel der Befragten im Lehramt Sonderpädagogik, an Grundschulen und an Gymnasien geben an, in den Bildungswissenschaften (sehr) häufig lange auf Prüfungsergebnisse zu warten. Deutlich geringer fällt der Wert bei Studierenden im Lehramt an Oberschulen aus, dort berichten dies nur 40 %.

4.3 KOMPETENZVERMITTLUNG

In der vorliegenden Studie wurden die Lehramtsstudierenden gebeten, die Vermittlung von Kompetenzen in ihrem Hochschulstudium anhand von 15 Items zu bewerten (vgl. Frage 26).

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse ließen sich die Items zu drei Kompetenzbereichen zusammenfassen (vgl. auch Lenz et al. 2018, S. 78). Diese sind in Tab. 4.8 dargestellt und Grundlage der folgenden Betrachtungen.

Im Zuge der Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden spielt die Vermittlung sogenannter personaler und sozialer Kompetenzen eine wichtige Rolle, welche im Faktor 1 zusammengefasst sind. Faktor 2 beschreibt die fachbezogenen Kompetenzen, die im Studium erworben wurden. Der dritte Faktor beschreibt interkulturelle Fähigkeiten. Bei der Interpretation ist dabei zu beachten, dass die Studierenden sich noch im Prozess der Kompetenzvermittlung befinden und diesen erst mit Ende des Studiums abschließen.

Tab. 4.8: Kompetenzvermittlung – Ergebnisse der Faktorenanalyse

Faktor 1: Personale und soziale Kompetenzen (Cronbachs Alpha = 0,81)	
Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen	Planungs-, Organisationsfähigkeit
Kommunikationsfähigkeit	Selbstständiges Arbeiten
Kritisches Denken	Teamarbeit
Faktor 2: Fachbezogene Kompetenzen (Cronbachs Alpha = 0,75)	
Breites Grundlagenwissen	Fähigkeit, Wissenslücken zu schließen
Fachbezogene Methodenkenntnisse	Fähigkeiten, Probleme zu analysieren und zu lösen
Fächerübergreifendes Denken	Spezielles Fachwissen
Fähigkeit, selbständig forschend tätig zu sein	
Faktor 3: Interkulturelle Kompetenzen (Cronbachs Alpha = 0,57)	
Fremdsprachenkenntnisse	Interkulturelle Kompetenz

Sicherlich die zentrale Aufgabe des Studiums ist die Vermittlung fachbezogener Kompetenzen. Wie Abb. 4.7 verdeutlicht, gelingt dies aus Sicht von rund drei Fünfteln der Lehramtsstudierenden an den Universitäten (sehr) gut. Noch besser schneidet die Vermittlung

personaler und sozialer Kompetenzen ab (71 %). Nur etwa ein Fünftel gibt dies dagegen für den Erwerb interkultureller Kompetenzen an.

Gegenüber den Universitätsstudierenden gibt ein größerer Teil der Lehramtsstudierenden an über (sehr) gute personale und soziale Kompetenzen zu verfügen (Universitätsstudierende: 57 %; vgl. Lenz et al. 2018, S. 79). Bezogen auf die fachbezogenen Kompetenzen verhält es sich umgekehrt (Universitätsstudierende: 63 %). Jeweils 22 % der Studierenden an Universitäten und in Lehramtsstudiengängen geben an, über (sehr) gute Interkulturelle Kompetenzen zu verfügen.

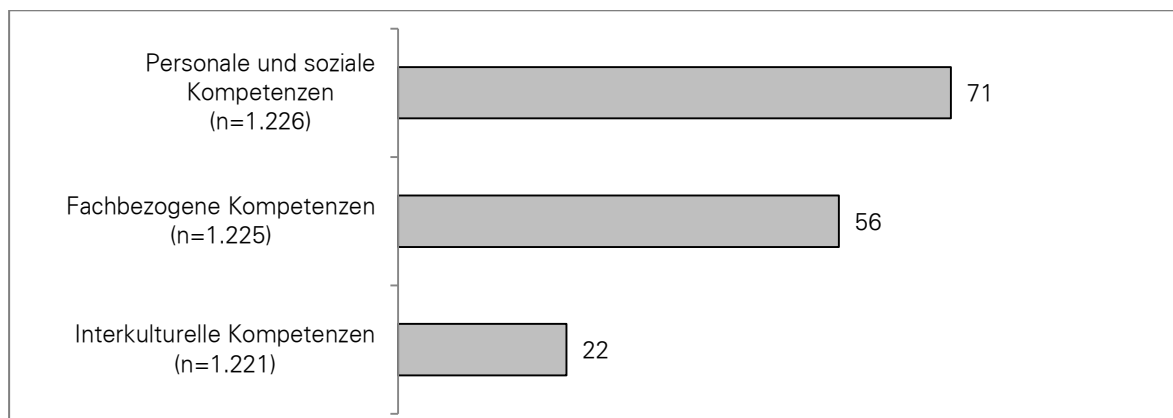


Abb. 4.7: Kompetenzvermittlung (zusammengefasst, 1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

Die Studierenden des **Studiengangs** Lehramt Sonderpädagogik schätzen die Vermittlung fachbezogener Kompetenzen als besonders hoch ein (62 %, vgl. Tab. 4.9). Ähnlich positiv fällt die Einschätzung im Gymnasiallehramt aus (60 %). Von den Befragten im Lehramt an Oberschulen sagen das dagegen nur 48 %.

Die Vermittlung personaler und sozialer Kompetenzen wird am besten von den Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik (81 %) bewertet.

Besonders große Differenzen zeigen sich im Maß der Vermittlung interkultureller Kompetenzen. Während ein Drittel der Studierenden im Gymnasiallehramt diese als (sehr) gut bezeichnet, sagen dies nur 9 % der Befragten im Lehramt Sonderpädagogik. Die interkulturellen Kompetenzen beziehen sich stark auf die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen. Während im Gymnasiallehramt eine Vielzahl unterschiedlicher Fremdsprachen studiert werden kann, sind die Wahlmöglichkeiten im Lehramt Sonderpädagogik deutlich eingeschränkt, was wiederum zu diesem großen Unterschied beitragen dürfte.

Tab. 4.9: Kompetenzvermittlung, nach Studiengang (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	Fachbezogene Kompetenzen		Personale und soziale Kompetenzen		Interkulturelle Kompetenzen	
	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	333	55,0	334	72,8	332	12,3
Lehramt an Oberschulen	182	47,8	182	65,4	181	19,9
Höheres Lehramt an Gymnasien	483	59,8	483	68,1	482	33,0
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	86	50,0	86	70,9	86	16,3
Lehramt Sonderpädagogik	136	61,8	136	80,9	135	8,9

4.4 RAHMENBEDINGUNGEN DES STUDIUMS

Ein weiteres wichtiges Element der Studiensituation sind die vorgefundenen Rahmenbedingungen des Studiums. Dazu zählen beispielsweise die räumlich-technische Infrastruktur, die Ausstattung der Bibliotheken und Computerarbeitsplätze, aber auch die Beratungs- und Serviceleistungen der Hochschulen.

4.4.1 Beratungs- und Serviceleistungen

Die Beratungs- und Serviceangebote werden von den Lehramtsstudierenden in unterschiedlichem Maße genutzt. Insgesamt betrachtet werden die Prüfungsämter (80 %) sowie die Studierendensekretariate und Immatrikulationsbüros (72 %) von der deutlichen Mehrheit der Studierenden am stärksten in Anspruch genommen (vgl. Abb. 4.8). Spezifischere Angebote, wie die Beratung zum Auslandsstudium (23 %), sind hingegen nur für einen Teil relevant und werden gezielt bei Bedarf nachgefragt. Angebote der Beratung zum Berufseinstieg (9 %) werden nur von einem Bruchteil der Lehramtsstudierenden genutzt. Es ist zu vermuten, dass diese eher von Studierenden nachgefragt werden, die sich unsicher sind, ob sie eine Schullaufbahn einschlagen.

Bei einer Betrachtung nach Fachsemestern zeigt sich, dass einzelne Beratungsangebote in den späteren Semestern des Studiums häufiger genutzt werden. Dies trifft für die Fachstudienberatung als auch für die Prüfungsämter zu (vgl. Tab. C 4.7).

Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden fällt auf, dass einzelne Beratungs- und Serviceangebote von den Lehramtsstudierenden deutlich weniger oft, andere dagegen deutlich stärker in Anspruch genommen werden. Die Studierenden der Lehramtsstudiengänge nutzen etwas seltener studentische Studienberatungen (Universitätsstudierende: 42 %), als auch Beratungen zu Auslandsstudien oder -praktika (Universitätsstudierende:

30 %). Deutlich weniger oft werden Berufseinstiegsberatungen genutzt (Universitätsstudierende: 20 %). Ursachen dafür dürften die klar umrissenen Berufswege und -einstiege der Lehramtsstudierenden darstellen. Deutlich häufiger suchen die Lehramtsstudierenden Hilfe bei den Zentralen Studienberatungen (Universitätsstudierende: 34 %).

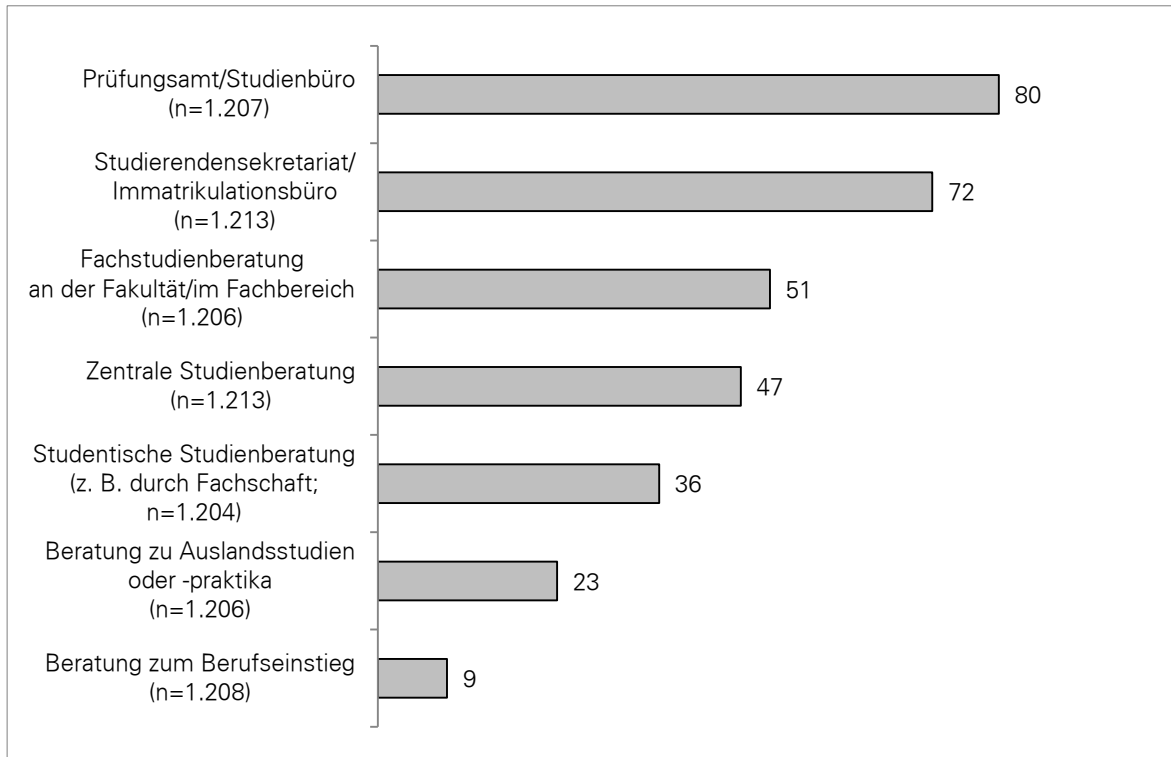


Abb. 4.8: Nutzung von Beratungs- und Serviceangeboten (in %)

In die Auswertungen zur Zufriedenheit der Lehramtsstudierenden mit den Beratungs- und Serviceangeboten werden nur jene Befragten eingeschlossen, die diese Angebote bereits genutzt haben.

Die Studierenden sind mit den angebotenen Service- und Beratungsangeboten zumeist zufrieden. Am positivsten wird die Fachstudienberatung eingeschätzt. 74 % bewerten die dort erhaltenen Leistungen positiv. Dicht dahinter folgen die Beratungen in den Studierendensekretariaten und Immatrikulationsbüros (72 %) sowie die Studentische Studienberatung (72 %; vgl. Abb. 4.9). Auch mit der Zentralen Studienberatung (68 %), der Beratung zu Auslandsstudien und -praktika (62 %) und dem Prüfungsamt (61 %) hat die Mehrheit der Nutzer/innen ebenfalls (sehr) positive Erfahrungen gesammelt. Hingegen bewerten die Lehramtsstudierenden die Beratung zum Berufseinstieg (44 %) deutlich kritischer. 27 %

der Befragten, die eine Berufseinstiegsberatung wahrgenommen haben, bewerten diese als (sehr) schlecht.

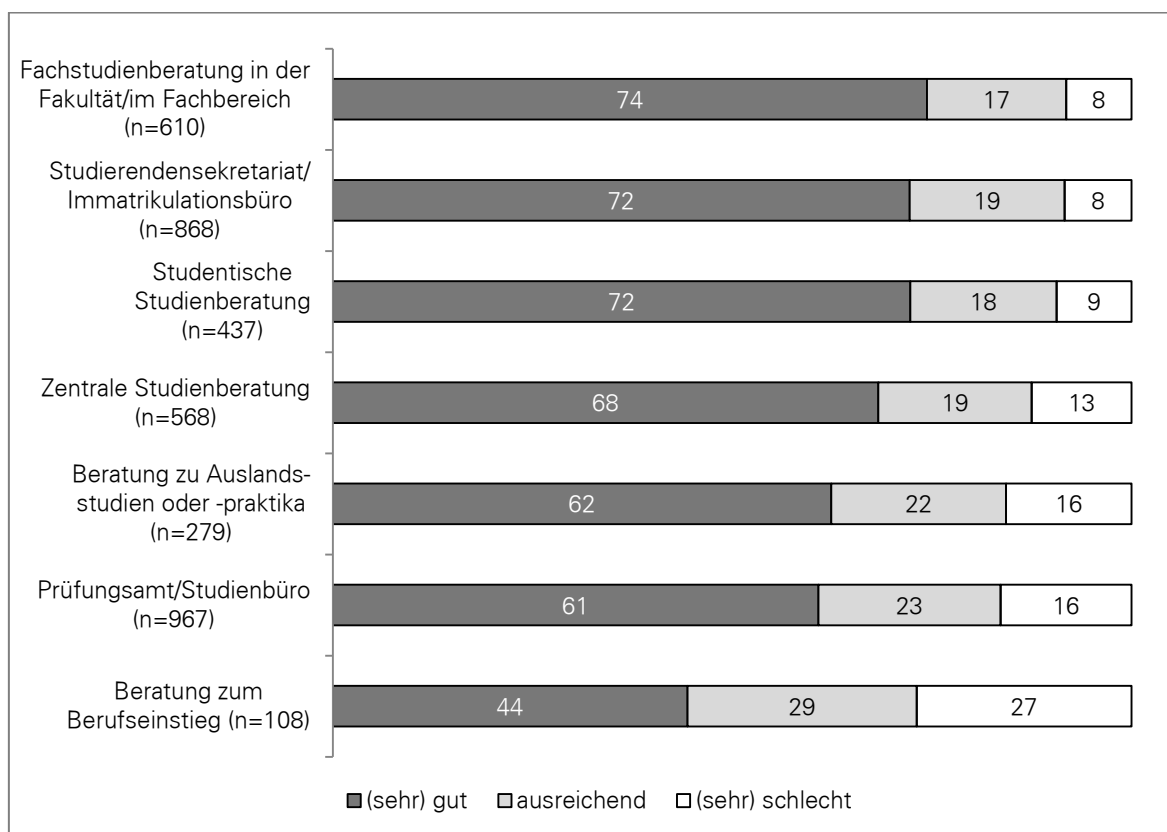


Abb. 4.9: Beurteilung von Beratungs- und Serviceangeboten (in %)

Bei einem Vergleich nach **Studiengang** fällt auf, dass insbesondere Studierende des Höheren Lehramts an berufsbildenden Schulen die wahrgenommenen Beratungsleistungen weniger oft als (sehr) gut bewerten als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer Studiengänge (vgl. Tab. C 4.8). Demgegenüber schätzen mehr als vier Fünftel der befragten im Sonderpädagogiklehramt die Studentische Studienberatung als (sehr) gut ein. Das sind, je nach Studiengang, zwischen 10 und 20 Prozentpunkte mehr, als in den anderen Lehramtsstudiengängen.

Eine ähnlich hohe Differenz zwischen diesen beiden Studiengängen zeigt sich hinsichtlich der Bewertung der Fachstudienberatung in den Fakultäten bzw. im Fachbereich. Im Lehramt Sonderpädagogik wird diese von 82 % und im Lehramt an berufsbildenden Schulen von 64 % positiv bewertet.

4.4.2 Räumliche Ausstattung der Hochschulen

Die Wahrnehmung der Studienbedingungen ist auch vom Zustand der Räume abhängig, in denen die Lehre stattfindet sowie der Verfügbarkeit studentischer Arbeitsplätze.

Mit dem baulichen Zustand der für die Lehrveranstaltung zur Verfügung stehenden Räume ist die Mehrheit der Lehramtsstudierenden (63 %) zufrieden (vgl. Abb. 4.10). Minimal häufiger wird die technische Ausstattung als (sehr) gut beurteilt (65 %). Die Verfügbarkeit studentischer Arbeitsplätzen wird hingegen von den Befragten kritischer gesehen. Nur 47 % bewerten diese als (sehr) gut, weitere 19 % sogar als (sehr) schlecht.

Damit bewerten die Lehramtsstudierenden die Verfügbarkeit studentischer Arbeitsplätze, verglichen mit allen Universitätsstudierenden, etwas weniger häufig mit (sehr) gut (51 %, Lenz et al. 2018, S. 86). Hinsichtlich des baulichen Zustands sowie der technischen Ausstattung zeigen sich keine Unterschiede.

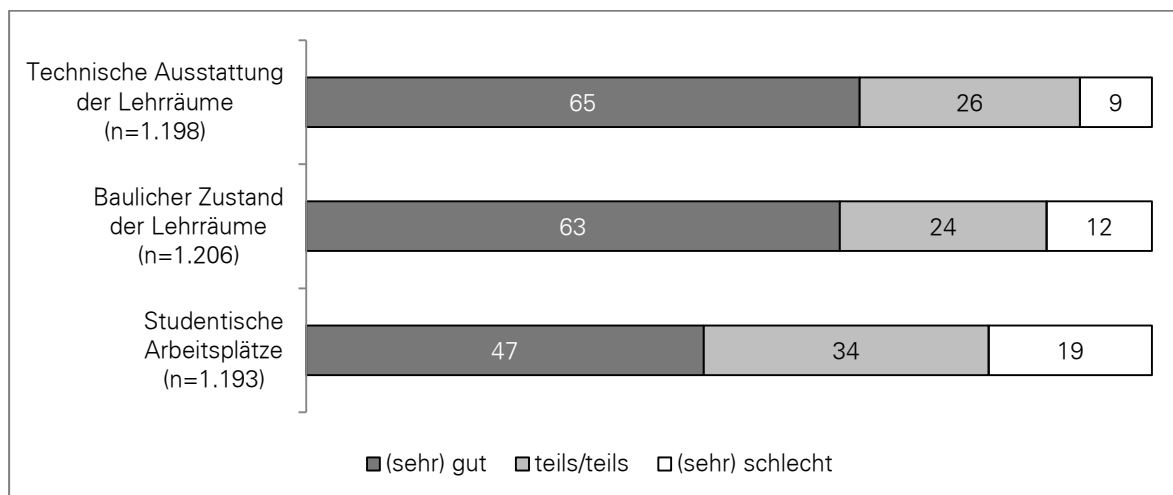


Abb. 4.10: Räumliche Ausstattung der Hochschulen (in %)

Bei der Gegenüberstellung der Lehramtsstudierenden nach **Studiengang** zeigen sich hinsichtlich der Bewertungen des baulichen Zustands sowie der technischen Ausstattung vereinzelt extreme Differenzen (vgl. Tab. 4.10). Insbesondere die Befragten des *Höheren Lehramts an berufsbildenden Schulen* bewerten diese Aspekte deutlich weniger oft als (sehr) gut. So geben 27 % den baulichen Zustand als (sehr) gut an, weitere 34 % bewerten diesen als (sehr) schlecht. Die Mehrheit dieser Befragtengruppe ist nur teilweise zufrieden (39 %).

Nur 37 % der Studierenden im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen bewerten die technische Ausstattung als (sehr) gut, etwas mehr als ein Fünftel sogar als (sehr)

schlecht. Diese Bewertungen heben sich deutlich von den Studierenden anderer Lehramtsstudiengänge ab.

Am positivsten bewerten die Studierenden des *Gymnasiallehramts* die technische Ausstattung der Lehrräume (73 %). Der bauliche Zustand wird von 75 % der Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik als (sehr) gut bewertet.

Hinsichtlich der Bewertung der Verfügbarkeit studentischer Arbeitsplätze zeigen sich zwischen den Lehramtsstudiengängen nur geringe Unterschiede.

Tab. 4.10: Räumliche Ausstattung, nach Studiengang (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	Technische Ausstattung der Lehrräume		Baulicher Zustand der Lehrräume		Studentische Arbeitsplätze	
	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	325	64,3	325	62,2	320	48,4
Lehramt an Oberschulen	181	58,0	181	51,4	177	46,9
Höheres Lehramt an Gymnasien	472	72,7	477	71,3	474	47,0
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	85	36,5	85	27,1	85	43,5
Lehramt Sonderpädagogik	131	71,0	134	75,4	133	46,6

4.4.3 Serviceleistungen und Ausstattung der Bibliotheken

Die Ausstattung und Serviceleistungen der Bibliotheken werden von den Lehramtsstudierenden im überwiegenden Maße sehr positiv beurteilt. Die deutliche Mehrheit bewertet die Öffnungszeiten der Hochschulbibliotheken (93 %) als sehr gut. Auch der Zugang zu elektronischen Literaturangeboten (69 %) sowie die Verfügbarkeit der für das Studium benötigten Literatur (63 %) werden von deutlich mehr als der Hälfte der Befragten als (sehr) gut eingeschätzt (vgl. Abb. 4.11).

Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 88) bewerten die Lehramtsstudierenden die Öffnungszeiten der Hochschulbibliotheken etwas positiver (Universitätsstudierende: 88 %), den Zugang zu elektronischen Literaturangaben (Universitätsstudierende: 75 %) als auch die Verfügbarkeit von für das Studium benötigter Literatur jedoch weniger oft als (sehr) gut (Universitätsstudierende: 71 %).

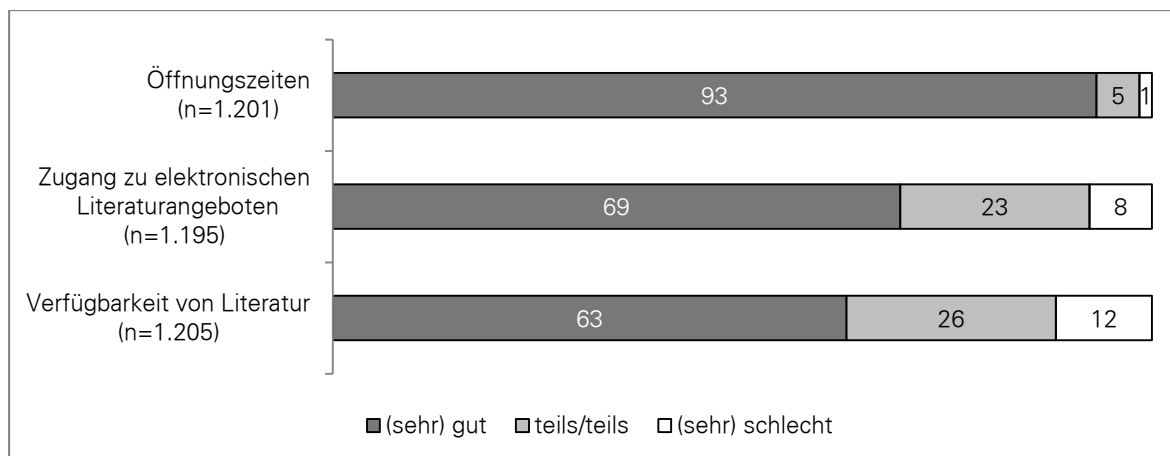


Abb. 4.11: Serviceleistungen und Ausstattung der Bibliotheken (in %)

Im Vergleich der Lehramtsstudierenden nach **Studiengang** zeigen sich mäßige Unterschiede (vgl. Tab. 4.11). Am positivsten wird der Zugang zu elektronischen Literaturangeboten von den Studierenden im Höheren Lehramt an Gymnasien bewertet (76 %). Etwas seltener bewerten die Befragten im Grundschullehramt diesen als (sehr) gut (63 %). Auch hinsichtlich der Verfügbarkeit der für das Studium benötigten Literatur ist diese Gruppe am kritischsten. Nur 54 % dieser Studierenden bewerten die Verfügbarkeit als (sehr) gut. Dem gegenüber stehen erneut die Befragten des Gymnasiallehramts (69 %).

Tab. 4.11: Serviceleistungen und Ausstattung im Bibliotheksbereich, nach Studiengang (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	Öffnungszeiten		Zugang zu elektronischen Literaturangeboten		Verfügbarkeit von Literatur	
	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	324	92,9	323	63,2	325	54,2
Lehramt an Oberschulen	179	95,0	178	67,4	180	63,3
Höheres Lehramt an Gymnasien	474	94,1	473	75,5	476	68,9
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	86	87,2	86	67,4	86	62,8
Lehramt Sonderpädagogik	134	93,3	131	66,4	134	61,2

4.4.4 Computerausstattung

Die Universitäten können durch eine weitreichende Abdeckung mit drahtlosen lokalen Netzwerken (WLAN) den Studierenden ermöglichen, raumunabhängig und mit den eigenen mobilen Endgeräten wie Laptops oder Tablets direkt an der Hochschule zu arbeiten. Dass diese Ausstattung sehr weit fortgeschritten ist, zeigen die (sehr) guten Bewertungen.

gen der Studierenden zur Verfügbarkeit von WLAN auf dem Campus. 92 % bewerten diese mit gut oder sehr gut (vgl. Abb. 4.12). Neben der Verfügbarkeit mobiler Netzwerke stehen den Studierenden an den meisten Hochschulen die herkömmlichen Computerarbeitsplätze zur Verfügung. Die Verfügbarkeit dieser wird jedoch nur von knapp der Hälfte der Lehramtsstudierenden als (sehr) gut empfunden.

Die Befragten beurteilen die WLAN-Ausstattung der Hochschulen etwas positiver als alle Universitätsstudierenden (Universitätsstudierende: 88 %; Lenz et al. 2018, S. 89), die Verfügbarkeit von Computerarbeitsplätzen etwas weniger oft mit (sehr) gut (Universitätsstudierende: 56 %).

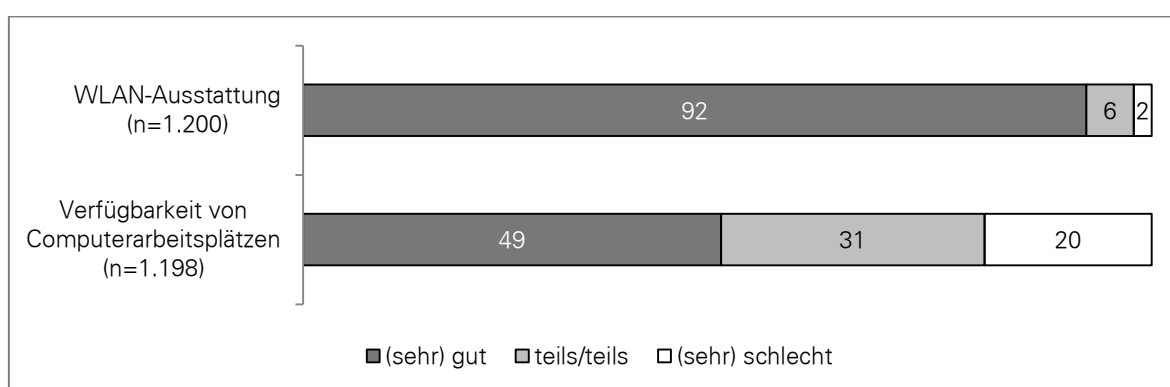


Abb. 4.12: Computerausstattung (in %)

Während die Studierenden aller Lehramts**studiengänge** die Verfügbarkeit mobiler Netzwerke ähnlich gut bewerten, äußern insbesondere die Studierenden im höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen Kritik hinsichtlich der Verfügbarkeit von Computerarbeitsplätzen. Nur 35 % bewerten diese als (sehr) gut (vgl. Tab. 4.12).

Tab. 4.12: Computerausstattung, nach Studiengang (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	WLAN-Ausstattung		Verfügbarkeit von Computerarbeitsplätzen	
	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	325	92,3	324	47,5
Lehramt an Oberschulen	179	85,5	178	41,6
Höheres Lehramt an Gymnasien	474	95,1	474	55,1
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	86	86,0	84	34,5
Lehramt Sonderpädagogik	132	95,5	134	53,0

4.5 GESAMTZUFRIEDENHEIT

Als ein umfassender Indikator der Studiensituation wurde im Fragebogen der Sächsischen Studierendenbefragung die Gesamtzufriedenheit der Studierenden mit ihrem derzeitigen Studium erfragt (vgl. Frage 63). Von allen befragten Lehramtsstudierenden geben insgesamt 54 % an, (sehr) zufrieden mit ihrer aktuellen Studiensituation zu sein (vgl. Abb. 4.13). Ein knappes Drittel ist zumindest teilweise zufrieden, weitere 15 % geben an, eher bzw. sehr unzufrieden zu sein. Dabei unterscheiden sich die Werte kaum von der Gesamtzufriedenheit aller Universitätsstudierender in Sachsen ((sehr) zufrieden: 58 %, teils/teils: 26 %, (sehr) unzufrieden: 16 %; Lenz et al. 2018, S. 265).

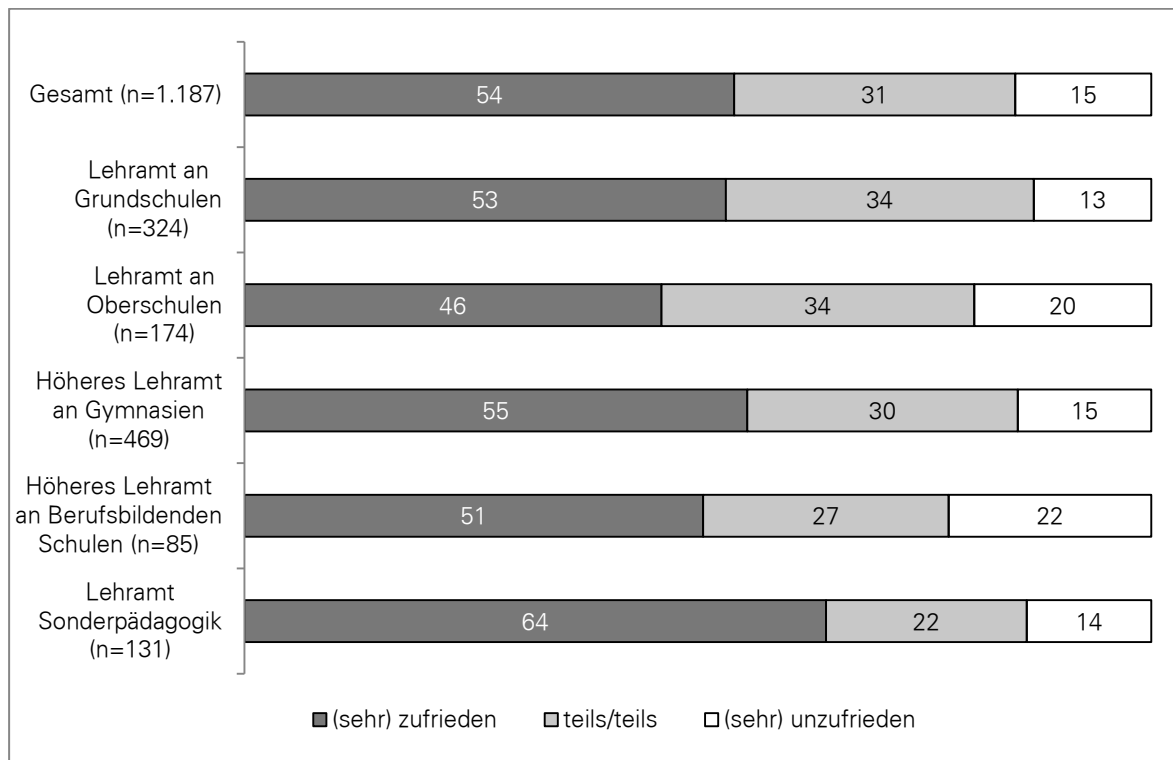


Abb. 4.13: Gesamtzufriedenheit mit der derzeitigen Studiensituation, gesamt und nach Studiengang (in %)

Im Vergleich nach **Studiengang** zeigen sich die Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik deutlich zufriedener als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. 64 % sind sehr oder eher zufrieden mit ihrer aktuellen Studiensituation (vgl. Abb. 4.13). Am wenigsten häufig (sehr) zufrieden sind die Befragten im Oberschullehramt. Weniger als die Hälfte gibt an, mit dieser zufrieden zu sein (46 %). Die höchsten Unzufriedenheitswerte berich-

ten die Befragten im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen. 22 % sind mit ihrer derzeitigen Studiensituation eher oder sehr unzufrieden.

Eng verknüpft mit der Gesamtzufriedenheit ist die Frage, ob man rückblickend die gleiche Studienentscheidung noch einmal treffen würde.

Auf diese Frage gaben 59 % der Befragten an, wieder das gleiche Studienfach²² an der gleichen Hochschule studieren zu wollen (vgl. Abb. 4.14). Ein großer Teil der Lehramtsstudierenden ist somit sowohl mit dem gewählten Fach, als auch der gewählten Hochschule zufrieden. 14 % der Befragten würden das gleiche Studienfach, aber an einer anderen Hochschule und 15 % ein anderes Fach an der gleichen Hochschule studieren. Je 6 % der Lehramtsstudierenden würden im Rückblick entweder ein anderes Fach an einer anderen Hochschule oder gar nicht mehr studieren.

Zusammenfassend gab ein Fünftel der Lehramtsstudierenden an, dass sie rückblickend nicht noch einmal an ihre derzeitige Hochschule gehen würden, fast drei Viertel der Befragten würden sich dazu entscheiden, wieder Lehramt zu studieren.

Die Lehramtsstudierenden unterscheiden sich kaum von allen Universitätsstudierenden hinsichtlich einer nochmaligen Studienentscheidung (vgl. Lenz et al. 2018, S. 94).

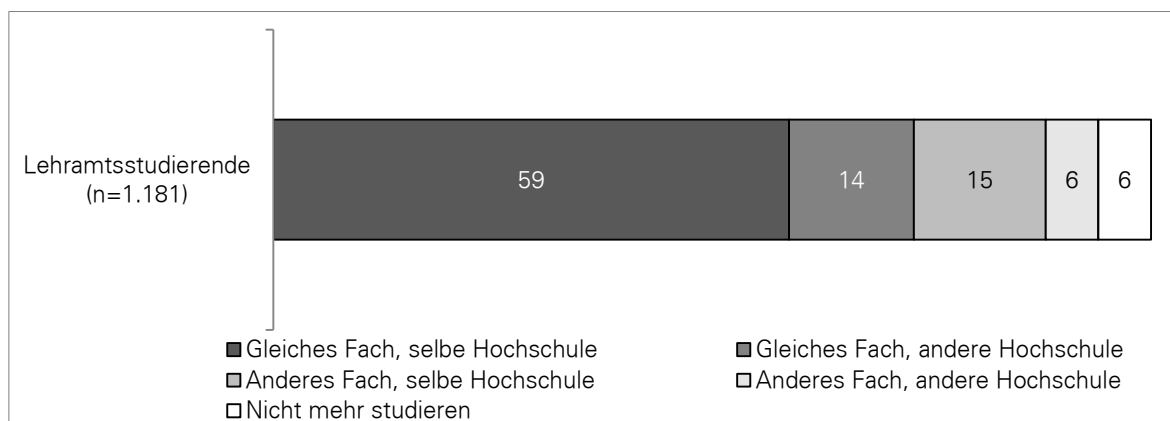


Abb. 4.14: Rückblickende Bewertung der Studienentscheidung (in %)

Bei der Unterscheidung nach **Studiengang** findet die hohe Gesamtzufriedenheit der Studierenden des Studiengangs Lehramt Sonderpädagogik eine Entsprechung im Rück-

²² Die Formulierung „Studienfach“ weist eine Unschärfe auf. Gemeint ist der Studiengang der Studierenden. Aufgrund der Struktur des Lehramtsstudiums kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Lehramtsstudierenden die Frage nach der Studienentscheidung auf ihr erstes und zweites Lehramtsfach und nicht den Studiengang beziehen.

blick auf die Studienentscheidung; 70 % der Befragten würden das gleiche Fach an derselben Hochschule wieder studieren (vgl. Tab. 4.13).

Dem gegenüber stehen die Studierenden im Lehramt an Oberschulen. Sie berichten nicht nur die geringsten Werte der Gesamtzufriedenheit (vgl. Abb. 4.13), sondern gaben von allen Schulformen am wenigsten oft an, noch einmal das gleiche Fach an derselben Hochschule zu studieren (52 %). Häufiger als im Durchschnitt würden sie zwar das gleiche Fach, aber an einer anderen Hochschule studieren wollen (19 %).

Trotz der recht hohen Einschätzung der Gesamtzufriedenheit, liegen die Studierenden im höheren Lehramt an Gymnasien hinsichtlich der Entscheidung, das gleiche Fach an derselben Hochschule noch einmal zu studieren, nur im unteren Mittelfeld (56 %).

Insgesamt zeigt sich, dass über alle Studiengänge hinweg der größte Teil der Lehramtsstudierenden wieder einen Lehramtsstudiengang studieren würden. Darunter 78 % der Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik und 76 % im Grundschullehramt. Mit noch immer 69 % bilden die Studierenden an berufsbildenden Schulen das Schlusslicht hinsichtlich einer nochmaligen Entscheidung für ein Lehramtsstudium.

Tab. 4.13: Rückblickende Bewertung der Studienentscheidung, nach Studiengang (in %)

	n	Gleiches Fach, selbe Hochschule	Gleiches Fach, andere Hochschule	Anderes Fach, selbe Hochschule	Anderes Fach, andere Hochschule	Nicht mehr studieren
Lehramt an Grundschulen	322	61,5	14,0	14,0	3,1	7,5
Lehramt an Oberschulen	171	52,0	18,7	14,6	7,0	7,6
Höheres Lehramt an Gymnasien	468	55,8	15,8	16,9	7,5	4,1
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	85	61,2	8,2	17,6	4,7	8,2
Lehramt Sonderpädagogik	131	69,5	8,4	11,5	7,6	3,1

5 DISKONTINUITÄTEN IM STUDIENVERLAUF

Nicht immer weisen die Lehramtsstudierenden einen kontinuierlichen Studienverlauf auf. Verschiedenste Gründe können zu einem Wechsel der Hochschule oder des Studiengangs, zu einer Unterbrechung oder sogar zum Studienabbruch führen. Das folgende Kapitel befasst sich zunächst mit bereits vollzogenen Studienwechseln und Unterbrechungen sowie den dafür genannten Gründen. Daran anschließend wird auf Belastungen im Studium eingegangen, gefolgt von der Frage, ob die Studierenden auch aktuell erwägen, ihr Studium zu unterbrechen, den Studiengang zu wechseln oder dieses gar abzubrechen.

5.1 BISHERIGE WECHSELERFAHRUNGEN

Im Verlauf des Studiums können die vorgefundenen Studienbedingungen, aber auch individuelle Gründe Studierende dazu bewegen, ihre Studienwahl zu überdenken und gegebenenfalls den Studiengang oder die Hochschule zu wechseln. Im Rahmen der Sächsischen Studierendenbefragung wurden die Lehramtsstudierenden dazu befragt, ob sie dies bereits im Verlauf ihres Studiums getan haben (vgl. Frage 18)²³.

Im Folgenden werden zunächst die Erfahrungen der Lehramtsstudierenden mit einem Studienfach-, Abschlussart- und Studiengangwechsel berichtet, anschließend die Erfahrungen mit einem Hochschulwechsel.

²³ Ausdrücklich nicht mit einbezogen wird die Aufnahme eines weiteren Studiums (auch an einer anderen Hochschule) nach erfolgreichem Abschluss eines ersten Studiums (z. B. die Aufnahme eines Masterstudiengangs) oder das Absolvieren eines Auslandssemesters.

5.1.1 Studienfach-, Abschlussart- und Studiengangwechsel

Eine Besonderheit ergibt sich bei den Lehramtsstudierenden bei der Frage nach dem Wechsel des Studienfachs (Frage 18). Während in der Sächsischen Studierendenbefragung (Lenz et al. 2018) damit der Studiengangwechsel erfasst wird, kann damit im Lehramt der Wechsel des Studienganges oder eines oder mehrerer studierten Faches bzw. studierter Fächer im Lehramtsstudiengang gemeint sein. Aufgrund dieser Vorgabe wurden die Angaben zum Wechsel des Studienfachs und der Abschlussart miteinander kombiniert, um genauere Aussagen machen zu können.

Wenn Personen angegeben haben, dass sie ausschließlich die Abschlussart, aber nicht das Studienfach gewechselt haben, wird es sich um einen Abschlussartwechsel innerhalb des Lehramtsstudiengangs handeln. Geben die Befragten an, das Studienfach gewechselt zu haben, ohne dass dieser mit einem Wechsel der Abschlussart einhergeht, handelt es sich um einen Fachwechsel innerhalb des Lehramtsstudiums handeln²⁴.

Tab. 5.1: Studienfach-, Abschlussart- und Studiengangwechsel

	Abschlussartwechsel	Kein Abschlussartwechsel
Studienfachwechsel	Wechsel zu einem Lehramtsstudiengang	Fachwechsel innerhalb des Lehramts
Kein Studienfachwechsel	Abschlussartwechsel innerhalb des Lehramts	Kein Wechsel

Nach dieser Kombination zeigt sich, dass 24 % der befragten Lehramtsstudierenden Erfahrungen mit einem Studienfach-, Abschlussart oder Studiengangwechsel gesammelt haben. 13 % aller Befragten gaben an, einen Fachwechsel innerhalb des Lehramts vollzogen zu haben. 1 % berichtet von einem Wechsel der Abschlussart innerhalb des

²⁴ Bei diesen Annahmen können Ungenauigkeiten auftreten; daher stellen die berichteten Werte lediglich eine Annäherung dar. Insbesondere bei letzterem Beispiel ist es möglich, dass darunter auch Studierende fallen, die von einem Staatsexamensstudiengang ins Lehramt gewechselt sind. Da nicht geprüft werden kann aus welchen Studiengängen die Befragten wechselten, kann diese Unschärfe nicht vermieden werden.

Unbestimmbar bleibt, wie viele Wechsel die Befragten vollzogen haben und ob der Studienfach- und Abschlussartwechsel zeitgleich vorgenommen wurde. Des Weiteren können bei dieser Betrachtung 76 Personen, aufgrund der Kombination von Studienfach und Abschlusswechsel nicht betrachtet werden, da sie die Fragen entweder nur für jeweils eine Wechselart oder gar nicht beantwortet haben.

Lehramtsstudiums. 9 % der Lehramtsstudierenden berichten einen Wechsel in einen Lehramtsstudiengang (vgl. Abb. 5.1).

Zum Vergleich: Auf Bundesebene liegt der Anteil der Studierenden an den Universitäten, die einen Studiengangwechsel gemacht haben, bei 21 % (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 16) und in Sachsen bei befragten Universitätsstudierenden bei 18 %. (vgl. Lenz et al. 2018, S. 273)²⁵.

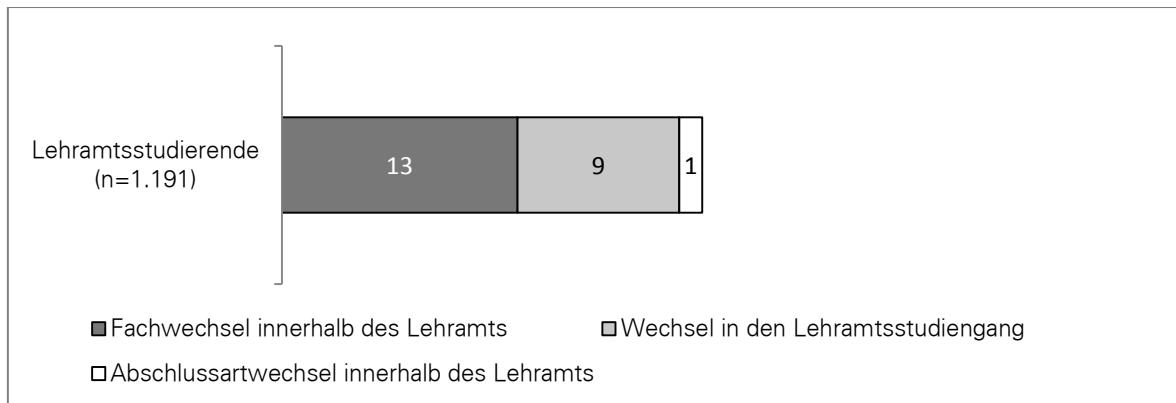


Abb. 5.1: Studienfach-, Abschlussart- und Studiengangwechsel (in %)

Wechsel in den Lehramtsstudiengang

Während 13 % der **Männer** bereits Erfahrungen mit einem Wechsel in den Lehramtsstudiengang gemacht haben, trifft das nur auf ca. 8 % der **Frauen** zu (vgl. Abb. 5.2).

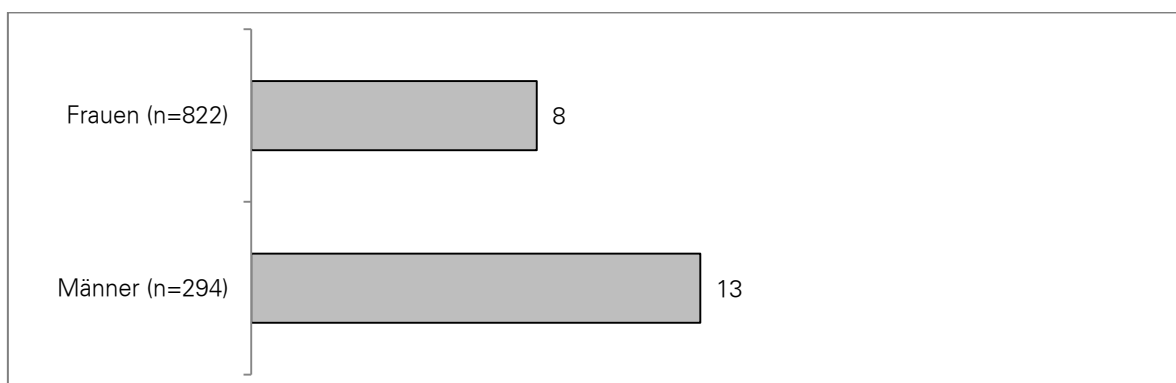


Abb. 5.2: Wechsel in einen Lehramtsstudiengang, nach Geschlecht (in %)

²⁵ An dieser Stelle muss zudem beachtet werden, dass hier nur Wechsel erfasst werden, bei denen Studierende ihren Studiengang innerhalb Sachsens bzw. aus einem anderen Bundesland nach Sachsen wechseln. Studierende, die den Freistaat verlassen haben, konnten bei diesen Wechselquoten nicht erfasst werden

Ein Vergleich nach **Studiengang** zeigt große Differenzen. Befragte des Lehramts Sonderpädagogik haben die geringste Wechselerfahrung (3 %). Demgegenüber stehen die Studentinnen und Studenten des Lehramts an Oberschulen und an berufsbildenden Schulen, von denen 14 % bzw. 12 % in den Lehramtsstudiengang gewechselt sind (vgl. Abb. 5.3).

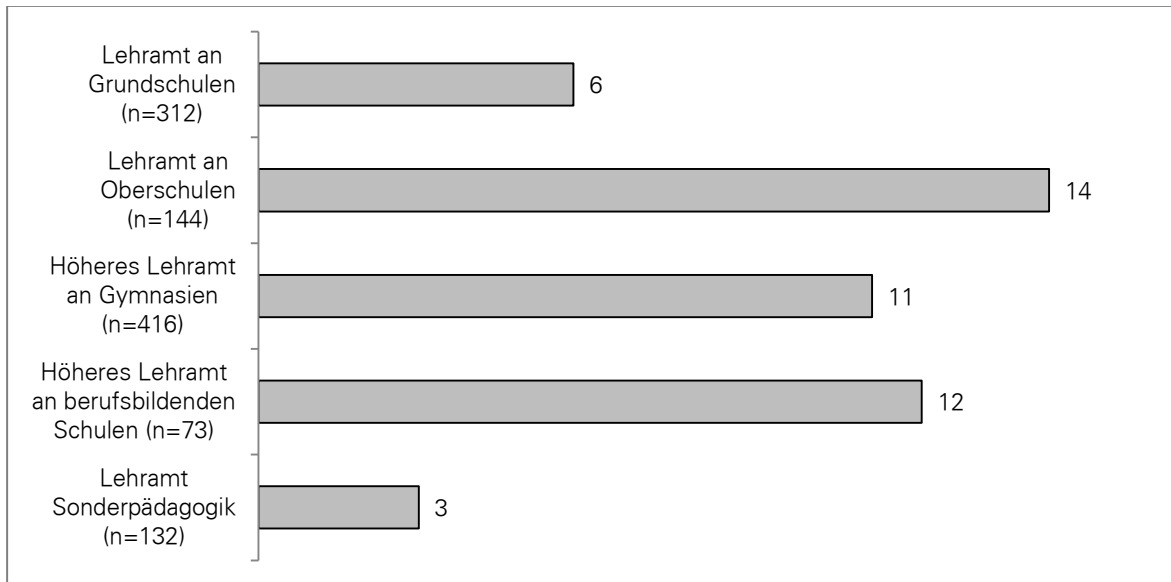


Abb. 5.3: Wechsel in einen Lehramtsstudiengang, nach Studiengang (in %)

Fachwechsel innerhalb des Lehramts

15 % der **Männer** haben bereits Erfahrungen mit einem Fachwechsel innerhalb des Lehramtsstudiums gemacht. Parallel trifft das auf ca. 12 % der **Frauen** zu (vgl. Abb. 5.4).

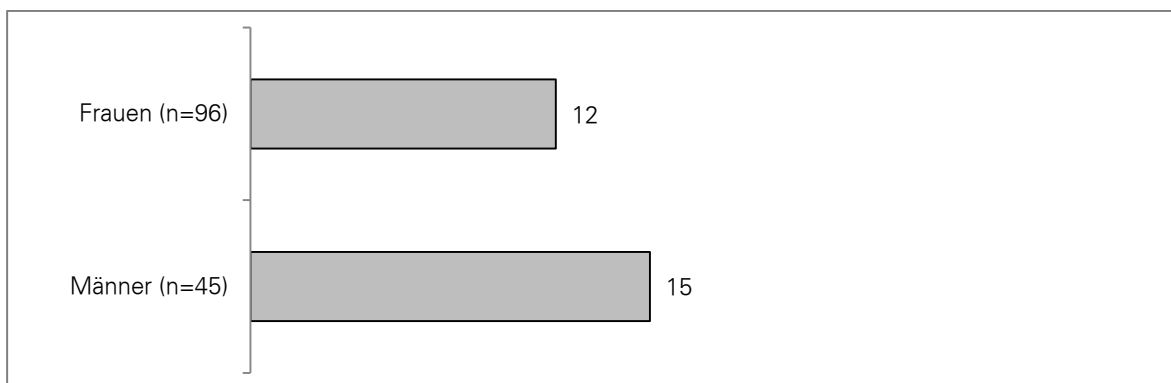


Abb. 5.4: Fachwechsel innerhalb des Lehramts, nach Geschlecht (in %)

Ein Vergleich nach **Studiengang** zeigt wiederum erhebliche Differenzen hinsichtlich der Erfahrungen des Wechsels eines oder mehrerer Fächer innerhalb des Lehramtsstudiengangs. Befragte im Grundschullehramt haben die geringste Wechselerfahrung (8 %). Demgegenüber stehen die Studentinnen und Studenten des Oberschullehramts. In diesem Studiengang haben etwas mehr als ein Fünftel bereits das Fach gewechselt (vgl. Abb. 5.5).

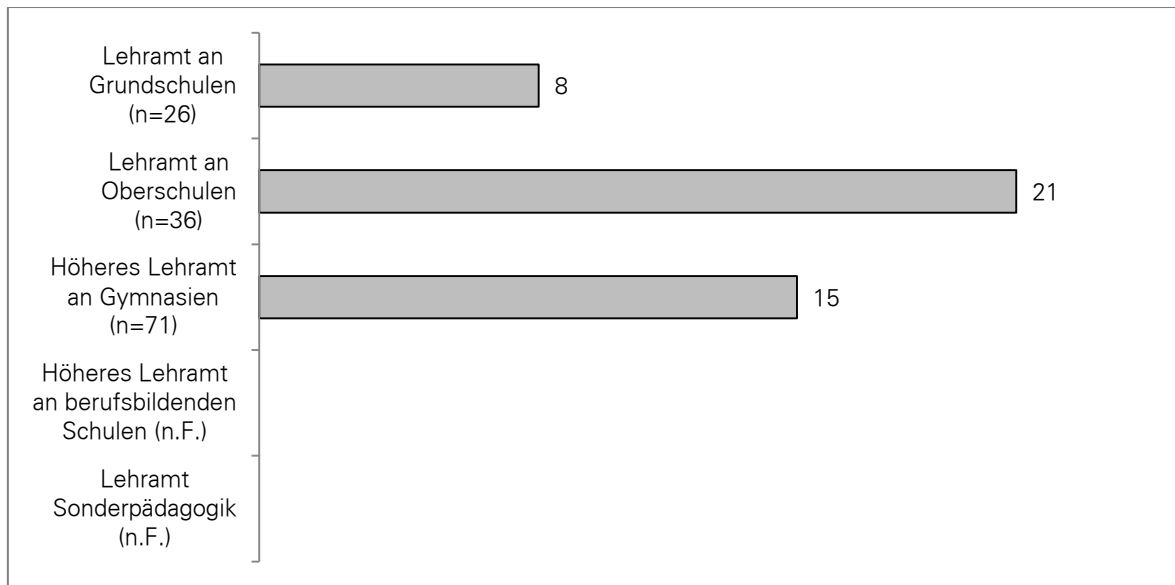


Abb. 5.5: Fachwechsel innerhalb des Lehramts, nach Studiengang (in %)

5.1.2 Hochschulwechsel

Auf die Frage nach bisherigen Hochschulwechselerfahrungen gaben 7 % der Lehramtsstudierenden an, die Hochschule gewechselt zu haben (vgl. Tab. 5.2), 1 % der Befragten hat dabei auch den Hochschultyp verändert (Universität bzw. Hochschule für angewandte Wissenschaften). Nur eine Person wechselte von einer Berufsakademie an die Hochschule. Somit verfügt ein etwas kleinerer Teil der Lehramtsstudierenden, verglichen mit allen Universitätsstudierenden, über Hochschulwechselerfahrungen (10 %; vgl. Lenz et al. 2018, S. 275).

Tab. 5.2: Wechsel während des Studiums (Mehrfachantwort, in %)

		n	Prozent
Hochschulwechsel	Wechsel der Hochschule	1.197	7,0
	Wechsel der Hochschulart	1.183	0,9
	Wechsel von Berufsakademie an Hochschule	1.183	0,1

Es zeigt sich, dass im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen (5 %) prozentual mehr als doppelt so viele Lehramtsstudenten (12 %) bereits Erfahrungen mit einem Hochschulwechsel haben. Dabei entschieden sich Männer mit dem Wechsel deutlich häufiger auch den Hochschultyp zu ändern (3 %; Frauen: <1 %; vgl. Tab. C 5.1)²⁶

5.1.3 Gründe für einen Wechsel

Um in Erfahrung zu bringen, welche Gründe für einen Studiengang- oder Hochschulwechsel ausschlaggebend waren, wurden die Studierenden gebeten, mögliche Gründe für ihren (letzten) Wechsel auf einer Skala von 1 „eine große Rolle“ bis 5 „überhaupt keine Rolle“ zu bewerten (vgl. Frage 19).

Es zeigt sich, dass die Aufnahme des Wunschstudiengangs sowie falsche Erwartungen in Bezug auf den „alten“ Studiengang (je 51 %) die größte Rolle gespielt haben (vgl. Tab. C 5.2). Auch die Veränderung des Berufsziels (44 %) oder die zu hohe Studienanforderungen im „alten“ Studiengang (35 %) wurden als Gründe genannt, die zu der Entscheidung für einen Studiengang- oder Hochschulwechsel beigetragen haben.

Die abgefragten Gründe für einen Wechsel während des Studiums wurden mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zu fünf Gruppen zusammengefasst²⁷. Diese sind in Tab. 5.3 dargestellt.

²⁶ Aufgrund der geringen Fallzahlen muss auf einen Vergleich der Lehramtsstudiengänge verzichtet werden.

²⁷ Die Faktoren gleichen dabei nicht denen, die in der sächsischen Studierendenbefragung (vgl. Lenz et al. 2018, S. 100) mit den Angaben aller Studierender in Sachsen gebildet wurden.

Tab. 5.3: Gründe für Wechsel – Ergebnisse der Faktorenanalyse

Faktor 1: Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen (Cronbachs Alpha = ,772)	
Mangelnde Organisation des Studiengangs	Ungenügende Betreuung
Mangelndes fachliches Niveau	Anonymität im Studiengang
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	
Faktor 2: Fachliche/berufliche Umorientierung (Cronbachs Alpha = ,520)	
Veränderung des Berufsziels	Schlechte Arbeitsmarktchancen
Falsche Erwartungen	
Faktor 3: Hohe Studienanforderungen (Cronbachs Alpha = ,688)	
Studienanforderungen zu hoch	Prüfung(en) nicht bestanden
Faktor 4: Aufnahme des Wunschstudiengangs	
Aufnahme des Wunschstudiengangs	
Faktor 5: Private Gründe	
Private Gründe	

Aufgeschlüsselt nach diesen fünf Faktoren nennen etwas mehr als die Hälfte der Lehramtsstudentinnen und -studenten mit Wechselerfahrungen die Aufnahme des Wunschstudiengangs als zentralen Grund für den erfolgten Studiengang- bzw. Hochschulwechsel (vgl. Abb. 5.6). Am zweithäufigsten wird die fachliche Umorientierung (24 %), gefolgt von (zu) hohen Studienanforderungen und privaten Gründen (22 % bzw. 19 %) angeführt. Die erlebten Defizite im „alten“ Studiengang, wie etwa eine mangelnde Organisation oder ungenügende Betreuung, wurden dagegen nur selten als Wechselgrund genannt (8 %).

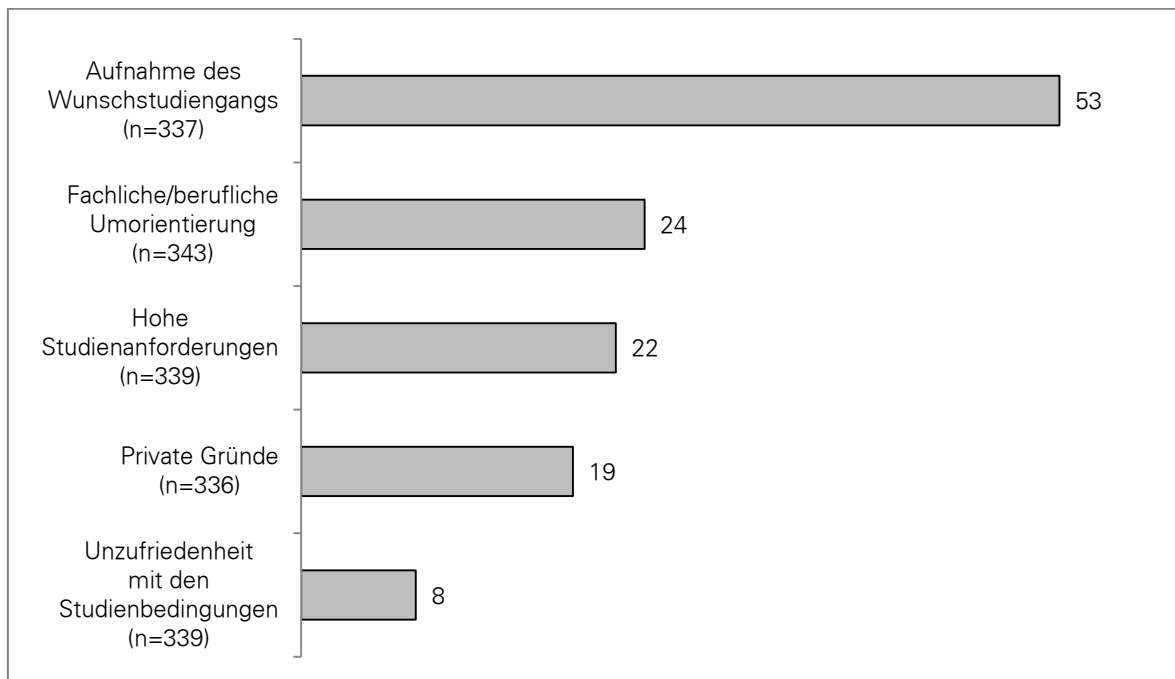


Abb. 5.6: Gründe für einen Wechsel in einen Lehramtsstudiengang, allgemein (1=eine große Rolle bis 5=überhaupt keine Rolle, Werte 1+2, in %)

Für eine detailliertere Analyse werden zunächst die Gründe für den Wechsel in einen Lehramtsstudiengang, anschließend die Gründe für einen erfolgten Hochschulwechsel²⁸ berichtet.

Gründe für den Wechsel in einen Lehramtsstudiengang

Hauptgrund für einen Wechsel in einen Lehramtsstudiengang ist die Aufnahme des Wunschstudiengangs (57 %, vgl. Abb. 5.7). Insgesamt zeigen sich bei der Reihung der Gründe keine Unterschiede zu den bereits berichteten gemeinsamen Gründen für einen Wechsel. Deutlich wird jedoch, dass die fachliche und berufliche Umorientierung bei mehr Befragten eine große Rolle spielte (39 %).

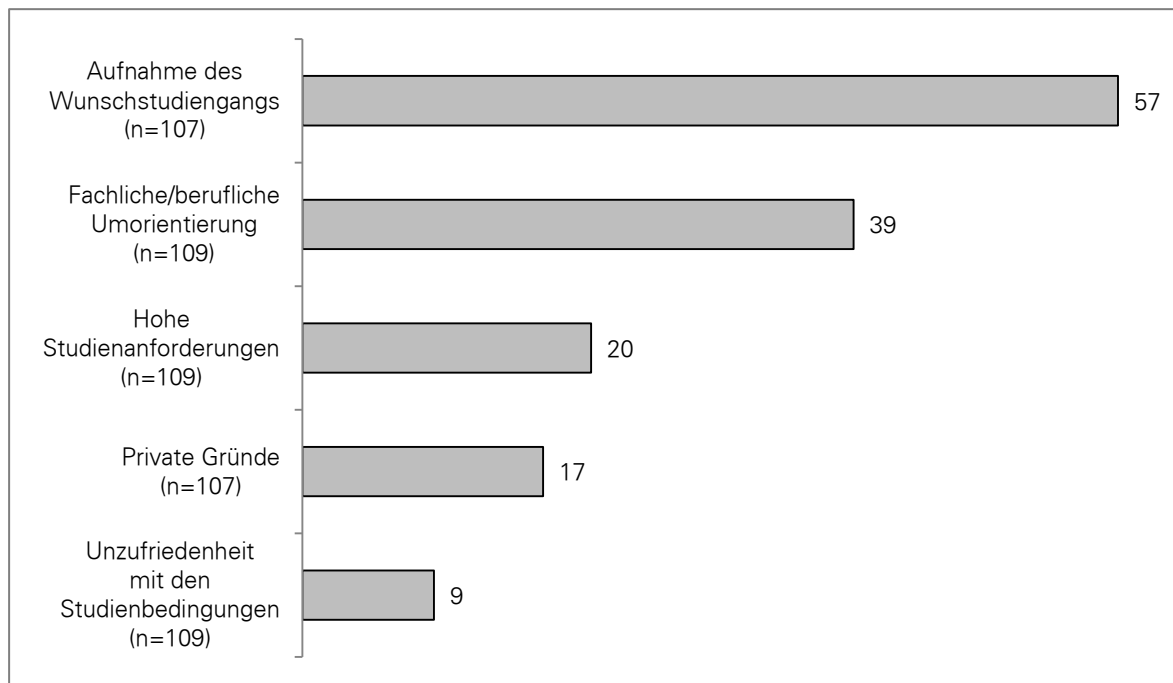


Abb. 5.7: Gründe für Studiengangwechsel, gesamt (1=eine große Rolle bis 5=überhaupt keine Rolle, Werte 1+2, in %)

Der Vergleich nach **Geschlecht** zeigt für Männer und Frauen unterschiedliche Gründe, die zu einem Wechsel in einen Lehramtsstudiengang geführt haben (vgl. Tab. C 5.3). Während die Aufnahme des Wunschstudiengangs jeweils der dominante Wechselgrund war, spielte für Frauen (47 %) die fachliche bzw. berufliche Umorientierung eine bedeutend größere Rolle als für ihre Kommilitonen (21 %). Hohe Studienanforderungen im vorange-

²⁸ Zu beachten ist dabei, dass eine gewisse Schnittmenge zwischen Hochschul- und Studiengangwechsel besteht und sich somit auch die Gründe in einem gewissen Maß überschneiden.

gangenen Studium stellen bei fast einem Viertel der Frauen einen wichtigen Grund für einen Studiengangwechsel dar, dagegen nur bei 16 % der Männer. Von letzteren werden private Gründe häufiger als Wechselgrund angeführt (21 %) als von ihren Kommilitoninnen.

Gründe für den Hochschulwechsel

Wie schon bei den Gründen für einen Wechsel in einen Lehramtsstudiengang dominiert die Aufnahme des Wunschstudiengangs (53 %) auch bei den Studierenden mit Hochschulwechsel (vgl. Abb. 5.8). Allerdings spielen die privaten Gründe bei einer deutlich größeren Zahl von Studentinnen und Studenten bei diesem Wechsel eine große Rolle. Rund die Hälfte der befragten Lehramtsstudierenden mit Hochschulwechselerfahrung gibt an, dass die privaten Gründe am wichtigsten waren. Die Unzufriedenheit mit Studienbedingungen war nur für 8 % der Befragten zentral.

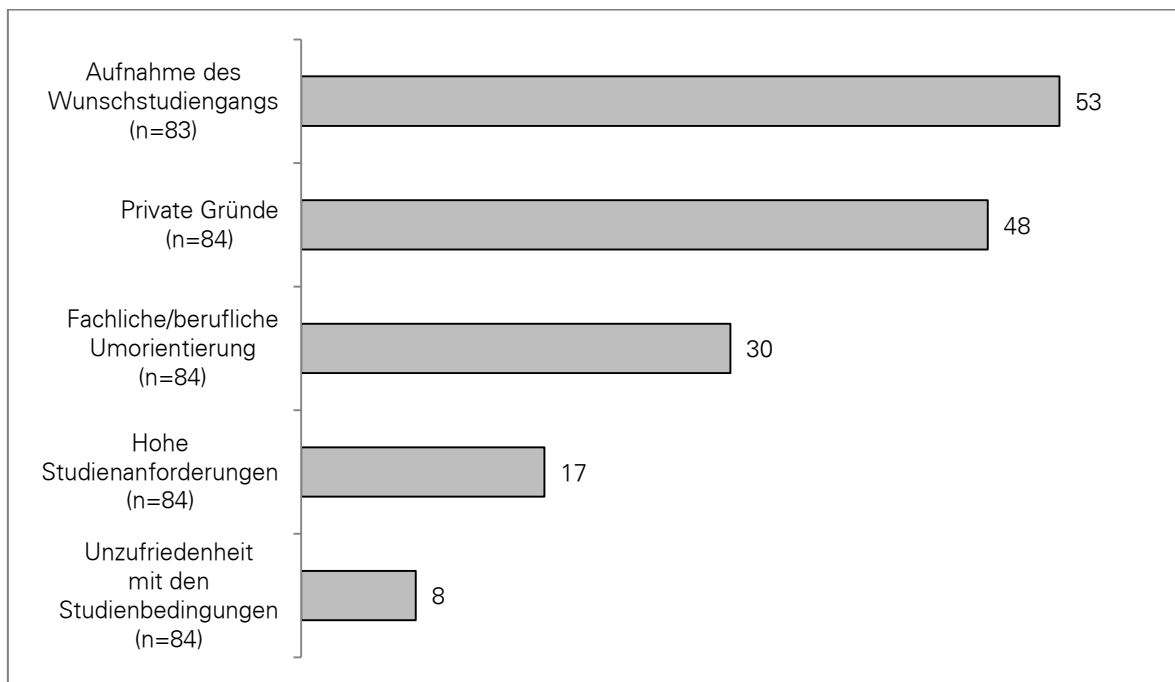


Abb. 5.8: Gründe für Hochschulwechsel, gesamt (1=eine große Rolle bis 5=überhaupt keine Rolle, Werte 1+2, in %)

Bei der Gegenüberstellung der Gründe für den Hochschulwechsel nach **Geschlecht** zeigt sich, dass für 58 % der Frauen insbesondere die privaten Gründe eine große Rolle spielten, gefolgt von der Aufnahme des Wunschstudiengangs (50 %, vgl. Tab. C 5.4). Bei den Männern dominiert mit 53 % der Wechsel in den Wunschstudiengang. Lehramtsstudien-

ten gaben seltener als -studentinnen an, die Hochschule zum Zweck einer fachlichen bzw. beruflichen Umorientierung gewechselt zu haben (24 %, Frauen: 33 %).

5.2 UNTERBRECHUNGEN IM STUDIUM

Neben einem Studiengang-, Fach und Hochschulwechsel kann eine Diskontinuität im Studienverlauf auch durch Unterbrechungen zustande kommen. Um eventuelle Probleme zu lösen, nutzen einige Studierende die Möglichkeit, ihr Studium für eine gewisse Dauer zu unterbrechen. Eine Studienunterbrechung muss aber nicht immer mit Problemen im Zusammenhang stehen. Sie kann beispielsweise auch dazu verwendet werden zusätzliche Berufserfahrungen zu sammeln oder im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Gleichzeitig kann eine solche Unterbrechung auch aus persönlichen Gründen genommen werden, aufgrund einer Schwangerschaft oder der Kindererziehung.

5.2.1 Studienunterbrechung und Dauer der Unterbrechung

Rund 8 % aller befragten Lehramtsstudierenden geben an, das Studium bereits einmal unterbrochen zu haben (vgl. Abb. 5.9). Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden (11 %) zeigen sich nur geringfügige Unterschiede (vgl. Lenz et al. 2018, S. 105)²⁹.

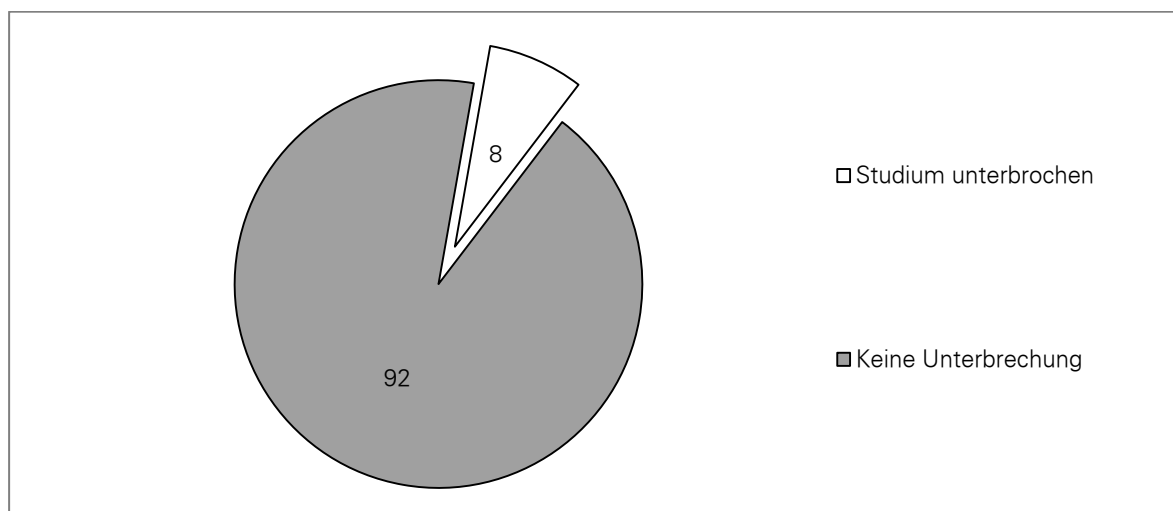


Abb. 5.9: Studienunterbrechung (n=1.240; in %)

²⁹ Der Zeitpunkt der Studienunterbrechungen bezieht sich nicht ausschließlich auf das aktuelle Studium, sondern kann im Fall von Studierenden mit Studiengang- oder Hochschulwechsellern auch das vorherige Studium, ggf. an einer anderen Hochschule, betreffen.

Zwischen den Lehramtsstudierenden bestehen bezüglich bereits vorgenommener Studienunterbrechungen keine signifikanten Unterschiede. Der Median der Unterbrechungsdauer der Lehramtsstudierenden liegt bei zwei Semestern. Die Dauer der Studienunterbrechung von Frauen unterscheidet sich dabei im Mittel nicht von der der Männer (vgl. Tab. C 5.6).

Die häufigsten Unterbrechungen zeigen sich bei Studierenden der Studiengänge Lehramt an berufsbildenden Schulen (10 %) und im Lehramt an Gymnasien (9 %). Am seltensten haben Studierende des Lehramts Sonderpädagogik ihr Studium unterbrochen (4 %; vgl. Tab. C 5.7).

5.2.2 Gründe für Studienunterbrechungen

Unter den meistgenannten Gründen finden sich überwiegend solche, die sich auf die persönliche Situation der Studierenden zurückführen lassen. Knapp ein Drittel der Befragten gab an, das Studium aufgrund einer Schwangerschaft bzw. der Kindererziehung unterbrochen zu haben (vgl. Abb. 5.10). Ein knappes Viertel der Studierenden, die ihr Studium bereits unterbrochen haben, nutzten diese Unterbrechung, um andere Erfahrungen zu sammeln. 23 % der Befragten unterbrachen ihr Studium aufgrund von Zweifeln im Studium. Ein Fünftel nutzte die Studienunterbrechung für Auslandsaufenthalte; weitere 14 % gaben gesundheitliche Probleme als Unterbrechungsgrund an. Deutlich seltener wurden finanzielle Probleme (10 %) oder das Absolvieren eines Praktikums (6 %) angegeben. 4 % nutzten die Unterbrechung dafür, sich auf Prüfungen besser vorbereiten zu können bzw. diese zu wiederholen.

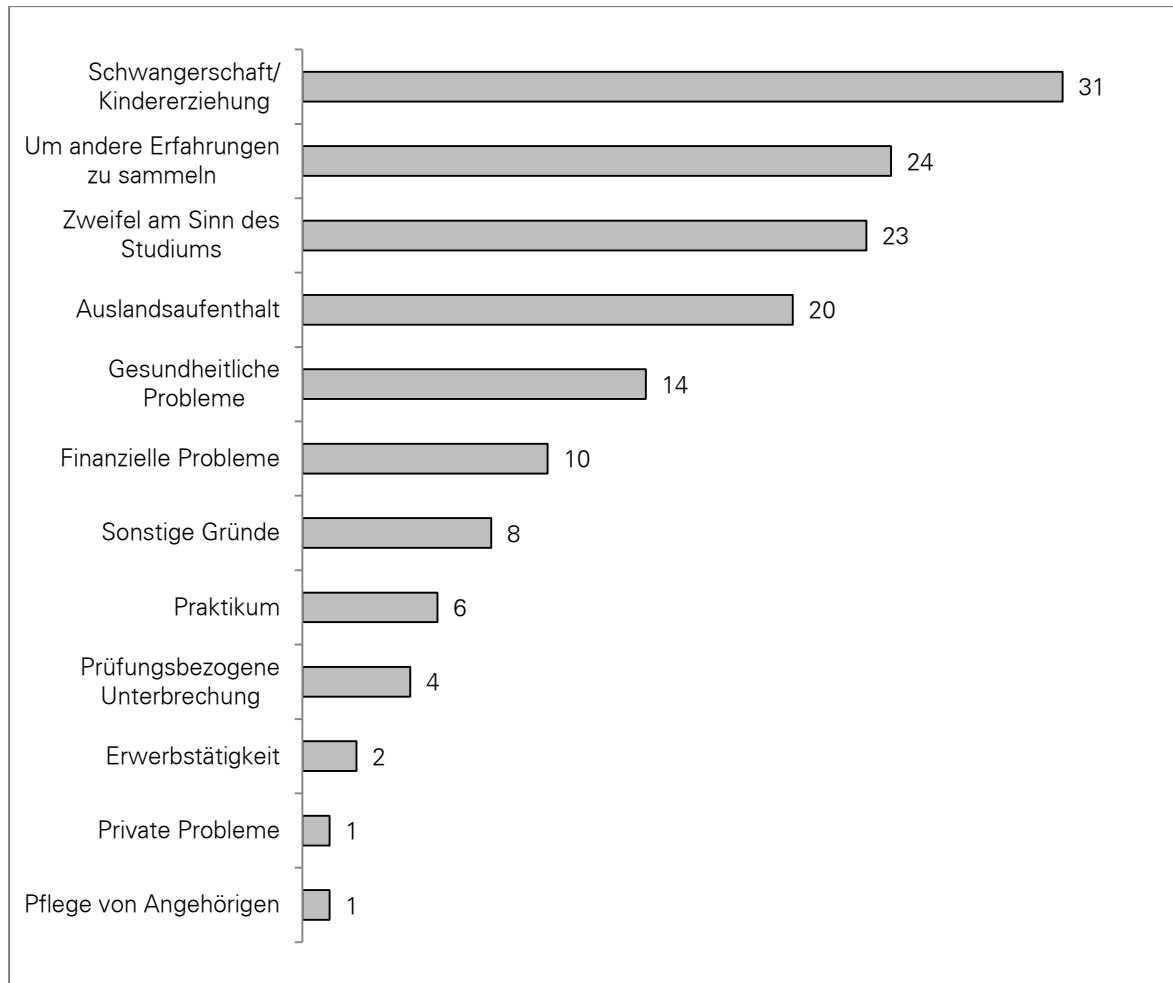


Abb. 5.10: Gründe für Studienunterbrechung (Mehrfachantwort, n=131, in %)

Im Vergleich zu allen befragten Universitätsstudierenden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 107) zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden häufiger aufgrund einer Schwangerschaft oder der Kindererziehung ihr Studium unterbrechen (Universitätsstudierende: 18 %) oder um einen Auslandsaufenthalt zu realisieren (Universitätsstudierende: 6 %). Gesundheitliche Probleme (Universitätsstudierende: 21 %) spielen bei den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern eine deutlich geringere Rolle. Dass die befragten Lehramtsstudierenden ihr Studium häufiger aufgrund einer Schwangerschaft oder der Kindererziehung unterbrechen, ist unter Berücksichtigung der höheren Zahl an Studierenden mit Betreuungsaufgaben erklärbar (vgl. Kapitel 9).

Bei einem Vergleich nach **Geschlecht** zeigt sich, dass die Lehramtsstudentinnen ihr Studium am häufigsten aufgrund einer Schwangerschaft bzw. zur Kindererziehung unterbrechen (40 %; vgl. Tab. C 5.8). Männer nannten als Hauptgründe einerseits die Möglichkeit, andere Erfahrungen zu sammeln (39 %) sowie Zweifel am Sinn des Studiums (39 %). Große Unterschiede zeigen sich zudem bei den Auslandsaufenthalten und der

finanziellen Situation als Unterbrechungsgrund. Frauen gaben deutlich häufiger an, das Studium aufgrund eines Auslandsaufenthaltes ruhen gelassen zu haben (27 %, Männer: 8 %), Lehramtsstudenten häufiger aufgrund der finanzielle Lage an (19 %, Frauen: 5 %).

5.3 BELASTUNGEN IM STUDIUM

Wie alle Studentinnen und Studenten müssen auch die Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres Studiums unterschiedlichste Anforderungen und Problemstellungen bewältigen. Gelingt dies nur ungenügend, sind bspw. Prüfungsanforderungen zu hoch, können sich starke Belastungsreaktionen einstellen. In letzter Konsequenz können diese sogar zu einem Studienabbruch führen (vgl. Pelz & Schulze-Stocker 2018). Zur Betrachtung dieses Problemfeldes wurden in der Sächsischen Studierendenbefragung neun Belastungspotentiale abgefragt, anhand derer die Studierenden ihre subjektive Belastung angeben sollten (vgl. Frage 42). Nach inhaltlichen Abwägungen sowie einer konfirmatorischen Faktorenanalyse wurden die neun Items zu sechs Faktoren zusammengefasst (vgl. Lenz et al. 2018, S. 109). Diese sind in Tab. 5.4 dargestellt.

Tab. 5.4: Belastungen im Studium – Ergebnisse der Faktorenanalyse

Skala 1: Berufsaussichten (Cronbachs Alpha = ,70)	
Finanzielle Lage nach Abschluss des Studiums	Unsichere Berufsaussichten
Skala 2: Anonymität an der Hochschule (Cronbachs Alpha = ,66)	
Anonymität an der Hochschule	Die große Zahl der Studierenden
Skala 3: Anforderungen im Studium (Cronbachs Alpha = ,76)	
Leistungsanforderungen im Studium	Bevorstehende Prüfungen
Skala 4: Finanzielle Lage	
Finanzielle Lage	
Skala 5: Orientierungsprobleme im Studium	
Orientierungsprobleme im Studium	
Skala 6: Persönliche Probleme	
Persönliche Probleme	

Die größten Schwierigkeiten bereiten den befragten Lehramtsstudentinnen und -studenten die Leistungsaspekte des Studiums. So stellte bei diesen der Faktor Anforderungen im Studium (73 %) eine etwas stärkere Belastung als bei allen Universitätsstudierenden dar (vgl. Abb. 5.11). Die finanzielle Lage wird von den Studierenden mit 34 % am zweithäufigsten als Belastung genannt. Ein Viertel der befragten Studierenden erlebt Orientierungsprobleme im Studium als belastend. Knapp ein Fünftel fühlt sich

aufgrund persönlicher Probleme Belastungen ausgesetzt. Deutlich weniger Lehramtsstudierende fühlen sich durch die Anonymität der Hochschule (14 %) und ihre Berufsaussichten (9 %) belastet.

Insbesondere hinsichtlich der Berufsaussichten grenzen sich die Lehramtsstudierenden stark von allen Universitätsstudierenden ab, bei denen der Anteil derjenigen, die ihre Berufsaussichten als (eher) stark belastend wahrnimmt, mehr als doppelt so hoch ausfällt (23 %; Lenz et al. 2018, S. 285). Mögliche Gründe hierfür sind einerseits der klare Berufsfeldbezug des Lehramtsstudiums, als auch die hohe Nachfrage nach Lehrkräften aufgrund des seit vielen Jahren prognostizierten Lehrermangels in Sachsen, sowie die tariflich geregelte Entlohnung (vgl. Staatsministerium für Kultus 2017a).

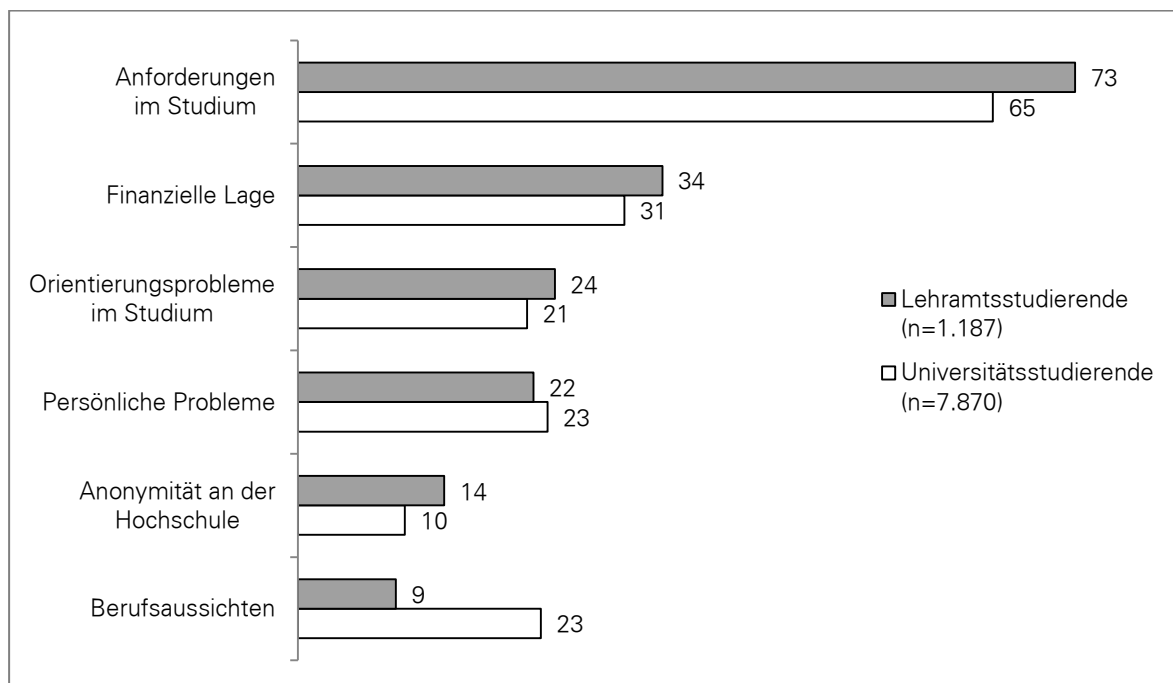


Abb. 5.11: Erlebte Belastungen im Studium, Universitäts- und Lehramtsstudierende (1=überhaupt nicht bis 5=stark, Werte 4+5, in %)

Bei einer Differenzierung nach **Geschlecht** zeigen sich grundsätzlich nur geringe Unterschiede zwischen Lehramtsstudentinnen und -studenten. Frauen (75 %) bewerten die Anforderungen des Studiums etwas häufiger als belastend als ihre Kommilitonen (65 %, vgl. Abb. C 5. 1) als belastend.

Auch im Vergleich der **Studiengänge** werden die Anforderungen im Studium über alle Faktoren hinweg am stärksten als belastend wahrgenommen, gefolgt von der finanziellen Lage (vgl. Tab. C 5.9). Erstere werden von Studierenden des Lehramts an Oberschulen häufiger als belastend erlebt (79 %), seltener von den Studierenden im Gymnasiallehramt

(67 %). Während nur rund 30 % der Gymnasial- und Sonderpädagogiklehramtsstudierenden ihre finanzielle Lage als stark belastend wahrnehmen, sind es bei den Studierenden des Lehramts an Ober- und berufsbildenden Schulen fast die Hälfte.

Orientierungsprobleme im Studium zeigen sich an häufigsten im Lehramt an berufsbildenden Schulen (33 %) und dem Lehramt an Oberschulen (31 %). Letztere weisen auch die höchste Zahl an Studierenden auf, die persönliche Probleme als besonders belastend bewerten (29 %).

Während 17 % der Studierenden des Grundschullehramts die Anonymität an der Hochschule als belastend erleben, tun dies nur 8 % der Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Ein möglicher Grund dafür könnte die unterschiedliche Größe der Studiengänge darstellen.

Insgesamt schätzen die Lehramtsstudierenden ihre Berufsaussichten wenig belastend ein (vgl. Tab. C 5.9). Auffallend ist der minimal höhere Anteil der Studierenden des Gymnasiallehramts (12 %), die diese als (eher) stark belastend wahrnehmen.

5.4 WECHSEL-, UNTERBRECHUNGS- UND ABBRUCHERWÄGUNGEN

Häufige Schwierigkeiten im Studium können dazu führen, dass die Studierenden in Erwägung ziehen, ihr aktuelles Studienfach bzw. ihre Hochschule zu wechseln, zu unterbrechen oder sogar das Studium ganz aufzugeben. Insgesamt betrachtet, ist die Neigung der Studierenden aber sehr gering. Befragt danach, ob die Studierenden sich mit diesen Überlegungen auseinandersetzen (vgl. Frage 43), zeigt sich im Ergebnis, dass nur 3 % der Befragten einen Studienabbruch ernsthaft in Erwägung ziehen und weitere 4 % sich zumindest darüber Gedanken gemacht haben (vgl. Abb. 5.12). Ein Studiengangwechsel wird mit 6 % doppelt so häufig ernsthaft in Erwägung gezogen; weitere 6 % haben zumindest darüber nachgedacht. Deutlich weniger Lehramtsstudierende ziehen einen Wechsel der Hochschule ernsthaft in Erwägung. Am stärksten ist die Neigung das Studium zu unterbrechen. Dies haben 8 % in Erwägung gezogen und 7 % haben bereits darüber nachgedacht.

Im Vergleich zu den Universitätsstudierenden zeigen sich keine Unterschiede hinsichtlich der geäußerten Gedanken eines Studiengang-, Hauptfach- oder Hochschulwechsels, einer Unterbrechung des Studiums oder eines Abbruchs (vgl. Lenz et al. 2018, S. 112).

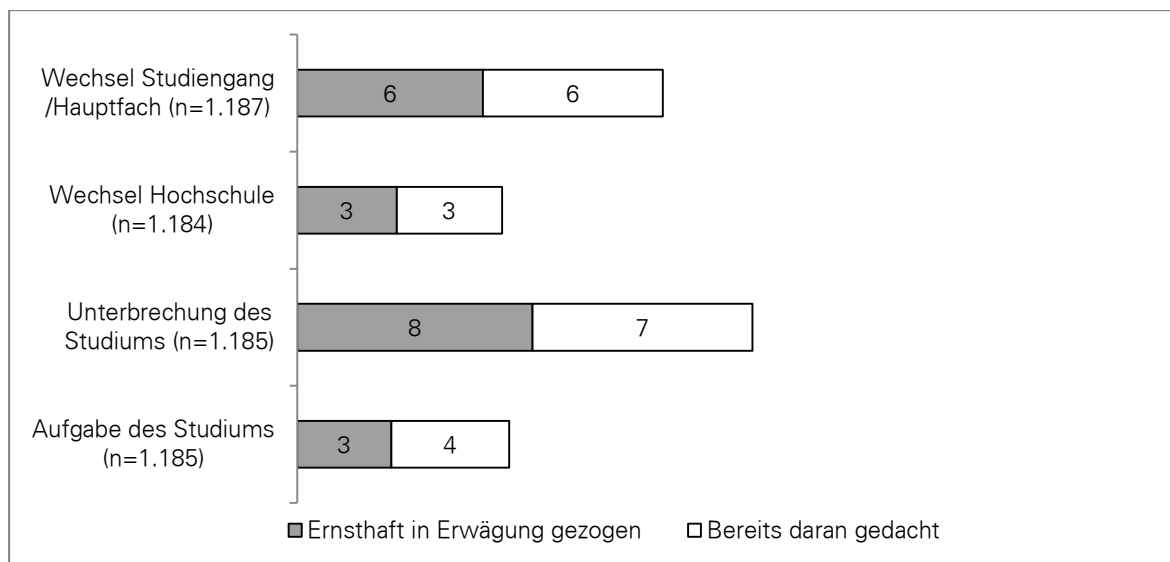


Abb. 5.12: Wechsel-, Unterbrechungs- oder Abbrucherwägungen (in %)

Für die nachfolgenden Betrachtungen werden nur diejenigen Studierenden herangezogen, die ernsthafte Abbruch-, Unterbrechungs- oder Wechselerwägungen angegeben haben.

Differenziert man die Neigung zu einem Wechsel, einer Unterbrechung oder eines Abbruchs des Studiums nach **Geschlecht**, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die befragten Lehramtsstudentinnen und -studenten unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Wechsel-, Unterbrechungs- oder Abbruchneigung (vgl. Tab. C 5.10).

Differenziert man die Abbruchneigungen nach **Studiengang**, fallen größere Unterschiede auf (vgl. Tab. C 5.11). Studierende des *Lehramts an Grundschulen* ziehen nicht nur seltener einen Wechsel des Studiengangs (2 %) oder der Hochschule (3 %) in Betracht, sondern auch seltener eine Unterbrechung (7 %) oder einen Abbruch des Studiums (2 %). Die Studierenden des *Höheren Lehramts an berufsbildenden Schulen* heben sich über fast alle Merkmale von denen der anderen Studiengänge ab. Sie ziehen nicht nur häufiger einen Wechsel der Hochschule (6 %) oder einen Studienabbruch (7 %) in Erwägung, sondern können sich auch häufiger eine Unterbrechung des Studiums (13 %) vorstellen. Studierende des *Oberschullehramts* (12 %) weisen im Vergleich zu Studierenden des *Gymnasiallehramts* (7 %) eine beinahe doppelt so hohe Neigung zum Studiengangwechsel auf. Besonders selten denken Studierende des Lehramts Sonderpädagogik über einen Hochschulwechsel nach (2 %). Eine Besonderheit dieses Studiengangs sind die fehlenden Wechseloptionen. Innerhalb Sachsens wird der Studiengang Lehramt Sonderpädagogik lediglich an einer Universität angeboten. Ein etwaiger Hochschulwechsel innerhalb

Deutschlands wird, trotz der Modularisierung der Staatsexamensstudiengänge, zusätzlich erschwert durch die Dominanz von Bachelor- und Masterstudiengängen in den meisten Bundesländern.

Um einen Zusammenhang von erlebten subjektiven Belastungen und Wechsel-, Unterbrechungs- oder Abbrucherwägungen zu untersuchen, werden die Ergebnisse multipler linearer Regressionsanalysen berichtet. Dafür werden die Faktoren für die Belastungen im Studium jeweils mit der Erwägung eines Hochschul- bzw. Studiengangwechsels, einer Unterbrechung oder eines Abbruchs in Verbindung gebracht (vgl. Tab. 5.5).

Es zeigt sich, dass über alle Wechselneigungen hinweg die Orientierungsprobleme im Studium, wenngleich in einem geringen Maße, dazu beitragen können, das Auftreten von Gedanken an Wechsel- oder Studienabbruch oder Unterbrechung zu erklären. Gleiches zeigt sich bei dem Einflussfaktor der Anonymität an der Hochschule. Insbesondere bei der Erklärung der Hochschulwechselneigung zeigt sich diese subjektive Belastung als stärkster Prädiktor.

Eine subjektiv als belastend wahrgenommenen finanzielle Lage auf Seiten der Lehramtsstudierenden, als auch Belastungen aufgrund persönlicher Probleme stellen Einflussfaktoren hinsichtlich der Entscheidung für eine Unterbrechung oder Aufgabe des Studiums dar. Die persönlichen Probleme zeigen sich bei beiden als zweitstärkste Determinante. Insgesamt wird anhand der Prädiktorvariablen jeweils nur eine sehr geringe Varianz aufgeklärt (3,4 % bis 7,5 %; vgl. Tab. 5.5). Die subjektiven Belastungsempfinden tragen nur in einem geringen Maß zur Erklärung der Wechsel-, Unterbrechungs- oder Abbruchneigungen der Lehramtsstudierenden bei, da diese multifaktoriell bedingt werden. Neben subjektiven Belastungsempfinden beeinflussen zahlreiche weitere Faktoren die Wechsel-, Unterbrechungs- oder Abbruchneigungen. Darunter zum Beispiel Studienbedingungen, spezifische Eingangsvoraussetzungen der Studierenden, beispielsweise das Studienwahlmotiv, als auch das Lern- und Studierverhalten der Studentinnen und Studenten (vgl. Blüthmann 2012).

Tab. 5.5: Prädiktion der Studienwechsel-, Unterbrechungs- und Abbruchneigung – Ergebnisse der multiplen, linearen Regressionsanalysen

Belastung durch...	Gedanken an		Wechsel des Hauptfachs/ Studiengangs		Wechsel der Hochschule		Unterbrechung des Studiums		Aufgabe des Studiums	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
...Berufsaussichten	-,012	-,012	,016	,023	-,042	-,043	-,006	-,008		
...Anonymität an der Hochschule	,063	,068	,109	,166	,085	,091	,048	,072		
...Anforderungen im Studium	,049	,045	-,006	-,008	,032	,030	,002	,002		
...finanzielle Lage	,018	,024	,006	,012	,051	,066	,037	,067		
...Orientierungsprobleme im ...Studium	,094	,112	,068	,114	,094	,112	,092	,153		
...persönliche Probleme	,047	,060	,020	,035	,084	,106	,075	,131		
Konstante		,736		,737		,681		,625		
n		1.179		1.176		1.177		1.176		
R ² / korrig. R ²		,039/,034		,065/,060		,060/,055		,080/,075		

* Anmerkung: fett gedruckte Werte sind signifikant auf 0.05-Niveau

6 DIGITALISIERUNG DER HOCHSCHULLEHRE

Ein zentrales Thema, das in der 3. Sächsischen Studierendenbefragung (Lenz et al. 2018) erstmalig intensiv betrachtet wird, ist die Digitalisierung der Hochschulbildung. Digital gestützte Lehr-Lern-Formate bieten dabei sowohl für die Lehrenden als auch für die Studierenden neben den Chancen aufgrund neuer Nutzungsmöglichkeiten und dem Potential die Qualität des Lernens deutlich zu verbessern, gleichermaßen eine Reihe von Herausforderungen.

Bereits 2008 bestand aus Sicht des Wissenschaftsrates „die Notwendigkeit, [...] Ansätze des E-Learning und der Verbindung von Präsenzveranstaltungen und computergestützten Lehrangeboten (Blended Learning) weiterzuentwickeln und breiter zu nutzen“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 57f.). Diese Forderung besteht auch noch zehn Jahre später (Wissenschaftsrat 2017, S. 22f.). Mit der Strategie „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016 zudem „ein[en] umfassende[n] Handlungsrahmen zur Förderung digitaler Bildung in Deutschland“ (BMBF 2016, S. 14) bereitgestellt. Insbesondere für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer spielt die Digitalisierung mit Blick auf ihren Bildungsauftrag, einer angemessenen Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die gesellschaftliche Realität sowie deren Befähigung zu einer „verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben“ eine zentrale Rolle. Dabei kommt eben jenen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, wie dem der Digitalisierung, eine besondere Relevanz zu (Kultusministerkonferenz 2017). Den Möglichkeiten und Auswirkungen der Digitalisierung innerhalb des Bereiches der schulischen Bildung widmet sich die Konzeption „Medienbildung und Digitalisierung in der Schule“ des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (2017b).

Diese Entwicklungen geben Anlass zu prüfen, inwieweit E-Learning in der Hochschullehre in Sachsen bereits Einzug gehalten hat, welche neuen Medien hierbei zum Einsatz kommen und welche Bedarfe seitens der Studierenden bezüglich Einsatz und Ausbau medien- und internetbasierter Lehr- und Lernformen darüber hinaus bestehen. Nicht

zuletzt betrachtet unter der Prämisse, dass nur diejenigen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind im Unterrichtskontext „als kompetente Wissensmanager“ (vgl. Penßler-Beyer 2017) aufzutreten, die bereits während ihrer Ausbildung entsprechende Kompetenzen vermittelt bekommen haben.

Aus diesem Grund wurden die Studierenden im Rahmen der 3. Sächsischen Studierendenbefragung (Lenz et al. 2018) erstmals dazu befragt, welche digitalen Medien und Anwendungen im Rahmen der Lehre an sächsischen Hochschulen eingesetzt werden, inwieweit sie diese auch privat und/oder zum eigenständigen Lernen nutzen, sowie welche Technologien und Anwendungen sie sich in der Lehre zusätzlich wünschen würden. Um zudem einen Überblick über die Nutzung und den Nutzen von Lernmanagementsystemen (LMS; z. B. OPAL) im Studium zu erhalten, wurden Studierende zur Verwendung der verschiedenen LMS-Funktionen sowie deren Nutzungsfreundlichkeit und ihrem Beitrag zum Lernerfolg befragt. Auch die Nutzung verschiedener Kommunikationsmedien sowohl für den Kontakt mit Lehrenden als auch für die Kommunikation mit Kommilitoninnen und Kommilitonen wurde thematisiert.

6.1 TECHNISCHE VORAUSSETZUNGEN

Die Nutzung digitaler Medien in der Lehre setzt sowohl an den jeweiligen Universitäten als auch bei den Lehramtsstudierenden das Vorhandensein einer Infrastruktur voraus. Hierzu gehört neben dem Zugang zu entsprechender Hardware auch das Internet. Die Befragung der Studierenden zeigt (vgl. Abb. 6.1), dass eine sehr große Mehrheit jeweils über die entsprechende Infrastruktur verfügt³⁰ und diese sowohl für Studien- als auch für private Zwecke (sehr) häufig nutzt. Während das Internet (97 %) von den Lehramtsstudierenden annähernd gleichermaßen für das Studium und private Bedarfe genutzt wird, zeigt sich bei der Nutzung von Tablets, Notebooks oder PCs eine häufigere Nutzung im Rahmen des Studiums (95 %) als für private Zwecke (81 %). Smartphones werden dagegen wesentlich häufiger für private Zwecke (85 %) als fürs Studium (51 %) verwendet.

³⁰ Mit Blick auf die private Nutzung der genannten Hardware und Infrastruktur, konnten die Studierenden in einer Zusatzoption angeben, dass sie keinen Zugang zu diesen haben. Eine Auswertung der Kategorie „Habe ich nicht“ (vgl. Abb. C 6.1) zeigt hierbei, dass nur ein sehr geringer Teil der Studierenden (weniger als 1 %) zu Hause nicht über ein Tablet, Notebook oder PC und einen Internetzugang verfügt. Darüber hinaus haben nur 5 % der Befragten kein Smartphone. Wegen der hohen Korrelation zwischen Nichtnutzung im Studium und dem privaten Nichtbesitz als auch um die Daten vergleichbar zu halten, wird für die weitere Analyse davon ausgegangen, dass mit einem Nichtbesitz gleichzeitig eine private Nichtnutzung verbunden ist.

Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden zeigen sich kaum Differenzen. Lediglich bei der Nutzung des Smartphone fällt auf, dass die Lehramtsstudierenden dieses häufiger für das Studium verwenden als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen (Universitätsstudierende: 43 %; Lenz et al. 2018, S. 289).

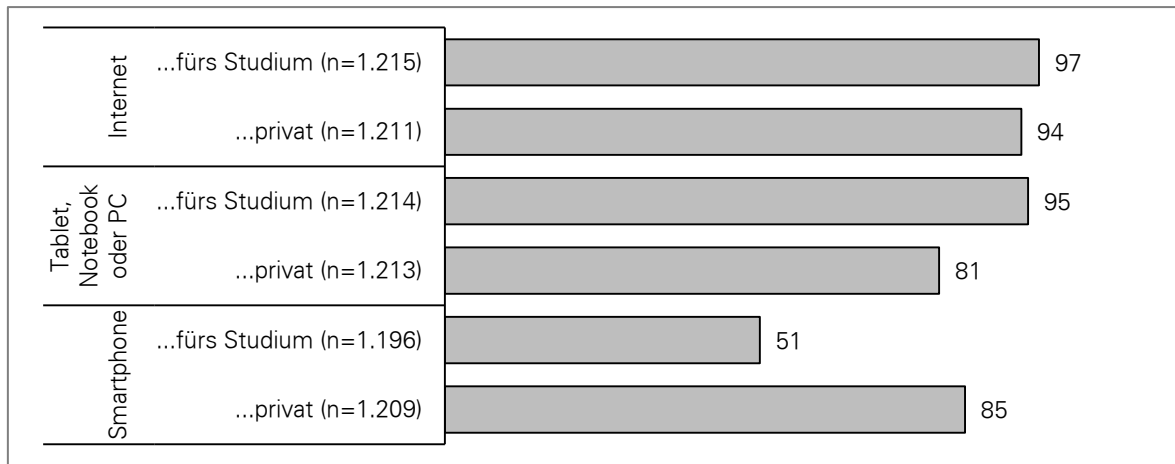


Abb. 6.1: Nutzung von Technologien bzw. Hardware (1=sehr häufig bis 5=nie & 6=hab ich nicht, Werte 1+2, in %)

Bei einer Differenzierung nach dem **Geschlecht** zeigen sich bezüglich der Häufigkeit der Nutzung von Smartphones und Tablets, Notebooks oder PCs deutliche Unterschiede (vgl. Tab. C 6.1). Erstere nutzen weibliche Studierende sowohl für das Studium (53 %) als auch für private Zwecke (88 %) häufiger als männliche Studierende (im Studium: 45 %, privat: 79 %). Tablets, Notebooks oder PCs werden hingegen privat (91 %) deutlich häufiger von männlichen Studierenden genutzt als von weiblichen (77 %).

Bei der Betrachtung der Nutzungshäufigkeiten differenziert nach **Studiengang** werden weitere Unterschiede ersichtlich (vgl. Tab. C 6.2). Dabei liegen jedoch keine größeren Differenzen zwischen den Lehramtsstudiengängen hinsichtlich der Nutzung des Internets für das Studium vor. Gleiches zeigt sich mit Blick auf die private Nutzung. Die Studierenden der Lehramtsstudiengänge nutzen das Internet sowohl privat, als auch für das Studium in einem ähnlichen Umfang.

Tablets, Notebooks oder PCs werden von den Studierenden aller Fächergruppen häufiger für das Studium (Spannbreite von 92 % bis 99 %) als für private Zwecke (Spannbreite von 73 % bis 86 %) verwendet. Besonders große Unterschiede zwischen der privaten Nutzung ergeben sich bei den Studierenden der Studiengänge Lehramt an Grundschulen (fürs Studium: 97 %, privat: 73 %), Sonderpädagogik (fürs Studium: 99 %, privat: 78 %) und der berufsbildenden Schulen (fürs Studium: 99 %, privat: 82 %). Gleichzeitig

zeigt sich für das Grundschullehramt der kleinste Teil derjenigen Studierenden, die Tablets, Notebooks oder PCs privat nutzen (73 %).

Mit Blick auf die Nutzungshäufigkeit von *Smartphones* ergeben sich sowohl zwischen den einzelnen Studiengängen als auch hinsichtlich des Nutzungszweckes zum Teil deutliche Unterschiede. Smartphones werden demnach von allen Lehramtsstudierenden deutlich häufiger für private Zwecke (Spannbreite von 82 % bis 90 %) als für das Studium (Spannbreite von 48 % bis 62 %) genutzt. Unterschiede zwischen den Studiengängen zeigen sich dabei deutlicher bei der Nutzung für das Studium als bei der privaten Nutzung. Studierende im Lehramt an Oberschulen nutzen Smartphones dabei sowohl privat (90 %) als auch im Studium (62 %) (deutlich) häufiger als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer Studiengänge. Studierende im Gymnasiallehramt nutzen Smartphones privat (82 %) am seltensten, Studierende im Lehramt Sonderpädagogik im Studium (48 %).

6.2 NUTZUNG VON TECHNOLOGIEN UND ANWENDUNGEN

Bei der Frage nach Technologien und Anwendungen, die in Lehrveranstaltungen (LV) zum Einsatz kommen oder die von den Studierenden allgemein zum Lernen genutzt werden, konnten Studierende angeben, ob sie diese kennen, ob diese in den Lehrveranstaltungen zum Einsatz kommen und ob sie diese zum Lernen nutzen.

6.2.1 Bekanntheit und Nutzen von Technologien und Anwendungen

Die Auswertung der Angaben zur Bekanntheit von Technologien und Anwendungen (vgl. Abb. 6.2) zeigt auf, dass die meisten der jeweiligen Mehrheit der Befragten bekannt sind. Digitale Lehr-/Lernmaterialien, Video-Plattformen, Cloud-Dienste, soziale Netzwerke, Lernmanagementsysteme (z. B.: OPAL, Moodle, etc.), Foren/Blogs/Wikis und Chat-/Konferenzdienste sind nahezu allen Studierenden bekannt (über 97%). Auch webbasierte kollaborative Dokumentbearbeitung haben mit 90 % einen sehr hohen Bekanntheitsgrad. EDV-Programme und E-Assessment (82 % bzw. 81 %) sowie digitale Präsentationstools (63 %) fallen dagegen, obwohl auch sie noch immer einen hohen Bekanntheitsgrad haben, bereits ab. Mit deutlichem Abstand bilden Massive Open Online Courses (MOOCs, 24 %) das Schlusslicht.

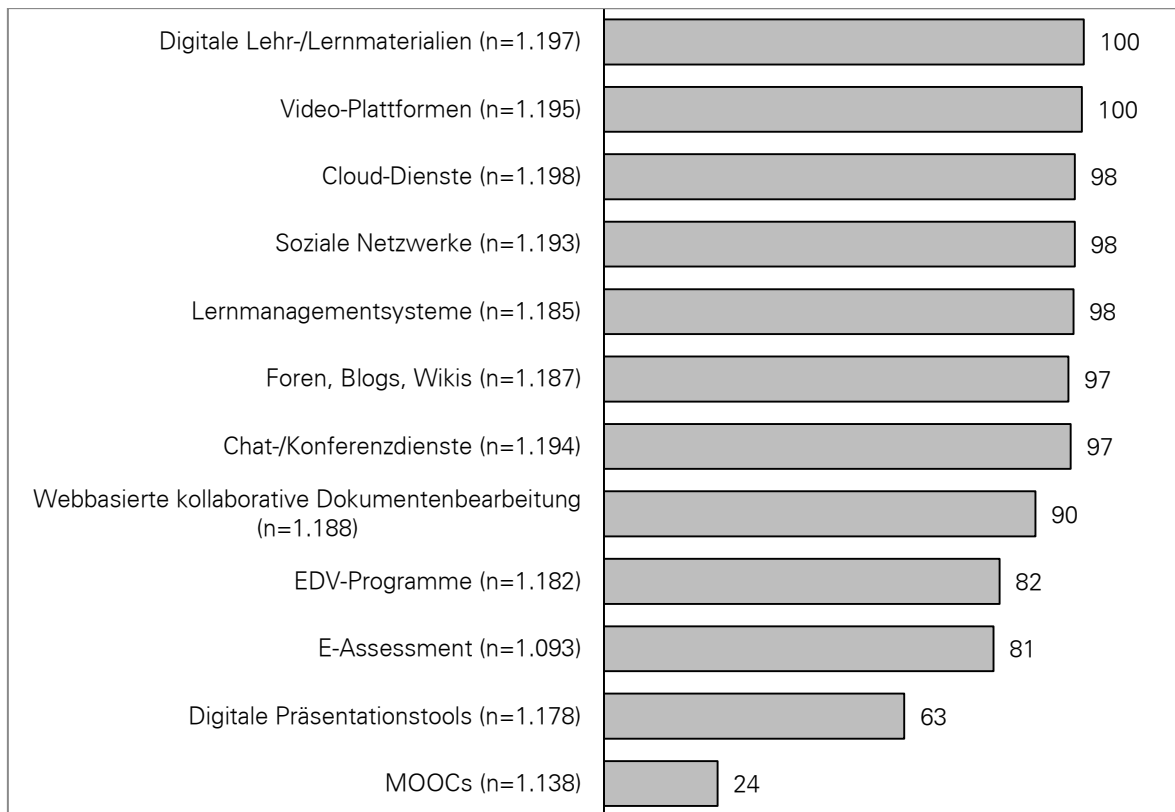


Abb. 6.2: Bekanntheit von Technologien und Anwendungen (in %)

Zunächst soll der **Einsatz in Lehrveranstaltungen** betrachtet werden (vgl. Abb. 6.3)³¹. Am häufigsten werden in der Lehre digitale Lehr-/Lernmaterialien (100 %) und Lernmanagementsysteme (94 %) eingesetzt. Sehr verbreitet sind auch Videoplattformen (64 %) und der Einsatz von EDV-Programmen (56 %). Von etwas weniger als jedem zweiten Lehramtsstudierenden wird der Einsatz von E-Assessment (46 %) und Cloud-Diensten (42 %) berichtet; bei den Foren/Blogs/Wikis sowie den webbasierten kollaborativen Dokumentenbearbeitungsprogrammen ist es etwa jeder Vierte. Die wenig bekannten MOOCs und die sehr bekannten Chat-/Konferenz-Dienste kommen in der Lehre (bislang) nahezu nicht vor: nur 7 bzw. 8 % der Lehramtsstudierenden berichten von ihrem Einsatz.

Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden fällt auf, dass Lernmanagementsysteme (Universitätsstudierende: 84 %) und besonders Video-Plattformen (Universitätsstudierende: 49 %) in den Lehrveranstaltungen der Lehramtsstudiengänge deutlich häufiger genutzt werden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 291).

³¹ Bei der Betrachtung der Nutzung der Technologien und Anwendungen innerhalb der Lehrveranstaltungen bzw. im Rahmen des eigenständigen Lernens, werden Studierende, die angaben diese Technologien und Anwendungen nicht zu kennen, als „Nichtnutzer“ in die Analyse einbezogen.

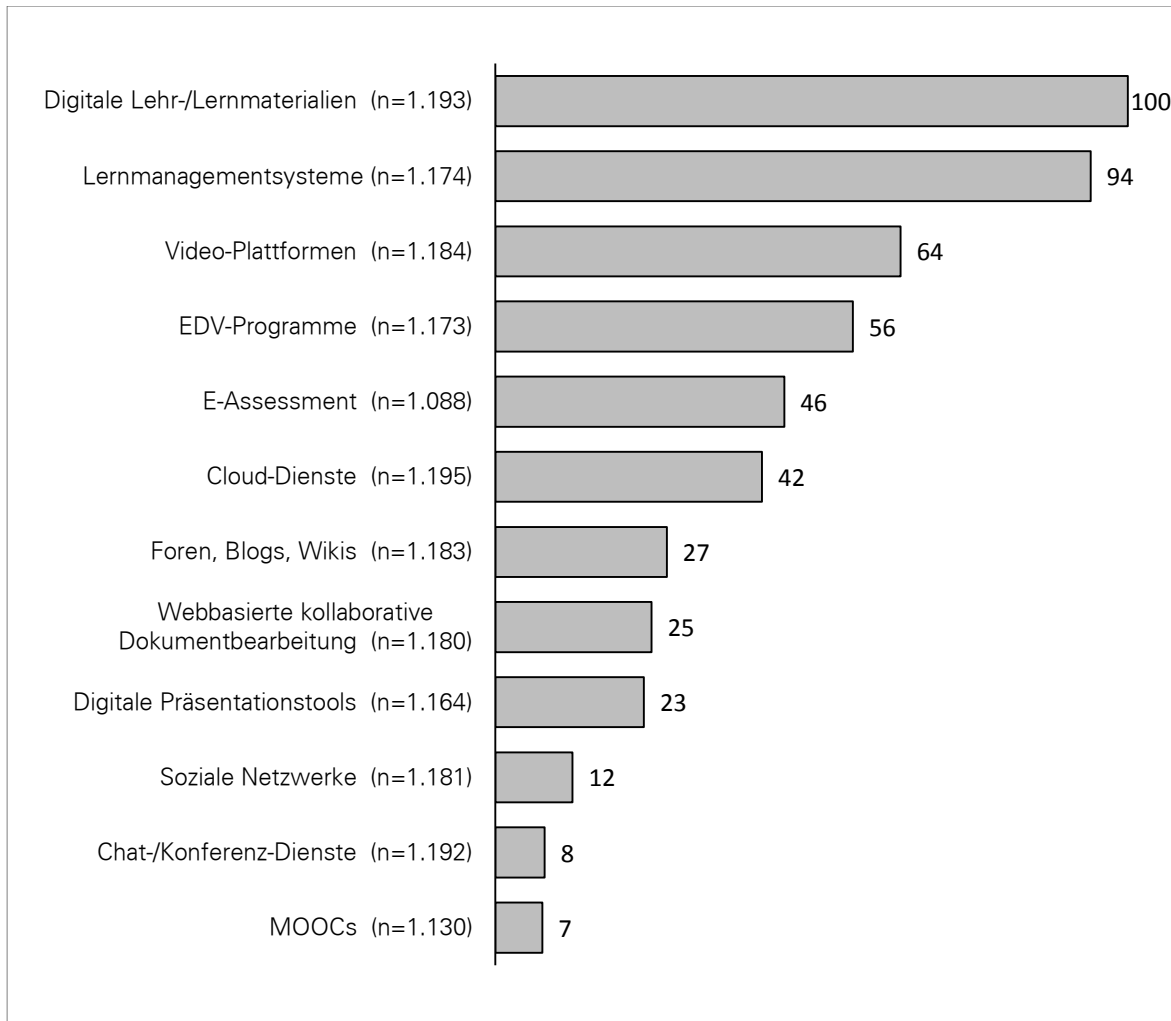


Abb. 6.3: Einsatz von Technologien und Anwendungen in der Lehrveranstaltung (1=häufig bis 3=nie, Werte 1+2, in %)

Im Vergleich nach **Geschlecht** zeigen sich hinsichtlich des Einsatzes von Technologien und Anwendungen in den Lehrveranstaltungen nur geringe Unterschiede (vgl. Tab. C 6.3). Lediglich bei der Nutzung von EDV-Programmen und den Cloud-Diensten fällt die Differenz etwas höher aus. Männer berichten nicht nur etwas häufiger von der Anwendung von EDV-Programmen in den Lehrveranstaltungen als Frauen (62 % bzw. 55 %), sondern auch in einem deutlich höheren Maß von der Verwendung von Cloud-Diensten (72 % bzw. 41 %).

Betrachtet man die **Studiengänge**, dann zeigen sich keine Unterschiede beim Einsatz digitaler Lehr- und Lernmaterialien und kaum Differenzen beim Einsatz von Lernmanagementsystemen; sie sind überall, insbesondere im Fall der digitalen Lehr- und Lernmaterialien, nahezu flächendeckend präsent (vgl. Tab. C 6.4). Differenzierter gestaltet sich das Bild bei den anderen Technologien und Anwendungen. Der Verbreitungsgrad der Anwendung von EDV-Programmen ist im Lehramt für berufsbildende Schulen (73 %) mit Ab-

stand am stärksten ausgeprägt, dagegen wird am häufigsten im Lehramt Sonderpädagogik angegeben, dass Videoplattformen in Lehrveranstaltungen genutzt werden (76 %). Während jeweils etwa die Hälfte der Lehramtsstudierenden über die Studiengänge hinweg angibt, dass E-Assessments in Lehrveranstaltungen Verwendung finden, ist es im Lehramt an berufsbildenden Schulen nur etwa ein Viertel. Ebenso zeigt sich, dass diese Studierenden seltener als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer Studiengänge angeben, dass Foren/Blogs/Wikis, webbasierte kollaborative Dokumentenverarbeitung und digitale Präsentationstools häufig in den Lehrveranstaltungen genutzt werden. Gleichzeitig ist diese Gruppe Spitzenreiter im Einsatz von Chat- und Konferenzdiensten. Eine starke Streuung zeigt sich bezüglich der Nutzung von MOOCs. Während nur 3 % der Grundschullehramtsstudierenden angeben, dass diese Anwendung in den Lehrveranstaltungen finden, sind es im Lehramt Sonderpädagogik fast vier Mal so viele (11 %). Insgesamt wird deutlich, dass die Studiengänge in der Nutzung der Digitalisierung der Lehre unterschiedliche Präferenzen aufweisen.

Als nächstes wird die **Nutzung** dieser Technologien und Anwendungen **zum eigenständigen Lernen** berichtet (vgl. Abb. 6.4). Die digitalen Lehr- und Lehrmaterialien (98 %) haben auch beim eigenständigen Lernen die stärkste Verbreitung. Dahinter folgen Lernmanagementsysteme (92 %), Video-Plattformen (77 %), Cloud-Dienste (70 %) und EDV-Programme (56 %). Auch für das Lernen haben die MOOCs bislang nur eine geringe Relevanz (6 %). Die Lehramtsstudierenden berichten bislang nur zu einem geringen Teil, dass sie diese für ihr eigenes Lernen nutzen.

Auch bezogen auf die private Nutzung zeigen sich Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden und allen Universitätsstudierenden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 293ff.). So werden von den befragten Studierenden des Lehramts, Lernmanagementsysteme nicht nur häufiger in den Lehrveranstaltungen eingesetzt, sondern auch zum Lernen genutzt (Universitätsstudierende: 77 %). Demgegenüber zeigt sich, dass EDV-Programme (Universitätsstudierende: 65 %) sowie Foren, Blogs und Wikis etwas häufiger von den Universitätsstudierenden zum Lernen genutzt werden (Universitätsstudierende: 61 %).

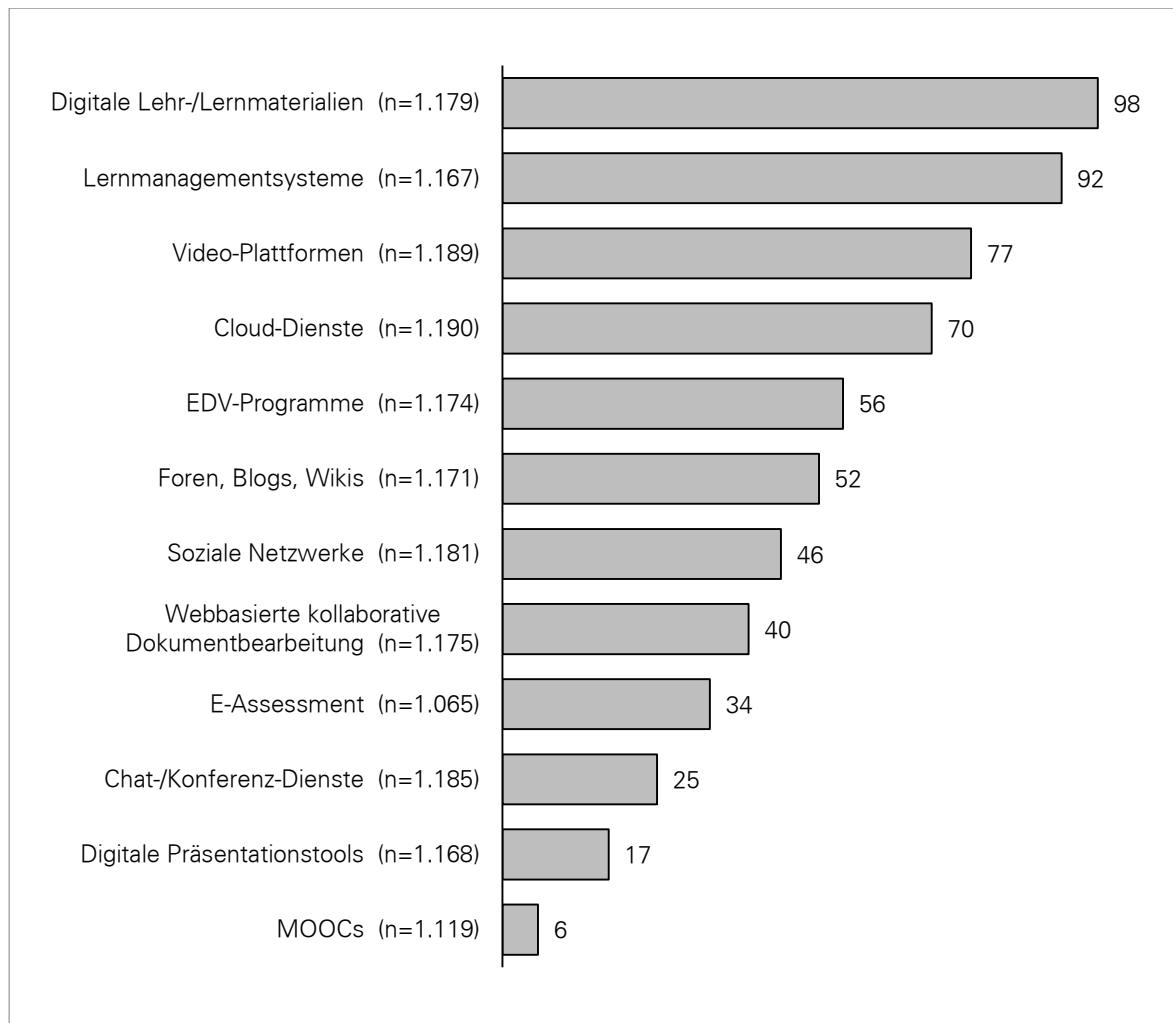


Abb. 6.4: Nutzung der Technologien und Anwendungen zum Lernen (1=häufig bis 3=nie, Werte 1+2, in %)

Im Vergleich nach **Geschlecht** zeigen sich hinsichtlich der Nutzung der Technologien und Anwendungen zum Lernen, wie bereits bei der Anwendung in den Lehrveranstaltungen, nur geringe Unterschiede (vgl. Tab. C 6.3 und Tab. C 6.5). Es gibt nicht nur ein etwas größerer Teil der Männer an, dass EDV-Programme in den Lehrveranstaltungen genutzt werden, sondern auch, dass sie diese häufiger zum Lernen verwenden (Männer: 62 %, Frauen: 54 %). Demgegenüber nutzen Frauen häufiger soziale Netzwerke als Lernmedium (Frauen: 48 %, Männer: 40 %), wengleich sich bei dem Einsatz in den Lehrveranstaltungen keine Unterschiede zeigen.

Bei einer differenzierten Betrachtung der Nutzung von Technologien und Anwendungen innerhalb der Lehre nach **Studiengängen** zeigen sich nur vereinzelt größere Differenzen. Wie bereits innerhalb der Lehre werden digitale Lehr- und Lernmaterialien flächendeckend von fast allen Studierenden auch zum Lernen genutzt. Gleiches lässt sich in Bezug auf die Lernmanagementsysteme bei einem Großteil der befragten Lehramtsstudieren-

den, auch über die Studiengänge hinweg feststellen (vgl. Tab. C 6.4 und Tab. C 6.6). Erneut zeigt sich, dass bei Studierenden des Höheren Lehramts an berufsbildenden Schulen EDV-Programme nicht nur häufiger in den Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, sondern sie diese auch privat am häufigsten zum Lernen nutzen (73 %). Gleiches gilt für diese Studierendengruppe bezogen auf die Nutzung der Chat- und Konferenzdienste. Dagegen steht diese in Bezug auf die E-Assessments bei der Nutzung zum Lernen auf dem letzten Platz (25 %). Während sich im Anwendungsverhalten von Video-Plattformen in den Lehrveranstaltungen Unterschiede zwischen den Studiengängen zeigen, verschwinden diese bei der Frage nach der Verwendung zum Lernen. Zwischen 74 % und 78 % aller Lehramtsstudiengänge nutzen diese zum Lernen. Webbasierte kollaborative Dokumentenverarbeitungsprogramme werden am häufigsten von Studierenden im Lehramt an Oberschulen und der Sonderpädagogik genutzt (je 45 %), soziale Netzwerke dagegen häufiger von Studierenden im Grundschullehramt (54 %). Eine hohe Bedeutung für das Lernen haben Foren/Blogs/Wikis (Spanne: 46 % bis 57 %) als auch soziale Netzwerke (Spanne: 40 % bis 54 %) über alle Studiengänge hinweg erhalten. Ein leichter Bedeutungsverlust für das Lernen zeigt sich hingegen bei den digitalen Präsentationstools. Sie werden lediglich von 15 % bis 18 % zum Lernen genutzt.

Insgesamt zeigen sich bei der privaten Nutzung – wie bereits beim Einsatz in der Lehre – auch beim Lernen studiengangsspezifische Präferenzen. Jedoch zeigt sich bei keinem Lehramtsstudiengang über die LMS hinweg eine deutlich höhere Affinität zur Nutzung digitaler Technologien und Anwendungen.

Bei Vergleich des Einsatzes von Anwendungen und Technologie in der Lehre und der Nutzung zum Lernen stellt sich heraus, dass einige Technologien und Anwendungen von den Studierenden deutlich häufiger zum Lernen genutzt werden, als diese in Lehrveranstaltung zum Einsatz kommen (z. B. Foren/Blogs/Wikis, Soziale Netzwerke, Cloud Dienste, etc.). Anders herum gibt es aber auch Technologien und Anwendungen, beispielsweise E-Assessments und digitale Präsentationstools, die seltener zum Lernen genutzt werden, als in der Lehre eingesetzt. Bezüglich der digitalen Präsentationstools ist anzumerken, dass diese in ihrer Funktionsweise weniger als Lern-, sondern vielmehr als Vermittlungsmedium konzipiert sind und diese somit eher auf die Bedürfnisse einer Lehrsituation zugeschnitten sind.

Schließlich gibt es eine dritte Gruppe (z. B. digitale Lehr- und Lernmaterialien, EDV-Programme und Lernmanagementsysteme) bei der die Einsatz- und Nutzungshäufigkeiten ähnlich hoch sind.

6.2.2 Gewünschter Einsatz in den Lehrveranstaltungen

Lehramtsstudierende, welche bei der vorangegangenen Frage angaben, dass die genannten Technologien und Anwendungen nicht in der Lehre eingesetzt werden, wurden anschließend gefragt, inwieweit sie sich deren Einsatz wünschen.

Einen Wunsch nach E-Assessments gab dabei mehr als die Hälfte der Befragten an (vgl. Abb. 6.5). Darüber hinaus wünschen sich 36 % der Studierenden, dass Video-Plattformen in die Lehre eingebunden werden. Gleiches gibt ein Drittel der Befragten für Cloud-Dienste an. Auch bei anderen Technologien und Anwendungen wurde der Einsatzwunsch von jeweils einem Teil der Studierenden geäußert. Bei digitalen Präsentationstools, Foren/Blogs/Wikis, webbasierten kollaborativen Dokumentbearbeitungsprogrammen sowie Lernmanagementsystemen betrifft dies immerhin noch rund ein Viertel bzw. ein Fünftel der befragten Studierenden.

Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden wird deutlich, dass sich die Lehramtsstudierenden durchschnittlich häufiger den Einsatz von Technologien und Anwendungen in Lehrveranstaltungen wünschen. Lernmanagementsysteme werden häufiger von den Universitätsstudierenden gewünscht (Universitätsstudierende: 25 %), was wenig verwundert, da diese innerhalb der Lehramtsstudiengänge bereits häufiger in der Lehre Einsatz finden (vgl. Abb. 6.3). Deutlich häufiger wünschen sich die Lehramtsstudierenden den Einsatz von E-Assessments (Universitätsstudierende: 55 %) und Videoplattformen (Universitätsstudierende: 32 %), und das obwohl auch Videoplattformen häufiger im Lehramtsstudium Verwendung finden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 297f.).

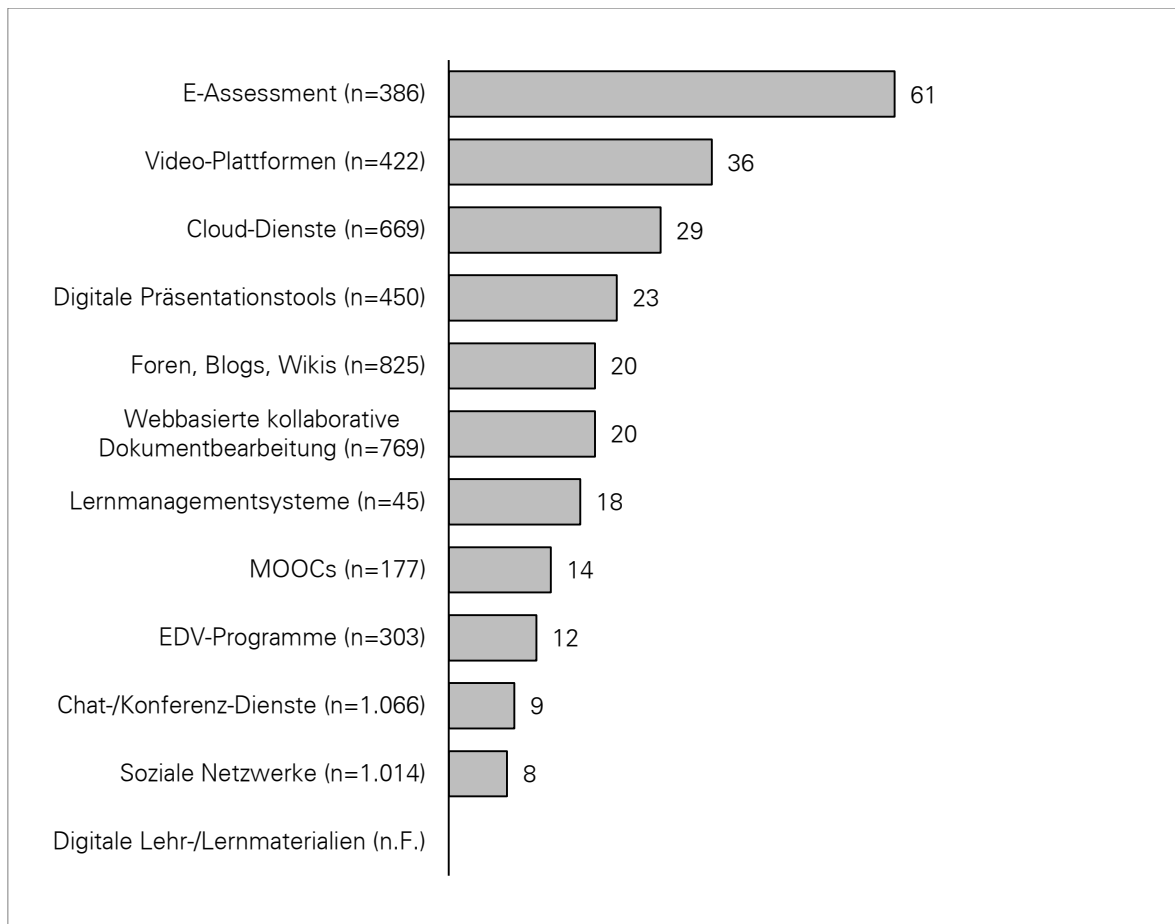


Abb. 6.5: Technologien und Anwendungen – Einsatzwünsche von Studierenden, bei denen diese nie in der Lehre eingesetzt werden (Mehrfachantwort, in %)

Bei einer Differenzierung dieser Ergebnisse nach **Geschlecht** (vgl. Tab. C 6.7) zeigt sich, dass sich die männlichen Lehramtsstudierenden einen Einsatz von digitalen Technologien und Anwendungen etwas häufiger wünschen als ihre Kommilitoninnen. Dies zeigt sich bei den Einsatzwünschen von Foren/Blogs/Wikis (24 % vs. 19 %), webbasierten kollaborativen Dokumentbearbeitungsprogrammen (25 % vs. 18 %) und sozialen Netzwerken (11 % vs. 7 %) in den Lehrveranstaltungen. Weibliche Studierende wünschen sich dagegen häufiger den Einsatz von digitalen Präsentationstools (26 % vs. 16 %).

Bei einem Vergleich der Werte über die **Studiengänge** (vgl. Tab. C 6.8) hinweg, lassen sich vereinzelt größere Abweichungen erkennen. Es wird deutlich, dass die Studierenden im Oberschullehramt eher eine Anwendung von Kommunikations- und Bildmedien nachfragen. Sie geben am häufigsten den Wunsch nach einem vermehrten Einsatz von Video-Plattformen (45 %), Foren/Blogs/Wikis (25 %) und sozialen Netzwerken (14 %) in den Lehrveranstaltungen an. Dagegen zeigt sich im Lehramt an berufsbildende Schulen deutliche Forderungen bezüglich der Nutzung von Cloud-Diensten (48 %) und MOOCs (33 %). Bei beiden zeigen sich teilweise mehr als 20 Prozentpunkte Differenz zu den Studieren-

den anderer Studiengänge. Studierende des Lehramts Sonderpädagogik gaben am seltensten an, dass EDV-Angebote in den Lehrveranstaltungen genutzt werden. Parallel lässt sich bei dieser Befragtengruppe der größte Bedarf (16 %) feststellen. Insgesamt scheint sich der Bedarf zur (weiteren) Digitalisierung für die Lehramtsstudierenden der unterschiedlichen Studiengänge weitestgehend auf spezifische Einzelangebote, wie digitale Lehr- und Lernmaterialien, E-Assessment, Video-Plattformen, Cloud-Dienste und digitale Präsentationstools, zu konzentrieren. Fraglich ist hierbei jedoch, inwieweit nicht auch andere Technologien und Anwendungen die Lehre auf sinnvolle Weise unterstützen könnten und inwiefern diese den Befragten bewusst sind.

6.2.3 Mitschnitte und Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen

Die Bereitstellung von digitalen Unterlagen oder Vorlesungsmitschnitten bzw. -aufzeichnungen kann Studierenden sowohl bei der Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen behilflich sein als auch zur Prüfungsvorbereitung oder intensive Auseinandersetzung mit vermittelten Lehrinhalten dienen. Danach gefragt, wie die Lehramtsstudierenden das Angebot zu Mitschnitten und Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen einschätzen, zeigt sich, dass etwas weniger als die Hälfte der Studierenden (48 %) angibt, dass ihnen keine Aufzeichnungen und Mitschnitte im Studium bereitgestellt werden. Mehr als die Hälfte hingegen gibt an, dass ein solches Angebot besteht. Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse (vgl. Abb. 6.6) lässt sich zudem ein großer Bedarf der Studierenden bezüglich dieser Angebote ablesen. So geben 33 % der Studierenden an, dass Mitschnitte und Aufzeichnungen nicht bereitgestellt werden, sie sich dies aber wünschen würden. Weitere 40 % sehen zudem trotz vorhandener Angebote Ausbaubedarf bezüglich der Bereitstellung.

Die befragten Lehramtsstudierenden geben häufiger an, dass die grundlegende Bereitstellung von (Video-)aufzeichnungen gewährleistet ist, als alle Universitätsstudierenden (Universitätsstudierende: 39 %). Gleichsam zeigt sich bei ersteren jedoch ein höherer Bedarf für den Ausbau der bestehenden Angebote (Universitätsstudierende 28%; vgl. Lenz et al. 2018, S. 303).

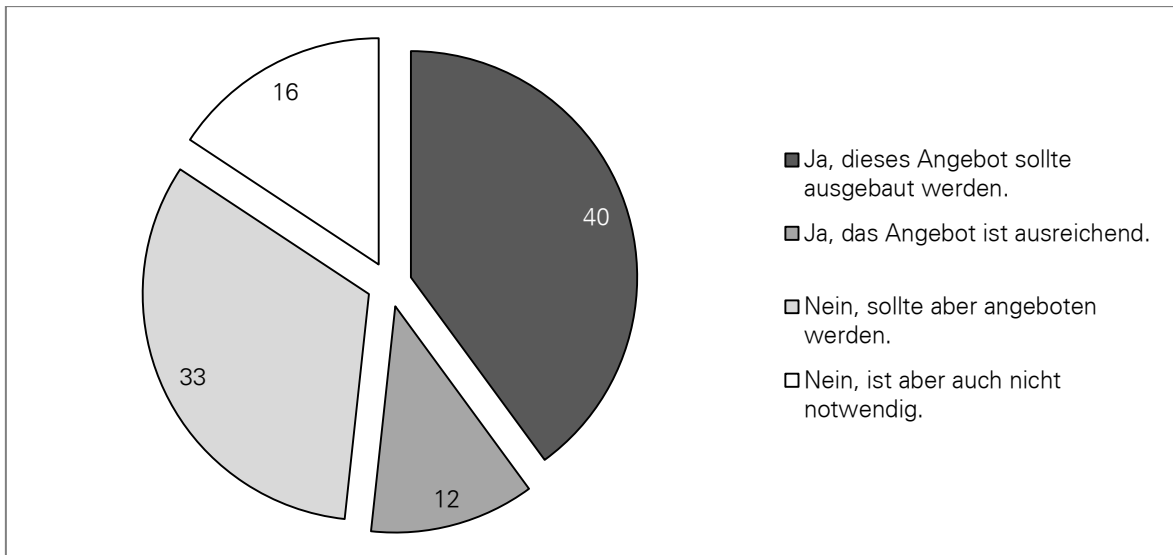


Abb. 6.6: Mitschnitte, Aufzeichnungen (n=1.197, in %)

Bei einer Auswertung nach **Geschlecht** ergeben sich keine erwähnenswerten Differenzen (vgl. Abb. C 6.3).

Mit Blick auf die verschiedenen **Studiengänge** zeigen sich hingegen zum Teil sehr große Unterschiede (vgl. Tab. C 6.9). Es wird deutlich, dass im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen nach Angabe der Studierenden häufiger (54 %) als in allen anderen Fächergruppen (38 % bis 41 %) Aufzeichnungen und Mitschnitte von Lehrveranstaltungen bereitgestellt werden. Unter diesen hat gleichsam der kleinste Teil der Befragten keinen Bedarf für Mitschnitte und Aufzeichnungen (10 %). Am häufigsten geben die Befragten im Grundschullehramt an, keinen Bedarf an entsprechenden Aufzeichnungen zu haben (17 %). Bei der weiteren Betrachtung der Angaben der Studierenden dazu, ob bestehende Angebote ausgebaut werden sollten bzw. Aufzeichnungen bei fehlendem Angebot gewünscht werden, zeigt sich, dass Studierende der berufsbildenden Schulen die größten Bedarfe sehen. Von ihnen geben 23 % an, dass Aufzeichnungen und Mitschnitte nicht angeboten, sich aber gewünscht werden. Weitere 54 % geben an, dass bestehende Angebote ausgebaut werden sollten. Ebenfalls vergleichsweise hohe Bedarfe lassen sich für das Oberschullehramt (gewünschter Ausbau: 39 %, gewünschte Einführung: 37 %) sowie das Gymnasiallehramt (gewünschter Ausbau: 39 %, gewünschte Einführung: 35 %) identifizieren. Jeweils etwa drei Viertel dieser Studierenden wünschen sich eine generelle Einführung oder einen Ausbau der bestehenden Angebote von Vorlesungsaufzeichnungen und Videomitschnitten.

6.3 NUTZUNG UND NUTZEN VON LERNMANAGEMENTSYSTEMEN

Vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung von Hochschulbildung erfolgt ein zunehmender Einsatz von Lernmanagementsystemen (LMS; z. B. OPAL) in Hochschulen. Diese LMS unterstützen bereits seit geraumer Zeit die Bereitstellung digitaler Lehr- und Lernmaterialien sowie die Organisation der akademischen Ausbildung. Folglich „sind [LMS] heute aus der Hochschule kaum mehr wegzudenken“ (Ebner, Leitner, Ebner, Taraghi und Grandl: 2018, 121).

Bekannt unter den verschiedensten Namen, wie „course management system“ (CMS), „virtual learning environment“ (VLE) oder auch „e-learning platform“ (Wright, Lopes, Montgomerie, Reju und Schmoller 2014), können diese LMS als eine „comprehensive, integrated software that supports the development, delivery, assessment, and administration of courses in traditional face-to-face, blended, or online learning environments“ (ebd. 2014) verstanden werden.

Wie auch in den nicht-lehramtsbezogenen Studiengängen sind LMS-Systeme zur Organisation des Lehramtsstudiums nicht mehr weg zu denken. Aus diesem Grund ist es auch für die Lehramtsstudierenden von besonderem Interesse, Einblicke in die Verwendung dieser zu erhalten sowie Erkenntnisse zum Nutzen von LMS zu erzielen. Zu diesem Zweck wurden die Studierenden zum Einsatz der einzelnen Funktionen von LMS sowie deren Benutzerfreundlichkeit und Beitrag zum Lernerfolg befragt.

Bei der Frage nach den Funktionen von LMS, die in Lehrveranstaltungen zum Einsatz kommen und/oder von Studierenden genutzt werden, konnten sie auch angeben, diese nicht zu kennen. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Funktionen der Mehrheit der Befragten bekannt sind (vgl. Abb. 6.7). Auch die Funktionen des virtuellen Klassenzimmers und des E-Portfolios haben einen hohen Bekanntheitsgrad, auch wenn dieser noch hinter den anderen Funktionen zurückbleibt (68 % bzw. 76 %).

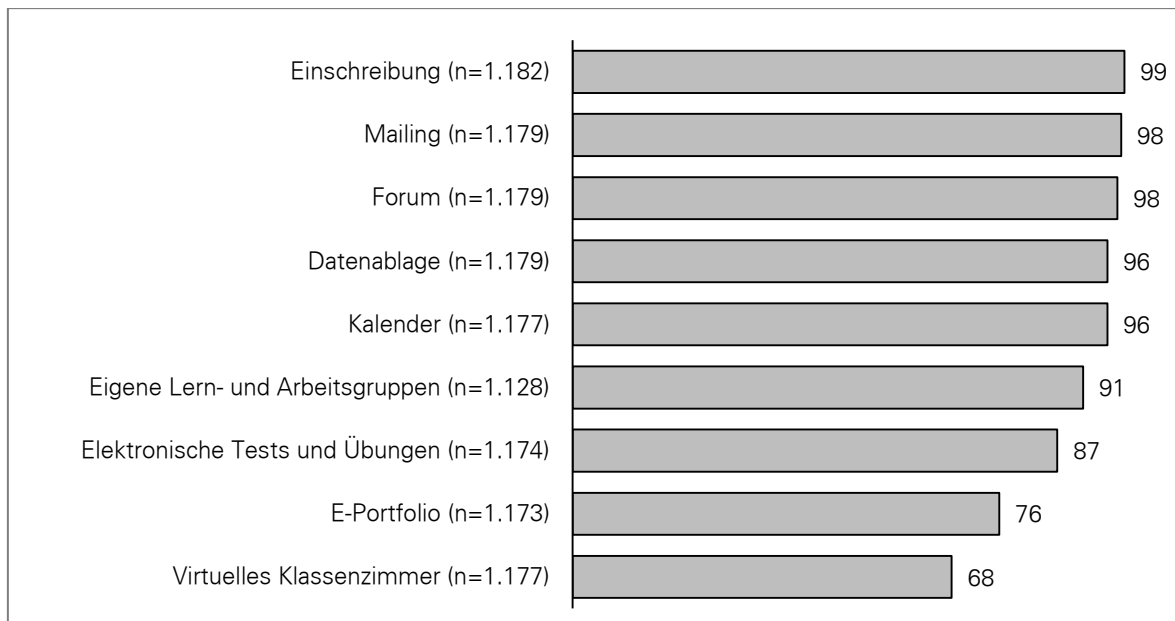


Abb. 6.7 Bekanntheit von Funktionen des LMS (Mehrfachantwort, in %)

Im Folgenden wird dargestellt, inwieweit die Funktionen der LMS in den Lehrveranstaltungen eingesetzt werden bzw. von den Lehramtsstudierenden genutzt werden. Dabei werden auch diejenigen Studierenden einbezogen, die diese Funktionen nicht kennen. Bei detaillierter Auswertung der Frage zum Einsatz bzw. Nutzung der einzelnen LMS-Funktionen (vgl. Abb. 6.8) zeigt sich zunächst, dass die Funktionen zur Einschreibung, zur Datenablage und zum Mailing insgesamt am häufigsten in den Lehrveranstaltungen zum Einsatz kommen.

Etwas seltener, aber immer noch von zwei Drittel der Lehramtsstudierenden, werden Forenfunktion benannt, die ebenfalls in Lehrveranstaltungen verwendet werden. Die mit Abstand am seltensten in der Lehre eingesetzte und von Studierenden genutzte Funktion ist laut Angabe der Befragten das virtuelle Klassenzimmer, welches u.a. bei etwas umfangreicheren E-Learning-Szenarien zur Anwendung kommen kann. Bei einem Abgleich der Einsatzhäufigkeit mit der Nutzungshäufigkeit zeigt sich erwartungsgemäß über fast alle Funktionen hinweg, dass diese jeweils geringfügig häufiger angeboten als von Studierenden tatsächlich genutzt werden. Größere Unterschiede lassen sich dabei jedoch insbesondere bei der Funktion zum Mailing (Angebot: 85 %, Nutzung: 72 %) sowie der Forenfunktion (Angebot 66 %, Nutzung: 38 %) ausmachen.

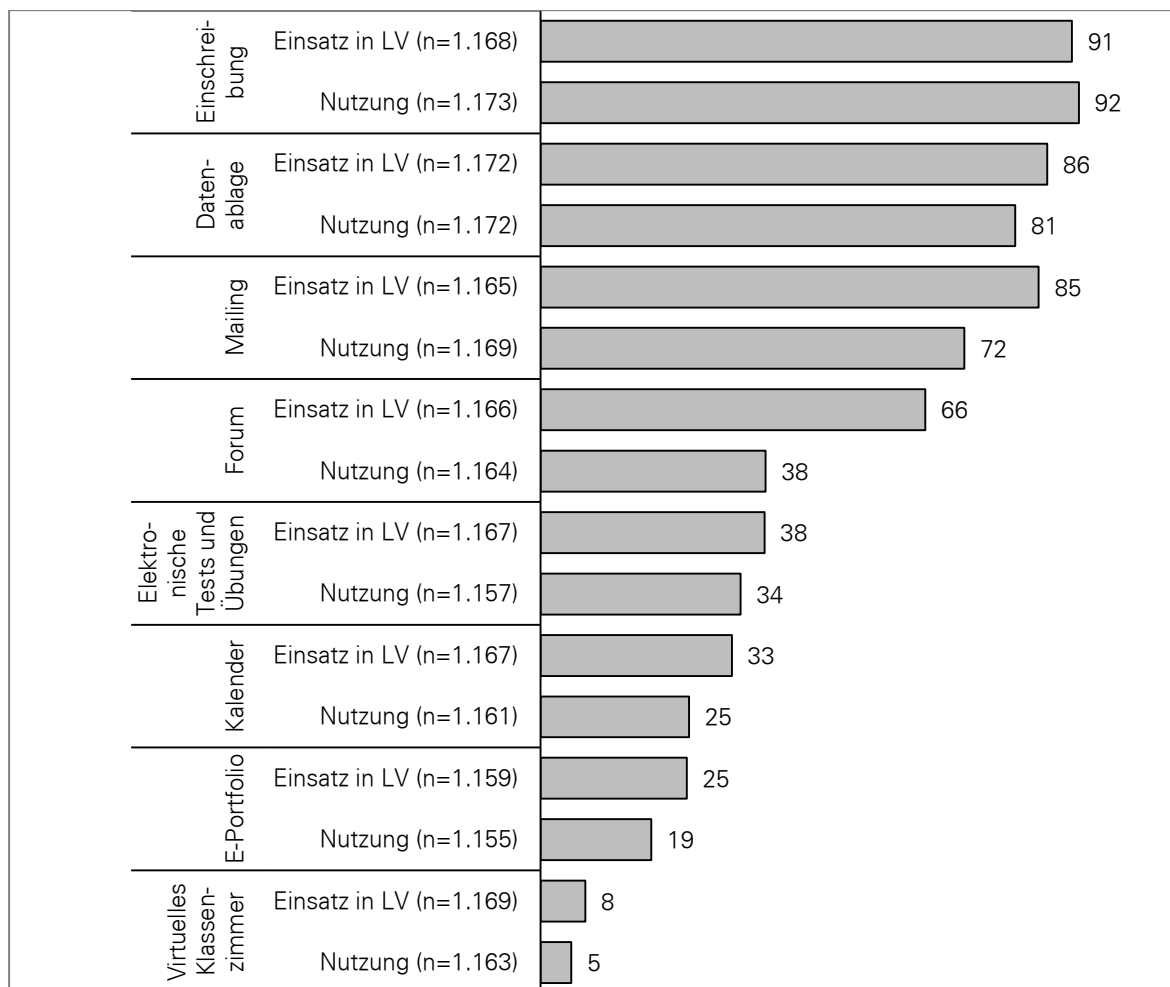


Abb. 6.8: Einsatz und Nutzung von Funktionen des LMS (1=häufig, 2=gelegentlich, 3=nie; Werte 1 + 2, in %)

Ein Vergleich der benannten Häufigkeiten nach **Geschlecht** zeigt eine Reihe von Unterschieden auf (vgl. Tab. C 6.10). Männliche Studierende sehen den Einsatz von fast allen betrachteten LMS-Funktionen häufiger gegeben als Frauen und nutzen diese nach eigenen Angaben öfter. Eine Ausnahme bildet die Forenfunktion, bei der weibliche Studierende sowohl häufiger angeben, dass diese in der Lehre zum Einsatz kommt, als auch, dass sie diese nutzen (Frauen: 70 % bzw. 43 %, Männer: 55 % bzw. 28%). Weitere Abweichungen finden sich zudem bei der Mailing-Funktion von LMS (Frauen: 74 %), welche seitens weiblicher Studierender etwas häufiger genutzt werden als von ihren Kommilitonen (67 %). Dagegen nutzen die Männer (30 %; Frauen: 24 %) häufiger die Kalender.

Mit Blick auf eine Unterscheidung der Einsatz- und Nutzungshäufigkeiten von LMS-Funktionen nach **Lehramtsstudiengang** lässt sich konstatieren, dass die allgemein festgestellte Tendenz, des häufigeren Einsatzes fast aller LMS-Funktionen in Lehrveranstaltungen, als von Studierenden zum Lernen (vgl. Tab. C 6.11), übergreifend betrachtet für fast alle Studiengänge bestehen bleibt. Es zeigt sich bei Studierenden im Lehramt an

Oberschulen, Gymnasien und Sonderpädagogik, dass die Einschreibungsfunktion über LMS häufiger genutzt wird als diese innerhalb der Lehrveranstaltungen angeboten werden. Solch ein Ergebnis erscheint zunächst konträr. Allerdings kann diese Einschreibungsfunktion nicht nur für die Lehrveranstaltungsorganisation genutzt werden, sondern auch für die Verwaltung von Sprechstunden und weiteren Kursen und Workshops. Unterschiede im Nutzungsverhalten zeigen sich insbesondere bei den Studierenden im Gymnasial- und Berufsschullehramt. In Ersterem zeigt sich das geringste Einsatz- und Nutzungsverhalten bei den Funktionen der Einschreibung (89 %) und des Mailings (83 %). Zudem wird das Forum von dieser Studierendengruppe am seltensten genutzt, obwohl es häufig eingesetzt wird (Einsatz: 64 %; Nutzung: 37 %). Im Lehramt an Berufsschulen wird deutlich, dass elektronische Tests und Übungen (Einsatz: 23 %; Nutzung: 22 %), die Kalenderfunktionen (Einsatz: 27 %; Nutzung: 20 %) als auch das E-Portfolio (Einsatz: 21 %; Nutzung: 14 %) sowohl am seltensten in den Lehrveranstaltungen eingesetzt, als auch von den Studierenden genutzt werden. Die Datenablagefunktion findet am seltensten Anwendung und Nutzen im Lehramt an Oberschulen (Einsatz: 83 %; Nutzung: 78 %), das virtuelle Klassenzimmer im Grundschullehramt (Einsatz: 5 %; Nutzung: 3 %).

Lehramtsstudierende, die bei der vorangegangenen Frage angaben, dass die oben benannten LMS-Funktionen nie in der Lehre eingesetzt werden, wurden im Anschluss dazu befragt, inwieweit sie sich einen Einsatz dieser wünschen würden. Abb. 6.9 zeigt, dass diese Studierenden insbesondere die stärkere Verwendung elektronischer Tests und Übungen (zum Beispiel über ONYX) benennen (56 %). Generell zeigt sich aber auch bei den anderen LMS-Funktionen, dass seitens der Studierenden ein Bedarf besteht, wobei dieser am geringsten für die administrativen Funktionen wie Einschreibung und Mailing ausfällt.

Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden wird deutlich, dass die Lehramtsstudierenden, bei denen die einzelnen Funktionen des LMS nicht in den Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, deutlich stärker an einer Verwendung elektronischer Tests und Übungen (Universitätsstudierende: 48 %) sowie des virtuellen Klassenzimmers (Universitätsstudierende: 21 %) interessiert sind (vgl. Lenz et al. 2018, S. 305).

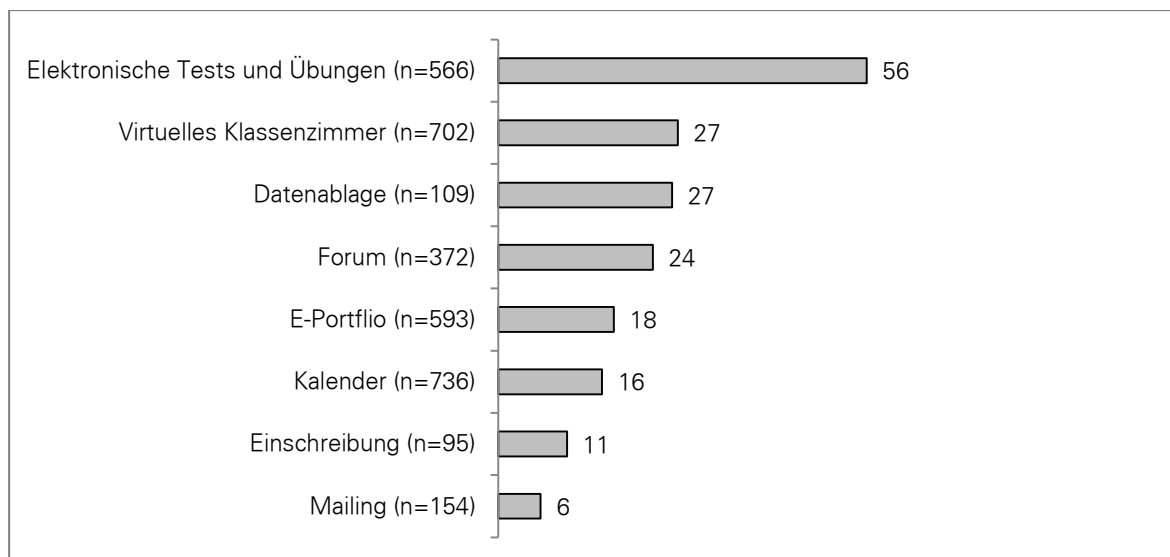


Abb. 6.9: Funktionen von LMS - Einsatzwünsche von Lehramtsstudierenden, bei denen diese nie in der Lehre eingesetzt werden (in %)

Ein Vergleich der geäußerten Bedarfe nach **Geschlecht** (vgl. Tab. C 6.12) zeigt insbesondere mit Blick auf die Kalenderfunktion und das virtuelle Klassenzimmer auffällige Unterschiede. Dabei wünschen sich die weiblichen Lehramtsstudierenden häufiger (30 %) den verstärkten Einsatz des virtuellen Klassenzimmers als männliche Studierende (20 %). Die Kalenderfunktion wünschen sich umgekehrt männliche Studierende häufiger als ihre Kommilitoninnen (Männer: 20 %; Frauen: 14 %).

Einzelne auffällige Unterschiede ergeben sich bei einer Betrachtung der unterschiedlichen **Lehramtsstudiengänge** (vgl. Tab. C 6.13). Dabei wünschen sich beispielsweise Studierende im Oberschullehramt (25 %) häufiger als andere Studiengruppen (12 % - 16 %) einen verstärkten Einsatz der Kalenderfunktion. Weiterhin zeigt sich für die Funktion des virtuellen Klassenzimmers, dass ein vermehrter Einsatz dieses deutlich häufiger von Lehramtsstudierenden der Gymnasialstufe (30 %) und der Sonderpädagogik (37 %) gewünscht wird. Für den verstärkten Einsatz des Forums sehen darüber hinaus ebenfalls Studierende des Lehramtes Sonderpädagogik (31 %) einen höheren Bedarf. Das E-Portfolio wird von dieser Studiengruppe hingegen am seltensten nachgefragt.

Um eine Einschätzungen zur Nutzerfreundlichkeit, der intuitiven und einfachen Handhabung der Funktionen des LMS, und dem Beitrag zum Lernerfolg einzelner LMS-Funktionen wurden alle befragten Lehramtsstudierenden gebeten, die unter der Frage 34 im Fragebogenangaben, diese häufig bis gelegentlich zu nutzen.

Dabei zeigen die Ergebnisse der Befragung auf, dass fast alle Funktionen der jeweils genutzten LMS von großen Teilen der befragten Lehramtsstudierenden als lediglich

teilweise nutzerfreundlich (38 % bis 70 %) wahrgenommen werden (vgl. Abb. 6.10). Eine hohe Nutzerfreundlichkeit wird am häufigsten den Funktionen zur Datenablage (59 %) und des Mailings (43 %) zugesprochen. Das E-Portfolio wird von fast zwei Fünftel der Befragten als sehr nutzerfreundlich bewertet. Elektronische Tests und Übungen, das Forum sowie die Einschreibungen werden von etwas mehr als einem Drittel der Lehramtsstudierenden als sehr nutzerfreundlich eingestuft (35 % bzw. 36 %). Zu beachten ist jedoch, dass die Nutzerfreundlichkeit der Einschreibungen gleichzeitig am häufigsten als sehr niedrig eingeschätzt wurde (18 %). Bezogen auf die Nutzerfreundlichkeit schneidet das virtuelle Klassenzimmer am schlechtesten ab.

Im Vergleich mit allen Universitätsstudierenden fällt auf, dass diese die Nutzerfreundlichkeit der Einschreibung (Universitätsstudierende: 44 %) deutlich besser bewerten als die Befragten Lehramtsstudierenden. Dagegen wird die Datenablagefunktion (Universitätsstudierende: 51 %), und das E-Portfolio (Universitätsstudierende: 28 %) von den Lehramtsstudierenden deutlich öfter als sehr nutzerfreundlich bewertet (vgl. Lenz et al. 2018, S. 313).

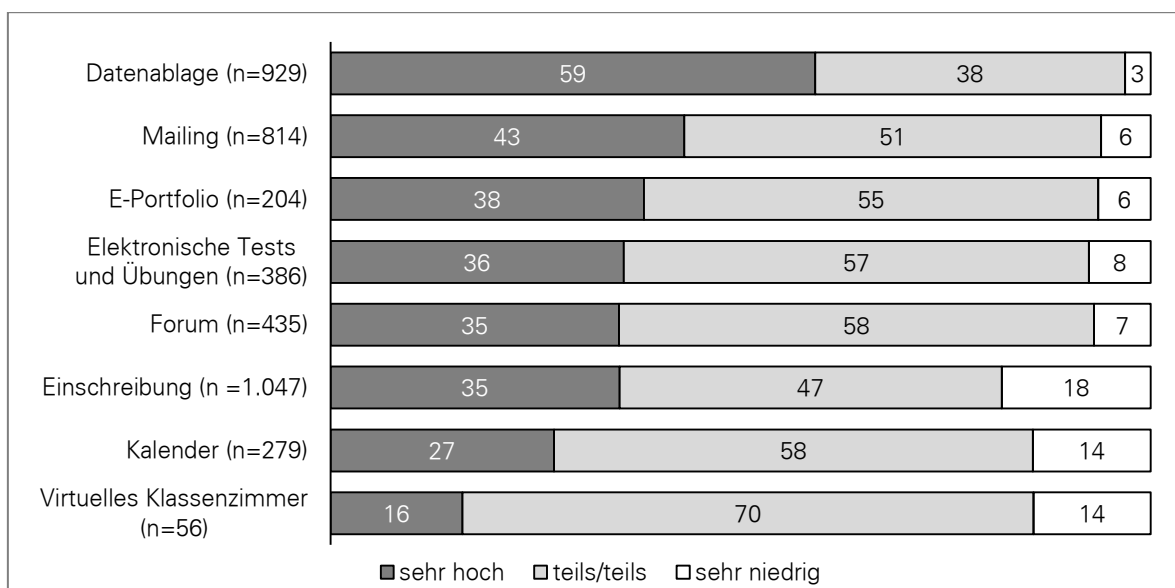


Abb. 6.10: Einschätzung der Nutzerfreundlichkeit von LMS durch Studierende, die diese nutzen (in %)

Den Beitrag der einzelnen Funktionen zum Lernerfolg schätzen die Befragten insgesamt ähnlich mittelmäßig (25 % bis 61 %) ein (vgl. Abb. 6.11). Der Beitrag zum Lernerfolg wird seitens der Befragten am häufigsten für die Funktionen der Datenablage (70 %) und der elektronischen Tests und Übungen (49 %) als sehr hoch beurteilt. Den insgesamt (Werte 1+2 zusammen; 1=sehr hoch, 2=teils/teils) geringsten Beitrag zum Lernerfolg leisten aus

Sicht der Studierenden erwartungsgemäß die Einschreibe- (61 %) und Kalenderfunktion (60 %). Dabei ist anzumerken, dass diese Funktionen eher zu administrativen Zwecken dienen bzw. erstere den Zugang zu anderen Funktionen erst ermöglicht.

Bei Gegenüberstellung der Einschätzungen der Lehramtsstudierenden und aller Universitätsstudierenden lassen sich nur geringe Unterschiede feststellen (vgl. Lenz et al. 2018, S. 313). Deutlich besser wird der Lernerfolg durch die Datenablage von den Lehramtsstudierenden bewertet (Universitätsstudierende: 60 %).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse zur Bewertung der LMS-Funktionen auf, dass aus Sicht der Lehramtsstudierenden bei allen Funktionen Ausbaupotential hinsichtlich der Nutzerfreundlichkeit sowie zu ihrem Beitrag am Lernerfolg besteht. Bei Letzterem sollten hinsichtlich etwaiger Verbesserungsmaßnahmen insbesondere Funktionen bedacht werden, deren vorwiegender Zweck der tatsächlichen Vermittlung von Lehr- und Lerninhalten dient und weniger administrativer Natur ist.

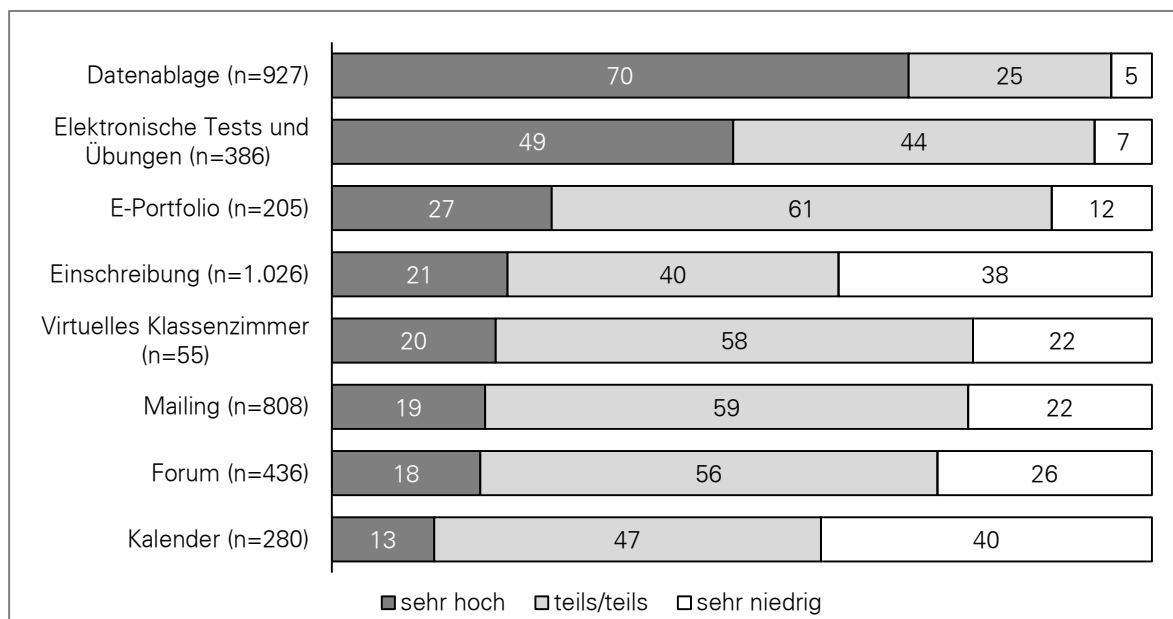


Abb. 6.11: Einschätzung des Beitrags von LMS zum Lernerfolg durch Studierende, die diese nutzen (in %)

Betrachtet man die Einschätzungen der Studierenden getrennt nach **Geschlecht** (vgl. Tab. C 6.14), zeigt sich zunächst, dass die weiblichen Lehramtsstudierenden sowohl die Nutzerfreundlichkeit als auch den Beitrag der Funktionen zum Lernerfolg bis auf wenige Ausnahmen höher einschätzen als männliche Studierende. Am größten ist die Differenz bei der Funktion zur Datenablage (Nutzerfreundlichkeit Männer: 53 %, Frauen: 61 %; Lernerfolg Männer: 62 %, Frauen: 74 %). Eine bessere Bewertung der genannten Aspekte erfolgt seitens der männlichen Studierenden lediglich vereinzelt und nur in geringfügiger

gem Maße, so u.a. bei der Einschätzung der Funktionen des E-Portfolio. Uneinheitlich gestaltet sich die Bewertung des virtuellen Klassenzimmers. Dieses wird hinsichtlich der Nutzungsfreundlichkeit zwar von den Männern besser bewertet, bezogen auf den Lernerfolg jedoch von den Lehramtsstudentinnen.

Bei einer Betrachtung der Ergebnisse getrennt nach **Studiengang** (vgl. Tab. C 6.15), zeigt sich, dass Studierende bestimmter Studiengänge sowohl die Nutzerfreundlichkeit als auch den Beitrag zum Lernerfolg verschiedener Funktionen in Teilen deutlich besser oder schlechter bewerten als andere. Während die Studierenden im Grundschullehramt die Datenablagefunktion, sowohl hinsichtlich der Nutzerfreundlichkeit, als auch bezüglich des Lernerfolgs, am besten bewerten, sind es bei den elektronischen Tests und dem E-Portfolio die Studierenden im Oberschullehramt. Die Studierenden im höheren Lehramt an Gymnasien bewerten die Kalenderfunktion am höchsten. Diskrepanzen zeigen sich bei den Funktionen der Einschreibung, dem Mailing sowie der Forumsfunktion. Während die Lehramtsstudierenden an berufsbildenden Schulen die Nutzerfreundlichkeit der ersten beiden am häufigsten sehr hoch einschätzen, geben die Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik die höchsten Lernerfolge an. Gleiches zeigt sich für die Forumsfunktion im Vergleich des Grund- und Oberschullehramts.

6.4 KOMMUNIKATIONSMEDIEN

Im Zuge der Digitalisierung der Hochschulbildung haben auch im Bereich der Kommunikation neue Medien Einzug gehalten, sodass sich zahlreiche neue Möglichkeiten und Formen des Austausches ergaben, sowohl für den Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden als auch für die Verständigung von Studierenden untereinander. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen erscheint es dabei von Interesse zu untersuchen, welche Kommunikationsmedien bzw. -kanäle Studierende aktuell nutzen und wie sich die Nutzung von Kommunikationsmedien abhängig vom jeweiligen Gesprächspartner (Lehrende oder Kommiliton/innen) unterscheidet. Aus diesem Grund wurden Studierende zur Nutzungshäufigkeit verschiedener Kommunikationskanäle befragt (vgl. Abb. 6.12).

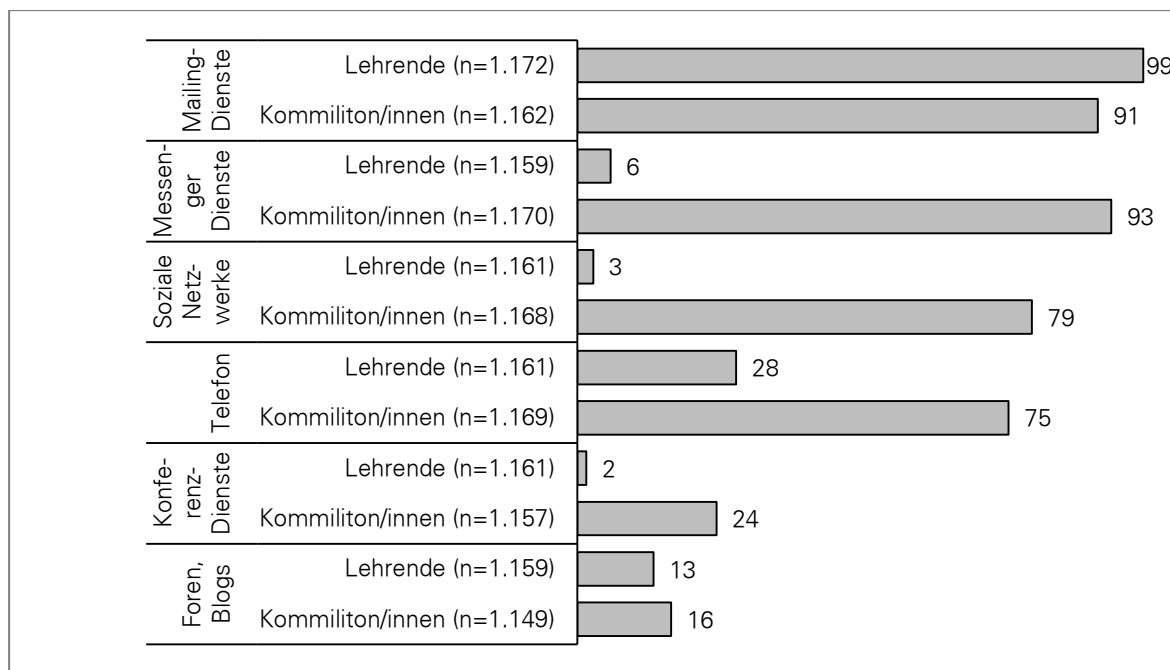


Abb. 6.12: Kommunikationskanäle Vergleich Lehrende und Kommiliton/innen (1=häufig, 2=gelegentlich, 3=nie, Werte 1+2, in %)

Es wird deutlich, dass Mailing-Dienste sowohl für die Kommunikation mit Lehrenden (99 %) als auch für den Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen (91 %) zu den am häufigsten genutzten Kommunikationskanälen zählen (vgl. Abb. 6.12). Ebenfalls sehr häufig genutzt werden Messenger-Dienste, jedoch fast ausschließlich für die Kommunikation mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen (93 %, Nutzung für Kommunikation mit Lehrenden: 6 %). Weitere vergleichsweise sehr häufig verwendete Kanäle sind nach Angaben der Befragten zudem soziale Netzwerke sowie das Telefon. Mit Blick auf die verschiedenen Kommunikationskanäle insgesamt zeigt sich jedoch, dass Studierende – abgesehen von Mailing-Diensten – alle Kanäle deutlich häufiger für den Austausch untereinander nutzen als für die Kommunikation mit Lehrenden. Foren und Blogs, als auch Konferenzdienste werden von den befragten Lehramtsstudierenden am wenigsten häufig für einen Austausch mit ihren Mitstudierenden genutzt. Konferenzdienste und soziale Netzwerke am seltensten für den Austausch mit den Lehrenden.

Die Möglichkeit zur Angabe von weiteren Kommunikationsmedien nutzten insgesamt 66 Studierende des Lehramts. Der größte Teil dieser Studierendengruppe nannte den persönlichen Kontakt bzw. face-to-face-Gespräche sowohl für die Abstimmung mit Lehrenden als auch für den Austausch untereinander als weiteren Kommunikationskanal.

Verglichen mit allen Universitätsstudierenden zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden häufiger Mailing-Dienste nutzen, um mit Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen zu kommunizieren (Universitätsstudierende: 83 %). Die Universitätsstudierenden verwenden

demgegenüber häufiger Konferenzdienste (31 %) sowie Foren und Blogs (22 %, Lenz et al. 2018, S. 143). Mit Blick auf genutzte Kommunikationskanäle in Bezug auf die Lehrenden zeigen sich keine nennenswerten Differenzen. Etwas häufiger nutzen die Lehramtsstudierenden Mailing-Dienste (Universitätsstudierende: 95 %), etwas seltener soziale Netzwerke (Universitätsstudierende: 6 %), um mit ihren Lehrenden in Kontakt zu treten.

Wird bei der Wahl der Kommunikationskanäle nach **Geschlecht** unterschieden, zeigen sich mit Blick auf alle aufgeführten Kanäle übergreifend keine größeren Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Lehramtsstudierenden (vgl. Tab. C 6.16). Bei Betrachtung einzelner ausgewählter Kanäle lassen sich jedoch teilweise deutliche Unterschiede identifizieren. So werden soziale Netzwerke von weiblichen Befragten für die Kommunikation mit anderen Studierenden deutlich häufiger (82 %) genutzt als von männlichen Befragten (74 %). Umgekehrt zeigt sich darüber hinaus ein deutlicher Unterschied bei der Nutzung von Chat- und Konferenzdiensten für die Kommunikation mit Kommilitoninnen und Kommilitonen. Diese werden dabei häufiger von männlichen (28 %) als von weiblichen Studierenden (23 %) genutzt.

Bei einer Betrachtung der Ergebnisse unterschieden nach **Studiengang** lassen sich nur wenige bedeutsame Unterschiede identifizieren (vgl. Tab. C 6.17). Als besonders auffällig hervorzuheben ist, dass Studierende im Gymnasiallehramt Chat- und Konferenzdienste häufiger für die Kommunikation mit Kommilitoninnen und Kommilitonen (27 %) nutzen als Studierende im Grundschullehramt (20 %). Des Weiteren zeigt sich, dass am häufigsten die Befragten im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen das Telefon zur Kommunikation mit Lehrenden nutzen. Zur Kommunikation mit Kommilitoninnen und Kommilitonen wird dieses am häufigsten von Studierenden im Grundschullehramt genutzt (81 %).

7 PRAKTIKA, AUSLANDSAUFENTHALTE UND GREMIENARBEIT

Für einen Großteil der Lehramtsstudierenden erfolgt nach Abschluss des Studiums der Übergang in das Referendariat. Nur etwa ein Zehntel der Lehramtsabsolventinnen und -absolventen treten innerhalb des ersten Jahres nach Abschluss des Studiums eine nicht-selbstständige Erwerbstätigkeit an (vgl. Lenz et al. 2014b: 85). Für die meisten erfolgt erst im Anschluss an den Vorbereitungsdienst der Übergang in die Erwerbstätigkeit. Aktivitäten außerhalb der Lehrveranstaltungen an der eigenen Hochschule können Studierende schon während des Studiums dabei unterstützen, Orientierung bezüglich der zahlreichen Möglichkeiten zu gewinnen, die ihnen später als Absolventinnen und Absolventen zur Verfügung stehen. Zu diesen externen Aktivitäten gehören sowohl freiwillige oder verpflichtende Praktika in Schulen aber auch bei Firmen, Organisationen oder anderen staatlichen Einrichtungen als auch studienbezogene Auslandsaufenthalte. Darüber hinaus gilt auch die Gremienarbeit als eine solche Aktivität, welche das Studium an der eigenen Hochschule in einen anderen Kontext setzt.

In diesem Kapitel soll zunächst betrachtet werden, inwiefern die Lehramtsstudierenden Praktika ableisten, wie Auslandsaufenthalte gestaltet und in welchem Umfang sie in Gremienarbeit involviert sind.

7.1 SCHULPRAKTIKA

Auch im Lehramtsstudium sind praktische Erfahrungen essentiell, um den Studierenden einen Einblick in den späteren Berufsalltag zu ermöglichen und auf die praktischen Tätigkeiten im Lehrerberuf vorzubereiten. Um dieser Aufgabe Rechnung zu tragen, sind innerhalb aller Lehramtsstudiengänge in Sachsen mindestens vier verpflichtend zu absolvierende sogenannte schulpraktische Studien, davon mindestens zwei Blockpraktika innerhalb der vorlesungsfreien Zeit und zwei semesterbegleitende Praktika, vorgesehen (§7

LAPO I vom 29. August 2012 (SächsGVBl. S. 467))³². Letztere, die schulpraktischen Übungen (SPÜ), integrieren Theorie und Praxis und geben den Lehramtsstudentinnen und -studenten die Möglichkeit, Unterrichtspraxis zu erwerben und diese Erfahrungen wissenschaftlich zu reflektieren. Durchgeführt werden diese Schulpraktika in staatlichen oder freien Schulen, üblicherweise im Freistaat Sachsen³³. Je nach Hochschule und Studiengang sind weitere verpflichtende Praktika, entweder als Zugangsvoraussetzung oder regulär im Studienablaufplan vorgesehen³⁴.

Im Folgenden werden zunächst die schulpraktischen Erfahrungen der Studierenden insgesamt dargestellt. Eine Besonderheit bei der Frage nach den absolvierten Praktika stellen die schulpraktischen Übungen dar, da sie durch die enge Verbindung von Vorbereitungs- und Nachbereitungsveranstaltungen an der Universität, sowie der Praxis in den Schulen eine besondere Form von Praktika darstellen. Die Erfahrungen mit den SPÜ werden anschließend separat aufgegriffen (vgl. Kapitel 7.1.2).

³² Hochschulspezifische Regelungen siehe: *TU Chemnitz*

https://www.tu-chemnitz.de/zlb/einrichtung/dokumente/Praktikumsleitfaden_Februar%202018.pdf [Stand:18.08.2017, abgerufen 16.07.2018];

TU Dresden https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/studium/20150930_-_Praktikumskonzeption_Neues_StEx.pdf?lang=de [Stand: Mai 2017, abgerufen 16.07.2018];

Uni Leipzig <http://www.zls.uni-leipzig.de/schulpraktische-studien.html> [abgerufen 16.07.2018]

³³ Über Ausnahmeregelungen ist es möglich, diese auch in anderen Bundesländern oder Schulen im Ausland zu absolvieren.

³⁴ In den Studiengängen Lehramt an Grund- und Oberschulen, sowie Gymnasien wird ein vierwöchiges Grundpraktikum in einer schulischen, vorschulischen oder vergleichbaren Bildungseinrichtung empfohlen. Teilweise muss dieses im ersten Semester des Lehramtsstudiums verpflichtend absolviert werden (vgl. TU Dresden 2018). Die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen setzt den Nachweis eines weiteren, mindestens zwölfmonatigen berufsbereichsbezogenen Berufspraktikums oder eine berufsbereichsbezogene abgeschlossene Berufsausbildung voraus (vgl. §100 LAPO I vom 29. August 2012 (SächsGVBl. S. 467)). Im Lehramt Sonderpädagogik müssen die angehenden Studierenden zum Zeitpunkt der Immatrikulation ein vierwöchiges Sozialpraktikum in einer beliebigen Kinder-, Jugend- oder Sozialeinrichtung in einem Umfang von vier Wochen nachweisen (vgl. Universität Leipzig 2018); Studienbewerber/innen des Studienfaches Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales im Lehramt Sonderpädagogik darüber hinaus ein zweiwöchiges Betriebspraktikum (vgl. ebd. 2018).

7.1.1 Praktische Erfahrungen³⁵

Zum Zeitpunkt der Befragung haben etwa vier Fünftel der Lehramtsstudierenden bereits ein Praktikum absolviert (vgl. Abb. 7.1). Es zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden über deutlich mehr praktische Erfahrungen verfügen, als die Universitätsstudierenden (vgl. Lenz et al. 2018, S. 322).



Abb. 7.1: Absolvierte Praktika (n=1.235, in %)

Zwischen den **Geschlechtern** gibt es nur geringe Unterschiede, wonach Frauen (82 %) etwas häufiger ein Praktikum absolvieren als Männer (78 %, vgl. Tab. C 7.1).

Zwischen den **Lehramtsstudiengängen** lassen sich beträchtliche Unterschiede feststellen (vgl. Tab. C 7.2). In den Studiengängen Lehramt an Grundschulen (83 %) und dem Lehramt Sonderpädagogik (85 %) hat der größte Teil der Befragten bereits praktische Erfahrungen gesammelt. In letzterem hängt dieser Umstand wahrscheinlich auch mit dem verpflichtend zu absolvierenden Vorpraktikum bzw. Betriebspraktikum zusammen.

Die Studierenden des Berufsschullehramts gaben hingegen am seltensten an, Praktika absolviert zu haben (68 %), wenngleich dieser Wert noch immer sehr hoch ist.

Bei dieser Betrachtung der absolvierten Praktika während des Studiums ist zu beachten, dass dies mit der Zahl der **Fachsemester** der Studierenden zusammenhängt. Lehramtsstudierende in höheren Semestern haben deutlich häufiger bereits praktische Erfahrungen sammeln können als ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen in den ersten zwei Semestern ihres Studiums (vgl. Abb. 7.2). Es wird ersichtlich, dass die Zahl der absolvier-

³⁵ Die Lehramtsstudierenden sammeln einen Großteil an praktischen Erfahrungen innerhalb der im Studium verpflichtend zu erbringenden Schulpraktika. Aufgrund der Fragebogenkonstruktion kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Studierenden bei der Frage nach den praktischen Erfahrungen auch Praktika angegeben haben, die nicht verpflichtend im Studienverlauf vorgesehen waren.

ten Praktika nach dem zweiten Semester deutlich ansteigt. Fast alle befragten Lehramtsstudierenden ab dem 7. Semester haben bereits praktische Erfahrungen gesammelt. Ursächlich hierfür sind potentiell, die, mit ansteigendem Fachsemester, zunehmende Zahl verpflichtender Praktika im Rahmen des Studiums.

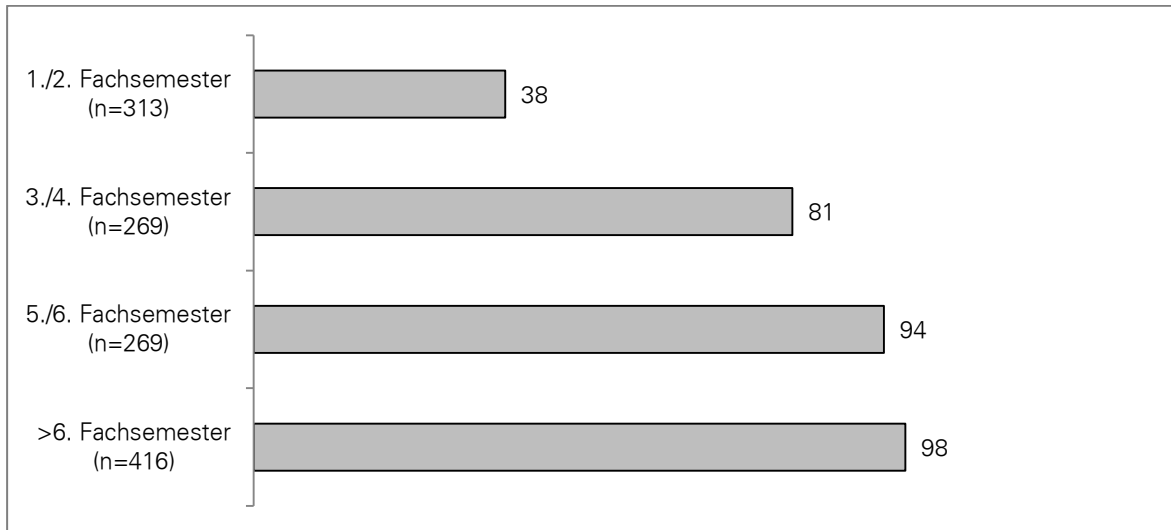


Abb. 7.2: Absolvierte Praktika, nach Anzahl der Fachsemester (in %)

7.1.2 Schulpraktische Übungen (SPÜ)

Bei den schulpraktischen Übungen handelt es sich um verpflichtende, studienbegleitende Praktika, die neben Hospitationen eine unterschiedliche Zahl an (begleiteten) Unterrichtseinheiten umfassen³⁶. In der Regel ab dem vierten Semester absolviert, haben sie zum Ziel, den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit zu geben, sich in Unterrichtsversuchen innerhalb von Kleingruppen von drei bis fünf Studierenden erstmalig zu erproben. Dabei beziehen sich die zu absolvierenden schulpraktischen Übungen jeweils auf das erste und das zweite studierte Lehramtsfach³⁷.

Im Rahmen der 3. Sächsischen Studierendenbefragung wurden die Lehramtsstudierenden zu ihrer Zufriedenheit mit vier verschiedenen Aspekten der schulpraktischen Übungen befragt:

- Organisatorische Einbindung in den Studienablauf
- Betreuung und Nachbereitung an der Universität
- Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen
- Einbringen der SPÜ-Erfahrungen in den Studienverlauf.

Für die Beurteilung dieser Schwerpunkte gaben die Studierenden Einschätzungen zu den Fächern und Fächergruppen³⁸ ab. Insgesamt geben 68 % der Befragten an, die schulpraktischen Übungen begonnen oder bereits absolviert zu haben (vgl. Abb. 7.3).

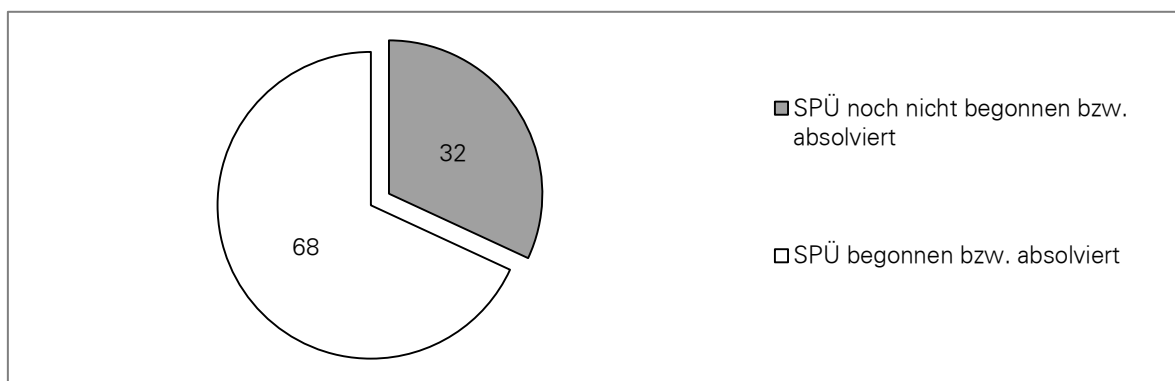


Abb. 7.3: Absolvierte bzw. begonnene schulpraktische Übungen (SPÜ) (n=1.175, in %)

³⁶ Diese variiert je nach Schulform.

³⁷ Im Falle der Studierenden im Lehramt an Grundschulen werden eine schulpraktische Übung im Fach und eine in den drei Nebenfächern der Grundschuldidaktik absolviert. Im Lehramt Sonderpädagogik finden die schulpraktischen Übungen jeweils in den Förderschwerpunkte statt (vgl. Universität Leipzig, 06. September 2016; zum Aufbau der Lehramtsstudiengänge vgl. Kapitel 2).

³⁸ Vgl. Kapitel 2.

7.1.2.1 Organisatorische Einbindung in den Studienablauf

Die schulpraktischen Übungen werden semesterbegleitend absolviert. Dafür ist es notwendig, diese Übung so zu planen, dass sie sich gut in den Stundenplan der Studierenden integriert und nicht mit anderen Veranstaltungen kollidiert.

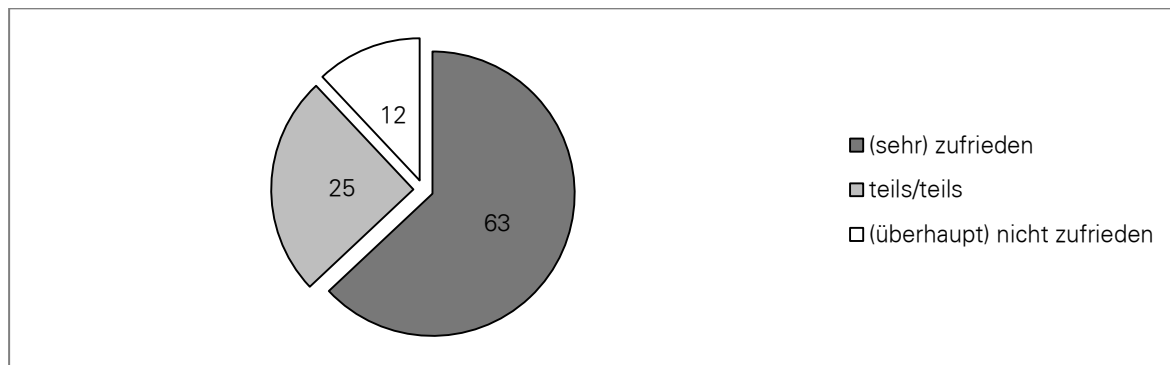


Abb. 7.4: Bewertung der Zufriedenheit mit der Einbindung der SPÜ in den Studienablauf (n=792, in %)

Insgesamt sind 63 % der Befragten (sehr) zufrieden mit der Einbindung der SPÜ in den Studienablauf (vgl. Abb. 7.4). Im Vergleich nach Lehramts**studiengang** zeigt sich, dass die Einbindung der schulpraktischen Übungen in den Studienablauf am besten im Lehramt Sonderpädagogik gelingt (vgl. Tab. 7.1). 72 % dieser Befragten sind mit dieser (sehr) zufrieden. Dem gegenüber stehen die Studierenden im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen, von denen nur etwa die Hälfte angibt, damit (sehr) zufrieden zu sein (48 %).

Tab. 7.1: Einbindung der SPÜ in den Studienablauf, nach Studiengang (1=sehr zufrieden bis 5=überhaupt nicht zufrieden, Werte 1+2, in %)

	Einbindung der SPÜ in den Studienablauf	
	n	in %
Lehramt an Grundschulen	233	57,5
Lehramt an Oberschulen	103	57,3
Höheres Lehramt an Gymnasien	305	68,9
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	48	47,9
Lehramt Sonderpädagogik	102	71,6

Es wird deutlich, dass die Lehramtsstudierenden je nach Fach bzw. Fächergruppe, mit der organisatorischen Einbindung der schulpraktischen Übungen in den Studienablauf unterschiedlich zufrieden sind (vgl. Tab. C 7.3).

Zwischen den Studienfächern bzw. Studienfachgruppen zeigen sich Unterschiede. Im Studiengang *Lehramt Sonderpädagogik* zeigt sich die geringste Zufriedenheit bei Studierenden des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. 61 % dieser Studierenden sind mit der organisatorischen Einbindung der schulpraktischen Übung in den Studienablauf (sehr) zufrieden. Demgegenüber stehen 75 % der Studierenden des Förderschwerpunktes Lernen.

In *Gymnasiallehramt* zeigen sich bei der Zufriedenheit mit der Einbindung in den Studienablauf ebenfalls große Unterschiede. Am positivsten ist die Einschätzung Fach Geographie (80 %). Dagegen gibt nur die Hälfte der Studierenden der Fächergruppe Ethik/Religion und 61 % des Faches Sport an, (sehr) zufrieden zu sein.

Im *Grundschullehramt* wird die organisatorische Einbindung der SPÜ besonders von Studierenden des Faches Englisch (47 %) sowie des Faches Deutsch (51 %) am seltensten als (sehr) gut empfunden. Am häufigsten positiv wird diese von Studierenden der Fächergruppen WTH/Sport/Religion/Kunst/Musik (70 %) und der Grundschuldidaktik bewertet (68 %).

Mit der organisatorischen Einbindung der schulpraktischen Übung in den Studienablauf zeigen sich Studierende des *Oberschullehramts* der Fächergruppe Deutsch/Sorbisch am seltensten (sehr) zufrieden (50 %). Am häufigsten (sehr) zufrieden sind die Studierenden der Fächergruppe Mathematik/Informatik (69 %).

Im *Lehramt an berufsbildenden Schulen* geben Studierende der zu den Fachrichtungen wählbaren Fächern (61 %) etwas häufiger als diejenigen dienstleistungsbezogener Fachrichtungen (54 %) an, (sehr) zufrieden mit der organisatorischen Einbindung der schulpraktischen Übungen in den Studienablauf zu sein.

7.1.2.2 Betreuung und Nachbereitung an der Universität

Die SPÜ werden von Dozentinnen und Dozenten an den Universitäten angeleitet. Dabei erfahren die Studierenden in einer Auftaktveranstaltung die Anforderungen sowie Anregungen und organisatorische Hinweise. In einer Nachbereitungsveranstaltung werden schließlich die Anforderungen an die Unterrichtsentwürfe besprochen. Darüber hinaus erfolgt eine Reflexion der in der schulpraktischen Übung gesammelten Erfahrungen. Diese genannten Aspekte werden theoriegeleitet zu einem gemeinsamen Faktor zusammengeschlossen, der in Tab. 7.2 dargestellt ist.

Tab. 7.2: Zufriedenheit mit der Betreuung und Nachbereitung der SPÜ an der Universität – Ergebnis der Skalenbildung

Skala: Betreuung und Nachbereitung der SPÜ an der Universität (Cronbachs Alpha = 0,78)	
Vorbereitung auf die SPÜ in den Lehrveranstaltungen	Reflexion der SPÜ-Erfahrungen in der Nachbereitungsveranstaltung
Betreuung während der SPÜ durch die Dozent/innen an der Hochschule	

Im Vergleich zu den bisher bewerteten Aspekten zeigen sich die Lehramtsstudierenden mit der Betreuung und Nachbereitung der schulpraktischen Übungen an der Universität am wenigsten zufrieden. Nur 46 % der Befragten geben an, (sehr) zufrieden zu sein (vgl. Abb. 7.5). Betrachtet man die Einzelvariablen wird deutlich, dass die Studierenden insbesondere mit der Vorbereitung auf die schulpraktischen Übungen in den Lehrveranstaltungen (45 %), sowie mit der Betreuung durch die Dozentinnen und Dozenten der Hochschulen am wenigsten häufig (sehr) zufrieden sind (46 %, vgl. Abb. C 7.1).

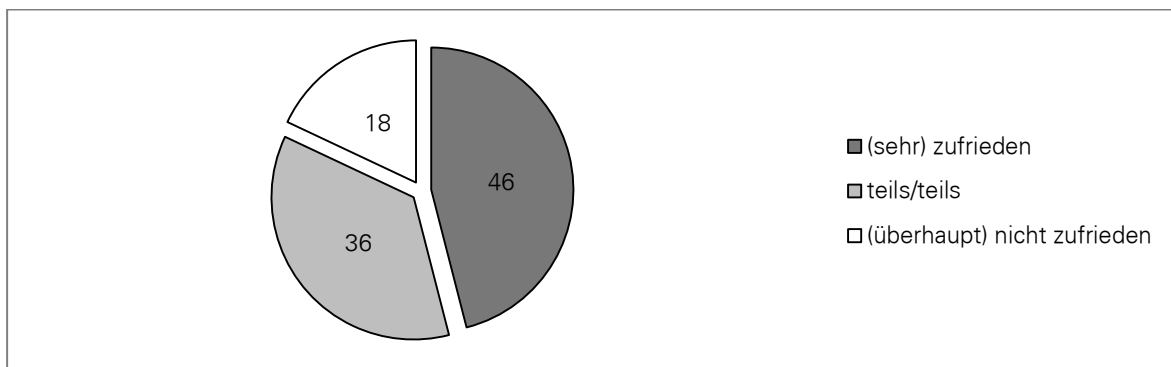


Abb. 7.5: Bewertung der Zufriedenheit mit der Betreuung und Nachbereitung an der Universität (n=791, in %)

Im Vergleich nach **Studiengang** zeigen sich beträchtliche Unterschiede, insbesondere zwischen Studierenden im Lehramt an Oberschulen und Sonderpädagogik (vgl. Tab. 7.3). Während rund drei Fünftel letzterer mit der Betreuung sowie der Vor- und Nachbereitung der schulpraktischen Übungen an der Universität (sehr) zufrieden sind, geben selbiges nur knapp 38 % der Befragten im Oberschullehramt an. Auch in den Studiengängen Lehramt an Grundschulen sowie den Studiengängen Höheres Lehramt an Gymnasien und berufsbildenden Schulen sind weniger als die Hälfte der Befragten (sehr) zufrieden.

Tab. 7.3: *Betreuung und Nachbereitung der SPÜ an der Universität, nach Studiengang (1=sehr zufrieden bis 5=überhaupt nicht zufrieden, Werte 1+2, in %)*

	Betreuung und Nachbereitung an der Universität	
	n	in %
Lehramt an Grundschulen	233	42,5
Lehramt an Oberschulen	103	37,9
Höheres Lehramt an Gymnasien	304	47,4
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	48	41,7
Lehramt Sonderpädagogik	102	60,8

Auch bei der Betreuung und Nachbereitung der schulpraktischen Übung werden, je nach Fach bzw. Fächergruppe und Lehramtsstudiengang, von den Studierenden deutlich unterschiedliche Zufriedenheiten berichtet (vgl. Tab. C 7.3). Im Lehramt Sonderpädagogik zeigen sich am häufigsten die Studierenden des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung (68 %) (sehr) zufrieden mit der Betreuung der schulpraktischen Übungen von Seiten der Universität. Über alle Fächer(-gruppen) aller Lehramtsstudiengänge hinweg sind die Studierenden der Fächer Biologie (77 %) sowie der romanischen Sprachen³⁹ (72 %) im Gymnasiallehramt am häufigsten (sehr) zufrieden mit der Betreuung und Nachbereitung. Demgegenüber zeigen sich für die Fächer Chemie (46 %) und Physik (42 %) die geringsten Zufriedenheitswerte. Deutlich seltener mit (sehr) gut wird die Betreuung und Nachbereitung der schulpraktischen Übungen von Studierenden *im Lehramt an Oberschulen* und *berufsbildenden Schulen* bewertet. In der Fächergruppe Geistes- und Sozialwissenschaften im Oberschullehramt sind es sogar nur 35 % der Befragten. Stark unterschiedlich stellt sich die Situation im *Grundschullehramt* dar. Während 62 % der Studierenden des Studienfachbereichs WTH⁴⁰/Sport/Religion/Kunst/Musik (sehr) zufrieden mit der Betreuung und Nachbereitung der schulpraktischen Übung an den Universitäten sind, geben dies in der Fächergruppe Deutsch nur etwas mehr als die Hälfte (35 %) an.

7.1.2.3 Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen

An den Schulen haben die Lehramtsstudierenden eine Mentorin oder einen Mentor, bei der/dem sie hospitieren und Unterstützung bei ihren schulpraktischen Unterrichtsversuchen erhalten. Insgesamt zeigt sich ein großer Teil der Studierenden (sehr) zufrieden mit der Betreuung durch ihre Mentorinnen und Mentoren (63 %, vgl. Abb. 7.6).

³⁹ Unter dem Begriff romanische Sprachen werden die Fächer Französisch, Spanisch und Italienisch zusammengefasst (vgl. Kapitel 2).

⁴⁰ Wirtschaft-Technik-Hauswirtschaft

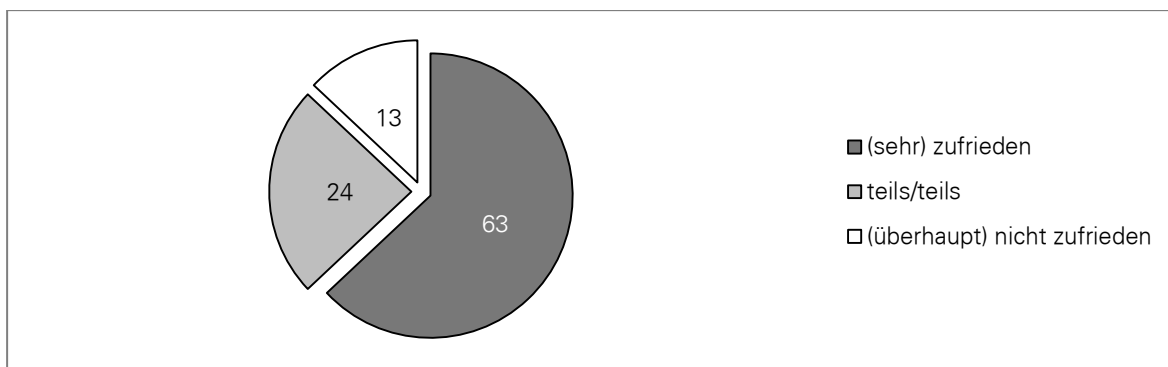


Abb. 7.6: Bewertung der Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen in den Studienablauf (n=789, in %)

Auch unterschieden nach **Studiengang** zeigen sich über alle Schulformen hinweg mehr als die Hälfte der Befragten (sehr) zufrieden (vgl. Tab. 7.4). Geringere Zufriedenheitswerte zeigen sich bei Studierenden im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen. Nur 54 % dieser Befragten geben an, (sehr) zufrieden zu sein, verglichen mit 67 % der Studierenden im Grundschullehramt.

Tab. 7.4: Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen, nach Studiengang (1=sehr zufrieden bis 5=überhaupt nicht zufrieden, Werte 1+2, in %)

	Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen	
	n	in %
Lehramt an Grundschulen	232	67,7
Lehramt an Oberschulen	103	61,2
Höheres Lehramt an Gymnasien	303	61,7
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	48	54,2
Lehramt Sonderpädagogik	102	61,8

Insgesamt zeigt sich über alle Fächer(gruppen) in den einzelnen Lehramtsstudiengängen eine recht hohe berichtete Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen. Nur in einzelnen Studienfachbereichen gibt es deutliche Ausnahmen (vgl. Tab. C 7.4). Besonders häufig (sehr) zufrieden sind die Studierenden des Faches Geschichte im Studiengang *Höheres Lehramt an Gymnasien* (82 %) und der Grundschuldidaktik im *Grundschullehramt* (74 %). Nur in wenigen Fächern geben weniger als die Hälfte der Befragten an, (sehr) zufrieden mit der Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen zu sein. Geringere Zufriedenheiten zeigen sich dabei in den Fächergruppen Kunst/WTH/Sport (48 %) im *Oberschullehramt* sowie bei Studierenden der zu den Fachrichtungen wählbaren Fächer (46 %) in den *berufsbildenden Schulen*.

7.1.2.4 Einbringen der SPÜ-Erfahrungen in den Studienverlauf

Ziel der schulpraktischen Übungen ist es, erste Eindrücke von der Lehrertätigkeit als auch erste praktische Erfahrungen zu sammeln. Darüber hinaus ist eine Anwendbarkeit und Übertragung der im Praktikum gesammelten Erfahrungen auf die gelehrteten Methoden im Studium zentral.

Knapp drei Fünftel der Lehramtsstudierenden, die bereits die schulpraktische Übung begonnen oder abgeschlossen haben, geben an, dass sie mit der Möglichkeit, die während der schulpraktischen Übungen gesammelten Erfahrung im weiteren Studium einzubringen, (sehr) zufrieden sind (vgl. Abb. 7.7).

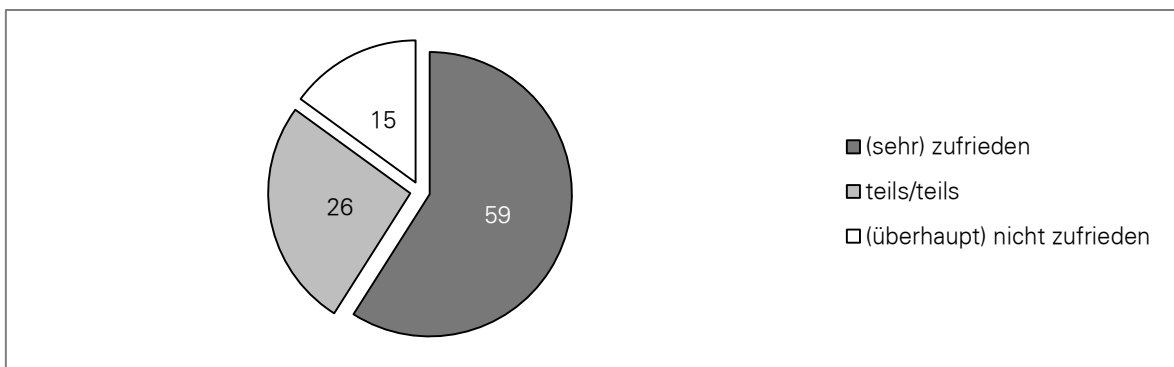


Abb. 7.7: Bewertung der Zufriedenheit mit dem Einbringen der SPÜ-Erfahrungen in den Studienverlauf (n=787, in %)

Allerdings zeigen sich insbesondere im Studiengang Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen deutlich geringere Zufriedenheitswerte. Nur 43 % dieser Befragten geben an, (sehr) zufrieden zu sein. Demgegenüber stehen 72 % der Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik (vgl. Tab. 7.5).

Tab. 7.5: Einbindung der SPÜ-Erfahrungen in den Studienverlauf, nach Studiengang (1=sehr zufrieden bis 5=überhaupt nicht zufrieden, Werte 1+2, in %)

	Einbringen der SPÜ-Erfahrungen in den Studienverlauf	
	n	in %
Lehramt an Grundschulen	232	60,3
Lehramt an Oberschulen	103	55,3
Höheres Lehramt an Gymnasien	302	57,0
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	47	42,6
Lehramt Sonderpädagogik	102	71,6

Je nach Fach bzw. Fächergruppe geben zwischen 38 % und 78 % der Lehramtsstudierenden an, (sehr) zufrieden mit den Möglichkeiten zu sein, die während der schulprakti-

schen Übung gewonnenen Erfahrungen im weiteren Studium einzubringen (vgl. Tab. C 7.4). Nur 38 % der Studierenden der zur Fachrichtung wählbaren Fächer und rund zwei Fünftel der Studierenden dienstleistungsbezogener Fachrichtungen im Lehramt an berufsbildenden Schulen bewerten diese mit (sehr) gut. Auch in den Fächer(-gruppen) Physik (47 %) im *Gymnasiallehramt*, sowie Deutsch/Sorbisch (46 %) im *Oberschullehramt* geben weniger als die Hälfte der Studierenden an, (sehr) zufrieden mit den Möglichkeiten der Einbringung der SPÜ-Erfahrungen zu sein. Die stärksten berichteten Zufriedenheiten zeigen sich bei den Studierenden des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung (75 %) im *Lehramt Sonderpädagogik* und bei Befragten der Fächergruppe Ethik/Religion im *Gymnasiallehramt* (78 %).

7.2 AUSLANDSAUFENTHALTE

Die Erhöhung der Auslandsmobilität von Studierenden ist ein zentrales Ziel des Bologna-Prozesses, welches der Überzeugung folgt, dass Mobilität sowohl zur persönlichen Entfaltung als auch zur Beschäftigungsfähigkeit beiträgt sowie Vielfalt, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen fördert.⁴¹ Dabei können studienbezogene Auslandsaufenthalte ganz unterschiedlich gestaltet werden, sowohl Praktika im Ausland als auch das Studium an einer ausländischen Hochschule sind Formen der Auslandsmobilität. In den Lehramtsstudiengängen moderner Fremdsprachen sind Auslandspraktika verpflichtend im Studienablauf vorgesehen ((LAPO I) vom 29. August 2012 (SächsGVBl. S. 467)), in anderen entscheiden sich die Studierenden freiwillig für einen studienbezogenen Aufenthalt im Ausland. Interessant ist diesbezüglich und vor allem vor dem erklärten Ziel der Erhöhung der Mobilitätsquote, warum sich Studierende ausdrücklich gegen einen Auslandsaufenthalt entscheiden. Diesen Aspekten der Mobilität der Lehramtsstudierenden soll in diesem Kapitel nachgegangen werden.

⁴¹ Festgehalten in Bologna-Prozess 2020: Communiqué der Konferenz für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009 https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf [letzter Zugriff: 20.04.2018]

7.2.1 Absolvierte Auslandsaufenthalte

Die Frage, ob im Verlauf ihres Studiums studienbezogene Auslandsaufenthalte absolviert wurden, bejahen 13 % der Lehramtsstudierenden (vgl. Abb. 7.8).⁴² Damit zeigen sich Studentinnen und Studenten des Lehramts nicht mehr oder weniger mobil als alle sächsischen Universitätsstudierenden (13 %, Lenz et al. 2018, S. 150).

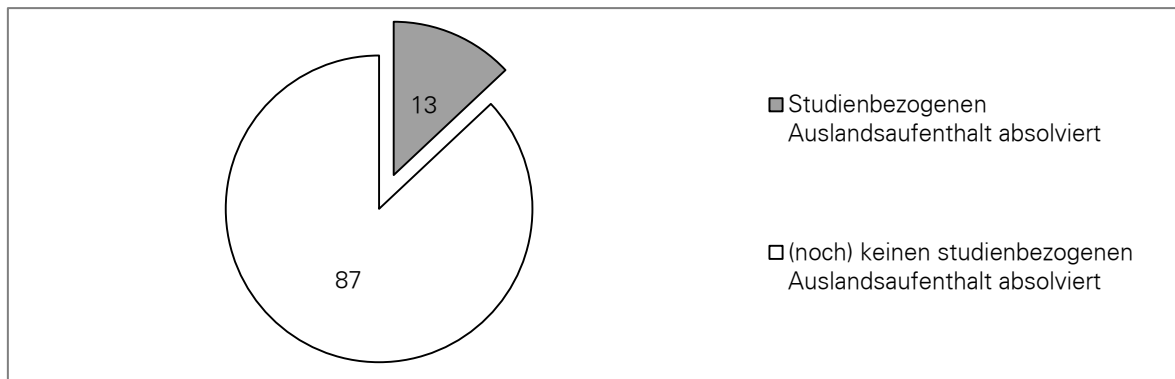


Abb. 7.8: Absolvierte Auslandsaufenthalte (n=1.242, in %)

Mit Blick auf die **Geschlechterverteilung** zeigt sich, dass Frauen (15 %) etwas häufiger Auslandsaufenthalte absolvierten als Männer (11 %, vgl. Tab. C 7.5).

Zwischen den Lehramts**studiengängen** zeigen sich deutliche Tendenzen. Es zeigt sich, dass nur etwa 6 % der Studierenden im Lehramt an Oberschulen und Sonderpädagogik, sowie den berufsbildenden Schulen einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert haben (vgl. Tab. C 7.6). Etwas häufiger haben Studierende im Grundschullehramt (9 %) studienbezogenen Auslandserfahrungen. Beachtenswert ist jedoch der hohe Anteil der Studierenden im Gymnasiallehramt. Etwas mehr als ein Fünftel (22 %) dieser Befragten hat einen Studienaufenthalt im Ausland absolviert.

Wie bereits bezüglich der Praktika konstatiert, steigt auch der Anteil der auslandsmobilen Studierenden mit höherem **Fachsemester** an (vgl. Abb. 7.9). Während von den Studierenden in den ersten vier Semestern zwischen 4 % und 7 % einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert haben, sind es bei dem Lehramtsstudierenden im siebten Semester oder höher bereits mehr als ein Viertel.

⁴² Die Motive für einen Auslandsaufenthalt werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels dargestellt.

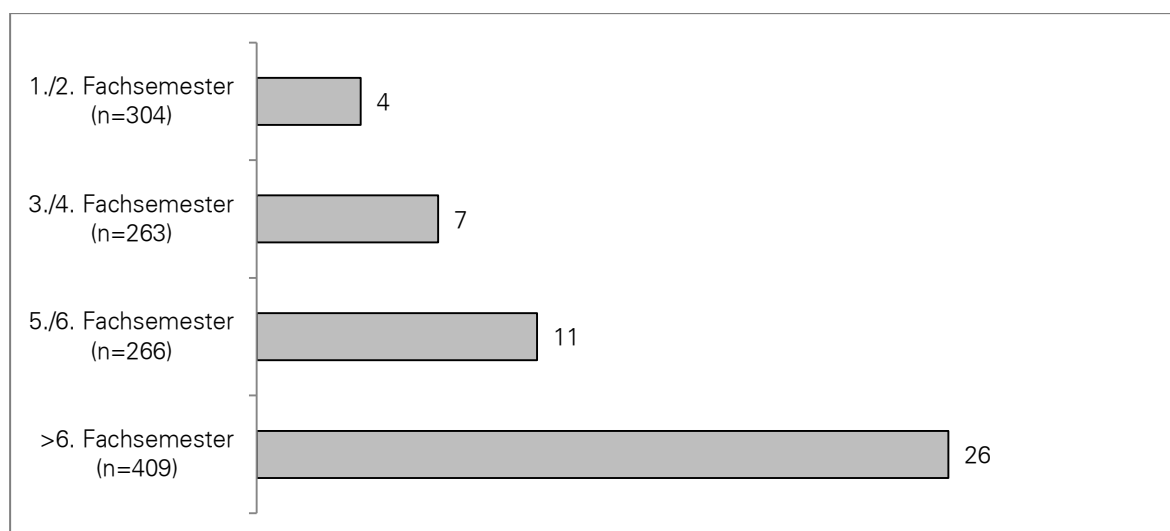


Abb. 7.9: Studienbezogene Auslandsaufenthalte, nach Anzahl der Fachsemester (in %)

Die Gesamtdauer der Auslandsaufenthalte der Lehramtsstudierenden liegt im Median bei sechs Monaten und unterscheidet sich damit nicht von der aller Universitätsstudierender (vgl. Tab. C 7.7). Rund ein Drittel der Befragten gibt an, sich im Rahmen des Studiums länger als sechs Monate im Ausland aufgehalten zu haben (vgl. Tab. C 7.8).

Mit Blick auf die bevorzugten Länder für einen Auslandsaufenthalt zeigt sich, dass eine große Mehrheit der Lehramtsstudierenden diesen Aufenthalt in einem europäischen Land absolviert (92 %, vgl. Abb. 7.10). Für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt in Nordamerika (13 %) und Asien (10 %) entschieden sich schon deutlich weniger Befragte. 4 % der Lehramtsstudierenden gaben zudem an, einen Auslandsaufenthalt in Australien/Ozeanien realisiert zu haben Weitere 2 % in Afrika, eine Person ging nach Südamerika (<1 %). Von den konkret genannten Ländern wurden am häufigsten Großbritannien (29 %), Frankreich (21 %) und die USA (7 %) angegeben.

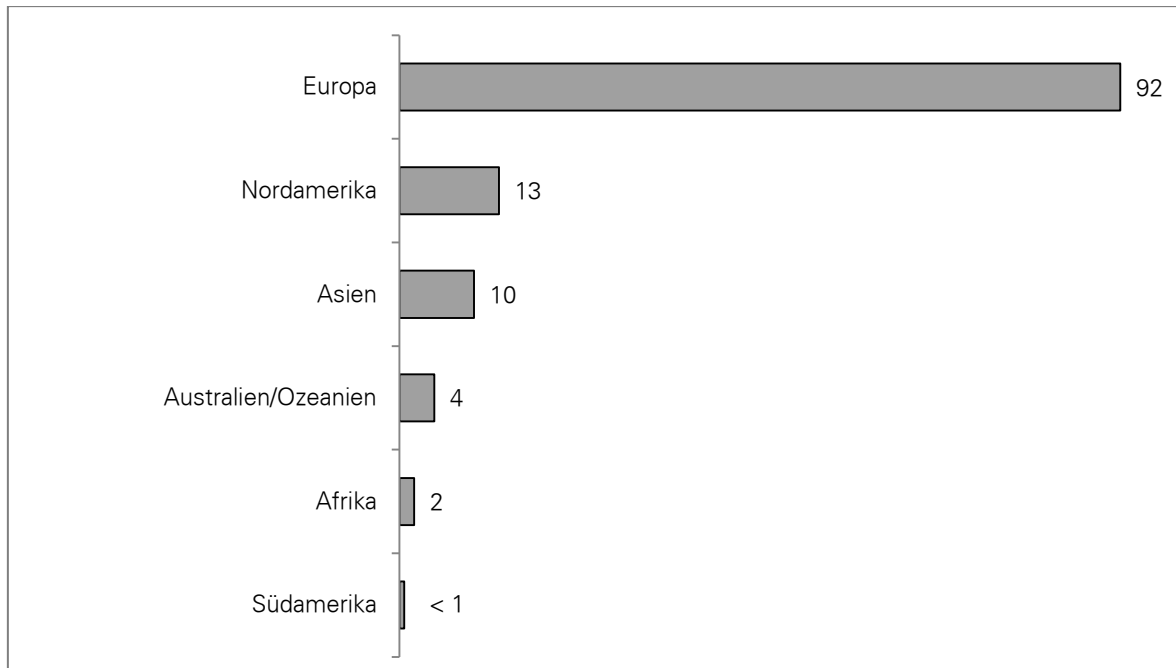


Abb. 7.10: Länder der Auslandsaufenthalte, gruppiert nach Kontinenten (n=191, Mehrfachantwort, in %)⁴³

Befragt nach den Motiven für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt, wird am häufigsten ein freiwilliges Studium an einer ausländischen Hochschule im Rahmen eines Programms genannt (36 %, vgl. Abb. 7.11). Fast ein Drittel (28 %) der Lehramtsstudierenden gab an, ein verpflichtendes Praktikum im Ausland abgeleistet zu haben. Letzteres ist wenig überraschend, wenn man bedenkt, dass das Studium einer modernen Fremdsprache im Lehramt einen Auslandsaufenthalt von mindestens zwei (Lehramt an Grundschulen) oder drei Monaten (Lehramt an Oberschulen und Höheres Lehramt an Gymnasien) voraussetzt⁴⁴.

In 22 % der Fälle wurde ein verpflichtendes Studium an einer Hochschule im Ausland als Motiv angeführt. Rund ein Fünftel nannte eine Erwerbstätigkeit im Ausland, weitere 16 % belegten einen Sprachkurs. Nur etwa 7 % gingen als Free Mover⁴⁵ ins Ausland.

⁴³ Russland, welches 3 % der Studierenden als Land ihres Auslandsaufenthaltes angaben, wurde in dieser Darstellung Europa zugeordnet. Da der größte Teil der russischen Bevölkerung im europäischen Teil Russlands lebt, ist dieser Teil aufgrund der damit einhergehenden größeren Ballung von Universitätsstädten relevanter für die hier betrachtete studienbezogene Auslandsmobilität.

⁴⁴ Festgeschrieben sind die Voraussetzungen für einen verpflichtenden Auslandsaufenthalt in der Sächsischen Lehramtsprüfungsordnung I (LAPO I) vom 29. August 2012 (SächsGVBl. S. 467).

⁴⁵ Der Begriff Free Mover bezeichnet Studierende, die sich selbstständig, direkt und ohne Einbindung in ein organisiertes Austauschprogramm (z. B. Erasmus) für einen Studienaufenthalt im Ausland bewerben.

Im Vergleich zu allen Universitätsstudierenden zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden seltener als Grund angeben, freiwillig ein Studium oder ein Praktikum im Ausland aufgenommen zu haben (Universitätsstudierende, freiwilliges Studium: 49 %, Praktikum: 30 %). Verpflichtende Praktika und Studienaufenthalte an Hochschulen im Ausland wurden jedoch deutlich häufiger genannt (Universitätsstudierende, verpflichtendes Studium: 13 %, Praktikum: 21 %; vgl. Lenz et al. 2018, S. 155).

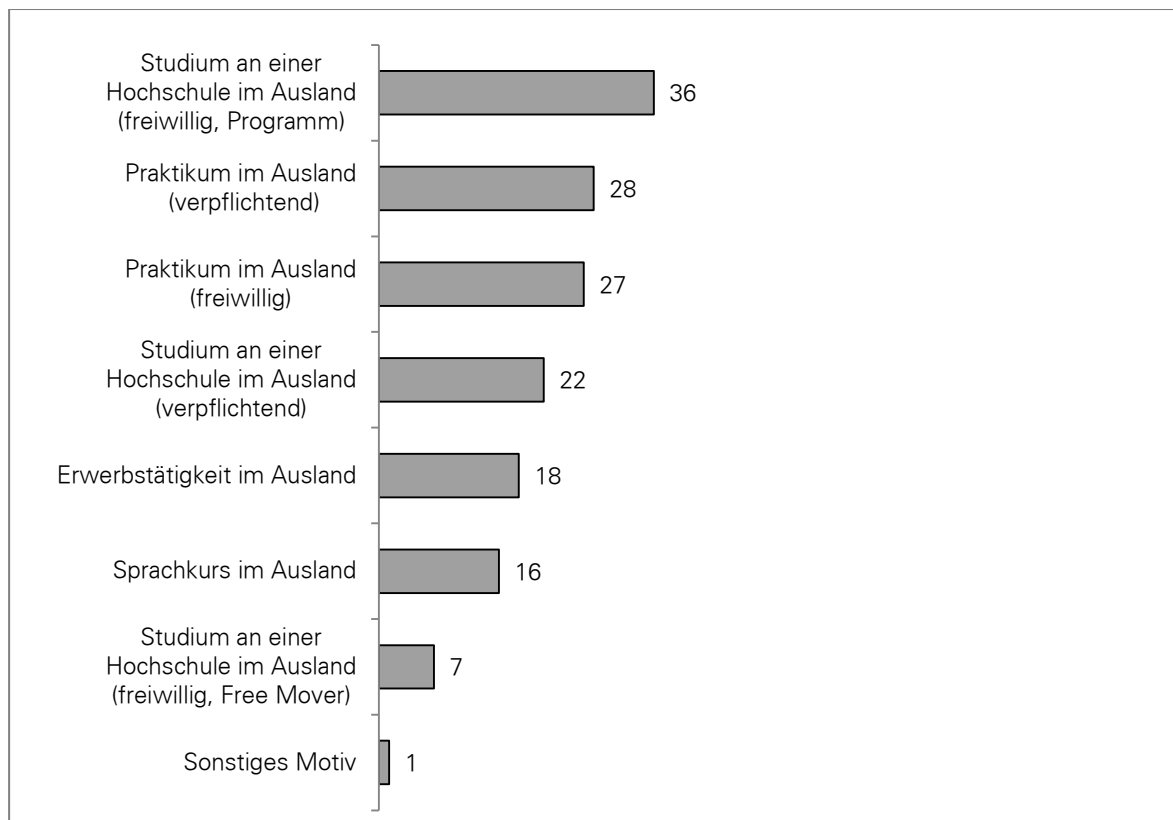


Abb. 7.11: Motive für Auslandsaufenthalte (n=237, Mehrfachantwort in %)

Zwischen **Frauen und Männern** gibt es teilweise beträchtliche Unterschiede, warum sie sich für einen Auslandsaufenthalt entscheiden (vgl. Tab. C 7.9)⁴⁶. Auffällig ist, dass sich Männer häufiger für ein freiwilliges Studium an einer Hochschule (Männer: 52 %, Frauen: 31 %), als auch für Sprachkurse (Männer: 21 %, Frauen: 14 %) im Ausland entscheiden als Frauen. Ein verpflichtendes Studium an einer Hochschule im Ausland wird dagegen häufiger von Frauen angeführt (Männer: 18 %, Frauen: 22 %). Hinter diesem Befund steckt möglicherweise die traditionelle Fächerwahl auch innerhalb des Lehramtsstudi-

⁴⁶ Aufgrund der geringen Fallzahlen müssen diese jedoch mit Bedacht betrachtet werden.

ums. Verpflichtende Praktika im Ausland finden sich primär in den Sprachen wieder, die auch innerhalb des Lehramts stärker von Frauen dominiert werden.

7.2.2 Geplante Auslandsaufenthalte

Die Lehramtsstudierenden, die noch keinen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert haben, wurden gebeten anzugeben, ob sie im weiteren Verlauf ihres Studiums einen Auslandsaufenthalt planen. Diesbezüglich gaben 12 % an, dass sie auf jeden Fall die Absicht haben, ins Ausland zu gehen. Weitere 6 % wollen wahrscheinlich ins Ausland gehen. Der weitaus größere Teil der Lehramtsstudierenden möchte wahrscheinlich nicht (31 %), beziehungsweise hat es definitiv nicht vor, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu absolvieren (37 %; vgl. Abb. 7.12).

Im Vergleich zu den Aussagen aller Universitätsstudierenden in Sachsen zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden seltener angeben wahrscheinlich ins Ausland gehen zu wollen (Universitätsstudierende: 13 %), auch wenn die Anteile derjenigen, die auf jeden Fall vorhaben einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, sich nicht unterscheiden (vgl. Abb. 7.12; Lenz et al. 2018, S. 157). Ein deutlich größerer Teil der Lehramtsstudierenden gibt darüber hinaus an, definitiv nicht im Rahmen des Studiums ins Ausland gehen zu wollen (Lehramtsstudierende: 37 %; Universitätsstudierende: 23 %).

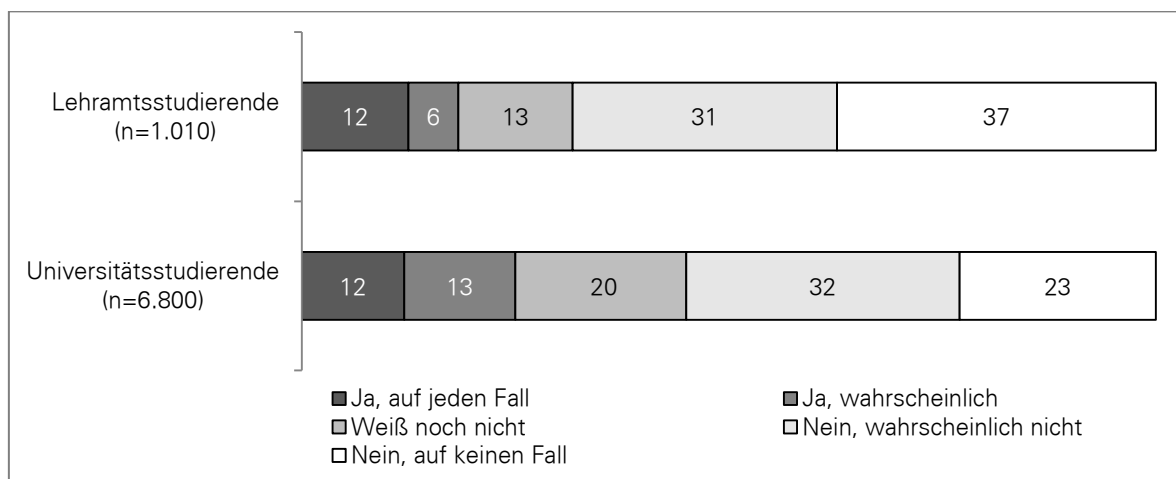


Abb. 7.12: Haltung zu Auslandsaufenthalten, Universitäts- und Lehramtsstudierende ohne bisherigen Auslandsaufenthalt (in %)⁴⁷.

⁴⁷ Bei allen Angaben handelt es sich nur um Absichtserklärungen. Ob die Studierenden diese Pläne tatsächlich verwirklichen, lässt sich aus den Zahlen nicht ablesen.

Bezüglich der Planung eines möglichen studienbezogenen Auslandsaufenthaltes lassen sich zwischen den Angaben der **Geschlechter** keine Unterschiede konstatieren (vgl. Tab. C 7.10).

Im Vergleich nach Lehramts**studiengang** zeigen sich Unterschiede, die sich bereits bei der Frage nach absolvierten Auslandsaufhalten erkennen ließen (vgl. Tab. C 7.11). Deutlich wird, dass die Studierenden des Studiengangs höheres Lehramt an Gymnasien nicht nur häufiger im Ausland waren, sondern auch eher diesen Schritt noch wagen wollen. Fast ein Fünftel dieser Lehramtsstudierenden (19 %) plant auf jeden Fall einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, gefolgt von 15 % der Befragten im Lehramt an Oberschulen. Am häufigsten geben die Befragten im Lehramt an Grundschulen und den berufsbildenden Schulen (je 76 %) an, dass sie wahrscheinlich nicht oder auf keinen Fall planen, ins Ausland zu gehen. Der größte Teil der Studierenden, die unentschlossenen sind und noch nicht wissen, ob sie einen Auslandsaufenthalt anstreben oder nicht, findet sich im Lehramt Sonderpädagogik und an Grundschulen (je 15 %).

Aufgeschlüsselt nach den **Semestern** zeigt sich erwartungsgemäß, dass Studierende in niedrigeren Fachsemestern deutlich häufiger noch planen, einen Auslandsaufenthalt zu realisieren, als jene in höheren Semestern (vgl. Abb. 7.13).

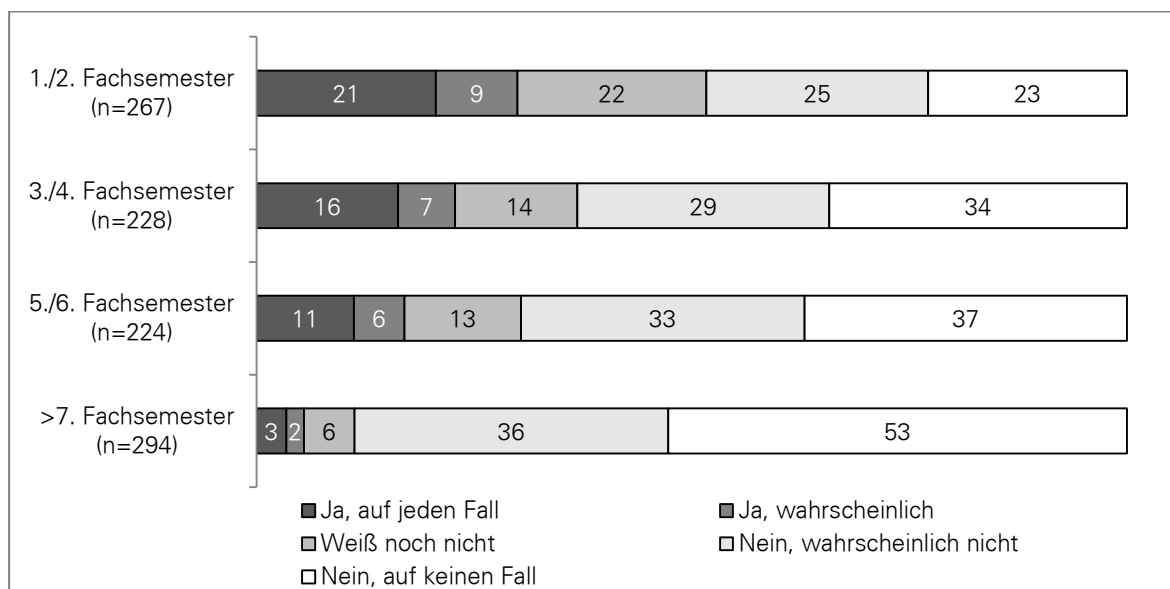


Abb. 7.13: Geplanter Auslandsaufenthalt, nach Anzahl der Fachsemester (in %)

Im Rahmen der Sächsischen Studierendenbefragung wurde erstmals gefragt, aus welchen Gründen die Studierenden es in Betracht ziehen, auf Auslandsaufenthalte zu verzichten.

Es zeigt sich, dass der häufigste Grund unter den Lehramtsstudierenden die fehlende Relevanz für das berufliche Ziel ist (69 %, vgl. Abb. 7.14). Ebenfalls mehr als die Hälfte der Befragten benennt zudem die finanzielle Mehrbelastung (61 %), ein fehlendes Zeitfenster im Studium (60 %), sowie die Trennung von Partner/in, Kind/ern oder Freund/innen (52 %). Die wenigsten sprechen den angebotenen Austauschprogrammen der Hochschulen (11 %) eine geringe Attraktivität zu oder hatten Schwierigkeiten, Informationen über Auslandsaufenthalte zu beschaffen (7 %).

Hinsichtlich dieser Angaben lassen sich Unterschiede zwischen den **Geschlechtern** feststellen (vgl. Abb. 7.14). So wird der Grund der Trennung von Angehörigen von Männern (41 %) deutlich seltener angegeben als von Frauen (57 %). Andererseits verzichten erstere deutlich eher angesichts des geschätzten Organisationsaufwandes (Männer: 39 %, Frauen: 27 %) oder aufgrund eigener Trägheit (Männer: 29 %, Frauen: 14 %) auf einen Auslandsaufenthalt.

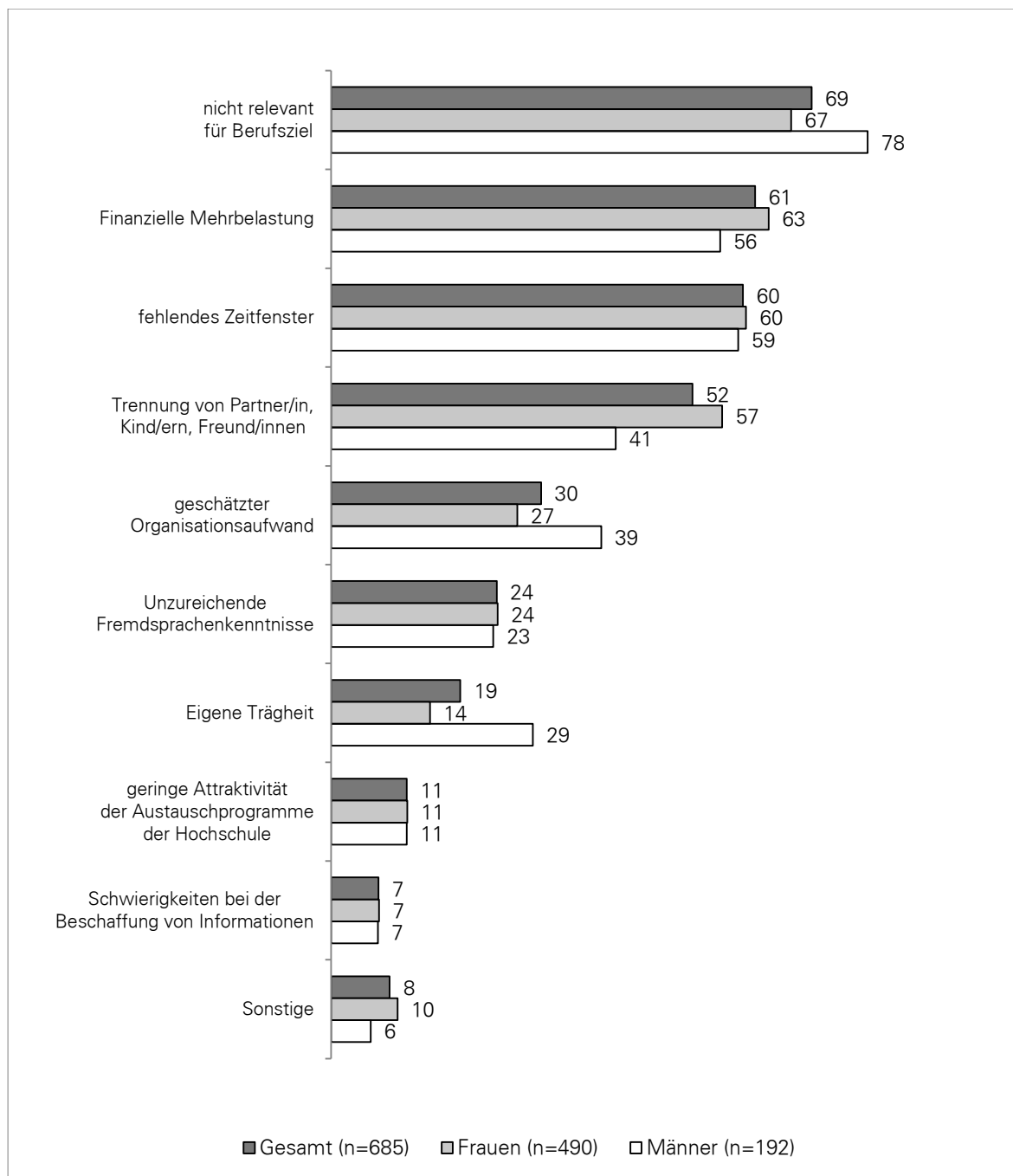


Abb. 7.14: Gründe für Verzicht auf Auslandsaufenthalte, gesamt und nach Geschlecht (Mehrfachantwort, in %)

Im Vergleich nach Lehramts**studiengang** ist zu beobachten, dass sich sowohl die Häufigkeiten im Einzelnen, als auch die drei am häufigsten genannten Gründe zwischen den Studiengängen unterscheiden (vgl. Tab. C 7.12). So verliert bei Studierenden im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen die finanzielle Mehrbelastung an Bedeutung (48 %). Gleiches zeigt sich im Lehramt an Grundschulen (57 %) und Oberschulen (52 %) mit der Nennung fehlender Zeitfenster für eine Auslandsmobilität als Grund, auf ein Auslandsse-

mester zu verzichten. Stattdessen dominiert bei den Studierenden aller drei Studiengänge die Trennung von Partner/in, Kind/ern und Freund/innen als Grund für einen Verzicht, was mit der größeren Zahl an Personen, die Betreuungsaufgaben für Kinder und pflegebedürftige Angehörige übernehmen, zusammenhängen kann (vgl. Kapitel 2). Eine fehlende Relevanz für das Berufsziel geben am häufigsten die Befragten im Lehramt an Oberschulen an (80 %). Fehlende Zeitfenster werden am häufigsten von Studierenden im höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen als Verzichtsgrund angeführt (67 %) ⁴⁸, unzureichende Fremdsprachenkenntnisse von Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik (30 %).

Es wurde festgestellt, dass Schwierigkeiten bei der Informationsbeschaffung nur für einen kleinen Teil der Befragten, die noch keinen Auslandsaufenthalt absolviert haben, ein Grund gegen einen studienbezogenen Aufenthalt im Ausland darstellt. Jedoch zeigt die Befragung auch, dass von den Lehramtsstudierenden, die sich für Möglichkeiten eines Studiums im Ausland interessieren (60 %), deutlich weniger als die Hälfte der Studierenden angibt, diesbezüglich (sehr) gut informiert zu sein (34 %, vgl. Abb. 7.15). Im Vergleich mit allen Universitätsstudierenden sind die Lehramtsstudentinnen und -studenten somit etwas schlechter über Auslandsaufenthalte informiert (Universitätsstudierende: 40 %, Lenz et al. 2018, S. 162).

Dabei gibt es kaum Unterschiede zwischen den **Geschlechtern**, wenngleich die Frauen etwas häufiger angeben, (sehr) gut über die Möglichkeiten für ein Studium im Ausland informiert zu sein und die Männer eher angeben, dass sie das nur teilweise sind (vgl. Abb. 7.15).

⁴⁸ Auslandsaufenthalte sind im Rahmen des Lehramtsstudiums moderner Fremdsprachen verpflichtend vorgesehen. Explizite Zeitfenster, in denen entsprechende Auslandsaufenthalte durchgeführt werden können existieren jedoch nicht.

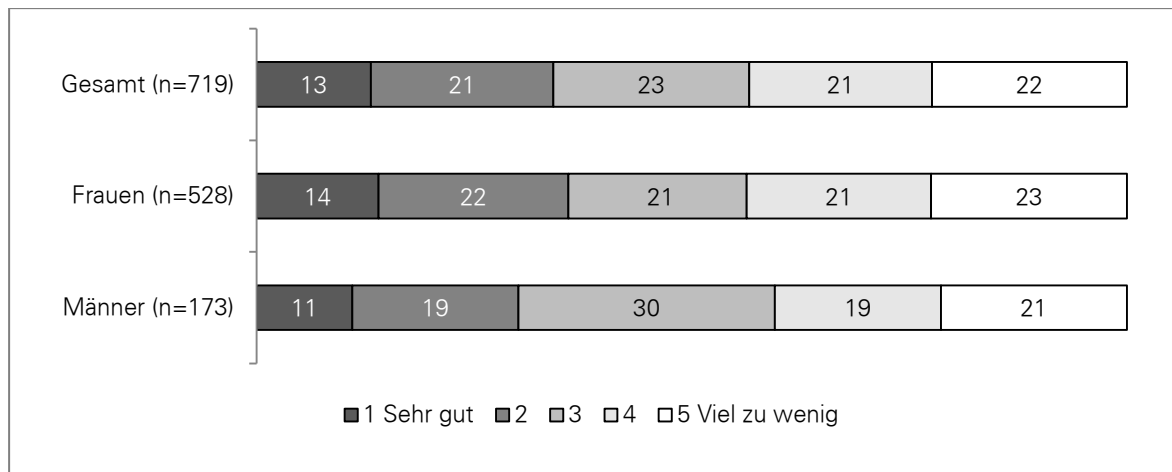


Abb. 7.15: Informiertheit über Auslandsaufenthalt, nach Geschlecht (in %)

Beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der Informiertheit über Möglichkeiten für ein Studium im Ausland zeigen sich bei Gegenüberstellung der Lehramtsstudiengänge (vgl. Abb. C 7.2). Während fast die Hälfte der Studierenden im **Studiengang** Höheres Lehramt an Gymnasien angibt, (sehr) gut informiert zu sein (48 %), sind es von den Studierenden im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen, die sich für einen Auslandsaufenthalt interessieren, nur 16 %. In letzterem gibt auch der größte Teil der Befragten an, (viel) zu wenig über Möglichkeiten für ein Studium im Ausland informiert zu sein (60 %).

7.3 STUDENTISCHE GREMIEN

Ein Fünftel der Lehramtsstudierenden sind an den Aktivitäten studentischer Gremien (Fachschafts- bzw. Studentenrat) (sehr) interessiert. Im Vergleich zu den Universitätsstudierenden fällt dieser Anteil geringer aus (vgl. Abb. 7.16).

Zwischen den **Geschlechtern** gibt es geringe Unterschiede. Lediglich das Desinteresse ist bei den Studenten stärker vorhanden als bei den Studentinnen (Männer: 57 %, Frauen: 49 %; vgl. Abb. C 7.3). Bei einem Vergleich nach Studiengang zeigt sich, dass bei den Lehramtsstudierenden im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen das größte Interesse an den Aktivitäten studentischer Vertretungen vorherrscht. 35 % geben an, (sehr) interessiert zu sein. Das geringste Interesse zeigt sich bei Studierenden im Oberschullehramt. Nur 12 % geben an (sehr) interessiert zu sein, weitere 59 % sagen, dass sie an den Aktivitäten der studentischen Vertretungen (gar) nicht interessiert sind (vgl. Abb. C 7.4).



Abb. 7.16: Interesse an Aktivitäten studentischer Vertretungen der Lehramts- und Universitätsstudierenden in Sachsen (in %)

Neben dem Interesse wurde auch die Beteiligung erfragt. Ein knappes Viertel – und somit ein etwas kleinerer Teil als unter allen Universitätsstudierenden (33 %) – gibt an, dass sie sich zumindest selten an Aktivitäten der studentischen Vertretung beteiligen (vgl. Abb. 7.17, Lenz et al. 2018, S. 336). Parallel fällt auch der Anteil derjenigen Studierenden, die sich regelmäßig, häufig oder manchmal an den Aktivitäten studentischer Vertretungen beteiligen, geringer aus.

Im Engagement gibt es einen Vorsprung der **Männer** (27 %) vor den **Frauen** (24 %), der sich in der regelmäßigen Beteiligung niederschlägt (vgl. Abb. C 7.5). Bei Gegenüberstellung der Lehramtsstudiengänge zeigt sich, dass die Studierenden im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen nicht nur ein höheres Interesse besitzen (35 %; vgl. Abb. C 7.4), sondern sich auch häufiger als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer Lehramtsstudiengänge engagieren (36 %). Die geringste Beteiligung zeigt sich bei den Studierenden im Lehramt an Oberschulen (20 %; vgl. Abb. C 7.6).

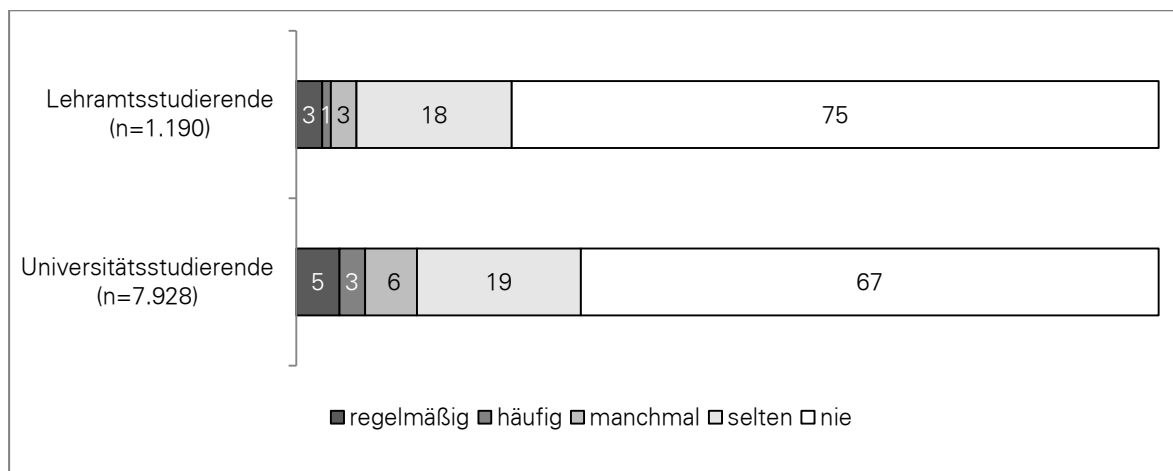


Abb. 7.17: Beteiligung an Aktivitäten studentischer Vertretungen, Universitäts- und Lehramtsstudierende (in %)

8 MOBILITÄT VON LEHRAMTSSTUDIENDEN

Die regionale Mobilität von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen ist in Zeiten eines bundesweit zu erwartenden Mangels an Lehrerinnen und Lehrern ein Thema, das eine hohe gesellschaftspolitische Relevanz hat. Somit verwundert es nicht, dass auch medial die regionale Mobilität der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die in Sachsen ausgebildet wurden, thematisiert wird (z. B. Banholzer 2018⁴⁹).

Das Kapitel beschreibt die geplante regionale Mobilität der Lehramtsstudierenden an drei Punkten im Verlauf der Lehramtsausbildung: der Mobilität bei den schulpraktischen Übungen (Kapitel 8.1), die geplante Mobilität zum Vorbereitungsdienst (Kapitel 8.2) sowie zum angedachten Ort des Berufseinstiegs (Kapitel 8.3). Zudem wird in Kapitel 8.2 dargestellt, welche Gründe Lehramtsstudierenden anführen, Sachsen bereits beim Übergang in den Vorbereitungsdienst verlassen zu wollen.

8.1 MOBILITÄT BEI DEN SCHULPRAKTISCHEN ÜBUNGEN IN SACHSEN

Wie in Kapitel 7.1.2 bereits ausführlich dargestellt, sind die schulpraktischen Übungen Teil der schulpraktischen Studien. Insgesamt geben 68 % der Befragten an, die schulpraktischen Übungen begonnen oder bereits absolviert zu haben. Diese 800 Befragten wurden auch dahingehend befragt, in welchem Landkreis bzw. in welcher kreisfreien Stadt Sachsens sie die schulpraktischen Übungen durchführen bzw. durchgeführt haben. Von 780 Lehramtsstudierenden liegen diese Informationen vor: Insgesamt ist mehr als die Hälfte der Befragten für die schulpraktischen Übungen am Studienort⁵⁰ verblieben. Weiter 39 % gingen dafür an eine Schule, die in einem zum Studienort angrenzenden Landkreis

⁴⁹<http://www.lvz.de/Thema/Specials/Campus-Online/Hochschulpolitik/Lehramtsstudierende-Gekommen-um-zu-gehen> zuletzt abgerufen am: 03.05.18.

⁵⁰ Der Studienort bezeichnet die kreisfreien Städte Chemnitz, Dresden und Leipzig.

verortet ist; jede/r Zehnte in einen weiter entfernten Landkreis bzw. eine weiter entfernte kreisfreie Stadt in Sachsen (vgl. Abb. 8.1).

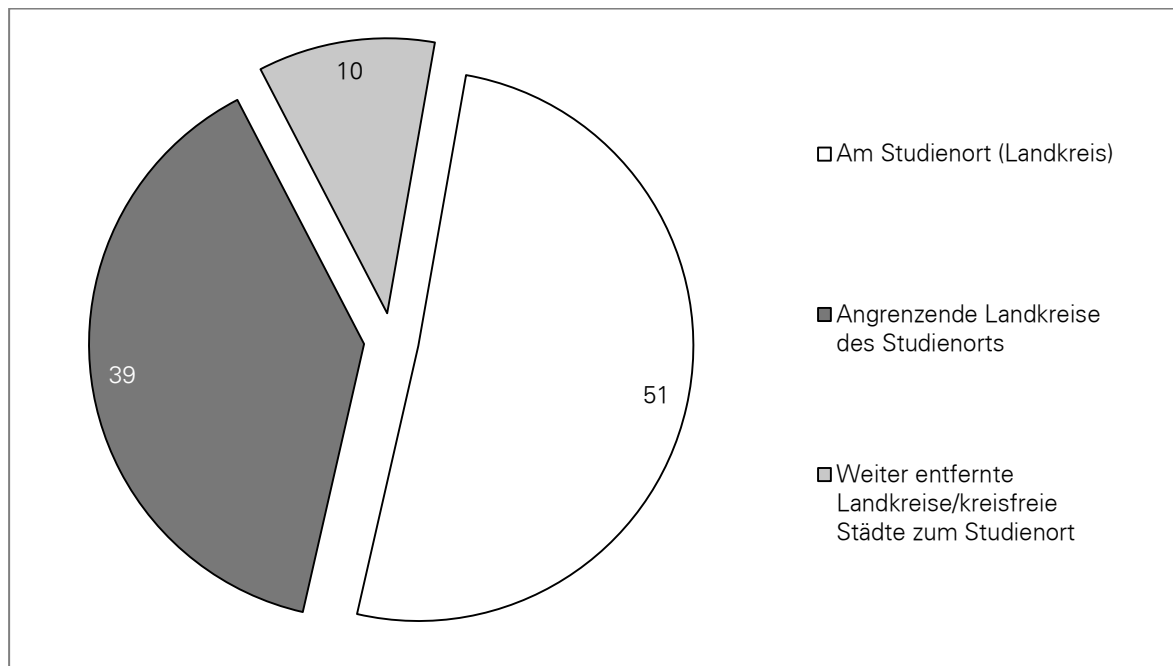


Abb. 8.1: Ort der schulpraktischen Übungen (n=780, in %)

Die Differenzierung nach **Lehramtsstudiengang** zeigt eine Besonderheit des Lehramtes Sonderpädagogik. Wegen der Spezifik der Förderschwerpunkte werden die Plätze an den Schulen für die schulpraktischen Übungen sachsenweit über die zuständigen Bildungsagenturen organisiert. Entsprechend absolvieren nur 17 % dieser Studierenden ihre schulpraktischen Übungen am Studienort. Hingegen geben dies im Höheren Lehramt an berufsbildenden Schulen 71 % der Studierenden an (vgl. Tab. 8.1).

Tab. 8.1: Ort der schulpraktischen Übungen, nach Studiengang (in %)

	n	Am Studienort	Angrenzende Landkreise des Studienorts	Weiter entfernte Landkreise/kreisfreie Städte zum Studienort
Lehramt an Grundschulen	228	53,5	38,2	8,3
Lehramt an Oberschulen	104	58,7	29,8	11,5
Höheres Lehramt an Gymnasien	300	53,7	37,3	9
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	48	70,8	18,8	10,4
Lehramt Sonderpädagogik	99	17,2	64,6	18,2

8.2 WUNSCHREGION DES VORBEREITUNGSDIENSTES

Nach dem erfolgreichen Abschluss der ersten Phase der Lehramtsausbildung mit ihren schulischen Praxisabschnitten bewerben sich die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter mit dem ersten Staatsexamen für einen Vorbereitungsdienst, der in Sachsen 18 Monate dauert (nach Lehramtsprüfungsordnung II vom 12. Januar 2016 (SächsGVBl. S. 9), die zuletzt durch Artikel 2 der Verordnung vom 29. Juni 2017 (SächsGVBl. S. 378) geändert wurde). Bei diesem Übergang von der ersten zur zweiten Phase der Lehramtsausbildung ist eine gewisse regionale Mobilität nicht untypisch (vgl. Lenz et al. 2014b: XV). Die Lehramtsstudierenden wurden deswegen befragt, wo sie planen, ihren Vorbereitungsdienst aufzunehmen. Am häufigsten werden von den Befragten der Freistaat Sachsen bzw. der jeweilige Studienort (jeweils 41 %) als Wunschort des Vorbereitungsdienstes genannt. 22 % können sich einen Wechsel an eine Schule in den neuen Bundesländern vorstellen und weitere 16 % möchten den Vorbereitungsdienst in den alten Bundesländern antreten. Nur die wenigsten Studierenden (5 %) geben an, Deutschland (zumindest) für die Zeit des Vorbereitungsdienstes verlassen zu wollen und ins Ausland zu gehen. In ähnlichem Umfang (6 %) wird von den Lehramtsstudierenden formuliert, bisher keine Präferenzen für den Ort des Vorbereitungsdienstes entwickelt zu haben. Etwas mehr als jede/r Achte hat sich bislang noch nicht mit dieser Frage beschäftigt.

Anhand dieser Angaben können die Studierenden, die sich bereits mit der Entscheidung für den Ort des Vorbereitungsdienstes auseinandergesetzt haben, zu fünf Mobilitätstypen zusammengefasst werden. Der erste Typus ist dadurch charakterisiert, dass er einen Vorbereitungsdienst ausschließlich in Sachsen anstrebt. Weiterhin lassen sich Studierende unterscheiden, die deutschlandweit, aber nicht in Sachsen bzw. deutschlandweit nach einer Schule für den Vorbereitungsdienst suchen wollen. Hinzu kommen diejenigen Befragten, die nur im Ausland einen Vorbereitungsdienst aufnehmen wollen sowie Studierende, die sich sowohl den Antritt des Vorbereitungsdienstes in der gesamten Bundesrepublik als auch im Ausland vorstellen können (vgl. Tab. 8.2).

Tab. 8.2: Mobilitätstypen für präferierte Region des Vorbereitungsdienstes

	Am Studienort	In Sachsen (ohne Studienort)	In den neuen Bundesländern (ohne Sachsen)	In den alten Bundesländern	Im Ausland
Nur Sachsen	✓	✓			
Deutschlandweit (ohne Sachsen)			✓	✓	
Deutschlandweit	✓	✓	✓	✓	
Nur im Ausland					✓
Deutschlandweit und im Ausland	✓	✓	✓	✓	✓

Die Befragungsdaten zeigen, dass die Mehrheit der Lehramtsstudierenden (59 %) die Aufnahme eines Vorbereitungsdienstes nur in Sachsen plant. Weitere 21 % schließen Sachsen als Ort für ein Referendariat zumindest nicht aus, indem sie sich deutschlandweit bzw. deutschlandweit und im Ausland bewerben wollen. Hingegen möchte fast jede/r Fünfte (19 %) nicht zum Vorbereitungsdienst in Sachsen verbleiben. Nur eine Person will für den Vorbereitungsdienst ausschließlich an eine Schule im Ausland gehen (vgl. Abb. 8.2).

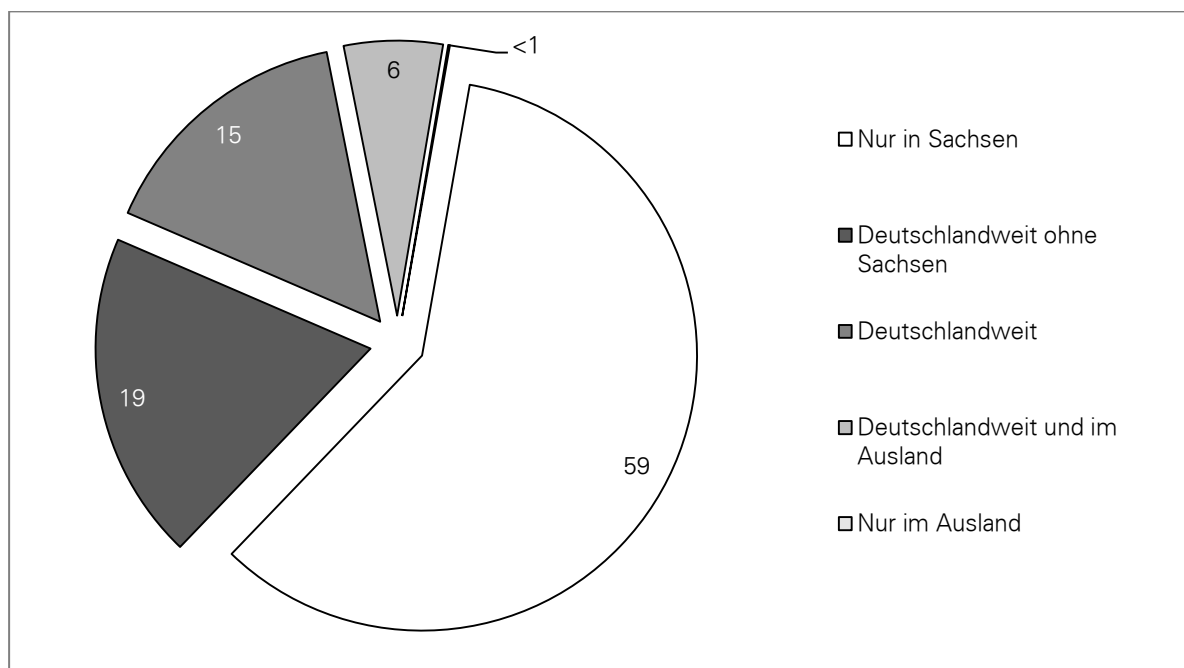


Abb. 8.2: Geplanter Ort des Vorbereitungsdienstes (n=960, in %)

Die geplante Mobilität zum Vorbereitungsdienst unterscheidet sich nach gewähltem **Lehramtsstudiengang**. Fast drei Viertel der Studierenden des Lehramts an Grundschulen (73 %) wollen sich ausschließlich in Sachsen bewerben, während es beim Lehramt

Sonderpädagogik mit 46 % deutlich weniger der Befragten sind (vgl. Tab. C 8.1). Bei der letztgenannten Gruppe von Studierenden schließt sogar etwas mehr als jede/r Dritte (34 %) eine Bewerbung in Sachsen aus, allerdings sind diese Befragten auch größtenteils für ein Studium nach Sachsen gekommen (vgl. Kapitel 3.3).

Um diesen Zusammenhang zu überprüfen, wurden die von den Lehramtsstudierenden geplanten Orte des Vorbereitungsdienstes nochmals nach der Region der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) differenziert. Es zeigt sich, dass Lehramtsstudierende, die bereits bei der Studienaufnahme regional mobil waren, auch eine höhere Mobilitätsbereitschaft bei der Bewerbung für den Vorbereitungsdienst aufweisen (vgl. Abb. 8.3). Von den Studierenden mit einer sächsischen Hochschulzugangsberechtigung möchten 79 % auch ausschließlich in Sachsen den Vorbereitungsdienst antreten. Haben sich die Studierenden in einem anderen neuen Bundesland für das Studium qualifiziert, geben noch 31 % der Befragten an, sich nur in Sachsen bewerben zu wollen. Von denen aus den alten Bundesländern sind es lediglich noch 19 %.

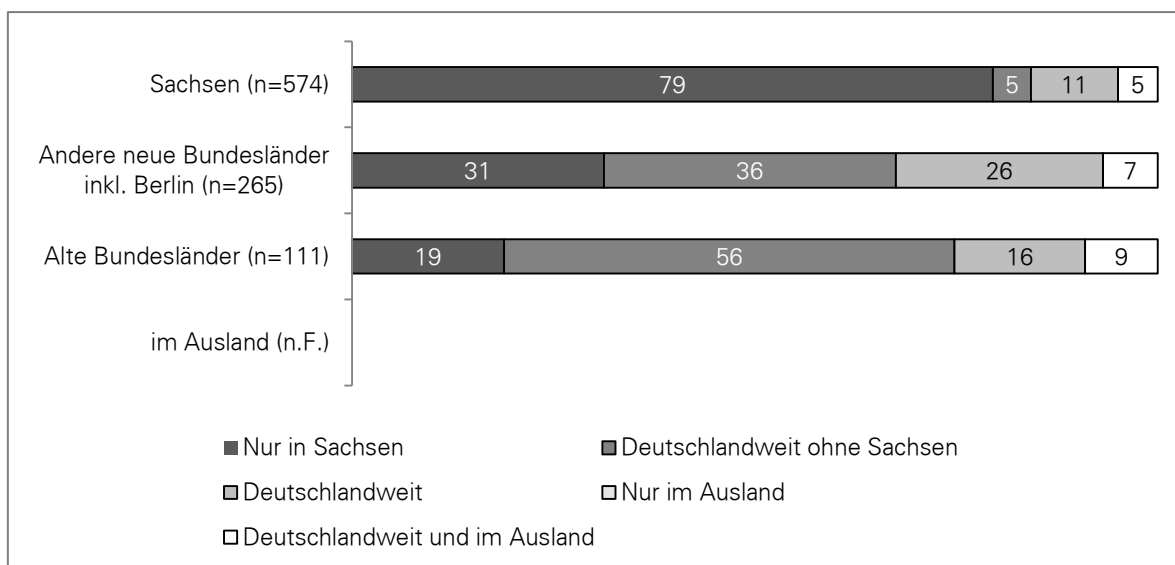


Abb. 8.3: Präferierte Region des Vorbereitungsdienstes, nach Region der HZB (n=956, in %)

Um auf Ebene der **Studiengänge** Aussagen zur Mobilität zum Vorbereitungsdienst (VBD) in Verbindung mit der regionalen Herkunft zu ermöglichen, wurden in einem weiteren Analyseschritt sogenannte Mobilitätsverlaufstypen konstruiert. Sie setzen die geplanten Bewerbungen für den Vorbereitungsdienst ebenfalls in Beziehung zum Ort der Hochschulzugangsberechtigung: Es lassen sich vier Typen unterscheiden. Als „Stayer“ werden Studierende bezeichnet, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Sachsen erwor-

ben haben und auch für den Vorbereitungsdienst einen Verbleib in Sachsen planen. Lehramtsstudierende, für die ein sogenannter „Klebeeffekt“ feststellbar ist, d. h. die für ein Studium aus einem anderen Bundesland oder dem Ausland nach Sachsen gekommen sind und hier für das Absolvieren des Vorbereitungsdienstes auch verbleiben wollen, werden unter dem Begriff „Sticker“ gefasst. Hingegen planen die „Mover“ und „Returner“, Sachsen für den Vorbereitungsdienst zu verlassen, wobei letztere somit nur für das Studium nach Sachsen gekommen wären (vgl. Tab. 8.3).

Tab. 8.3: Mobilitätsverlaufstypen des Vorbereitungsdienstes

	HZB		VBD	
	Sachsen	Nicht-Sachsen	Sachsen	Nicht-Sachsen
Stayer	✓		✓	
Sticker		✓	✓	
Mover	✓			✓
Returner		✓		✓

Werden die Kategorien Stayer und Sticker zusammen betrachtet, so stellen sie den maximalen Anteil derjenigen Studierenden dar, die für den Vorbereitungsdienst in Sachsen verbleiben wollen. Im Umkehrschritt gilt für die Kategorien der Mover und Returner, dass sie zusammengefasst den Maximalwert aller Studierenden beschreiben, die bei Umsetzung ihrer Pläne Sachsen nach dem Studium verlassen wollen.

Für die Interpretation dieser Typen ist es wichtig zu beachten, dass es sich um eine Darstellung der aktuellen Pläne von Studierenden handelt. Somit können sie in der Entscheidung, ob sie Sachsen nach dem Studium verlassen wollen oder nicht, noch unsicher sein. Somit ist eine Mehrfachzählung und ein Anstieg der Summe aller Anteilswerte der Mobilitätsverlaufstypen über 100 % möglich. Dieses Maß an „Unsicherheit“ kann allerdings quantifiziert werden und wird in Tab. 8.4 als unisichere Entscheidung zwischen dem Bleiben und Gehen der „sächsischen“ Studierenden (Stay or Move) und dem Verbleiben oder Zurückgehen der Studierenden, die für ein Studium nach Sachsen gekommen sind, (Stick or Return) ausgewiesen.

Es zeigt sich, dass der Anteil an Studierenden, die ihren Vorbereitungsdienst im Freistaat aufnehmen wollen, beim Lehramt an Grundschulen, Oberschulen und Höheren Lehramt an Gymnasien 75 % übersteigen kann. Dabei ist zu beachten, dass sich für die Entscheidungen der Studierenden des Höheren Lehramtes an Gymnasien aktuell die größte Unsicherheit (26 %) zeigt, denn es ist auch möglich, dass die Hälfte dieser Studierenden Sachsen beim Übergang zum Vorbereitungsdienst noch verlässt. Beim Lehramt Sonder-

pädagogik könnte hingegen sogar der Fall eintreten, dass weniger als die Hälfte der Studierenden für einen Vorbereitungsdienst in Sachsen verbleibt, was auf einen überdurchschnittlich hohen Anteil an „Returnern“ zurückzuführen wäre (vgl. Tab. 8.4).

Tab. 8.4: Verteilung der Mobilitätsverlaufstypen zum Vorbereitungsdienst, nach Studiengang (Mehrfachantwort, in %)

	(Höheres) Lehramt				
	an Grundschulen n=279	an Oberschulen n=146	an Gymnasien n=359	an berufs- bildenden Schulen n=74	Sonderpädagogik n=101
Stayer	67,4	64,4	51,5	47,3	36,6
Sticker	19,0	16,4	24,2	25,7	28,7
zusammen:	86,4	80,8	75,7	73,0	65,3
Returner	17,9	19,2	33,1	31,1	51,5
Mover	9,0	13,0	17,0	13,5	3,0
zusammen:	26,9	32,2	50,1	44,6	54,5
Stay or Move	5,7	8,9	12,8	6,8	3,0
Stick or Return	7,5	4,1	13,1	10,8	16,8
Anteil Unentschlossener zusammen:	13,2	13,0	25,9	17,6	19,8
Potentieller Verbleib in Sachsen:	73 bis 86	68 bis 81	50 bis 76	55 bis 73	46 bis 65

Die Studierenden, die sich nicht für einen Vorbereitungsdienst in Sachsen bewerben wollen, wurden offen zu den Gründen befragt, die bei dieser Entscheidung im Vordergrund stehen/gestanden haben. Insgesamt haben 361 Studierende diese Frage beantwortet. Dabei nannten sie im Durchschnitt fast zwei Gründe (1,9) für eine Bewerbung ausschließlich außerhalb Sachsens. Es zeigt sich, dass für etwa die Hälfte (48 %) bei dieser Entscheidung die familiäre Situation im Vordergrund stand. Diese Befragten möchten nach dem Studium wieder zurück in die Heimatregion zur eigenen Familie bzw. geben sie an, dem/der Partner/in in die Region folgen zu wollen, in der er/sie bereits eine Anstellung nach dem Studium in Aussicht hat. Von weiteren 31 % der Lehramtsstudierenden, die Sachsen möglicherweise verlassen wollen, wird die im Vergleich zu anderen Bundesländern geringere Bezahlung während der Zeit des Vorbereitungsdienstes sowie von 27 % die fehlende Verbeamtung genannt. Jede/r Vierte dieser Befragtengruppe kritisiert die Arbeitsbedingungen an den sächsischen Schulen (Lehrerinnen- und Lehrermangel, hoher Lehrer/innen-Schüler/innen-Schlüssel bzw. die hohe Arbeitsbelastung, schlechte Ausstattung mit Technik und Materialien) und 16 % die sächsische Bildungspolitik (Einstellung von Quereinsteigerinnen und -einsteigern, Anwerbungen von Lehrerinnen und Lehrern aus anderen Bundesländern, frühe Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf

unterschiedliche Schulformen, Fehlen eines inklusionsorientierten Schulsystems) und möchten aus diesem Grund keinen Vorbereitungsdienst in Sachsen absolvieren. Am seltensten wird das politische Klima in Sachsen genannt (vgl. Abb. 8.4).

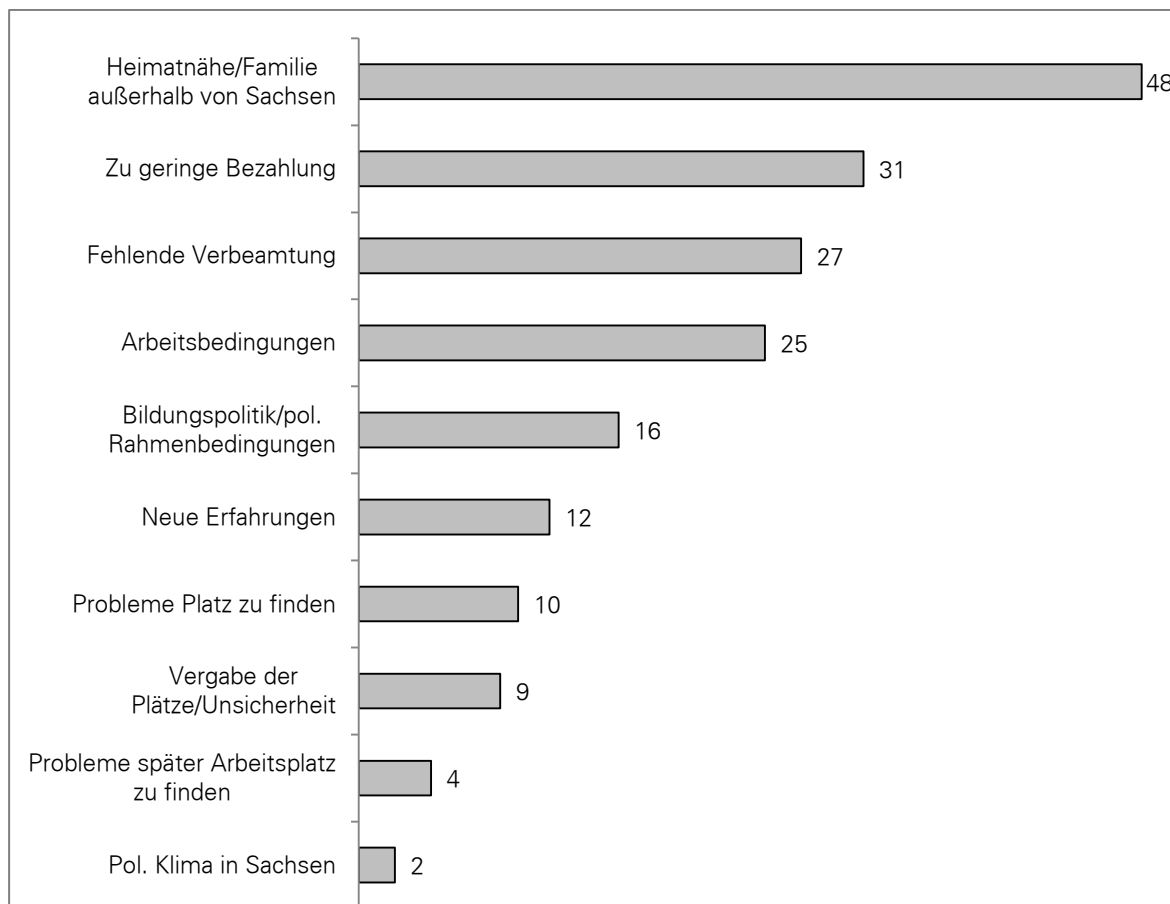


Abb. 8.4: Gründe gegen die Aufnahme des Vorbereitungsdienstes in Sachsen (n=361, Mehrfachantwort, in %)

Differenziert nach **Studiengängen** zeigen sich unterschiedliche Gewichtungen der Gründe, sich gegen einen Vorbereitungsdienst in Sachsen zu entscheiden (vgl. Tab. 8.5). So ist die Heimatnähe der Schule, an der der Vorbereitungsdienst absolviert werden soll, bei den Studierenden des Lehramts an Oberschulen zwar auch der wichtigste Grund (41 %), allerdings folgen hier fast gleichauf die erhoffte bessere Bezahlung (37 %) und eine mögliche Verbeamtung (33 %) in einem anderen Bundesland. Hingegen gibt niemand von dieser Befragtengruppe an, einen Wechsel in ein anderes Bundesland aus Angst anzustreben, in Sachsen keinen Platz für den Vorbereitungsdienst zu bekommen. Für das Lehramt Sonderpädagogik zeigt sich die Besonderheit, dass mehr als jede/r Vierte (28 %) mit den aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen und Rahmenbedingungen nicht zufrieden ist und deswegen Sachsen vor dem Vorbereitungsdienst verlassen will.

Tab. 8.5: Gründe gegen die Aufnahme des Vorbereitungsdienstes in Sachsen, nach Studiengang (Mehrfachantwort, in %)

	(Höheres) Lehramt				
	an Grund- schulen n=68	an Ober- schulen n=46	an Gymna- sien n=162	an berufs- bildenden Schulen n=32	Sonder- pädago- gik n=53
Heimatkähe/Familie außerhalb Sachsens	52,9	41,3	43,2	46,9	60,4
Zu geringe Bezahlung	26,5	37,0	31,5	25,0	32,1
Fehlende Verbeamtung	17,6	32,6	30,9	28,1	20,8
Arbeitsbedingungen	20,6	23,9	27,8	25,0	20,8
Bildungspolitik/pol. Rahmenbedingungen	20,6	4,3	12,3	18,8	28,3
Neue Erfahrungen	14,7	17,4	11,1	12,5	3,8
Probleme Platz zu finden	11,8	-	9,9	15,6	11,3
Vergabe der Plätze/Unsicherheit	10,3	2,2	7,4	12,5	13,2
Probleme, später Arbeitsplatz zu finden	-	2,2	5,6	9,4	5,7
Pol. Klima in Sachsen	2,9	6,5	2,5	3,1	-

Diejenigen Lehramtsstudierenden, die sich für einen Vorbereitungsdienst in Sachsen entscheiden wollen, wurden darum gebeten, auch den **gewünschten Landkreis bzw. die gewünschte kreisfreie Stadt** zu benennen, in welchem dieser absolviert werden soll. Insgesamt überwiegen die Nennungen der kreisfreien Stadt Dresden und der Region Leipzig⁵¹ (jeweils 20 %).

Zwischen den **Studiengängen** gibt es signifikante Unterschiede, die aber auch mit der Nähe zum Studienort in Verbindung stehen. So wollen 45 % der Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen, die Sachsen in ihre Entscheidungen mit einbeziehen, in Dresden den Vorbereitungsdienst aufnehmen, während es beim Lehramt Sonderpädagogik in ähnlichem Umfang für die Region Leipzig angegeben wird. Beim Lehramt an Grund- bzw. Oberschulen entfällt die häufigste Nennung mit jeweils 16 % auf den Erzgebirgskreis (vgl. Tab. C 8.2). Dies ist auf die Herkunft der Studierenden zurückzuführen. Insgesamt 21 Befragte des Lehramtes an Grundschulen und neun der Oberschule, die den Erzgebirgskreis als Wunschort für den Vorbereitungsdienst angegeben haben, stammen aus dieser Region.

⁵¹ Für die Darstellung mussten die Landkreise Leipzig und Leipzig, kreisfreie Stadt zur Region Leipzig zusammengefasst werden, da die Ergebnisse der Befragung stark darauf hindeuteten, dass die Unterscheidung der beiden Gebietskörperschaften den Befragten nicht immer fehlerfrei möglich war.

8.3 MOBILITÄT ZUM BERUFSSTART

Der Vorbereitungsdienst schließt mit der bestandenen Zweiten Staatsprüfung ab. Die Studierenden erwerben mit ihr die jeweilige Lehramtsbefähigung, mit der eine Bewerbung für den Schuldienst möglich ist. Auch wenn diese Entscheidung für die aktuell Studierenden noch in weiter Ferne liegt, so ist es interessant, deren aktuelle Präferenzen zum möglichen Verbleib in Sachsen zu erfahren. Deswegen wurden die Studierenden im Rahmen der Sächsischen Studierendenbefragung auch hinsichtlich ihres möglichen Verbleibs beim Berufseinstieg befragt. Fast 42 % der Studierenden geben an, sich in Sachsen für den Schuldienst bewerben zu wollen, 36 % nennen den Studienort als Wunschort des Berufseinstiegs. Jede/r Vierte möchte in den neuen Bundesländern in den Beruf starten und 18 % ziehen die alten Bundesländer in Betracht. Weitere acht Prozent der Befragten wollen erste Berufserfahrungen an Schulen im Ausland sammeln. Etwas weniger als jede/r Achte gibt hingegen an, sich noch nicht mit dem Ort des Berufseinstiegs beschäftigt zu haben. Sechs Prozent der Lehramtsstudierenden haben noch keine Präferenz.

Die bereits bei den Betrachtungen zum Vorbereitungsdienst eingeführten Mobilitätstypen (vgl. Tab. 8.2) können äquivalent für den Berufseinstieg betrachtet werden. Von denjenigen, die sich bereits Gedanken zum Berufseinstieg gemacht haben, gibt mit 53 % die Mehrheit an, nur in Sachsen ins Berufsleben starten zu wollen. Weitere 24 % beziehen bei ihrer deutschland- bzw. weltweiten Suche den Freistaat Sachsen zumindest als eine Option mit ein. Hingegen wollen 22 % den Schuldienst nicht in Sachsen aufnehmen. Insgesamt 12 Personen geben an, sich ausschließlich im Ausland bewerben zu wollen (vgl. Abb. 8.5).

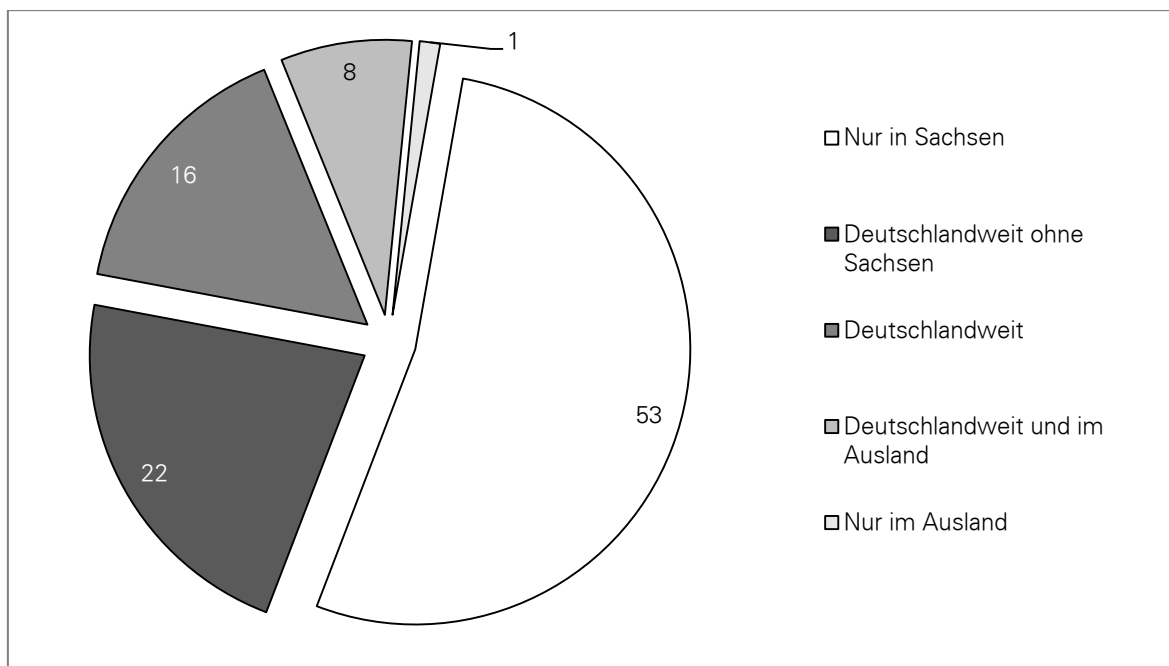


Abb. 8.5: Geplanter Ort des Berufseinstiegs (n=971, in %)

Die Tendenzen, die sich bei der Entscheidung für den Wunschort des Vorbereitungsdienstes differenziert nach **Studiengang** gezeigt haben, lassen sich in ähnlichem Ausmaß auch beim Berufseinstieg finden. So geben 70 % der Studierenden des Lehramtes an Grundschulen an, nur in Sachsen in den Beruf starten zu wollen, während es beim Lehramt Sonderpädagogik 38 % sind. Weitere 36 % der letztgenannten Befragtengruppe schließen eine Bewerbung für den Schuldienst in Sachsen aus (vgl. Tab. C 8.3), allerdings ist ein größerer Teil der Studierenden auch aus einem anderen Bundesland nach Sachsen zum Studium gekommen (vgl. Kapitel 3.3).

Um den Zusammenhang zwischen dem Ort der Hochschulzugangsberechtigung und den Planungen der Lehramtsstudierenden zum Berufseinstieg zu überprüfen, wurden beide Variablen gegenübergestellt. Es zeigt sich – wie auch schon beim Vorbereitungsdienst zu beobachten war – dass Lehramtsstudierende, die bereits für die Studienaufnahme regional mobil waren, auch eine höhere Mobilitätsbereitschaft bei der Bewerbung für den Berufseinstieg zeigen wollen (vgl. Abb. 8.6). Von den Studierenden mit einer sächsischen Hochschulzugangsberechtigung möchten 73 % ausschließlich in Sachsen in den Beruf starten. Haben sich die Studierenden in einem anderen neuen Bundesland für das Studium qualifiziert, sind es noch 25 %, von denen aus den alten Bundesländern lediglich 18 %.

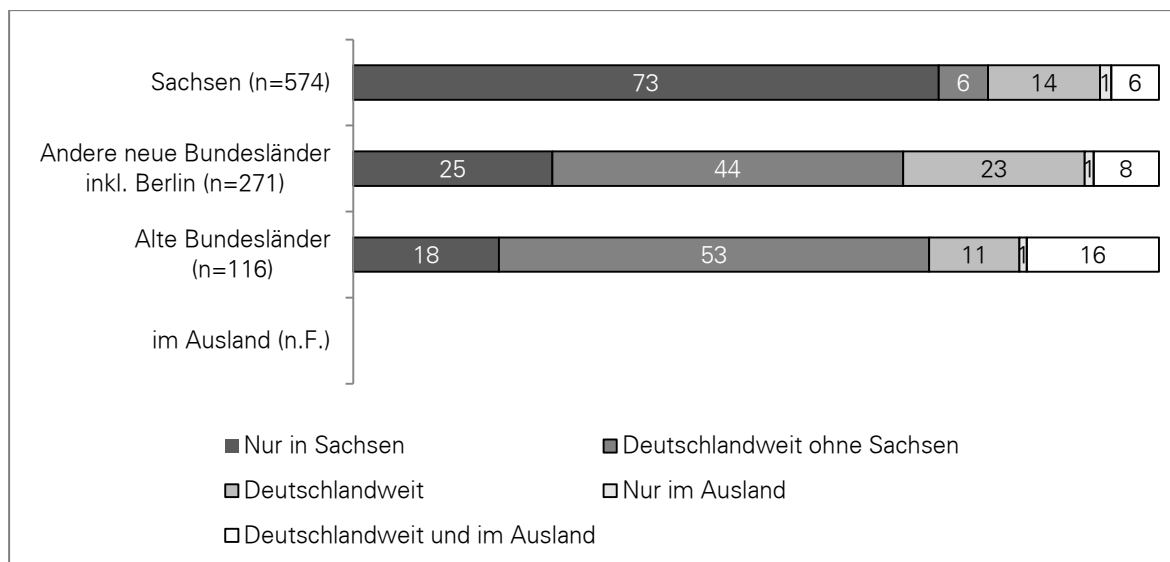


Abb. 8.6: Präferierte Region des Berufseinstiegs, nach Region der HZB (n=968, in %)

Um auch für den Berufseinstieg auf Ebene der **Studiengänge** Aussagen zur Mobilität im Bezug zur regionalen Herkunft zu ermöglichen, wurden – wie bereits bei den Analysen zum Vorbereitungsdienst – sogenannte Mobilitätsverlaufstypen konstruiert (vgl. Kapitel 8.2). Sie setzen die geplante Mobilität zum Berufseinstieg in Beziehung zum Ort der Hochschulzugangsberechtigung: Es lassen sich vier Typen unterscheiden (vgl. Tab. 8.6).

Tab. 8.6: Mobilitätsverlaufstypen des Berufseinstiegs

	HZB		Berufseinstieg	
	Sachsen	Nicht-Sachsen	Sachsen	Nicht-Sachsen
Stayer	✓		✓	
Sticker		✓	✓	
Mover	✓			✓
Returner		✓		✓

Insgesamt zeigt sich in allen **Studiengängen**, dass die maximalen Verbleibsquoten für Sachsen etwas geringer als beim Vorbereitungsdienst ausfallen. Der Vergleich mit den Plänen zum Vorbereitungsdienst deutet aber auch darauf hin, dass es nur wenige Änderungen zum Berufseinstieg gibt. Entsprechend lässt sich vermuten, dass der Ort des Vorbereitungsdienstes für viele Lehramtsstudierende auch der Ort des Berufseinstiegs sein soll. Für das Lehramt an Grundschulen (maximal 84 %) und an Oberschulen (maximal 76 %) lassen sich die höchsten Verbleibsquoten in Sachsen beobachten. Dies ist auf hohe Anteile von Stayern, d. h. Befragte, die sich im Freistaat für ein Hochschulstudium qualifiziert haben und nach dem Abschluss dieses Studiums auch in Sachsen in den Beruf

starten wollen, zurückzuführen. Ein hoher Anteil an (potentiellen) Returnern hat beim Lehramt Sonderpädagogik hingegen zur Folge, dass die Verbleibsquote auf bis zu 38 % sinken könnte. Auch wenn sich in diesem Studiengang alle noch unsicheren Befragten (zusammen 21 %) für den Berufseinstieg in Sachsen entscheiden würden, würde die maximale Verbleibsquote zum Berufseinstieg mit dann 59 % im Vergleich zu allen anderen Studiengängen am niedrigsten ausfallen (vgl. Tab. 8.7).

Tab. 8.7: Verteilung der Mobilitätsverlaufstypen zum Berufseinstieg, nach Studiengang (Mehrfachantwort, in %)

	(Höheres) Lehramt				
	an Grundschulen n=270	an Oberschulen n=151	an Gymnasien n=370	an berufs- bildenden Schulen n=73	Sonderpä- dagogik n=106
Stayer	66,7	62,3	48,1	49,3	32,1
Sticker	17,0	15,2	20,0	16,4	26,4
zusammen:	83,7	77,5	68,1	65,7	58,5
Returner	19,6	23,8	35,1	32,9	52,8
Mover	11,1	13,9	22,7	16,4	9,4
zusammen:	30,7	37,7	57,8	49,3	61,6
Stay or Move	7,0	9,3	15,7	9,6	6,6
Stick or Return	7,4	6,0	10,3	5,5	14,2
Anteil Unentschlossener zusammen:	14,4	15,3	25,0	15,1	20,8
Potentieller Verbleib in Sachsen:	69 bis 84	62 bis 78	42 bis 68	51 bis 66	38 bis 59

Diejenigen Studierenden, die sich nach dem Vorbereitungsdienst einen Einstieg in den Schuldienst in Sachsen vorstellen können, wurden zudem gefragt, in welchem **Landkreis bzw. in welcher kreisfreien Stadt** von Sachsen sie am liebsten berufstätig werden wollen. Wie beim Vorbereitungsdienst werden am häufigsten die Region Leipzig⁵² (21 %) sowie die Stadt Dresden (19 %) genannt.

Während sich für die Studiengänge Lehramt an berufsbildenden Schulen und Sonderpädagogik wie bereits beim Vorbereitungsdienst beschriebene Effekte des Studienortes (vgl. Kapitel 8.2), mit einem stärkeren Fokus auf Dresden bzw. die Region Leipzig zeigen, wird beim Lehramt an Grundschulen am häufigsten (19 %) der Erzgebirgskreis angege-

⁵² Für die Darstellung mussten die Landkreise Leipzig und Leipzig, kreisfreie Stadt zur Region Leipzig zusammengefasst werden, da die Ergebnisse der Befragung stark darauf hindeuteten, dass die Unterscheidung der beiden Gebietskörperschaften den Befragten nicht immer fehlerfrei möglich war.

ben. Wie die Betrachtung zur regionalen Herkunft dieser Studierenden zeigen, wollen 22 % dieser Befragten in ihren „Heimatlandkreis“ zurückkehren. Hingegen entfallen beim Lehramt an Oberschulen auf die Region Leipzig 20 % und die kreisfreie Stadt Dresden 15 % der Nennungen als Region, die für den Berufseinstieg in Betracht gezogen wird, während es beim Höheren Lehramt an Gymnasien mit 26 % am häufigsten die Stadt Dresden und die Region Leipzig sind (vgl. Tab. C 8.4).

9 VEREINBARKEIT VON STUDIUM UND FAMILIE

Bedingt durch die fortschreitende Akademisierung und den Trend zum lebenslangen Lernen ist eine zunehmende Heterogenität der Studierenden in ganz Deutschland zu beobachten (vgl. Hanft 2015: 13). Heterogenität meint dabei auch, dass an den Hochschulen in den letzten Jahren eine steigende Zahl von Studierenden zu beobachten ist, die Familienaufgaben für Kinder bzw. für pflegebedürftige Angehörige erfüllen. Die Vereinbarkeit von Studium und Familie ist deshalb seit jüngerer Zeit ein Thema, mit dem sich Hochschulen beschäftigen und umgehen müssen. Um mehr Informationen zu dieser speziellen Gruppe von Studierenden zu gewinnen, bildet dieses Thema in der 3. Sächsischen Studierendenbefragung, die die Datengrundlage dieser Sonderauswertung ist, einen Schwerpunkt.

9.1 STUDIERENDE MIT FAMILIENAUFGABEN

Fast 12 % der sächsischen Lehramtsstudierenden erfüllen unterschiedlichste Aufgaben in der Familie. Unter allen Studierenden in Sachsen ist dies der höchste Anteil (vgl. Lenz et al. 2018, S. 179). Etwas mehr als 9 % sind für die Betreuung von Kindern verantwortlich oder teilen sich diese Verantwortung mit einer anderen Person, fast 3 % pflegen Angehörige der Familie (vgl. Tab. 9.1). Einige wenige Studierende – etwas unter einem Prozent – tragen sowohl die Verantwortung für Kinder als auch für pflegebedürftige Angehörige. Bundesweite Vergleichszahlen sind nur für die Kinderbetreuung verfügbar. Nach der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks liegt der Anteil der Lehramtsstudierenden mit Kind(ern) aktuell bei ca. 10 % (vgl. Middendorf et al. 2017: 26). Somit entspricht der Anteil für das Lehramt in Sachsen (9 %) fast genau dem Bundesdurchschnitt.

Tab. 9.1: *Betreuungsverantwortung der Lehramtsstudierenden, gesamt und nach Geschlecht (in %)*

	n	Betreuungsverantwortung Kind(er)	Betreuungsverantwortung Pflege	Betreuungsverantwortung Kind(er) und Pflege	Familienaufgaben gesamt
Gesamt	1.193	9,4	2,8	0,8	11,5
Frauen	867	10,7	2,5	0,9	12,3
Männer	321	5,9	3,7	0,3	9,3

Unterschieden nach **Geschlecht** zeigt sich, dass die Frauen unter den Lehramtsstudierenden etwas häufiger Familienaufgaben leisten. Dieser Unterschied ist zum Großteil auf eine häufigere Übernahme der Betreuungsverantwortung für mindestens ein Kind zurückzuführen (vgl. Tab. 9.1). In der Gruppe mit Pflegeverantwortung ist der Anteil der Männer hingegen geringfügig höher als der der Frauen. Bei den Doppelbelastungen besteht kein geschlechtsspezifischer Unterschied.

Wie Abb. 9.1 zeigt, geben Frauen zudem öfter als Männer an, die überwiegende Betreuungsverantwortung für Kinder zu haben. Während es unter allen Frauen im Lehramt vier Prozent sind, liegt der Anteil von Männern mit alleiniger Betreuungsverantwortung unter einem Prozent (vgl. Abb. 9.1).

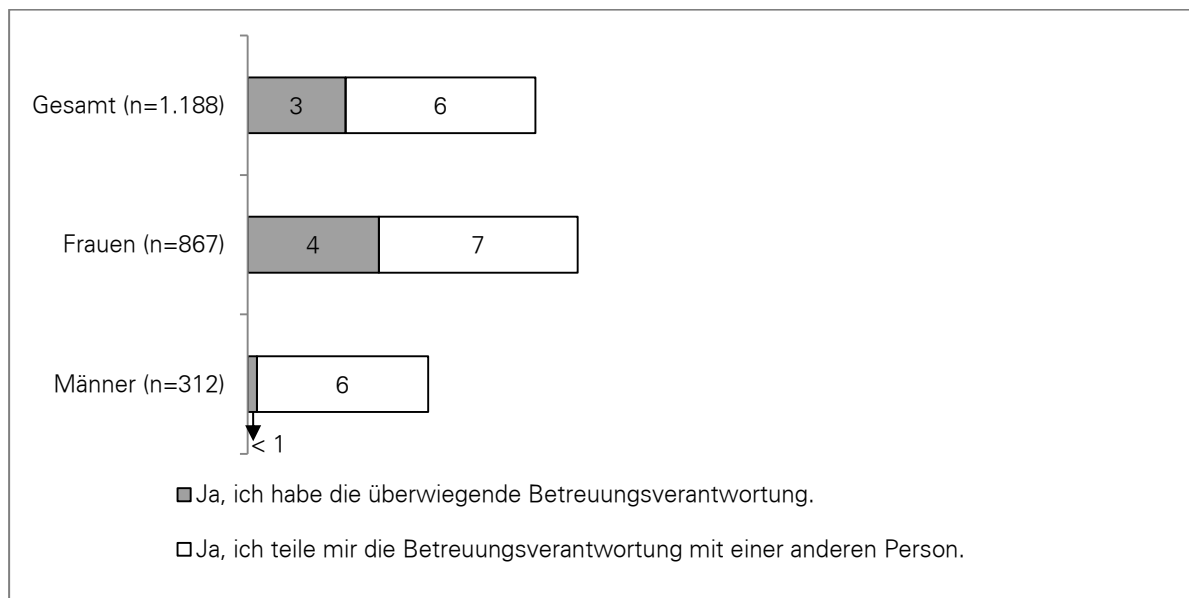


Abb. 9.1: *Kinderbetreuung, gesamt und nach Geschlecht (in %)*

Erwartungsgemäß hängt die Häufigkeit, mit der Familienarbeit übernommen wird, stark mit dem **Alter** der Befragten zusammen. Während alle Lehramtsstudierenden unter 22 Jahren angeben, keine Kinderbetreuung zu leisten, steigt der Anteil bis auf 52 % in der

Gruppe derer, die 30 Jahre oder älter sind (vgl. Tab. 9.2). Unter den jüngeren Studierenden übernimmt zudem nur ein kleiner Anteil (weniger als 2 %) Verantwortung für die Pflege von Angehörigen der Familie. Mit zunehmendem Alter steigt dieser Anteil bis auf ca. 8 % in der ältesten Gruppe der Studierenden an. Der Anstieg mit zunehmendem Alter ist bei der Verantwortungsübernahme für Kinder deutlich stärker als bei der Übernahme von Pflegeverantwortung.

Tab. 9.2: *Betreuungsverantwortung der Befragten, nach Alter (in %)*

	n	Betreuungs- verantwortung Kind(er)	Betreuungs- verantwortung Pflege	Betreuungs- verantwortung Kind(er) und Pflege	Familien- aufgaben gesamt
Unter 20 Jahre	53	-	1,9	-	1,9
20 bis 21 Jahre	285	-	1,4	-	1,4
22 bis 23 Jahre	321	3,1	2,5	0,3	5,3
24 bis 25 Jahre	224	5,8	2,2	-	8,0
26 bis 27 Jahre	107	11,2	2,8	0,9	13,1
28 bis 29 Jahre	70	20,0	2,9	1,4	21,4
30 Jahre und älter	119	52,1	7,6	5,0	54,6

Der Zusammenhang zwischen dem Alter der Befragten und der Übernahme von Familienaufgaben zeigt sich auch bei der Differenzierung nach **Studiengang**. Die durchschnittlich ältesten Studierenden befinden sich im Lehramt an berufsbildenden Schulen (vgl. Kapitel 2). Entsprechend verwundert es nicht, dass in diesem Studiengang bereits fast jede/r vierte Befragte Familienaufgaben übernimmt (vgl. Tab. 9.3).

Tab. 9.3: *Betreuungsverantwortung der Befragten, nach Studiengang (in %)*

	n	Betreuungs- verantwortung Kind(er)	Betreuungs- verantwortung Pflege	Betreuungs- verantwortung Kind(er) und Pflege	Familien- aufgaben gesamt
Lehramt an Grundschulen	324	16,7	2,8	1,9	17,6
Lehramt an Oberschulen	176	6,8	1,7	-	8,5
Höheres Lehramt an Gymnasien	472	4,0	2,3	-	6,3
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	85	17,6	9,4	2,4	24,7
Lehramt Sonderpädagogik	99	9,1	2,3	0,8	10,6

9.2 STUDIERENDE MIT KIND(ERN)

Gefragt nach den Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Studium und Familie, werden von den Lehramtsstudierenden mit Kind(ern) die für sie ungünstigen Zeiten der Lehrveranstaltungen mit Abstand am häufigsten (83 %) genannt. Bei den **Frauen** ist dieser Anteil mit 86 % deutlich höher als bei den Männern (60 %, vgl. Abb. 9.2), was auch darauf zurückgeführt werden kann, dass mehr Frauen die alleinige Betreuungsverantwortung für Kinder haben und sie diese somit häufiger ohne die Unterstützung eines Partners bzw. einer Partnerin mit dem Studium vereinbaren müssen. Im Vergleich zu allen Studierenden in Sachsen (vgl. Lenz et al. 2018, S. 180) wird das Problem der ungünstigen Termine von Lehrveranstaltungen am häufigsten von den Lehramtsstudierenden angezeigt.

Die Finanzierung des Lebensunterhalts wird von mehr als der Hälfte der Befragten (55 %), die Probleme bei der Kinderbetreuung haben, als Schwierigkeit genannt. Überhaupt einen Betreuungsplatz zu finden, ist für ein Drittel der Befragten ein Problem. Größere, geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich hingegen wieder bei der Möglichkeit, zeitlich flexible Betreuungsangebote wahrzunehmen. Dabei unterscheiden sich **Frauen** (28 %) und Männer (13 %) um 15 Prozentpunkte (vgl. Abb. 9.2).

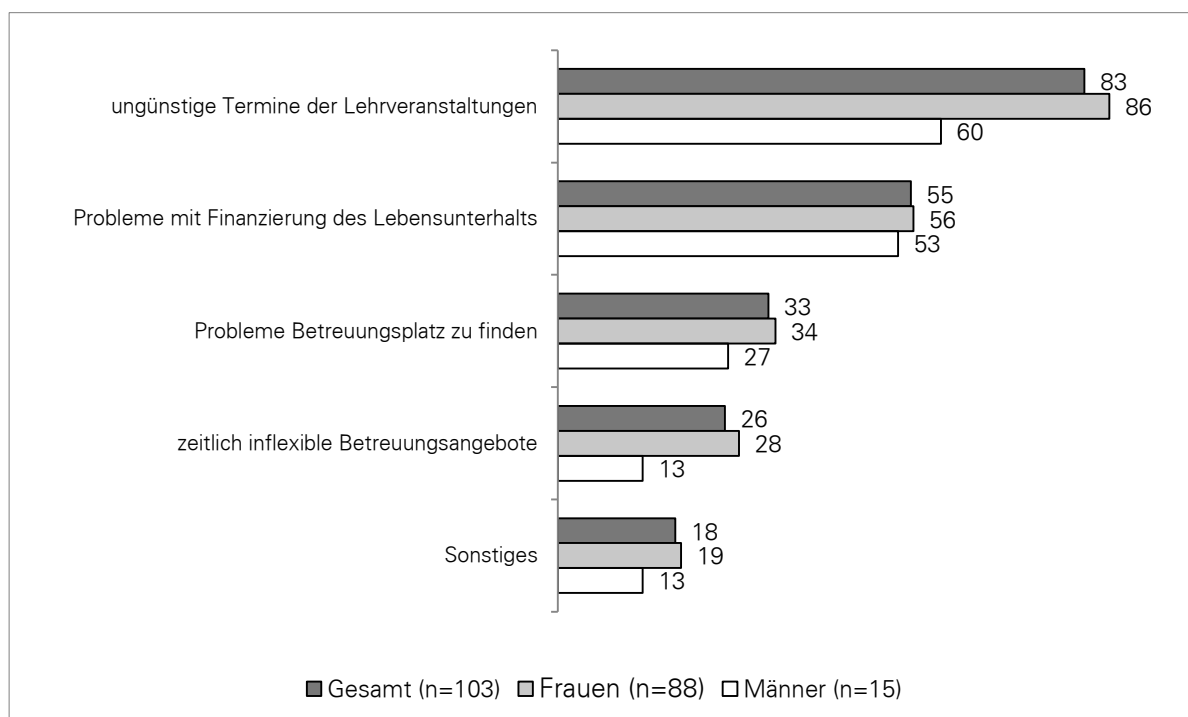


Abb. 9.2: Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Studium und Familie, gesamt und nach Geschlecht (Mehrfachantwort, in %)

Insgesamt nehmen bei der Vereinbarkeit von Studium und Familie **Frauen** mit Kindern deutlich mehr Probleme wahr. Nur 5 % von ihnen nannten keines der genannten bzw. kein weiteres Problem. Bei den Männern mit Kindern war es hingegen etwas mehr als jeder Fünfte. Zusammen 38 % der Frauen nannten drei oder mehr Vereinbarkeitsprobleme. Bei den Männern waren es dagegen nur 11 %, wobei keiner von ihnen angab, 4 und mehr Probleme zu haben (vgl. Abb. 9.3).

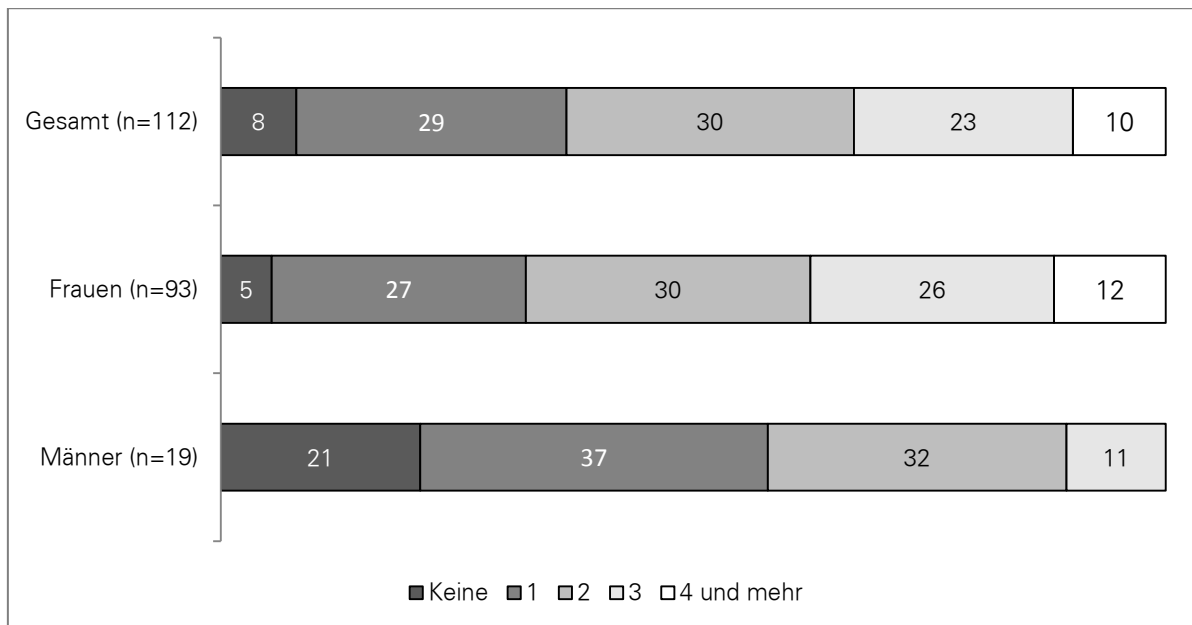


Abb. 9.3: Anzahl der genannten Vereinbarkeitsprobleme, gesamt und nach Geschlecht (in %) ⁵³

Die Studierenden mit Kind(ern) wurden auch nach ihrer Zufriedenheit mit den Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Studium und Familie gefragt. Thematisiert wurden dabei ihre private Situation, die Berücksichtigung der Elternschaft bei der Studien- und Prüfungsorganisation durch Lehrende sowie die Akzeptanz von Elternschaft durch andere Studierende.

Am häufigsten sind die befragten Lehramtsstudierenden mit der Akzeptanz ihrer Elternschaft durch ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen zufrieden. Etwa 72 % geben das an. Dagegen sind es bei den persönlichen Möglichkeiten der Vereinbarkeit nur 43 % der Befragten. Fast ebenso viele sagen, dass sie teilweise und 16 % sogar, dass sie nicht

⁵³ Da es sich in diesem Kapitel insgesamt nur um eine kleine Gruppe von Befragten handelt, die Familienaufgaben übernommen hat, wird für die differenzierten Darstellungen, bspw. nach Geschlecht, abweichend zum restlichen Bericht ($n > 30$) eine minimale Anzahl von Befragten $n \geq 10$ zugelassen.

oder gar nicht zufrieden sind. Dreigeteilt ist die befragte Studierendenschaft, die Familienarbeit übernimmt, bei der Zufriedenheit mit der Berücksichtigung ihrer Elternschaft bei der Studien- und Prüfungsorganisation durch die Lehrenden der Universitäten: Einem guten Drittel, das damit (sehr) zufrieden ist, steht ein ebenso großer Teil gegenüber, der angibt, nicht oder überhaupt nicht zufrieden damit zu sein (vgl. Abb. 9.4).

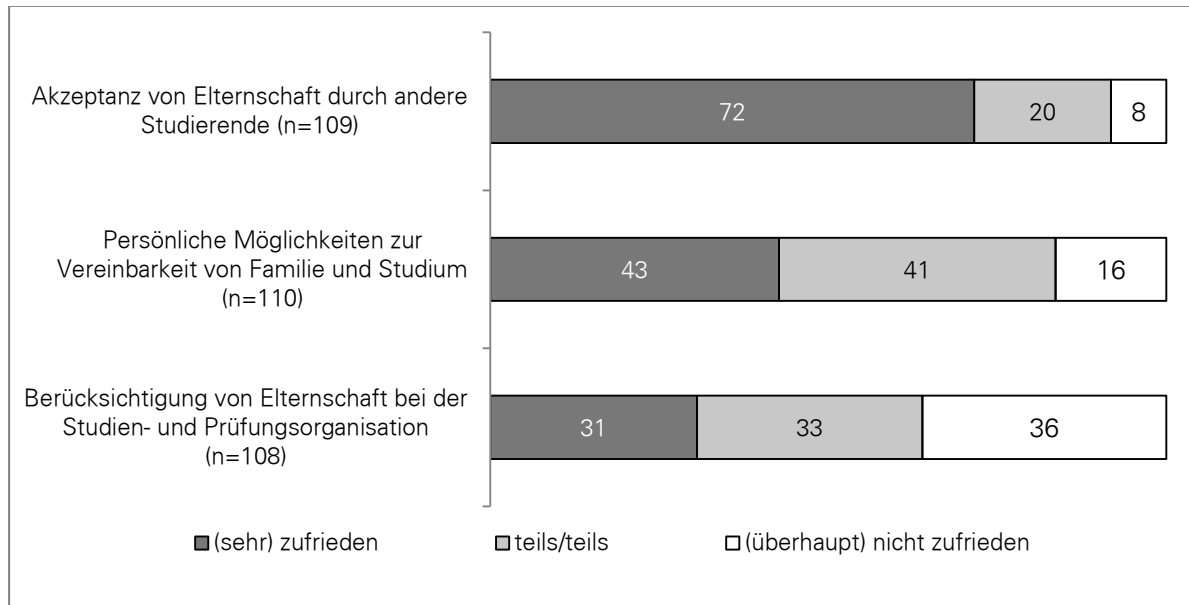


Abb. 9.4: Zufriedenheit mit Rahmenbedingungen zur Vereinbarkeit von Studium und Familie (in %)

Zu sechs ausgewählten Angeboten der Universitäten wurden die Studierenden mit Kind hinsichtlich ihrer Nutzung und Zufriedenheit gefragt: zum Angebot der Mensen, zu Service- und Beratungsangeboten des Studentenwerks als auch der Hochschule insgesamt, zu Beratungsangeboten der studentischen Vertretung, zur Ausstattung der Räumlichkeiten der Hochschulen (z. B. Wickel- und Stillräume) sowie zum Kinderbetreuungsangebot am Studienort.

Am häufigsten werden von den Studierenden mit Kind die Angebote der Mensen in Anspruch genommen. Fast zwei Drittel dieser Befragtengruppe geben das an. Nur 5 % der studierenden Eltern sagen, dass sie dieses Angebot nicht kennen. Auch die familienfreundliche Ausstattung von Räumlichkeiten (z. B. Wickel- und Stillräume, 59 %) und die Service- und Beratungsangebote der Hochschule (54 %) werden von mehr als der Hälfte der jungen Eltern genutzt. Auch hier ist der Anteil derjenigen, die sagen, dass sie diese Angebote nicht kennen, gering (jeweils 7 %). Die knappe Hälfte (49 %) nutzt auch die Kinderbetreuungsangebote am Studienort sowie die Service- und Beratungseinrichtungen

des Studentenwerks (45 %). Den geringsten Nutzungsgrad (25 %) unter den vorgegebenen Serviceeinrichtungen weist die Beratung durch die studentische Vertretung auf. Jede/r fünfte Lehramtsstudierende mit Kind gibt an, dass ihm/ihr dieses Angebot gar nicht bekannt ist (vgl. Abb. 9.5).

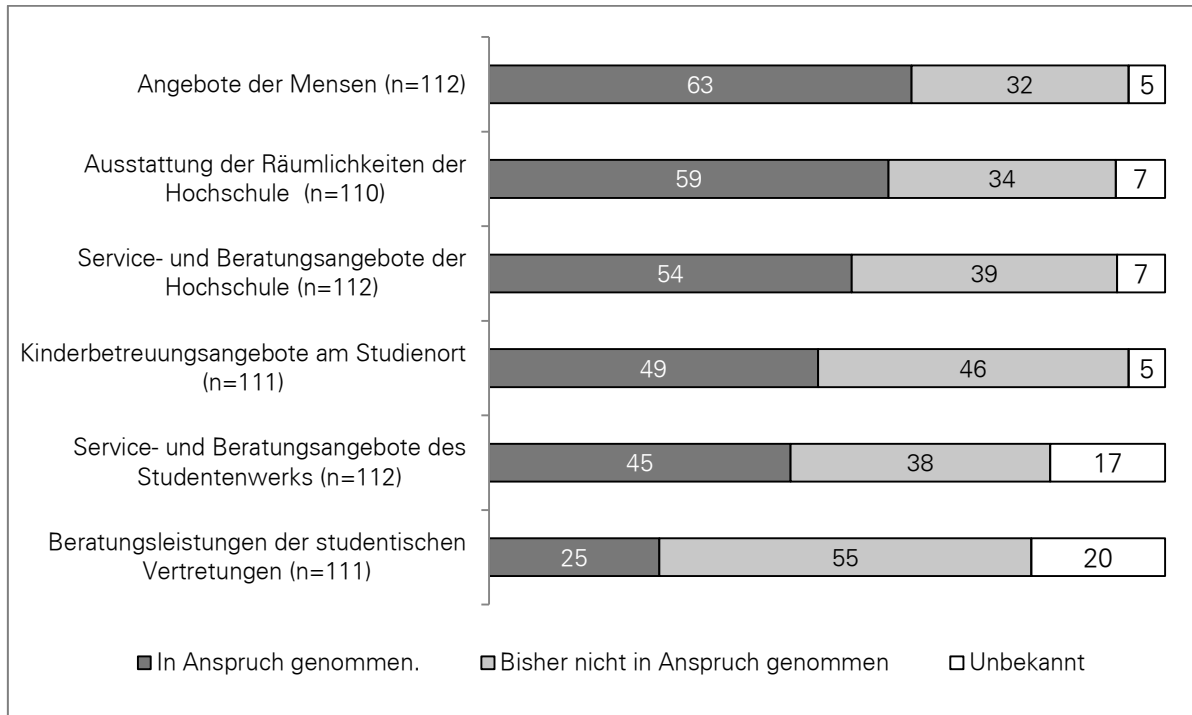


Abb. 9.5: Nutzung von Angeboten für Studierende mit Kind (in %)

Mit den am häufigsten in Anspruch genommenen Angeboten der Mensen sind die Nutzerinnen und Nutzer auch am zufriedensten (79 %). Hoch ist zudem die Zufriedenheit mit den Service- und Beratungsangeboten des Studentenwerkes (70 %) und der Hochschulen (62 %). Mit den Kinderbetreuungsangeboten am Studienort sind hingegen mehr als die Hälfte der Lehramtsstudierenden mit Kind, die diese Angebote genutzt haben, nicht zufrieden (vgl. Abb. 9.6).

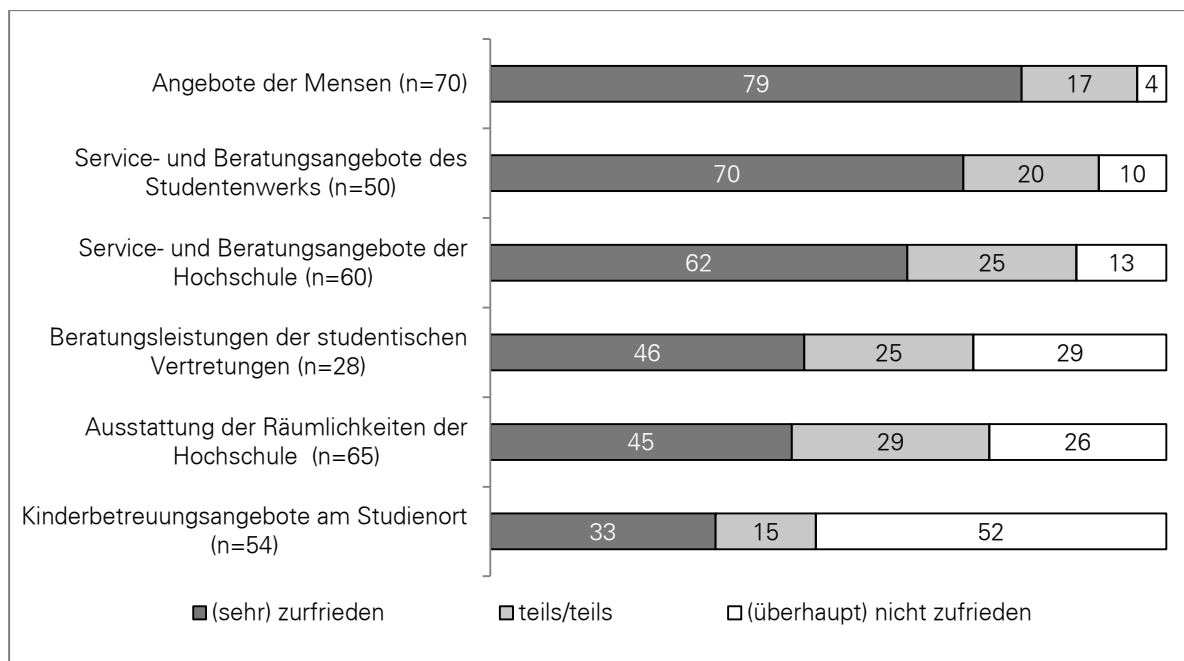


Abb. 9.6: Zufriedenheit mit Angeboten für Studierende mit Kind (in %)

Über eine offene Frage wurden die Lehramtsstudierenden mit Kind (n=112) gebeten anzugeben, welche weiteren Beratungs- und Unterstützungsangebote sie sich seitens ihrer Universität wünschen. Insgesamt 49 % bzw. 55 Personen nutzten diese Gelegenheit und machten durchschnittlich fast zwei Angaben. An erster Stelle rangiert eine familienfreundliche Zeitplanung für Lehrveranstaltungen, Prüfungszeiten und Prüfungstermine. Danach folgt der Wunsch, ein breiteres und flexibleres Angebot an Kinderbetreuungsangeboten wahrnehmen zu können. Die Eltern geben dabei an, dass sie sich dieses Angebot nicht nur für Kinder im Vorschulalter sondern gern auch für ältere wünschen. Darüber hinaus wurde eine Reihe von Anregungen genannt: so erhoffen die Eltern zu Veranstaltungen, die für sie zeitlich günstig hinsichtlich der Kinderbetreuung liegen, sich bevorzugt einschreiben zu können oder dass sie mehr Zeit zur Vorbereitung von Prüfungen bekommen, die möglichst mit den Zeiten der Kinderbetreuung vereinbar ist (vgl. Tab. 9.4).

Tab. 9.4: Gewünschte Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende mit Kind (5 häufigste Nennungen, Mehrfachantwort, absolut, n=55)

Kategorisierung	Nennungen
Familienfreundliche Zeitplanung für Lehrveranstaltung, Prüfungszeiten, Prüfungstermine	16
Ausbau des Kinderbetreuungsangebots	14
Bevorzugte Einschreibung von Studierenden mit Kind bei zeitlich günstigen Lehrveranstaltungen	11
Elterngerechte/flexible Prüfungstermine	8
Mehr Zeit für Prüfungsvorbereitung und Prüfungsarbeiten	7

9.3 STUDIERENDE MIT PFLEGEVERANTWORTUNG

Von den 33 Lehramtsstudierenden, die Pflegearbeit neben dem Studium leisten, hat nur eine Person eine Beratung zum Thema Pflege an der Universität in Anspruch genommen. Somit bestätigt sich auch unter dieser Befragtengruppe das allgemein sehr niedrige Niveau bei der Inanspruchnahme von Beratungen zu diesem Thema (vgl. Lenz et al. 2018, S. 189).

In dieser kleinen Befragtengruppe äußerten sich nur sieben Personen zu Verbesserungswünschen der Studiensituation von pflegenden Studierenden. Drei Personen wünschen sich, dass die Lehrenden mehr Verständnis für ihre schwierige Situation aufbringen. Weitere drei Nennungen entfallen auf gewünschte studienorganisatorische Änderungen, wie bspw. die Möglichkeit der Flexibilisierung von Leistungserbringungen, sobald sie mit den Zeiten der Pflege nicht vereinbar sein sollten. Eine Person gab zudem an, sich eine stärkere finanzielle Unterstützung von pflegenden Studierenden zu wünschen.

Wie schon bei der Kinderbetreuung wurden auch pflegenden Studierenden Fragen zur Zufriedenheit mit der Vereinbarkeit zum Studium gestellt. Es zeigt sich, dass auch bei diesen Lehramtsstudierenden die Zufriedenheit mit der Akzeptanz durch andere Studierende am größten ist (vgl. Abb. 9.7). Mit knapp 55 % fällt der Anteil jedoch im Vergleich zu den Studierenden mit Kind (72 %) geringer aus. Dies deutet darauf hin, dass sich Studierende mit Pflegearbeit im Vergleich zu Studierenden, die Kinder betreuen, weniger anerkannt fühlen. Bei den persönlichen Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Pflege (47 %) sowie der Berücksichtigung der Pflegeverpflichtung bei der Studien- und Prüfungsorganisation (39 %) ist für die Mittelkategorie „teils/teils“ der höchste Anteil an Nennungen zu beobachten. Im letzteren Fall gleichauf mit dem Anteil der Studierenden, die (überhaupt) nicht zufrieden sind. Am größten ist die Mittelkategorie bei der Einschätzung der Informationen zum Thema Studium und Pflege (63 %). Die Mehrheit der Studie-

renden, die Pflegearbeit leisten, fühlen sich von der Hochschule somit nur in Teilen gut beraten und über ihre Möglichkeiten informiert.

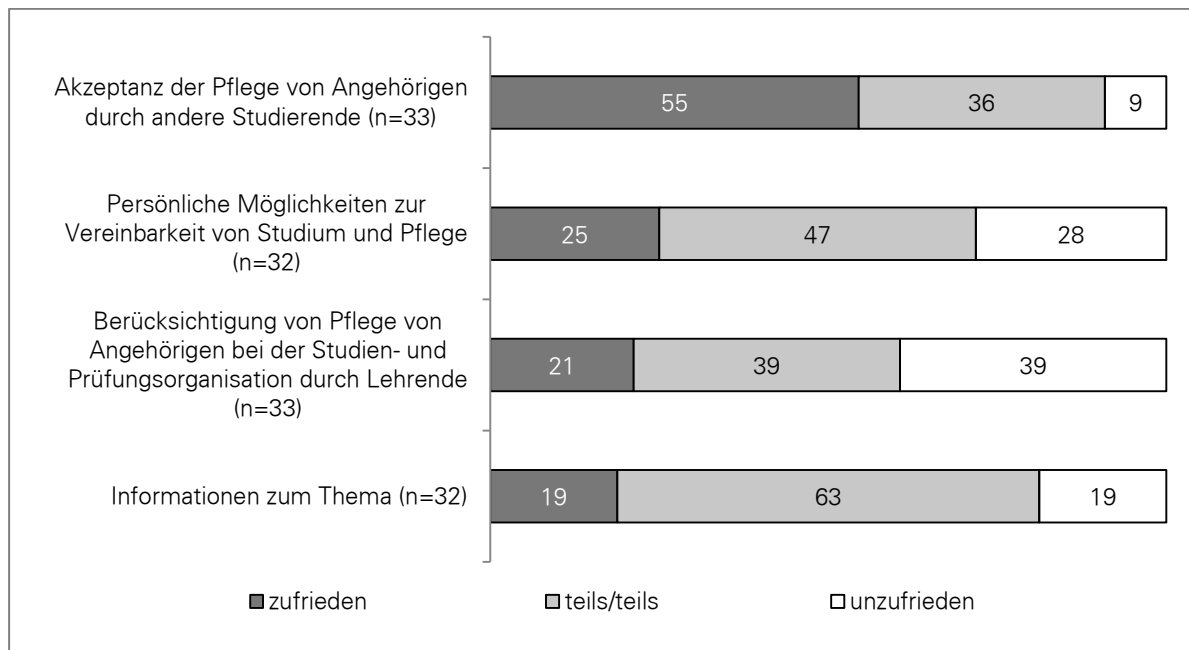


Abb. 9.7: Zufriedenheit mit Rahmenbedingungen zur Vereinbarkeit von Studium und Pflege (in %)

9.4 PERSÖNLICHE STUDIENSITUATION

Sowohl jene Studierende, die Verantwortung für den Nachwuchs tragen als auch diejenigen, die Angehörige pflegen, wurden danach gefragt, wie sich diese Verpflichtungen auf ihre Studien- und Prüfungsleistungen auswirken. Etwas mehr als die Hälfte der Lehramtsstudierenden mit Familienaufgaben (51 %) gibt an, dass sich die eigenen Leistungen nicht verändert haben. Nur geringfügig kleiner (44 %) ist die Gruppe derjenigen, die durch die zusätzliche Belastung eine Verschlechterung der eigenen Studienergebnisse festgestellt hat, wohingegen sich nur bei 5 % die Leistungen verbessert haben (vgl. Abb. 9.8).

Differenziert nach **Geschlecht** lässt sich beobachten, dass jeder zehnte Mann angibt, die Leistungen im Studium durch die Familienarbeit sogar verbessert zu haben. Bei den Frauen ist dieser Anteil mit 4 % deutlich geringer (vgl. Abb. 9.8).

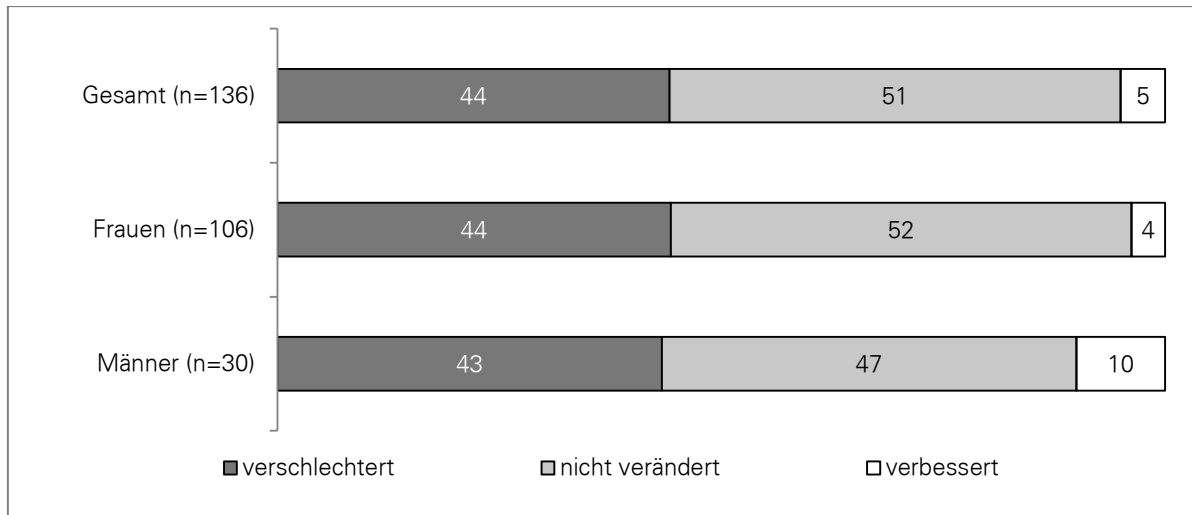


Abb. 9.8: Auswirkung der Familienarbeit auf die Studien- und Prüfungsleistungen, gesamt und nach Geschlecht (in %)

Die Übernahme von Familienaufgaben könnte mit einem Studium in Vollzeit möglicherweise schwer vereinbar sein. Um die Situation der angehenden Lehrerinnen und Lehrern mit Pflegeaufgaben besser einschätzen zu können, soll zunächst der Blick auf alle Lehramtsstudierenden gerichtet werden. Drei Viertel von ihnen geben an, dass sie in Vollzeit studieren. Ein knappes Viertel (23 %) studiert „faktisch“ Teilzeit. Der geringe Anteil an „offiziell“ Teilzeitstudierenden lässt erkennen, dass es sich hierbei wohl um Sonderregelungen handelt, da die Möglichkeit des Teilzeitstudiums in keiner aktuellen Studienordnung der sächsischen Lehramtsstudiengänge verankert ist. Nur vereinzelt sind die Studierenden pro forma eingeschrieben, nehmen aber am Studienbetrieb nicht teil (vgl. Abb. 9.9). Zwischen den **Geschlechtern** gibt es unter den Lehramtsstudierenden keine statistisch signifikanten Unterschiede.

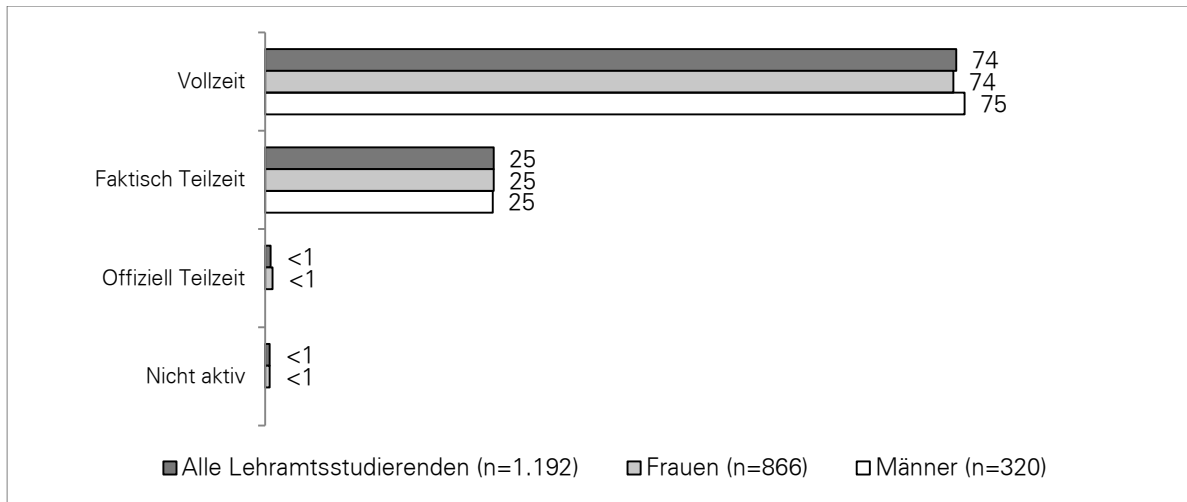


Abb. 9.9: Studientyp, gesamt und nach Geschlecht (in %)

Wenn Lehramtsstudierende Familienaufgaben erfüllen, dann erfolgt das seltener im Rahmen eines Vollzeitstudiums. Etwas mehr als 60 % der Studierenden mit Familienaufgaben studieren „faktisch“ oder – in sehr geringem Maße – „offiziell“ Teilzeit. Dabei trifft dies etwas häufiger auf die Frauen mit Familienaufgaben zu, während unter den Männern fast die Hälfte weiterhin in Vollzeit studiert (vgl. Abb. 9.10).

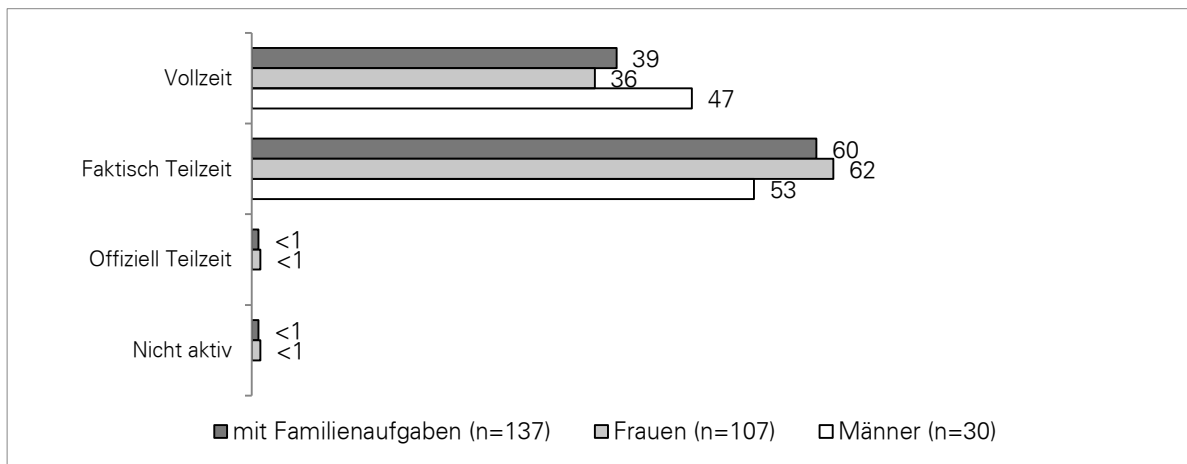


Abb. 9.10: Studientyp von Studierenden mit Familienaufgaben, mit Kind und mit pflegebedürftigen Angehörigen (in %)

10 LITERATURVERZEICHNIS

- Banholzer, L. (2018). Lehramtsstudierende: Gekommen, um zu gehen. *Leipziger Volkszeitung*, Online: <http://www.lvz.de/Thema/Specials/Campus-Online/Hochschulpolitik/Lehramtsstudierende-Gekommen-um-zu-gehen>.
- Blüthmann, I. (2012). *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen*. Dissertationsschrift, Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Berlin. Download: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000015295/Diss_Bluethmann_2012_Onlineversion_final.pdf.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (kein Datum). *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft – Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin.
- Dillmann, D. A. (1978). *Mail and telephone surveys: The Total Design Method*. New York.
- Ebner, M., Leitner, P., Ebner, M., Taraghi, B., & Grandl, M. (2018). Die Rolle der Bildungsinformatik für die Hochschule der Zukunft. In U. Dittler, & C. Kreidl, *Hochschule der Zukunft* (S. 117-127). Wiesbaden: VS.
- Fischer, H., & Schwendel, J. (2009). *E-Learning an sächsischen Hochschulen. Strukturen – Projekte – Einsatzszenarien*. Dresden: TUDpress.
- Franke, B., & Schneider, H. (2015). Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. *Forum Hochschule* (1/2015). Hannover: DZHW.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. Gierke, *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Hochschulforum Digitalisierung. (2015). *20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung. Zur Halbzeitkonferenz des Hochschulforums Digitalisierung*. Arbeitspapier, (14). Hochschulforum Digitalisierung. Berlin.

- Kreidl, C. (2011). *Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen: Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz. (16. Dezember 2004). Standarts für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Kultusministerkonferenz. (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategien der Kultusministerkonferenz. Berlin. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf [14.06.2018].
- Lenz, K., Otto, M., & Pelz, R. (2013). *Abschlussbericht zur Zweiten Sächsischen Studierendenbefragung. Eine Untersuchung im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst*. Dresden.
- Lenz, K., Winter, J., Stephan, C., Herklotz, M., & Gaaw, S. (2018). *Dritte Sächsische Studierendenbefragung*. Dresden.
- Lenz, K., Wolter, A., & Rosenkranz, D. (2014). *Studierbereitschaft in Sachsen erreicht bislang höchsten Wert. Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2014 in Sachsen*. Dresden.
- Lenz, K., Wolter, A., Otto, M., & Pelz, R. (2014). *Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der zweiten sächsischen Absolventenstudie. Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst*. Dresden.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., et al. (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).
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin.
- Pelz, R., & Schulze-Stocker, F. (2018). Determinanten der Studienabbruchneigung von Studierenden. Ergebnisse einer Befragung im Rahmen des PASST?!-Programms der TU Dresden. Arbeitspapier Nr. 2018-01.

- Penßler-Beyer, A. (2017). Vom guten und vom bösen 'D-Wort'. hochschulforum digitalisierung. Online: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/digitalisierung-lehramt-lehrer-d-wort>.
- Ramm, M. (2014). *Response, Stichprobe und Repräsentativität. Zwei Dokumentationen zum Deutschen Studierendensurvey (DSS)*. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (72). Universität Konstanz.
- Sibbertsen, P., & Stöver, B. (kein Datum). Die räumliche Flexibilität von Studierenden: Gründe für das Wanderungsverhalten von Studienanfänger/-innen zwischen den Bundesländern. (No. 604). Leibniz Universität Hannover, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Hannover.
- Staatsministerium für Kultus. (2017a). Lehrer/-in werden in Sachsen. Hinweise des Kultusministeriums zur Entwicklung des Lehrerberarfs. Online: https://www.lehrerbildung.sachsen.de/download/download_lehrerbildung/Bedarfs_hinweise.pdf.
- Staatsministerium für Kultus. (2017b). Medienbildung und Digitalisierung in der Schule. Online: https://schule.sachsen.de/download/download_bildung/Konzeption_Medienbildung_Digitalisierung_Schule.pdf [14.06.2018].
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. (2016). Statistisches Bericht. Studierende an den Hochschulen im Freistaat Sachsen. BIII 1 - j/16.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. (2017). *Lehramtsstudenten an sächsischen Hochschulen im Wintersemester 2016/17 nach Hochschulen, angestrebtem Abschluss und Studienfächern*. Kamenz.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. (30. Januar 2018). Geschlecht/Nationalität-Sachsen-Wintersemester 2014/15.
- Technische Universität Dresden. (12. Februar 2018). *Fakultät Erziehungswissenschaften*. Abgerufen am 31. Juli 2018 von Informationen zum Grundpraktikum: <https://tu-dresden.de/gsw/ew/studium/praktikumsbuero/lehraemter-und-magister/informationen-zum-grundpraktikum>
- Universität Leipzig. (06. September 2016). *Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung. Schulpraktische Studien (SPS). Ordnung für Schulpraktische Studien an der Universität Leipzig*. Abgerufen am 06. August 2018 von <http://www.zls.uni-leipzig.de/651.html>
- Universität Leipzig. (05. 07. 2018). *Lehramt Sonderpädagogik*. Abgerufen am 31. 07. 2018 von <https://www.uni-leipzig.de/studium/angebot/aufbau-des-studiums/lehramt/lehramt-sonderpaedagogik.html>

Wissenschaftsrat. (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates Köln.

Wright, C., Lopes, V., Montgomerie, T., Reju, S. A., & Schmoller, S. (2014). *Selecting a learning management system: Advice from an Academic Perspective*. Educause Review.

A METHODISCHE ANMERKUNGEN UND DATEN-GRUNDLAGE

Der Daten der Lehramtsstudierenden wurden im Rahmen der 3. Sächsischen Studierendenbefragung erhoben und stellen eine Substichprobe dar. Im Folgenden werden die Methodik und die Datengrundlage kurz umrissen. Eine ausführliche Darstellung der Haupterhebung findet sich im Bericht der 3. Sächsischen Studierendenbefragung (vgl. Lenz et al. 2018, S. 199ff.).

A.1 GRUNDGESAMTHEIT UND STICHPROBE

Die Grundgesamtheit der Sonderauswertung Lehramt setzt sich zusammen aus allen Studierenden an lehrerbildenden Universitäten im Geschäftsbereich des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK), welche im Sommersemester 2017 immatrikuliert waren.

Die Ziehung der Stichprobe erfolgte durch die drei teilnehmenden Universitäten. Um repräsentative Daten für das sächsische Lehramt zu erhalten und gleichzeitig den Datenschutz der Befragten zu gewährleisten, wurden per Zufallsauswahl 50 % der Lehramtsstudierenden in die Untersuchung einbezogen.

A.2 ERSTELLUNG DES FRAGEBOGENS UND DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNG

Der Fragebogen der 3. Sächsischen Studierendenbefragung wurde aus dem Erhebungsinstrument der Vorläuferstudie heraus entwickelt. Ein Vergleich der aktuellen Bewertung Studiensituation der Lehramtsstudierenden in Sachsen mit den Ergebnissen von 2012 und 2005 ist für die Sonderauswertung Lehramt nur an ausgewählten Stellen zu leisten. Grund hierfür stellt die erstmalige genauere Betrachtung der Lehramtsstudierenden und die damit im Vergleich zu 2012 (vgl. Lenz et al. 2013) umfassendere Datenbasis dar.

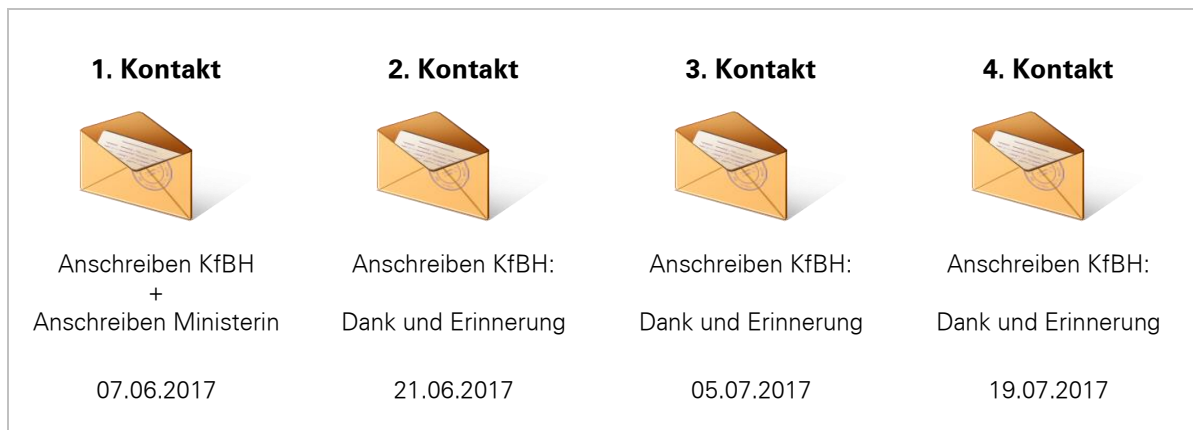
Zugleich wurden in Orientierung an aktuellen Studierendenbefragungen (z. B. Konstanzer Studierendensurvey, Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)) Änderungen am Erhebungsinstrument realisiert.

Der so entstandene Fragebogen umfasste neun Teile mit insgesamt 73 Fragen und enthielt zahlreiche Filterfragen, um den Aufwand der Beantwortung für die teilnehmenden Studierenden so gering wie möglich zu halten. Zwei neue Themengebiete wurden erstmals in das Instrument einbezogen: Ein Schwerpunkt der Befragung lag auf der Digitalisierung der Hochschullehre, ein weiterer bezog sich auf die Situation von Studierenden, die neben ihrem Studium die Betreuungsverantwortung für ein oder mehrere Kind(er) und/oder eine Pflegeverantwortung für Familienmitglieder übernehmen. Weitere inhaltliche Schwerpunkte, die im Fragebogen erfasst wurden, waren die Einschätzung der Studiensituation und Lehrqualität, sowie persönlicher Belastungen. Im Rahmen der Sonderauswertung Lehramt wurden einige Fragen angepasst und präzisiert, so dass diese beispielsweise ihre Studiensituation im Hinblick auf ihre gewählten Fächer einzeln bewerten konnten. Auch wurden dieser Gruppe konkrete Nachfragen zur Durchführung und dem Erleben praktischer Studienabschnitte gestellt. Am Ende des Fragebogens wurde den Befragten die Möglichkeit eröffnet, Hinweise und Anmerkungen zu einzelnen Fragen oder der Erhebung allgemein zu geben.

Als reine Onlinebefragung konzipiert, wurde der Fragebogen durch einen persönlichen Zugriffscode gesichert. Dieser verhindert, dass nicht für die Befragung ausgewählte Personen an der Untersuchung teilnehmen können und schließt ein Mehrfachausfüllen durch dieselbe Person aus.

Wie geplant, konnte die Feldphase nach Absprache mit dem zuständigen Datenschutzbeauftragten sowie den Datenschutzbeauftragten der beteiligten Universitäten Anfang Juni 2017 starten. Dabei unterstützten die Hochschulen den Beginn der Erhebung insbesondere durch Informationen über die Befragung und Aufrufe zur Beteiligung auf den jeweiligen Facebook-Seiten und/oder durch Pressemitteilungen oder Rundmails an die Lehramtsstudierenden.

Abb. A.1: Verlauf der Feldphase



Zur Durchführung der Befragung wurde das bereits bei der zweiten Sächsischen Studierendenbefragung 2012 (vgl. Lenz et al. 2013) eingesetzte Verfahren genutzt, welches sich an den Empfehlungen der sogenannten „Total Design Method“ (TDM, vgl. Dillman 1978) orientiert. Dabei wurden die ausgewählten Studierenden mit dem Erstanschreiben am 07.06.2017 ausführlich über die Befragung informiert und erhielten zudem Hinweise zum Datenschutz, Kontaktmöglichkeiten zu den Durchführenden sowie die Zugangsinformationen. Außerdem lag diesem ersten Brief ein Anschreiben der Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst (SMWK) bei, welches auf die Ziele und die Wichtigkeit der Untersuchung hinwies.

Zur Steigerung des Rücklaufs empfiehlt die TDM sogenannte „Nachfassaktionen“. Dazu wurden die Studierenden im Abstand von zwei Wochen insgesamt viermal kontaktiert (vgl. Abb. A.1). Jeder weitere Brief enthielt neben den Zugangsdaten auch einen Dank an alle, die bereits teilgenommen hatten und eine Erinnerung für diejenigen, die sich bislang noch nicht beteiligt hatten.

Anfang September 2017 wurde der Fragebogen schließlich offline geschaltet und somit die Befragungsphase abgeschlossen.

A.3 RÜCKLAUF UND DATENQUALITÄT

Für die Haupterhebung, aus der die Daten der vorliegenden Sonderauswertung gewonnen wurden, lagen 39.908 von den Hochschulen zur Verfügung gestellte, gültige Adressdaten vor. Insgesamt konnten über 38.400 Studierende postalisch erreicht und zur Befragung eingeladen werden. Darunter Befanden sich etwa 4.000 Lehramtsstudierende, von denen sich ca. 1.300 beteiligten. Nach der Datenbereinigung lagen schließlich für die

Sonderauswertung 1.267 ausgefüllte Fragebögen von Lehramtsstudierenden vor. Dies entspricht einem Nettorücklauf von knapp 30%⁵⁴.

Im Vergleich zu ähnlich angelegten Befragungen (z. B. Lenz et al. 2014b: 47%) ist der Rücklauf geringer ausgefallen. Dies kann auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden: Zum einen sind die Studierenden inzwischen eine sehr stark befragte Gruppe. Neben den an vielen Hochschulen durchgeführten Lehrveranstaltungsevaluationen werden häufig auch im Rahmen des Qualitätsmanagements Studierende – zum Teil mehrfach zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium – befragt. Insofern zeigen Untersuchungen wie die von Ramm (2014) eindrucksvoll die steigende „Befragungsmüdigkeit“ (ebd. 2014: 5) unter den Studierenden.

Um die Güte von Befragungsdaten zu überprüfen, werden in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen wesentliche Merkmale der Stichprobe mit der Verteilung dieser Parameter in der Grundgesamtheit verglichen. Als Vergleichswerte wurden die Daten des Statistischen Landesamts (vgl. Statistisches Landesamt 30.01.2018) herangezogen.

Tab. A. 1: Vergleich der Zusammensetzung der Befragten und der Grundgesamtheit nach ausgewählten Merkmalen (in %)

	Lehramtsstudierende (SS 2017)	Statistisches Landesamt (WS 2016)
Geschlecht		
Frauen	73	68
Männer	27	32
Staatsangehörigkeit		
Ausländische Studierende	<1	1

Bei der Betrachtung nach Geschlecht zeigt sich, dass Frauen etwas häufiger an der Befragung teilgenommen haben als Männer (vgl. Tab. A. 1). Im Vergleich zur Grundgesamtheit reproduziert sich die Geschlechterverteilung weitgehend – Frauen sind in den Lehramtsstudiengängen deutlich überrepräsentiert.

Auch zeigen sich beim Anteil der ausländischen Studierenden an den Lehramtsstudierenden keine größeren Abweichungen von der Grundgesamtheit.

⁵⁴ Da die Lehramtsstudierenden im Rahmen der sächsischen Studierendenbefragung (vgl. Lenz et al. 2018) angeschrieben wurden, kann kein separater Rücklauf berechnet werden. Eine detaillierte Übersicht über den Rücklauf der 3. Sächsischen Studierendenbefragung findet sich im Hauptbericht (vgl. Lenz et al. 2018, S. 201).

Tab. A. 2: Zahl der Lehramtsstudierenden der befragten Hochschulen im Vergleich zur amtlichen Statistik

	Lehramtsstudierende (SS 2017)		Statistisches Landesamt (WS 2016)	
	n	in %	n	in %
Höheres Lehramt an Gymnasien	498	39,4	3.481	41,5
Lehramt an Grundschulen	345	27,3	2.215	26,4
Lehramt an Oberschulen	186	14,7	1.455	17,3
Lehramt Sonderpädagogik	144	11,4	1.005	12,0
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	89	7,0	593	7,1
Polyvalenter Bachelor	1	0,1	18	0,2

Der Vergleich nach Lehramtsstudiengang zeigt nur geringe Abweichungen von wenigen Prozentpunkten zwischen den Daten des Statistischen Landesamts und der vorliegenden Stichprobe (vgl. Tab. A. 2). Es kann bei der Gesamtbetrachtung aller Kategorien somit festgehalten werden, dass sich keine substantiellen Verzerrungen in der Stichprobe zeigen.

B AUFBAU DES LEHRAMTSSTUDIUMS

Der strukturelle Aufbau des Lehramtsstudiums ähnelt sich in allen Lehramtsstudiengängen⁵⁵. Deutliche Differenzen zeigen sich insbesondere hinsichtlich der Wahl der studierten Fächer, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen (vgl. Tab. B 1).

Obligatorisch für alle Typen des Lehramtsstudiums in Sachsen ist das Studium der Bildungswissenschaften. Inhaltliche Schwerpunkte stellen dabei unter anderem das Erlernen und Einüben der Rolle des Lehrenden, das Studium motivationaler Grundlagen der Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung aber auch der Erwerb von Wissen zur Schulentwicklung sowie den Zielen und Methoden der Bildungsforschung dar (vgl. Kultusministerkonferenz 2014, S.5).

Der Studiengang Lehramt an Grundschulen weist eine organisatorische Dreiteilung auf. Neben den Bildungswissenschaften umfasst das Grundschullehramtsstudium das Studium eines Wahl- oder Schwerpunktfaches, dass mit drei oder vier Grundschuldidaktiken kombiniert wird. Letztere beinhaltet die auf die ersten vier Schuljahre ausgerichtete Technik, Kunst und Wissenschaft und deckt die Basisfächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Kunst/Musik/Sport oder Werken ab.

Die Studiengänge Lehramt an Oberschulen, Höheres Lehramt an Gymnasien und berufsbildenden Schulen ähneln sich in ihrem strukturellen Aufbau stark. Neben den Bildungswissenschaften werden die Fachwissenschaften bzw. Fachrichtungen inklusive der zugehörigen Fach- bzw. beruflichen Didaktiken von mindestens zwei Fächern studiert. Eine Besonderheit stellt das Lehramt an berufsbildenden Schulen dar, da zur ersten Fachrichtung eine weitere Fachrichtung oder eine Fachwissenschaft gewählt wird.

Der Studiengang Lehramt Sonderpädagogik weist eine organisatorische Vierteilung auf. Neben dem Studium der Bildungswissenschaften wird die Grundschuldidaktik oder eine

⁵⁵ Eine ausführliche Darstellung des Grundaufbaus sächsischer Lehramtsstudiengänge findet sich in der Lehramtsprüfungsordnung I vom 29. August 2012 (SächsGVBl. S. 467). Detaillierte Informationen zur Ausgestaltung des Lehramtsstudiums an den lehrerbildenden Universitäten finden sich auf deren Homepages.

Fachwissenschaft inklusive der zugehörigen Didaktik studiert. Zusätzlich erfolgt die Wahl zweier Förderschwerpunkte. In letzteren werden Inhalte vermittelt, die eine schulische und berufliche Eingliederung sowie eine gesellschaftliche Teilhabe und selbstständige Lebensgestaltung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen unterstützen.

Darüber hinaus werden in allen Studiengängen so genannte schulpraktische Studien, d. h. semesterbegleitende Blockpraktika zur berufspraktischen Vorbereitung absolviert (dazu näher in Kap. 7). Das Hochschulstudium endet mit dem Ablegen der ersten Staatsprüfung, nach acht (Grundschule), neun (Oberschule) oder zehn (Gymnasium, berufsbildende Schulen, Sonderpädagogik) Semestern. Es schließt sich ein 18-monatiger pädagogisch-praktischer Vorbereitungsdienst an, der mit der Zweiten Staatsprüfung abgeschlossen wird.

Tab. B 1: Aufbau des Lehramtsstudiums

Lehramtstyp	
Lehramt an Grundschulen	Studiertes Fach Grundschuldidaktik Bildungswissenschaften
Lehramt an Oberschulen	1.Fach 2.Fach Bildungswissenschaften
Höheres Lehramt an Gymnasien	1.Fach 2.Fach Bildungswissenschaften
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	1.Fachrichtung 2.Fachrichtung/Fach Bildungswissenschaften
Lehramt Sonderpädagogik	Förderschwerpunkt 1 Förderschwerpunkt 2 Bildungswissenschaften Grundschuldidaktik oder Fach

C TABELLEN UND GRAFIKEN

Tab. C 2.1: Darstellung der Zuordnung der studierten Einzelfächer, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen zu dem/der ausgewerteten Analysefach/-fächergruppe/-förderschwerpunkt/-fachrichtung

<i>Analysefach/-fächergruppe/-förderschwerpunkt/-fachrichtung</i>	<i>Einzelfächer, -Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen</i>
Lehramt an Grundschulen	
Deutsch	Deutsch
Mathematik	
Ethik/Philosophie/(Philosophieren mit Kindern)	Ethik, Philosophie, Philosophieren mit Kindern
Englisch	
Kunst/Musik/Religion/Sport/WTH	Kunst, Musik, Religion, Sport, Wirtschaft – Technik – Haushalt und Soziales
Lehramt an Oberschulen	
Deutsch/Sorbisch	Deutsch, Sorbisch
Fremdsprachen	Englisch, Französisch, Polnisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch
Mathematik/Informatik	
Naturwissenschaften	
Geistes- und Sozialwissenschaften	
Kunst/Sport/WTH	Kunst, Sport, Wirtschaft – Technik – Haushalt und Soziales
Höheres Lehramt an Gymnasien	
Deutsch	
Mathe/Informatik	Mathematik, Informatik
Englisch	
Ethik/Religion	Ethik, Religion
Kunst/Musik	Kunst, Musik
Physik	
Chemie	
Biologie	
Geographie	
Gemeinschaftskunde/Recht	
Geschichte	
Sport	
Romanische Sprachen	Französisch, Italienisch, Spanisch,
Klassische Sprachen	Griechisch, Latein
Slawische Sprachen	Polnisch, Russisch, Tschechisch

Fortsetzung von Tab. C 2.1: Darstellung der Zuordnung der studierten Einzelfächer, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen zu dem/der ausgewerteten Analysefach/-fächergruppe/-förderschwerpunkt/-fachrichtung

<i>Analysefach/-fächergruppe/-förderschwerpunkt/-fachrichtung</i>	<i>Einzelfächer, -Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen</i>
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	
Technische Fachrichtungen	Bautechnik, Elektro-/Informationstechnik, Farbtechnik/Raumgestaltung/Oberflächen-technik, Holztechnik, Labor-/Prozesstechnik, Metall-/Maschinentechnik
Dienstleistungsbezogene Fachrichtungen	Gesundheit und Pflege, Lebensmittel-/Ernährungs-/Hauswirtschaftswissenschaft, Sozialpädagogik, Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Ethik/Philosophie, Französisch, Geschichte, Informatik, Italienisch, Kunst, Mathematik, Musik, Physik, Sport, Evangelische Religion, Katholische Religion, Russisch
Wählbare Fächer	
Lehramt Sonderpädagogik	
Lernen	
Emotionale und soziale Entwicklung	
Körperliche und motorische Entwicklung	
Sprache	
Geistige Entwicklung	
Grundschuldidaktik	
Wählbare Fächer	Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Ethik/Philosophie, Geschichte, Informatik, Kunst, Mathematik, Musik, Physik, Sport, Evangelische Religion, Wirtschaft – Technik – Haushalt und Soziales

Tab. C 2.2: Darstellung der studierten Fächer/-gruppe, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen, nach Geschlecht, in %

Analysefach/-gruppe/-förderschwerpunkt	n	Frauen	Männer
Lehramt an Grundschulen			
Deutsch	126	94,4	5,6
Mathematik	62	90,3	9,7
Ethik/Philosophie/(Philosophieren mit Kindern)	45	93,3	6,7
Englisch	32	93,8	6,3
Kunst/Musik/Religion/Sport/WTH	53	84,9	15,1
Lehramt an Oberschulen			
Deutsch/Sorbisch	78	78,2	21,8
Fremdsprachen	34	64,7	35,3
Mathematik/Informatik	43	62,8	37,2
Naturwissenschaften	40	57,5	42,5
Geistes- und Sozialwissenschaften	116	62,1	37,9
Kunst/Sport/WTH	37	56,8	43,2
Höheres Lehramt an Gymnasien			
Deutsch	109	78,9	21,1
Mathe/Informatik	128	35,2	64,8
Englisch	125	72,0	28,0
Ethik/Religion	56	64,3	35,7
Kunst/Musik	39	69,2	30,8
Physik	66	37,9	62,1
Chemie	61	49,2	50,8
Biologie	40	77,5	22,5
Geographie	38	60,5	39,5
Gemeinschaftskunde/Recht	39	66,7	33,3
Geschichte	65	52,3	47,7
Sport	42	33,3	66,7
Romanische Sprachen	91	82,4	17,6
Klassische Sprachen	n.F.	-	-
Slawische Sprachen	n.F.	-	-
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen			
Technische Fachrichtungen	27	33,3	66,7
Dienstleistungsbezogene Fachrichtungen	76	81,6	18,4
Wählbare Fächer	65	55,4	44,6
Lehramt Sonderpädagogik			
Lernen	73	87,7	12,3
Emotionale und soziale Entwicklung	80	90,0	10,0
Körperliche und motorische Entwicklung	30	80,0	20,0
Sprache	n.F.	-	-
Geistige Entwicklung	53	90,6	9,4
Grundschuldidaktik	62	91,9	8,1
Wählbare Fächer	62	87,1	12,9

Tab. C 2.3: Typisierung der Bildungsherkunft (in Orientierung an DSW/DZHW: 21. Sozialerhebung)

		Höchster beruflicher Abschluss Mutter					
		keine Angabe	unbekannt	kein Berufsabschluss	Lehre bzw. Facharbeiterabschluss	Meisterprüfung, Fachschul-/ Technikerabschluss	Hochschulabschluss
Höchster beruflicher Abschluss Vater	keine Angabe						
	unbekannt						
	kein Berufsabschluss						
	Lehre bzw. Facharbeiterabschluss						
	Meisterprüfung, Fachschul-/ Technikerabschluss						
	Hochschulabschluss						

4 Typen der Bildungsherkunft:

Keine Einordnung möglich	Niedrig	Mittel	Gehoben	Hoch
--------------------------	---------	--------	---------	------

Tab. C 2.4: Herkunft der Befragten (in %)

	Gesamt (n=1.189)
Nur die deutsche Staatsangehörigkeit	98,9
Deutsche Staatsangehörigkeit und mindestens eines EU-Landes	0,4
Deutsche Staatsangehörigkeit und mindestens eines EU-Landes und eines Nicht-EU-Landes	-
Deutsche Staatsangehörigkeit und mindestens eines Nicht-EU-Landes	0,3
Staatsangehörigkeit mindestens eines EU-Landes	0,2
Staatsangehörigkeit mindestens eines EU-Landes und eines Nicht-EU-Landes	-
Staatsangehörigkeit mindestens eines Nicht-EU-Landes	0,3

Tab. C 3.1: Gründe für die Wahl der Universität, nach Studiengängen Lehramt (1 = sehr wichtig bis 5 = gar nicht wichtig, Werte 1+2, in %)

	(Höheres) Lehramt				
	an Grund- schulen n=342	an Ober- schulen n=183	an Gymna- sien n=492	an berufs- bildenden Schulen n=88	Sonder- pädago- gik n=142
Lebensqualität/kulturelles Angebot am Studienort	56,8	63,7	73,5	63,2	73,2
Nähe Heimatort	73,9	68,5	59,0	65,5	54,9
Freunde/Partner/in/Familie am Hochschulort	62,9	68,0	53,7	58,0	48,9
Geringe Lebenshaltungskosten	42,5	46,7	54,0	39,1	56,0
Guter Ruf der Hochschule/Lehrenden	39,1	36,6	44,0	27,6	39,6
Schwerpunkt/Studienfach nur hier	31,0	26,2	30,7	73,9	56,3
Abschlussart nur hier	21,4	16,4	20,2	24,1	34,8
Praxisnahe Ausbildung	24,1	13,3	13,0	11,5	14,8
Gute Ranking-Ergebnisse der Hochschule	12,6	14,4	15,7	12,8	12,6
Familienfreundlichkeit der Hochschule	15,6	14,2	7,8	10,3	14,2
Ausweichlösung	8,6	20,1	8,3	16,3	10,5
Möglichkeit für Auslandsaufenthalte	5,6	8,8	13,1	3,5	7,0
Keine Wahlmöglichkeiten	0,9	3,3	0,4	0,0	2,1

Tab. C 3.2: Landkreis/kreisfreie Stadt des Erwerbs der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung, nach Schuljahr (eigene Berechnung nach Daten des Statistischen Landesamtes Sachsen, in %)

	n	Dresden	Leipzig (kreisfreie Stadt und Landkreis)	Bautzen	Erzgebirgskreis	Zwickau	Mittelsachsen	Görlitz	Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	Meißen	Chemnitz	Vogtland	Nordsachsen
Schuljahr 2011/12	6.771	14,4	14,5	9,0	7,8	8,9	7,7	5,9	5,3	5,7	5,8	5,2	5,7
Schuljahr 2012/13	7.347	14,3	13,5	9,9	8,6	8,1	7,6	6,0	5,3	5,9	5,7	5,5	5,5
Schuljahr 2013/14	8.193	15,5	13,7	9,0	8,5	7,8	7,2	5,6	5,4	6,1	5,7	5,1	5,9
Schuljahr 2014/15	9.307	14,9	14,5	8,7	8,1	8,5	6,6	5,8	4,8	6,1	5,9	5,0	5,6
Schuljahr 2015/16	9.602	14,9	14,6	8,9	8,1	7,9	6,9	6,0	5,7	5,7	5,7	5,3	5,3

Tab. C 3.3: Landkreis/kreisfreie Stadt des Erwerbs der sächsischen Hochschulzugangsberechtigung, nach Studiengang (in %)

	n	Dresden	Leipzig (kreisfreie Stadt und Landkreis)	Bautzen	Erzgebirgskreis	Zwickau	Mittelsachsen	Görlitz	Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	Meißen	Chemnitz	Vogtland	Nordsachsen
Gesamt	672	17,1	14,9	10,9	9,2	8,9	8,3	8,0	5,2	5,1	4,9	4,3	3,1
Lehramt an Grundschulen	218	13,8	12,8	10,1	12,8	11,5	11,3	6,0	4,1	4,6	7,8	2,8	2,8
Lehramt an Oberschulen	114	19,3	12,3	12,3	13,2	6,1	7,3	12,3	4,4	7,0	2,6	2,6	0,9
Höheres Lehramt an Gymnasien	244	17,6	18,0	10,7	4,5	8,6	7,8	6,6	7,0	4,9	4,1	6,1	4,1
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	49	30,6	8,2	18,4	8,2	-	4,1	8,2	6,1	6,1	4,1	2,0	4,1
Lehramt Sonderpädagogik	47	10,6	21,2	4,3	8,5	14,9	6,4	14,9	2,1	2,1	2,1	8,5	4,3

Tab. C 3.4: Nutzungsgrad von Informationsquellen, nach Studiengang (1=in hohem Maße bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

	(Höheres) Lehramt				
	an Grund- Grund- schulen	an Ober- schulen	an Gym- nasien	an berufs- bildenden Schulen	Sonder- pädago- gik
	n=333	n=184	n=485	n=87	n=141
Internetangebot der Hochschule	69,6	62,5	68,6	67,8	70,4
Schriftliche Informationsmaterialien	43,1	39,3	42,9	30,6	38,2
Info-Tage der Hochschulen	37,8	39,2	36,1	25,0	27,0
Eltern, Verwandte	25,5	23,4	30,9	21,8	36,2
Info-Veranstaltungen der Schule	17,0	24,3	27,7	11,5	16,3
Freunde	24,9	24,9	25,8	17,4	24,1
Studienberatung der Hochschule	23,6	15,4	18,2	17,4	18,6
Informationskampagnen zum Studium in Sachsen	19,5	22,7	12,7	3,4	9,3
Untersuchung zur Qualität der Hochschulen	7,0	5,0	10,7	4,6	11,4
Bildungsmessen	14,0	17,8	7,0	5,8	5,8

Tab. C 3.5: Wichtigste Informationsquellen, nach Studiengang (in %)

	(Höheres) Lehramt				
	an Grund- Grund- schulen	an Ober- schulen	an Gymna- sien	an berufs- bildenden Schulen	Sonder- pädago- gik
	n=329	n=181	n=467	n=85	n=130
Internetangebot der Hochschule	36,5	30,9	37,5	38,8	38,5
Info-Tage der Hochschulen	19,5	16,0	14,3	12,9	12,3
Eltern, Verwandte	9,7	8,8	9,9	12,9	14,6
Schriftliche Informationsmaterialien	6,4	5,0	9,0	5,9	6,9
Info-Veranstaltungen der Schule	2,4	11,0	8,8	5,9	6,9
Freunde	7,6	9,9	8,1	9,4	10,8
Studienberatung der Hochschule	10,9	10,5	7,5	14,1	6,2
Bildungsmessen	2,7	3,9	1,9	-	1,5
Untersuchung zur Qualität der Hochschulen	0,6	1,1	1,7	-	0,8
Informationskampagnen zum Studium Sachsen	3,6	2,8	1,3	-	1,5

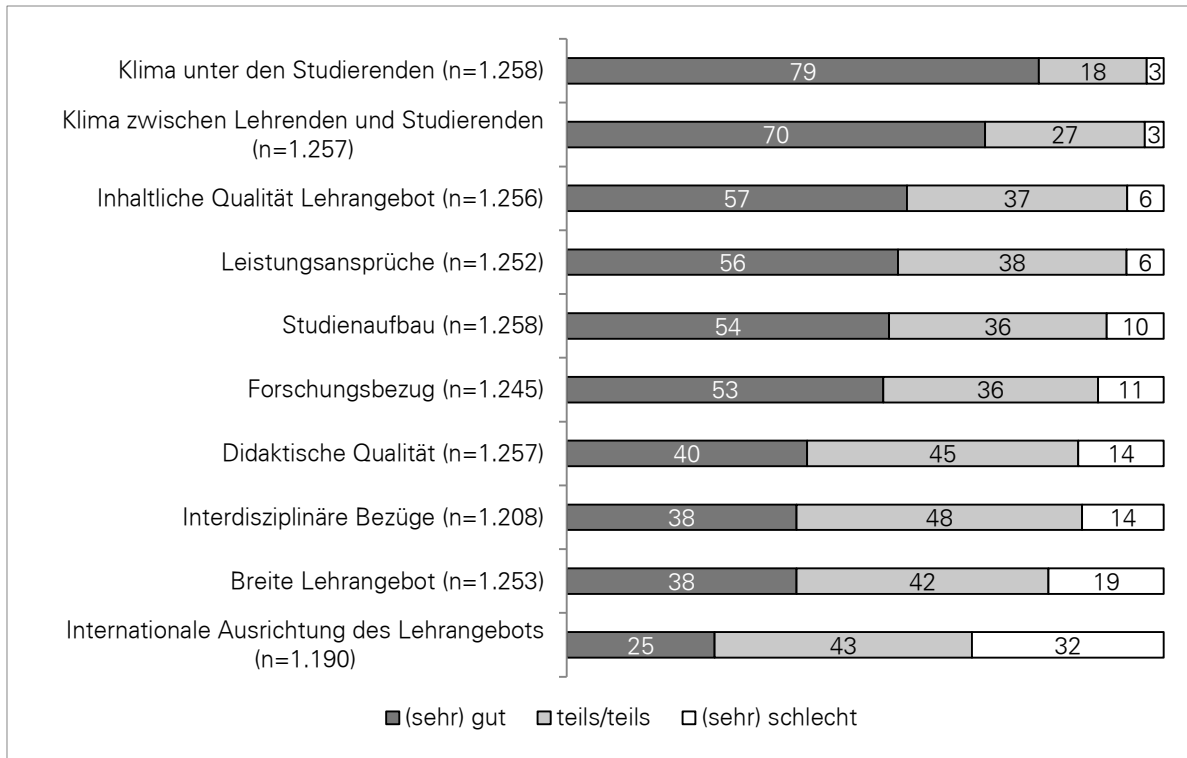


Abb. C 4.1: Bewertung der Studienqualität (Einzelvariablen, in %)

Tab. C 4.1: Fachliche Qualität des Studiums, nach Studiengang und Fächer/-gruppe, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Fallzahlen, in %)

	n	(sehr) gut 1+2	teils/teils 3	(sehr) schlecht 4+5
Lehramt an Grundschulen				
Deutsch	134	29,9	55,2	14,9
Mathematik	63	22,2	39,7	38,1
Englisch	46	58,7	37,0	4,3
Ethik/Philosophie	36	22,2	61,1	16,7
WTH/ Sport/Religion/Kunst/Musik	57	57,9	35,1	7,0
Grundschuldidaktik	336	44,9	49,1	6,0
Bildungswissenschaften	335	30,7	56,7	12,5
Lehramt an Oberschulen				
Deutsch/Sorbisch	81	45,7	44,4	9,9
Fremdsprachen	37	67,6	27,0	5,4
Mathematik/Informatik	48	35,4	50,0	14,6
Naturwissenschaften	42	31,0	61,9	7,1
Geistes- und Sozialwissenschaften	122	45,1	41,0	13,9
Kunst/WTH/Sport	38	52,6	36,8	10,6
Bildungswissenschaften	181	32,0	55,2	12,7
Höheres Lehramt an Gymnasien				
Deutsch	114	50,9	45,6	3,5
Mathematik/Informatik	138	25,4	52,9	21,7
Englisch	128	73,4	22,7	3,9
Ethik/Religion	61	41,0	50,8	8,2
Kunst/Musik	42	61,9	31,0	7,0
Physik	69	31,9	53,6	14,5
Chemie	62	51,6	41,9	6,5
Gemeinschaftskunde/Recht	40	47,5	40,0	12,5
Geschichte	66	45,5	45,5	9,1
Romanische Sprachen	93	43,0	37,6	19,4
Klassische Sprachen	27	63,0	29,6	7,4
Biologie	41	53,7	39,0	7,3
Geographie	38	63,2	28,9	7,9
Sport	44	50,0	40,9	9,1
Bildungswissenschaften	492	30,3	48,6	21,1
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen				
Technische Fachrichtungen	28	28,6	42,9	28,6
Dienstleistungsbezogene Fachrichtungen	76	46,1	43,4	10,5
Wählbare Fächer	67	46,3	38,8	14,9
Bildungswissenschaften	81	34,6	49,4	16,0
Lehramt Sonderpädagogik				
Lernen	80	52,5	41,3	6,3
Emotionale und Soziale Entwicklung	86	75,6	18,6	5,8
Körperliche und Motorische Entwicklung	32	71,9	15,6	12,5
Sprache	29	72,4	27,6	0
Geistige Entwicklung	57	73,7	24,6	1,8
Grundschuldidaktik	70	38,6	51,4	10,0
Wählbare Fächer	64	40,6	35,9	23,4
Bildungswissenschaften	142	28,9	50,7	20,4

Tab. C 4.2: Soziales Klima, nach Studiengang und Fächer/-gruppe, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Fallzahlen, in %)

	n	(sehr) gut 1+2	teils/teils 3	(sehr) schlecht 4+5
Lehramt an Grundschulen				
Deutsch	134	52,2	36,6	11,2
Mathematik	63	61,9	31,7	6,3
Englisch	46	80,4	15,2	4,3
Ethik/Philosophie	36	63,9	27,8	8,3
WTH/Sport/Religion/Kunst/Musik	57	94,7	5,3	0
Grundschuldidaktik	335	75,8	21,5	2,7
Bildungswissenschaften	335	54,3	38,8	6,9
Lehramt an Oberschulen				
Deutsch/Sorbisch	81	56,8	37,0	6,2
Fremdsprachen	37	67,6	24,3	8,1
Mathematik/Informatik	48	70,8	20,8	8,3
Naturwissenschaften	42	61,9	31,0	7,1
Geistes- und Sozialwissenschaften	122	65,6	29,5	4,9
Kunst/WTH/Sport	38	78,9	18,4	2,6
Bildungswissenschaften	181	54,1	33,1	12,7
Höheres Lehramt an Gymnasien				
Deutsch	114	64,9	25,4	9,6
Mathematik/Informatik	138	55,1	34,8	10,1
Englisch	128	75,0	22,7	2,3
Ethik/Religion	61	67,2	23,0	9,8
Kunst/Musik	42	85,7	9,5	4,8
Physik	69	75,4	18,8	5,8
Chemie	62	71,0	22,6	6,5
Gemeinschaftskunde/Recht	40	55,0	32,5	12,5
Geschichte	66	60,6	30,3	9,1
Romanische Sprachen	93	72,0	17,2	10,8
Klassische Sprachen	27	81,5	14,8	3,7
Biologie	41	75,6	14,6	9,8
Geographie	38	73,7	21,1	5,3
Sport	44	81,8	13,6	4,5
Bildungswissenschaften	491	49,1	32,6	18,3
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen				
Technische Fachrichtungen	28	39,3	39,3	21,4
Dienstleistungsbezogene Fachrichtungen	76	76,3	18,4	5,3
Wählbare Fächer	67	53,7	35,8	10,4
Bildungswissenschaften	80	63,8	30,0	6,3
Lehramt Sonderpädagogik				
Lernen	80	82,5	15,0	2,5
Emotionale und Soziale Entwicklung	86	95,3	3,5	1,2
Körperliche und Motorische Entwicklung	32	87,5	9,4	3,1
Sprache	29	93,1	3,4	3,4
Geistige Entwicklung	56	92,9	7,1	0
Grundschuldidaktik	69	60,9	36,2	2,9
Wählbare Fächer	64	50,0	39,1	10,9
Bildungswissenschaften	141	31,9	40,4	27,7

Tab. C 4.3: Durchführung der Lehre, Einzelitems, Universitätsstudierende in Sachsen
(1=sehr häufig bis 5=nie, in %)

	n	(sehr) häufig 1+2	teils/teils 3	(fast) nie 4+5
Überschneidungen	8.324	18,2	19,6	62,2
Anmeldezahl überschritten	8.348	16,4	15,5	68,0
Ausfall	8.347	7,5	17,6	75,0
Erreichbarkeit der Lehrenden	8.295	63,8	22,7	13,5
Wartezeit auf Prüfungsergebnisse	8.351	46,7	30,3	23,0
Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten	8.255	38,8	32,0	29,1

Tab. C 4.4: Organisation der Lehrveranstaltungen, nach Studiengang und Fächer/-gruppe, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, Fallzahlen, in %)

	Ausfall		Anmeldezahl überschritten	
	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen				
Deutsch	133	14,3	133	40,6
Mathematik	63	9,5	63	12,7
Englisch	45	-	46	8,7
Ethik/Philosophie	36	2,8	36	-
WTH/Sport/Religion/Kunst/Musik	57	10,5	57	15,8
Grundschuldidaktik	334	8,4	333	46,1
Bildungswissenschaften	333	6,3	334	41,6
Lehramt an Oberschulen				
Deutsch/Sorbisch	81	13,6	81	54,3
Fremdsprachen	37	5,4	37	13,5
Mathematik/Informatik	47	10,6	47	10,6
Naturwissenschaften	41	14,6	41	9,8
Geistes- und Sozialwissenschaften	212	13,2	122	22,1
Kunst/WTH/Sport	38	5,3	38	31,6
Bildungswissenschaften	179	8,4	180	43,9
Höheres Lehramt an Gymnasien				
Deutsch	111	10,8	112	50,9
Mathematik/Informatik	111	5,4	111	22,5
Englisch	127	7,1	127	21,3
Ethik/Religion	59	16,9	58	15,5
Kunst/Musik	41	12,2	41	12,2
Physik	68	5,9	68	5,9
Chemie	61	4,9	61	-
Gemeinschaftskunde/Recht	39	7,7	39	25,6
Geschichte	67	17,9	66	23,2
Romanische Sprachen	93	9,7	93	10,8
Klassische Sprachen	27	11,1	26	3,8
Biologie	41	4,9	41	9,8
Geographie	38	18,4	38	28,9
Sport	42	16,7	42	64,3
Bildungswissenschaften	467	6,4	472	36,4
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen				
Technische Fachrichtungen	28	17,9	28	10,7
Dienstleistungsbezogene Fachrichtungen	76	7,9	76	7,9
Wählbare Fächer	67	9,0	67	29,9
Bildungswissenschaften	80	6,3	80	17,5
Lehramt Sonderpädagogik				
Lernen	78	2,6	78	11,5
Emotionale und Soziale Entwicklung	84	2,4	84	15,5
Körperliche und Motorische Entwicklung	31	6,5	31	19,4
Sprache	25	4,0	27	3,7
Geistige Entwicklung	56	5,4	56	7,1
Grundschuldidaktik	67	6,0	67	11,9
Wählbare Fächer	63	7,9	64	29,7
Bildungswissenschaften	138	5,1	138	34,8

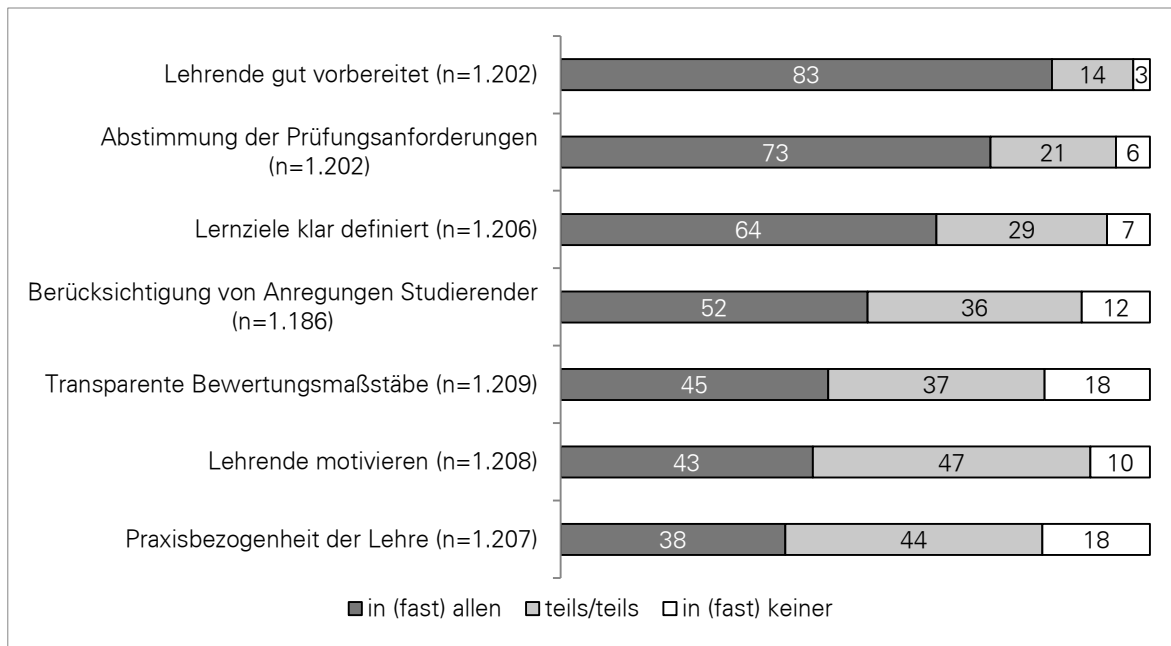


Abb. C 4.2: Bewertung der Qualität der Lehrveranstaltungen (Einzelvariablen, in %)

Tab. C 4.5: Gute Didaktische Qualität in den Lehrveranstaltungen, nach Studiengang und Fächer/-gruppe, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen (1=in allen bis 5=in keiner, Fallzahlen, in %)

	n	in (fast) allen 1+2	teils/teils 3	in (fast) keiner 4+5
Lehramt an Grundschulen				
Deutsch	124	46,8	46,0	7,3
Mathematik	63	42,9	46,0	11,1
Englisch	43	72,1	23,3	4,7
Ethik/Philosophie	35	45,7	45,7	8,6
WTH	54	79,6	14,8	5,6
Grundschuldidaktik	321	70,4	26,2	3,4
Bildungswissenschaften	321	54,8	38,9	6,2
Lehramt an Oberschulen				
Deutsch/Sorbisch	79	57,0	34,2	8,9
Fremdsprachen	36	66,7	27,8	5,6
Mathematik/Informatik	46	52,2	43,5	4,3
Naturwissenschaften	41	63,4	29,3	7,3
Geistes- und Sozialwissenschaften	118	55,1	32,2	12,7
Kunst/WTH/Sport	37	70,3	24,3	5,4
Bildungswissenschaften	173	49,7	44,5	5,8
Höheres Lehramt an Gymnasien				
Deutsch	109	67,9	28,4	3,7
Mathematik/Informatik	133	45,9	39,8	14,3
Englisch	124	68,5	25,8	5,6
Ethik/Religion	56	51,8	41,1	7,1
Kunst/Musik	40	62,5	32,5	5,0
Physik	67	62,7	32,8	4,5
Chemie	58	77,6	15,5	6,9
Gemeinschaftskunde/Recht	38	52,6	39,5	7,9
Geschichte	62	66,1	24,2	9,7
Romanische Sprachen	92	57,6	37,0	5,4
Klassische Sprachen	26	69,2	30,8	0
Biologie	40	62,5	27,5	10,0
Geographie	36	58,3	41,7	0
Sport	42	66,7	28,6	4,8
Bildungswissenschaften	445	50,3	38,7	11,0
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen				
Technische Fachrichtungen	28	42,9	32,1	25,0
Dienstleistungsbezogene Fachrichtungen	66	54,5	27,4	6,8
Wählbare Fächer	66	54,5	31,8	13,6
Bildungswissenschaften	77	57,1	29,9	13,0
Lehramt Sonderpädagogik				
Lernen	73	69,9	23,3	6,8
Emotionale und Soziale Entwicklung	77	81,8	9,1	9,1
Körperliche und Motorische Entwicklung	30	63,3	23,3	13,3
Sprache	25	84,0	4,0	12,0
Geistige Entwicklung	53	88,7	5,7	5,7
Grundschuldidaktik	62	62,9	30,6	6,5
Wählbare Fächer	62	45,2	37,1	17,7
Bildungswissenschaften	129	52,7	31,0	16,3

Tab. C 4.6: Unterstützung durch die Lehrenden, nach Studiengang und Fächer/-gruppe, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, Fallzahlen, in %)

	Erreichbarkeit der Lehrenden		Wartezeit Prüfungsergebnisse		Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten	
	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen						
Deutsch	133	51,9	133	52,6	131	43,5
Mathematik	63	65,1	63	20,6	62	12,9
Englisch	46	71,7	46	28,3	46	56,5
Ethik/Philosophie	36	58,3	36	58,3	36	19,4
WTH/Sport/Religion/Kunst/Musik	57	82,5	57	33,3	57	45,6
Grundschuldidaktik	334	67,1	333	59,1	335	43,8
Bildungswissenschaften	334	59,3	331	60,1	334	40,4
Lehramt an Oberschulen						
Deutsch/Sorbisch	81	67,9	81	46,9	81	54,3
Fremdsprachen	37	62,2	37	43,2	36	38,9
Mathematik/Informatik	47	57,4	46	28,3	47	29,8
Naturwissenschaften	41	75,6	38	31,6	41	36,6
Geistes- und Sozialwissenschaften	122	57,4	121	48,8	121	58,7
Kunst/WTH/Sport	38	63,2	38	42,1	38	34,2
Bildungswissenschaften	179	59,2	178	39,3	179	64,8
Höheres Lehramt an Gymnasien						
Deutsch	112	59,8	111	49,5	112	51,8
Mathematik/Informatik	109	57,8	111	14,4	107	27,1
Englisch	127	70,1	126	41,3	127	55,9
Ethik/Religion	60	66,7	59	55,9	59	52,5
Kunst/Musik	41	70,7	41	39,0	41	31,7
Physik	68	67,6	68	10,3	64	28,1
Chemie	61	68,9	61	21,3	60	26,7
Gemeinschaftskunde/Recht	38	65,8	39	38,5	39	61,5
Geschichte	67	58,2	66	51,5	66	62,1
Romanische Sprachen	93	73,1	92	53,3	93	54,8
Klassische Sprachen	27	81,5	27	22,2	27	48,1
Biologie	41	70,7	41	26,8	41	31,7
Geographie	38	55,3	38	57,9	38	57,9
Sport	42	59,5	42	59,5	42	28,6
Bildungswissenschaften	469	59,5	471	60,3	468	43,4
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen						
Technische Fachrichtungen	28	50,0	28	64,3	27	29,6
Dienstleistungsbezogene Fachrichtungen	76	78,9	76	44,7	76	57,9
Wählbare Fächer	66	63,6	67	61,2	66	50,0
Bildungswissenschaften	80	60,0	79	49,4	79	40,5
Lehramt Sonderpädagogik						
Lernen	78	73,1	77	48,1	78	55,1
Emotionale und Soziale Entwicklung	84	79,8	83	16,9	84	59,5
Körperliche und Motorische Entwicklung	31	61,3	31	12,9	31	48,4
Sprache	27	70,4	26	15,4	27	44,4
Geistige Entwicklung	56	76,8	55	43,6	56	58,9
Grundschuldidaktik	67	74,6	66	42,4	66	37,9
Wählbare Fächer	63	55,6	64	42,2	64	37,5
Bildungswissenschaften	138	55,8	136	62,5	138	34,8

Tab. C 4.7: Nutzung von Beratungs- und Serviceangeboten, nach Fachsemester (Nutzung in %)

	Fachstudienberatung in der Fakultät/im Fachbereich		Studierendensekretariat/Immatrikulationsbüro		Studentische Studienberatung		Zentrale Studienberatung		Beratung zu Auslandsstudien oder -praktika		Prüfungsamt/Studienbüro		Beratung zum Berufseinstieg	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
1.-5. Fachsemester	564	44,9	568	69,9	563	37,1	568	47,2	566	21,4	566	67,1	567	8,3
> 6. Fachsemester	642	55,6	645	73,0	641	35,6	645	46,5	640	24,7	641	91,6	641	9,5

Tab. C 4.8: Beurteilung von Beratungs- und Serviceangeboten, nach Studiengang (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	Fachstudienberatung in der Fakultät/im Fachbereich		Studierendensekretariat/Immatrikulationsbüro		Studentische Studienberatung		Zentrale Studienberatung		Beratung zu Auslandsstudien oder -praktika		Prüfungsamt/Studienbüro		Beratung zum Berufseinstieg	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	143	71,3	234	71,8	120	71,7	156	69,9	57	57,9	257	67,7	35	45,7
Lehramt an Oberschulen	103	73,8	124	69,4	71	73,2	96	67,7	36	58,3	151	50,3	n.F.	-
Höheres Lehramt an Gymnasien	255	76,9	151	72,9	333	70,9	223	70,4	154	68,2	384	61,5	42	47,6
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	44	63,6	61	68,9	41	65,9	34	52,9	n.F.	-	79	43,0	n.F.	-
Lehramt Sonderpädagogik	62	82,3	98	76,5	39	84,6	55	65,5	n.F.	-	94	70,2	n.F.	-

Tab. C 5.1: Hochschulwechsler/innen, nach Geschlecht (in%)

	n	Wechsel der Hochschule	Wechsel des Hochschultyps
Frauen	822	5,0	0,2
Männer	294	8,8	2,7

Tab. C 5.2: Gründe für den Studiengang-/Fach- oder Hochschulwechsel (1=eine große Rolle bis 5=überhaupt keine Rolle, Werte 1+2)

	n	in %
Aufnahme des Wunschstudiengangs	348	51,4
Falsche Erwartungen	350	51,1
Veränderung des Berufsziels	351	44,2
Studienanforderungen zu hoch	350	34,9
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	346	25,1
Prüfung(en) nicht bestanden	347	23,3
Private Gründe	347	21,0
Ungenügende Betreuung durch die Lehrenden	348	19,5
Mangelnde Organisation des Studiengangs	349	17,2
Anonymität im Studiengang	345	15,4
Schlechte Arbeitsmarktchancen	347	12,4
Mangelndes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen	348	7,8

Tab. C 5.3: Gründe für Studiengangwechsel, nach Geschlecht (1=eine große Rolle bis 5=überhaupt keine Rolle, Werte 1+2, in %)

	Aufnahme des Wunsch- studiengangs		Fachliche/berufliche Umorientierung		Private Gründe		Hohe Studienanforderungen		Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	64	59,4	66	47,0	65	15,4	66	24,2	66	12,1
Männer	38	52,6	38	21,1	38	21,1	38	15,8	38	2,6

Tab. C 5.4: Gründe für Hochschulwechsel, nach Geschlecht (1=eine große Rolle bis 5=überhaupt keine Rolle, Werte 1+2, in %)

	Aufnahme des Wunsch- studiengangs		Fachliche/berufliche Umorientierung		Private Gründe		Hohe Studienanforderungen		Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	42	50,0	43	32,6	43	58,1	43	20,9	43	9,3
Männer	34	52,9	34	23,5	34	38,2	34	11,8	34	0,0

Tab. C 5.5: Studienunterbrechung, nach Geschlecht (in%)

	n	Studium unterbrochen
Frauen	851	7,2
Männer	314	8,9

Tab. C 5.6: Dauer der Studienunterbrechung, gesamt, nach Geschlecht (in Semestern)

	n	Durchschnittliche Dauer in Semestern	Median	Minimum	Maximum
Gesamt	92	2,0	2,0	1,0	16,0
Nach Geschlecht					
Frauen	59	2,1	2,0	1,0	16,0
Männer	27	2,0	2,0	1,0	9,0

Tab. C 5.7: Studienunterbrechung, nach Studiengang (in%)

	n	Studium unterbrochen
Lehramt an Grundschulen	341	6,2
Lehramt an Oberschulen	177	6,8
Höheres Lehramt an Gymnasien	489	9,4
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	87	10,3
Lehramt Sonderpädagogik	141	3,5

Tab. C 5.8: Gründe für Studienunterbrechung, nach Geschlecht (Mehrfachantwort, in %)

	Frauen (n= 79)	Männer (n= 41)
Schwangerschaft/Kindererziehung	40,0	7,7
Auslandsaufenthalt	26,7	7,7
Um andere Erfahrungen zu sammeln	15,0	38,5
Zweifel am Sinn des Studiums	13,3	38,5
Gesundheitliche Probleme	13,3	15,4
Praktikum	8,3	-
Finanzielle Probleme	5,0	19,2
Sonstige Gründe	5,0	15,4
Prüfungsbezogene Unterbrechung	1,7	11,5
Erwerbstätigkeit	1,7	3,8
Private Probleme	1,7	-
Pflege von Angehörigen	-	-

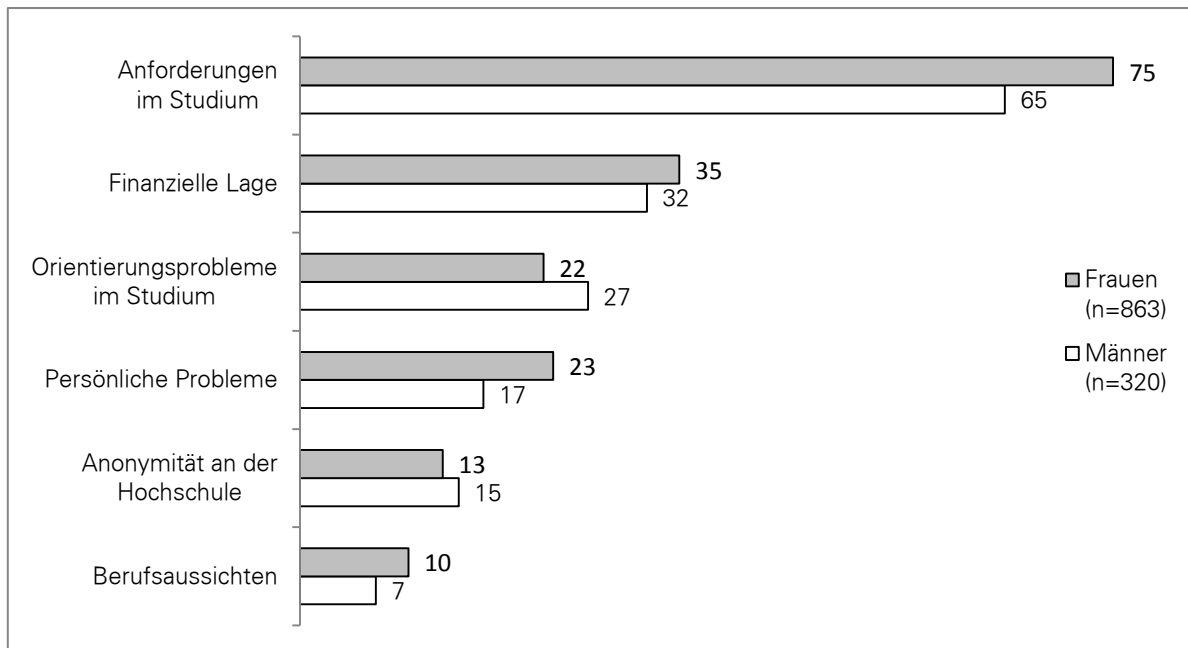


Abb. C 5. 1: Belastungen im Studium (nach Geschlecht; 1=überhaupt nicht bis 5=stark, Werte 4+5, in %)

Tab. C 5.9: Belastungen im Studium, nach Studiengang (1=überhaupt nicht bis 5=stark, Werte 4+5, in %)

	Anforderungen		Finanzielle Lage		Orientierungs- probleme		Persönliche Probleme		Anonymität		Berufs- aussichten	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	324	76,2	322	35,4	323	22,6	323	21,4	324	17,3	323	8,0
Lehramt an Oberschulen	177	78,5	177	44,6	177	31,1	177	29,4	177	11,9	177	8,5
Höheres Lehramt an Gymnasien	470	67,2	468	28,4	470	22,8	469	20,3	470	14,3	470	11,7
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	84	70,2	84	45,2	83	32,5	84	19,0	84	8,3	84	9,5
Lehramt Sonderpädagogik	133	75,2	132	28,8	133	14,3	133	18,8	133	9,0	133	3,8

Tab. C 5.10: Wechsel-, Unterbrechungs- und Abbrucherwägungen, nach Geschlecht (in %)

	Wechsel des Studiengangs/ Hauptfachs		Wechsel der Hochschule		Unterbrechung des Studiums		Aufgabe des Studiums	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	863	6,0	860	2,7	862	7,7	862	2,6
Männer	320	7,5	320	4,7	319	7,5	319	4,4

Tab. C 5.11: Wechsel-, Unterbrechungs- und Abbrucherwägungen, nach Studiengang (in %)

	Wechsel des Studiengangs/ Hauptfachs		Wechsel der Hochschule		Unterbrechung des Studiums		Aufgabe des Studiums	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	323	2,4	323	2,8	322	6,8	323	2,4
Lehramt an Oberschulen	175	12,0	173	4,1	174	8,6	173	3,4
Höheres Lehramt an Gymnasien	470	7,2	469	3,2	469	6,9	468	3,0
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	83	6,0	83	6,0	84	13,1	85	7,1
Lehramt Sonderpädagogik	132	6,0	132	1,5	132	7,6	132	6,8

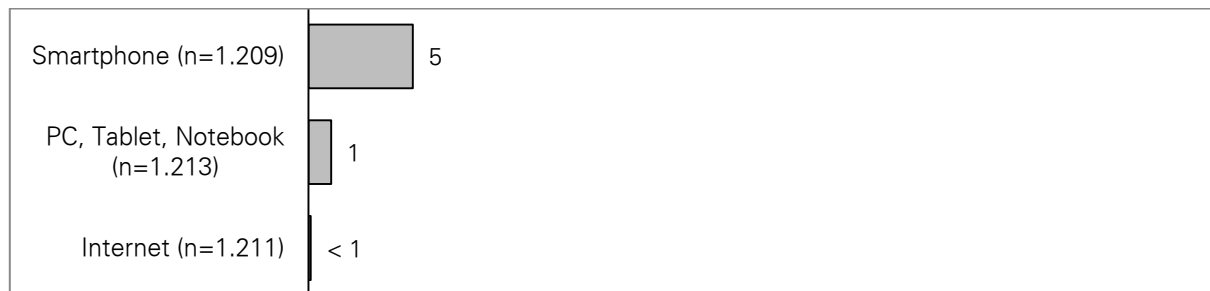


Abb. C 6.1: Welche Technologien bzw. Hardware nutzen Sie wie oft... (1=sehr häufig bis 5=nie & 6=habe ich nicht, Wert 6, in %)

Tab. C 6.1: Nutzung von Technologien bzw. Hardware, nach Geschlecht (1=sehr häufig bis 5=nie, Werte 1+2, in %)

	Internet				Tablet, Notebook oder PC				Smartphone			
	...fürs Studium		...privat		...fürs Studium		...privat		...fürs Studium		...privat	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	866	97,5	862	93,2	866	96,3	865	76,9	856	53,3	861	87,8
Männer	321	96,0	321	96,0	320	92,5	320	90,6	313	45,0	320	79,4

Tab. C 6.2: Nutzung von Technologien bzw. Hardware, nach Studiengang (1=sehr häufig bis 5=nie, Werte 1+2, in %)

	Internet				Tablet, Notebook oder PC				Smartphone			
	...fürs Studium		...privat		...fürs Studium		...privat		...fürs Studium		...privat	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	330	98,5	328	93,6	329	96,7	328	72,9	324	51,2	326	85,3
Lehramt an Oberschulen	181	96,7	179	94,4	181	92,3	181	86,2	181	61,9	181	90,1
Höheres Lehramt an Gymnasien	478	95,6	478	93,9	478	93,7	478	84,7	470	48,5	477	82,4
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	87	100,0	87	92,0	87	98,9	87	81,6	84	51,2	86	86,0
Lehramt Sonderpädagogik	135	97,0	135	96,3	135	98,5	135	77,8	133	48,1	135	85,2

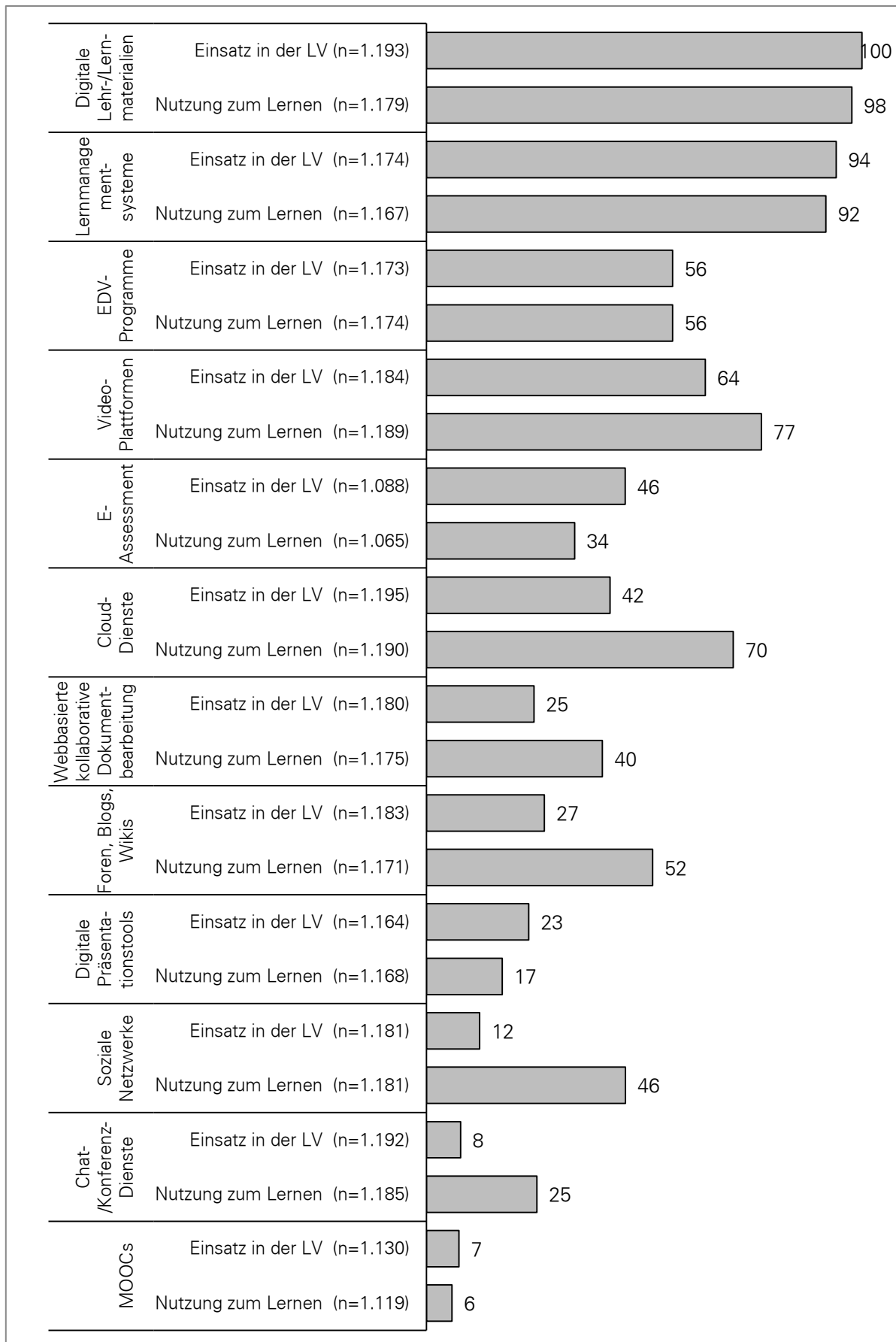


Abb. C 6.2: Einsatz von Technologien und Anwendungen in der Lehrveranstaltung und Nutzung zum Lernen (1=häufig bis 3=nie, Werte 1+2, in %)

Tab. C 6.3: Einsatz von Technologien in der Lehrveranstaltung, nach Geschlecht (1=häufig bis 3=nie, Werte 1+2, in %)

	Digitale Lehr-/Lernmaterialien		Lernmanagementsystem		EDV-Programme		Video-Plattformen		E-Assessment		Cloud-Dienste	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	855	99,9	849	94,0	837	54,7	848	65,2	783	45,3	857	41,3
Männer	317	99,7	305	94,1	315	62,2	316	61,4	286	47,2	314	72,0

Fortsetzung 1 von Tab. C 6.3: Einsatz von Technologien in der Lehrveranstaltung, nach Geschlecht (1=häufig bis 3=nie, Werte 1+2, in %)

	Webbasierte kollaborative Dokumentenverarbeitung		Foren, Blogs, Wikis		Digitale Präsentationstools		Soziale Netzwerke		Chat-/Konferenz-Dienste		MOOCs	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	844	24,3	867	26,5	836	22,2	844	11,8	855	6,9	804	5,7
Männer	315	26,0	321	29,6	307	27,0	316	13,0	316	10,4	305	11,5

Tab. C 6.4: Einsatz von Technologien in der Lehrveranstaltung, nach Studiengang (1=häufig bis 3=nie, Werte 1+2, in %)

	Digitale Lehr-/Lern-materialien		Lernmanagement-system		EDV-Programme		Video-Plattformen		E-Assessment		Cloud-Dienste	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	324	100,0	319	95,0	319	56,1	321	69,5	290	45,5	323	37,2
Lehramt an Oberschulen	181	100,0	176	96,0	175	56,0	179	54,2	168	45,8	180	50,0
Höheres Lehramt an Gymnasien	466	99,6	459	93,7	463	54,9	464	61,4	429	49,0	471	45,9
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	83	100,0	82	89,0	82	73,2	82	58,5	78	26,9	82	41,5
Lehramt Sonderpädagogik	135	100,0	134	92,5	130	53,1	134	76,1	119	45,4	135	30,4

Fortsetzung 1 von Tab. C 6.4: Einsatz von Technologien in der Lehrveranstaltung, nach Studiengang (1=häufig bis 3=nie, Werte 1+2, in %)

	Webbasierte kollaborative Dokumenten-verarbeitung		Foren, Blogs, Wikis		Digitale Präsentations-tools		Soziale Netzwerke		Chat-/Konferenz -Dienste		MOOCs	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	318	22,0	317	27,1	314	23,2	316	11,4	322	8,4	307	3,3
Lehramt an Oberschulen	180	30,6	180	33,3	173	22,5	178	14,6	181	9,9	171	6,4
Höheres Lehramt an Gymnasien	464	24,6	466	26,4	461	25,8	467	11,6	468	5,3	445	10,1
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	83	19,3	83	22,9	81	16,0	82	14,6	83	12,0	80	5,0
Lehramt Sonderpädagogik	131	27,5	133	23,3	131	22,1	134	11,9	134	9,7	123	11,4

Tab. C 6.5: Nutzung der Technologien zum Lernen, nach Geschlecht (1=häufig bis 3=nie, Werte 1+2, in %)

	Digitale Lehr-/Lernmaterialien		Lernmanagement-system		EDV-Programme		Video-Plattformen		E-Assessment		Cloud-Dienste	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	844	97,6	843	91,9	841	53,7	851	77,4	765	34,4	855	70,6
Männer	315	97,8	306	91,2	312	62,2	317	76,7	281	33,5	314	69,4

Fortsetzung 1 von Tab. C 6.5: Nutzung der Technologien zum Lernen, nach Geschlecht (1=häufig bis 3=nie, Werte 1+2, in %)

	Webbasierte kollaborative Dokumentenverarbeitung		Foren, Blogs, Wikis		Digitale Präsentationstools		Soziale Netzwerke		Chat-/Konferenz-Dienste		MOOCs	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	846	39,5	836	49,4	839	16,0	848	48,0	852	24,8	796	4,8
Männer	309	42,4	314	59,9	308	21,4	312	39,7	312	27,9	303	8,6

Tab. C 6.6: Nutzung von Technologien zum Lernen, nach Studiengang (1=häufig bis 3=nie, Werte 1+2, in %)

	Digitale Lehr-/Lern-materialien		Lernmanagement-system		EDV-Programme		Video-Plattformen		E-Assessment		Cloud-Dienste	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	320	97,2	319	93,4	320	53,8	320	78,4	284	31,3	324	72,8
Lehramt an Oberschulen	179	97,8	178	92,1	177	55,4	180	74,4	169	42,0	180	67,8
Höheres Lehramt an Gymnasien	461	97,2	453	91,2	463	54,2	469	77,8	419	35,3	467	70,4
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	81	97,5	80	87,5	82	73,2	82	75,6	76	25,0	81	76,5
Lehramt Sonderpädagogik	134	99,3	133	90,2	128	55,5	134	73,9	114	29,8	134	64,9

Fortsetzung 1 von Tab. C 6.6: Nutzung von Technologien zum Lernen, nach Studiengang (1=häufig bis 3=nie, Werte 1+2, in %)

	Webbasierte kollaborative Dokumenten-verarbeitung		Foren, Blogs, Wikis		Digitale Präsentationstools		Soziale Netzwerke		Chat-/Konferenz -Dienste		MOOCs	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	321	37,1	313	45,7	315	17,5	321	54,2	322	22,7	305	2,6
Lehramt an Oberschulen	177	44,6	179	50,8	172	17,4	179	47,5	181	27,6	167	8,4
Höheres Lehramt an Gymnasien	461	40,1	462	56,7	464	18,1	462	39,6	464	26,3	442	8,8
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	80	40,0	81	55,6	81	14,8	80	50,0	82	31,7	78	6,4
Lehramt Sonderpädagogik	132	44,7	133	48,1	132	16,7	135	41,5	132	21,2	123	9,8

Tab. C 6.7: Technologien und Anwendungen – Einsatzwünsche von Studierenden, die diese nicht nutzen, nach Geschlecht

	Digitale Lehr-/Lernmaterialien		E-Assessment		Video-Plattformen		Cloud-Dienste		Lernmanagementsysteme		Digitale Präsentationstools	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	n.F.	-	282	60,6	293	35,8	488	29,9	34	14,7	327	26,0
Männer	n.F.	-	95	64,2	120	36,7	169	26,6	n.F.	-	116	15,5

Fortsetzung von Tab. C 6.7: Technologien und Anwendungen – Einsatzwünsche von Studierenden, die diese nicht nutzen, nach Geschlecht

	Foren, Blogs, Wikis		Webbasierte kollaborative Dokumentbearbeitung		EDV-Programme		Chat-/Konferenz-Dienste		MOOCs		Soziale Netzwerke	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	594	19,2	544	17,8	221	10,4	773	8,8	117	12,8	731	7,4
Männer	214	23,8	210	25,2	73	13,7	274	10,6	57	15,8	266	11,3

Tab. C 6.8: Technologien und Anwendungen – Einsatzwünsche von Studierenden, die diese nicht nutzen, nach Studiengang

	Digitale Lehr-/Lernmaterialien		E-Assessment		Video-Plattformen		Cloud-Dienste		Lernmanagementsysteme		Digitale Präsentationstools	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	-	-	101	59,4	97	33,0	197	29,9	n.F.	-	108	19,4
Lehramt an Oberschulen	-	-	65	66,2	80	45,0	84	28,6	-	-	72	25,0
Höheres Lehramt an Gymnasien	n.F.	-	145	63,4	178	35,4	246	24,4	n.F.	-	182	24,7
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	-	-	35	57,1	34	29,4	48	47,9	n.F.	-	45	24,4
Lehramt Sonderpädagogik	-	-	40	52,5	31	29,0	92	28,3	-	-	42	21,4

Fortsetzung von Tab. C 6.8: Technologien und Anwendungen – Einsatzwünsche von Studierenden, die diese nicht nutzen, nach Studiengang

	Foren, Blogs, Wikis		Webbasierte kollaborative Dokumentbearbeitung		EDV-Programme		Chat-/Konferenz-Dienste		MOOCs		Soziale Netzwerke	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	218	18,3	205	15,6	78	10,3	286	7,7	38	2,6	275	7,3
Lehramt an Oberschulen	114	25,4	105	15,2	52	9,6	155	11,6	29	13,8	149	14,1
Höheres Lehramt an Gymnasien	331	21,1	312	24,4	120	10,0	432	10,0	68	11,8	401	9,2
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	62	22,6	61	23,0	n.F.	-	71	14,1	30	33,3	69	5,8
Lehramt Sonderpädagogik	97	13,4	82	14,6	32	15,6	118	4,2	n.F.	-	116	3,4

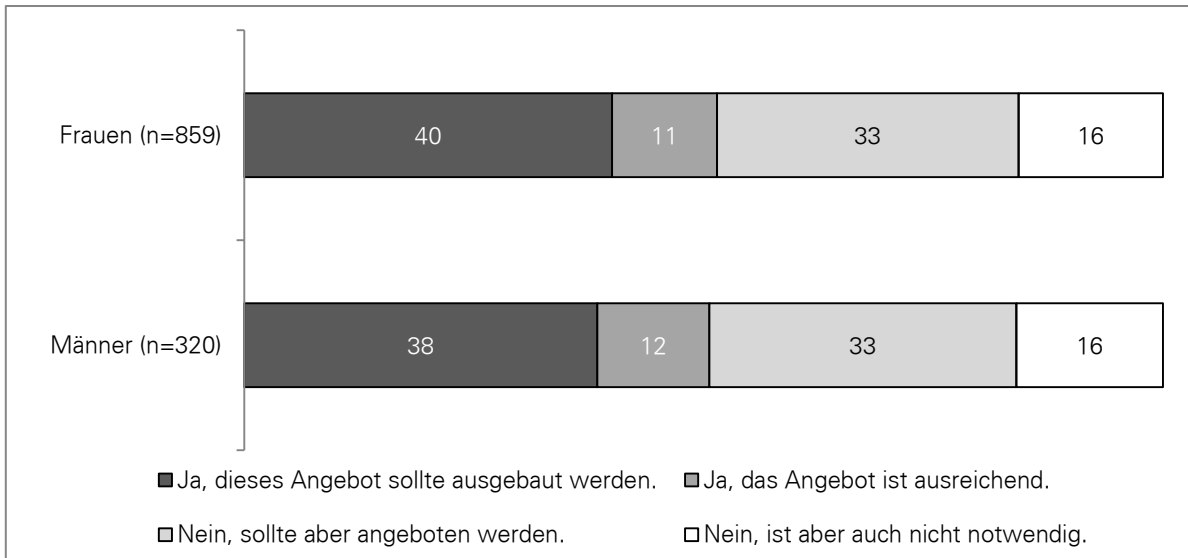


Abb. C 6.3: Mitschnitte, Aufzeichnungen, nach Geschlecht (in %)

Tab. C 6.9: Mitschnitte, Aufzeichnungen, nach Studiengang (in %)

	n	Ja, dieses Angebot sollte ausgebaut werden.	Ja, das Angebot ist ausreichend.	Nein, sollte aber angeboten werden.	Nein, ist aber auch nicht notwendig.
Lehramt an Grundschulen	325	38,2	12,6	32,0	17,2
Lehramt an Oberschulen	178	38,8	11,8	36,5	12,9
Höheres Lehramt an Gymnasien	473	38,9	9,7	34,5	16,9
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	84	53,6	14,3	22,6	9,5
Lehramt Sonderpädagogik	133	40,6	15,8	28,6	15,0

Tab. C 6.10: Einsatz und Nutzung von Funktionen des LMS, nach Geschlecht

	Einschreibung				Datenablage				Mailing				Forum			
	Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	839	90,8	842	91,8	844	85,1	845	80,2	838	84,6	841	74,0	838	70,0	838	42,6
Männer	315	90,2	316	91,5	313	90,4	312	83,3	313	85,9	313	67,1	314	55,1	311	27,7

Fortsetzung von Tab. C 6.10: Einsatz und Nutzung von Funktionen des LMS, nach Geschlecht

	Elektronische Tests und Übungen				Kalender				E-Portfolio				Virtuelles Klassenzimmer			
	Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	839	37,3	829	35,1	839	31,2	834	23,6	839	24,9	835	19,6	842	6,9	837	4,7
Männer	313	40,9	313	31,9	315	36,5	313	30,0	306	25,8	305	17,0	312	9,6	311	6,8

Tab. C 6.11: Einsatz und Nutzung von Funktionen des LMS, nach Studiengang

	Einschreibung				Datenablage				Mailing				Forum			
	Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	315	93,0	316	92,7	320	85,3	318	82,1	319	85,6	318	75,8	317	70,0	316	42,7
Lehramt an Oberschulen	173	91,3	174	93,7	173	83,2	175	77,7	172	88,4	175	77,1	171	57,9	174	37,4
Höheres Lehramt an Gymnasien	464	89,0	468	90,2	462	87,9	463	80,1	460	83,3	463	66,7	463	63,7	462	36,6
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	80	97,5	80	96,3	79	89,9	79	89,9	80	85,0	78	71,8	79	69,6	78	37,2
Lehramt Sonderpädagogik	132	85,6	131	90,1	134	86,6	133	80,5	130	84,6	131	76,3	132	68,9	130	36,9

Fortsetzung von Tab. C 6.11: Einsatz und Nutzung von Funktionen des LMS, nach Studiengang

	Elektronische Tests und Übungen				Kalender				E-Portfolio				Virtuelles Klassenzimmer			
	Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung		Einsatz in LV		Nutzung	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	316	32,6	314	29,6	345	27,7	314	24,8	315	24,4	314	16,9	319	4,7	316	3,2
Lehramt an Oberschulen	175	46,3	175	42,9	174	33,9	174	25,9	174	24,1	172	16,9	174	11,5	174	7,5
Höheres Lehramt an Gymnasien	462	42,4	459	37,7	465	32,0	462	22,3	460	23,5	456	18,0	463	7,8	461	5,2
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	77	23,4	78	21,8	79	26,6	77	19,5	77	20,8	78	14,1	79	5,1	78	3,8
Lehramt Sonderpädagogik	133	35,3	127	28,3	131	48,1	130	40,0	129	35,7	131	32,8	130	10,0	130	8,5

Tab. C 6.12: Wunsch, dass verschiedene Funktionen des LMS in Lehrveranstaltungen stärker verwendet werden, nach Geschlecht

	Elektronische Tests und Übungen		Datenablage		Kalender		Forum		Virtuelles Klassenzimmer		E-Portfolio		Einschreibung		Mailing	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	418	57,4	84	27,4	544	14,3	229	22,3	508	30,1	426	19,0	69	10,1	114	8,8
Männer	141	53,9	n.F.	-	183	20,2	134	26,1	185	19,5	159	14,5	n.F.	12,0	n.F.	-

Tab. C 6.13: Wunsch, dass verschiedene Funktionen des LMS in Lehrveranstaltungen stärker verwendet werden, nach Studiengang

	Elektronische Tests und Übungen		Datenablage		Kalender		Forum		Virtuelles Klassenzimmer		E-Portfolio		Einschreibung		Mailing	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	170	53,5	32	31,3	215	12,1	90	17,8	195	24,1	162	16,0	n.F.	-	345	7,0
Lehramt an Oberschulen	75	62,7	n.F.	-	111	25,2	68	27,9	103	21,4	87	18,4	n.F.	-	n.F.	-
Höheres Lehramt an Gymnasien	214	54,7	41	19,5	294	16,3	156	23,1	288	30,2	245	19,2	43	11,6	70	5,7
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	43	58,1	n.F.	-	53	13,2	n.F.	-	45	24,4	44	20,5	-	-	n.F.	-
Lehramt Sonderpädagogik	62	59,7	n.F.	-	61	13,1	36	30,6	70	37,1	54	13,0	n.F.	-	n.F.	-

Tab. C 6.14: Einschätzung der Nutzerfreundlichkeit von LMS und des Beitrags von LMS zum Lernerfolg durch Studierende, die diese nutzen, nach Geschlecht (1=sehr niedrig bis 3= sehr hoch, Wert 3)

	Datenablage				Einschreibung				Mailing				Elektronische Tests und Übungen			
	Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	667	61,3	664	73,6	756	36,1	736	24,5	601	43,9	595	20,0	286	37,4	288	50,7
Männer	253	53,0	254	61,8	281	32,4	280	13,2	204	40,7	204	15,7	98	30,6	98	43,9

Fortsetzung von Tab. C 6.14: Einschätzung der Nutzerfreundlichkeit von LMS und des Beitrags von LMS zum Lernerfolg durch Studierende, die diese nutzen, nach Geschlecht (1=sehr niedrig bis 3= sehr hoch, Wert 3)

	Forum				Kalender				E-Portfolio				Virtuelles Klassenzimmer			
	Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	349	36,4	349	19,8	188	27,7	187	12,3	154	37,0	155	25,8	36	13,9	37	21,6
Männer	84	29,8	85	11,8	90	26,7	92	13,0	49	40,8	49	30,6	20	20,0	18	16,7

Tab. C 6.15: Einschätzung der Nutzerfreundlichkeit von LMS und des Beitrag von LMS zum Lernerfolg durch Studierende, die diese nutzen, nach Studiengang (1=sehr niedrig bis 3= sehr hoch, Wert 3)

	Datenablage				Einschreibung				Mailing				Elektronische Tests und Übungen			
	Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	255	67,8	253	80,2	285	29,8	277	20,2	230	43,9	228	17,1	92	37,0	91	42,9
Lehramt an Oberschulen	131	51,1	132	62,9	159	37,7	157	19,1	129	41,1	126	15,9	74	39,2	74	59,5
Höheres Lehramt an Gymnasien	365	56,7	365	67,7	412	37,1	405	22,7	303	40,9	302	20,5	169	34,3	171	48,0
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	70	52,9	70	55,7	74	44,6	74	14,9	53	50,9	53	11,3	n.F.	-	n.F.	-
Lehramt Sonderpädagogik	105	60,0	104	75,0	113	32,7	109	27,5	95	46,3	95	25,3	34	35,3	34	50,0

Fortsetzung von Tab. C 6.15: Einschätzung der Nutzerfreundlichkeit von LMS und des Beitrag von LMS zum Lernerfolg durch Studierende, die diese nutzen, nach Studiengang (1=sehr niedrig bis 3= sehr hoch, Wert 3)

	Forum				Kalender				E-Portfolio				Virtuelles Klassenzimmer			
	Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg		Nutzer- freundlichkeit		Lernerfolg	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	131	39,7	132	15,9	75	21,3	74	9,5	48	41,7	49	32,7	n.F.	-	n.F.	-
Lehramt an Oberschulen	65	29,2	64	23,4	44	27,3	44	9,1	27	44,4	27	33,3	n.F.	-	n.F.	-
Höheres Lehramt an Gymnasien	166	36,7	166	18,1	98	30,6	101	17,8	78	41,0	78	23,1	n.F.	-	n.F.	-
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	28	25,0	28	10,7	n.F.	-	n.F.	-	n.F.	-	n.F.	-	n.F.	-	n.F.	-
Lehramt Sonderpädagogik	44	29,5	45	20,0	47	29,8	46	10,9	42	28,6	42	23,8	n.F.	-	n.F.	-

Tab. C 6.16: Nutzung von Kommunikationsmedien/-kanälen, Vergleich Lehrende und Kommiliton/innen, nach Geschlecht (1=häufig, 2=gelegentlich, 3=nie, Wert 1+2)

	Mailing-Dienste				Messenger-Dienste				Chat-/ Konferenzdienste			
	Lehrende		Kommiliton/innen		Lehrende		Kommiliton/innen		Lehrende		Kommiliton/innen	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	853	99,2	844	91,9	844	4,6	852	94,4	845	1,2	840	22,9
Männer	313	98,1	312	87,8	309	8,4	312	90,7	310	2,3	311	28,0

Fortsetzung von Tab. 6.16: Nutzung von Kommunikationsmedien/-kanälen, Vergleich Lehrende und Kommiliton/innen, nach Geschlecht (1=häufig, 2=gelegentlich, 3=nie, Wert 1+2)

	Foren, Blogs				Soziale Netzwerke				Telefon			
	Lehrende		Kommiliton/innen		Lehrende		Kommiliton/innen		Lehrende		Kommiliton/innen	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Frauen	843	13,9	838	16,7	846	2,8	848	81,7	843	27,0	850	76,6
Männer	310	11,6	305	15,1	309	2,3	314	73,6	312	28,8	313	71,9

Tab. C 6.17: Nutzung von Kommunikationsmedien/-kanälen, Vergleich Lehrende und Kommiliton/innen, nach Studiengang (1=häufig, 2=gelegentlich, 3=nie, Werte 1+2)

	Mailing-Dienste				Messenger-Dienste				Chat-/ Konferenzdienste			
	Lehrende		Kommiliton/innen		Lehrende		Kommiliton/innen		Lehrende		Kommiliton/innen	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	318	99,4	316	92,7	315	5,1	318	93,4	317	0,6	316	19,9
Lehramt an Oberschulen	174	100,0	173	88,4	171	5,3	175	95,4	173	2,9	174	23,0
Höheres Lehramt an Gymnasien	465	98,1	460	90,4	462	7,1	464	92,5	461	1,5	460	27,2
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	81	100,0	80	93,8	81	7,4	81	90,1	80	1,3	81	25,9
Lehramt Sonderpädagogik	130	97,7	129	89,1	126	2,4	128	94,5	126	2,4	122	24,6

Fortsetzung von Tab. C 6.17: Nutzung von Kommunikationsmedien/-kanälen, Vergleich Lehrende und Kommiliton/innen, nach Studiengang (1=häufig, 2=gelegentlich, 3=nie, Werte 1+2)

	Foren, Blogs				Soziale Netzwerke				Telefon			
	Lehrende		Kommiliton/innen		Lehrende		Kommiliton/innen		Lehrende		Kommiliton/innen	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen	317	14,5	313	17,6	315	2,2	318	80,5	315	27,3	318	81,4
Lehramt an Oberschulen	172	12,2	172	18,0	174	1,7	174	81,0	173	22,0	175	68,0
Höheres Lehramt an Gymnasien	458	14,6	456	16,2	461	3,7	463	78,4	462	28,8	465	72,3
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	81	9,9	80	16,3	81	3,7	81	74,1	81	38,3	81	77,8
Lehramt Sonderpädagogik	127	9,4	124	12,1	126	1,6	128	81,3	126	26,2	126	78,6

Tab. C 7.1: Absolvierte Praktika, nach Geschlecht (in %)

	n	Praktikum absolviert
Frauen	867	81,8
Männer	321	77,6

Tab. C 7.2: Praktikum absolviert, nach Studiengang (in %)

	n	Praktikum absolviert
Lehramt an Grundschulen	345	82,9
Lehramt an Oberschulen	186	75,3
Höheres Lehramt an Gymnasien	498	76,9
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	89	67,4
Lehramt Sonderpädagogik	144	84,7

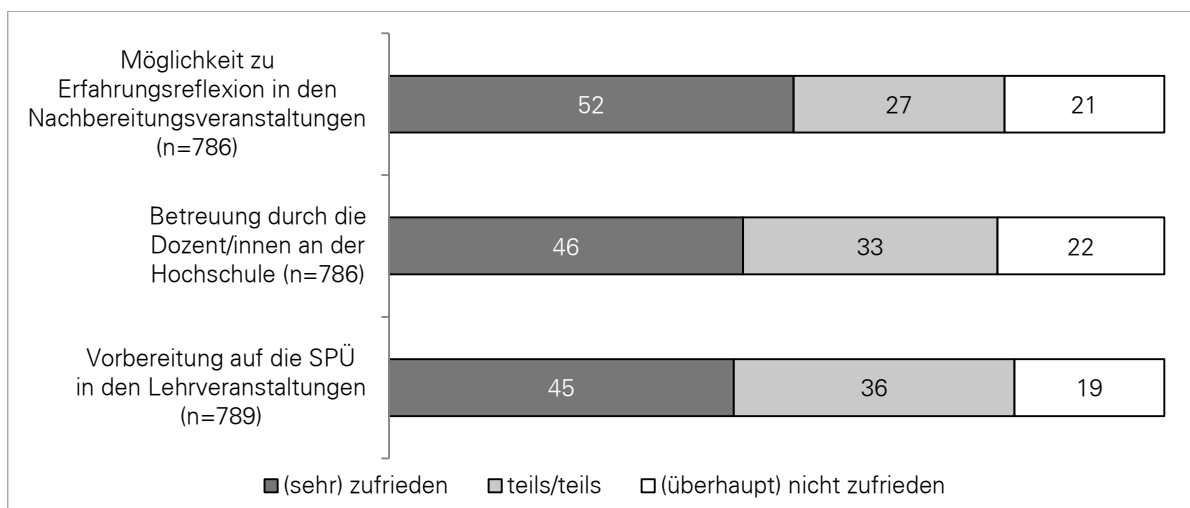


Abb. C 7.1: Bewertung der Zufriedenheit mit der Betreuung und Nachbereitung der SPÜ an der Universität (Einzelvariablen, in %)

Tab. C 7.3: Aspekte der Zufriedenheit mit der SPÜ, nach Studiengang und Fächer/-gruppe, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen (1=sehr zufrieden bis 5=überhaupt nicht zufrieden, Werte 1+2, Fallzahlen, in %)

	Einbindung der SPÜ in den Studienablauf		Betreuung und Nachbereitung an der Universität	
	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen				
Deutsch	104	51,0	102	35,3
Mathematik	51	58,8	50	46,0
Englisch	36	47,2	36	36,1
Ethik/Philosophie	27	55,6	27	18,5
WTH/Sport/Religion/Kunst/Musik	43	69,8	42	61,9
Grundschuldidaktik	250	67,6	253	50,6
Lehramt an Oberschulen				
Deutsch/Sorbisch	59	47,5	57	49,1
Fremdsprachen	n.F.	-	n.F.	-
Mathematik/Informatik	29	69,0	29	48,3
Naturwissenschaften	n.F.	-	n.F.	-
Geistes- und Sozialwissenschaften	78	55,1	77	35,1
Kunst/WTH/Sport	29	58,6	29	44,8
Höheres Lehramt an Gymnasien				
Deutsch	84	65,5	81	46,9
Mathematik/Informatik	97	69,1	95	47,4
Englisch	94	66,0	92	62,0
Ethik/Religion	40	50,0	39	48,7
Kunst/Musik	28	60,7	28	53,6
Physik	45	66,7	45	42,2
Chemie	40	65,0	41	46,3
Gemeinschaftskunde/Recht	37	73,0	37	56,8
Geschichte	50	70,0	50	52,0
Romanische Sprachen	66	74,2	65	72,3
Klassische Sprachen	n.F.	-	n.F.	-
Biologie	30	73,3	30	76,7
Geographie	29	79,3	27	48,1
Sport	36	61,1	36	58,3
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen				
Technische Fachrichtungen	n.F.	-	n.F.	-
Dienstleistungsbezogene Fachrichtungen	59	54,2	59	42,4
Wählbare Fächer	44	61,4	45	46,7
Lehramt Sonderpädagogik				
Lernen	60	75,0	60	53,3
Emotionale und Soziale Entwicklung	63	69,8	63	68,3
Körperliche und Motorische Entwicklung	n.F.	-	n.F.	-
Sprache	n.F.	-	n.F.	-
Geistige Entwicklung	41	61,0	41	46,3

Tab. C 7.4: Aspekte der Zufriedenheit mit der SPÜ, nach Studiengang und Fächer-/gruppe, Förderschwerpunkte oder Fachrichtungen (1=sehr zufrieden bis 5=überhaupt nicht zufrieden, Werte 1+2, Fallzahlen, in %)

	Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen		Einbringen der SPÜ-Erfahrungen in den Studienverlauf	
	n	in %	n	in %
Lehramt an Grundschulen				
Deutsch	100	65,0	98	63,3
Mathematik	50	66,0	49	55,6
Englisch	35	65,7	36	50,0
Ethik/Philosophie	27	66,7	26	63,4
WTH/Sport/Religion/Kunst/Musik	42	61,9	41	63,4
Grundschuldidaktik	248	73,8	246	64,2
Lehramt an Oberschulen				
Deutsch/Sorbisch	55	56,4	55	45,5
Fremdsprachen	n.F.	-	n.F.	-
Mathematik/Informatik	29	51,7	29	65,5
Naturwissenschaften	n.F.	-	n.F.	-
Geistes- und Sozialwissenschaften	73	67,1	74	55,4
Kunst/WTH/Sport	29	48,3	28	57,1
Höheres Lehramt an Gymnasien				
Deutsch	78	62,8	79	58,2
Mathematik/Informatik	85	62,4	85	50,6
Englisch	87	66,7	87	55,2
Ethik/Religion	36	66,7	36	77,8
Kunst/Musik	n.F.	-	n.F.	-
Physik	39	69,2	38	47,4
Chemie	39	59,0	39	59,0
Gemeinschaftskunde/Recht	35	71,4	35	54,3
Geschichte	49	81,6	50	60,0
Romanische Sprachen	63	66,7	64	64,1
Klassische Sprachen	n.F.	-	n.F.	-
Biologie	29	62,1	29	58,6
Geographie	n.F.	-	n.F.	-
Sport	36	69,4	35	62,9
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen				
Technische Fachrichtungen	n.F.	-	n.F.	-
Dienstleistungsbezogene Fachrichtungen	54	59,3	52	42,3
Wählbare Fächer	41	46,3	40	37,5
Lehramt Sonderpädagogik				
Lernen	60	61,7	60	71,7
Emotionale und Soziale Entwicklung	63	63,5	63	74,6
Körperliche und Motorische Entwicklung	n.F.	-	n.F.	-
Sprache	n.F.	-	n.F.	-
Geistige Entwicklung	41	58,5	41	61,0

Tab. C 7.5: Studienbezogene Auslandsaufenthalte, nach Geschlecht (in %)

	n	Auslandsaufenthalt absolviert
Frauen	850	14,8
Männer	315	10,8

Tab. C 7.6: Studienbezogene Auslandsaufenthalte, nach Studiengang

	n	in %
Lehramt an Grundschulen	337	8,9
Lehramt an Oberschulen	176	5,7
Höheres Lehramt an Gymnasien	493	22,3
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	87	5,7
Lehramt Sonderpädagogik	144	6,3

Tab. C 7.7: Dauer der studienbezogenen Auslandsaufenthalte, Universitäts- und Lehramtsstudierende (in Semestern)

	n	Dauer in Monaten		
		im Median	Min.	Max.
Lehramtsstudierende in Sachsen	162	6,0	1,0	48,0
Universitätsstudierende in Sachsen	1.048	6,0	1,0	48,0

Tab. C 7.8: Dauer der studienbezogenen Auslandsaufenthalte gruppiert

	n	in %
bis 3 Monate	50	30,9
4 bis 6 Monate	56	34,6
mehr als 7 Monate	89	34,6

Tab. C 7.9: Motive für Auslandsaufenthalte, nach Geschlecht (in %)

	Frauen (n=116)	Männer (n=33)
Studium an einer Hochschule im Ausland (freiwillig, Programm)	31,0	51,5
Praktikum im Ausland (verpflichtend)	28,4	27,3
Praktikum im Ausland (freiwillig)	25,0	30,3
Studium an einer Hochschule im Ausland (verpflichtend)	22,4	18,2
Erwerbstätigkeit im Ausland	19,0	18,2
Sprachkurs im Ausland	13,8	21,2
Studium an einer Hochschule im Ausland (freiwillig, Free Mover)	6,9	6,1
Sonstiges Motiv	-	6,1

Tab. C 7.10: Geplante Auslandsaufenthalte, nach Geschlecht (in %)

	n	Ja, auf jeden Fall	Ja, wahr- scheinlich	Weiß noch nicht	Nein, wahr- scheinlich nicht	Nein, auf keinen Fall
Frauen	724	13,0	5,7	13,4	30,2	37,7
Männer	281	11,4	6,4	12,8	32,4	37,0

Tab. C 7.11: Geplante Auslandsaufenthalte, nach Studiengang (in %)

	n	Ja, auf jeden Fall	Ja, wahr- scheinlich	Weiß noch nicht	Nein, wahr- scheinlich nicht	Nein, auf kei- nen Fall
Lehramt an Grundschulen	286	6,3	3,1	14,7	33,2	42,7
Lehramt an Oberschulen	156	14,7	7,7	12,8	25	39,7
Höheres Lehramt an Gymnasien	362	18,8	7,5	11,9	31,5	30,4
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	79	7,6	5,1	11,4	32,9	43
Lehramt Sonderpädagogik	123	8,9	5,7	15,4	31,7	38,2

Tab. C 7.12: Gründe für den Verzicht auf Auslandsaufenthalte, nach Studiengang (in %)

	(Höheres) Lehramt				
	an Grundschulen n=216	an Oberschulen n=101	an Gymnasien n=222	an berufs- bildenden Schulen n=58	Sonder- pädagogik n=86
Nicht relevant für Berufsziel	66,2	80,2	70,3	77,6	57,0
Finanzielle Mehrbelastung	60,2	70,3	61,3	48,3	61,6
Fehlendes Zeitfenster	56,5	51,5	64,0	67,2	59,3
Trennung von Partner/in, Kind/ern, Freund/innen	60,2	58,4	42,8	51,7	48,8
Geschätzter Organisationsaufwand	27,8	22,8	35,1	27,6	33,7
Unzureichende Fremdsprachenkenntnisse	24,5	26,7	20,7	17,2	30,2
Eigene Trägheit	14,4	22,8	22,5	12,1	19,8
Geringe Attraktivität der Austauschprogramme der Hochschule	12,0	6,9	12,2	10,3	10,5
Schwierigkeiten bei der Beschaffung von Informationen	7,4	5,9	5,9	5,2	9,3
Sonstige	8,3	3,0	10,4	10,3	9,3

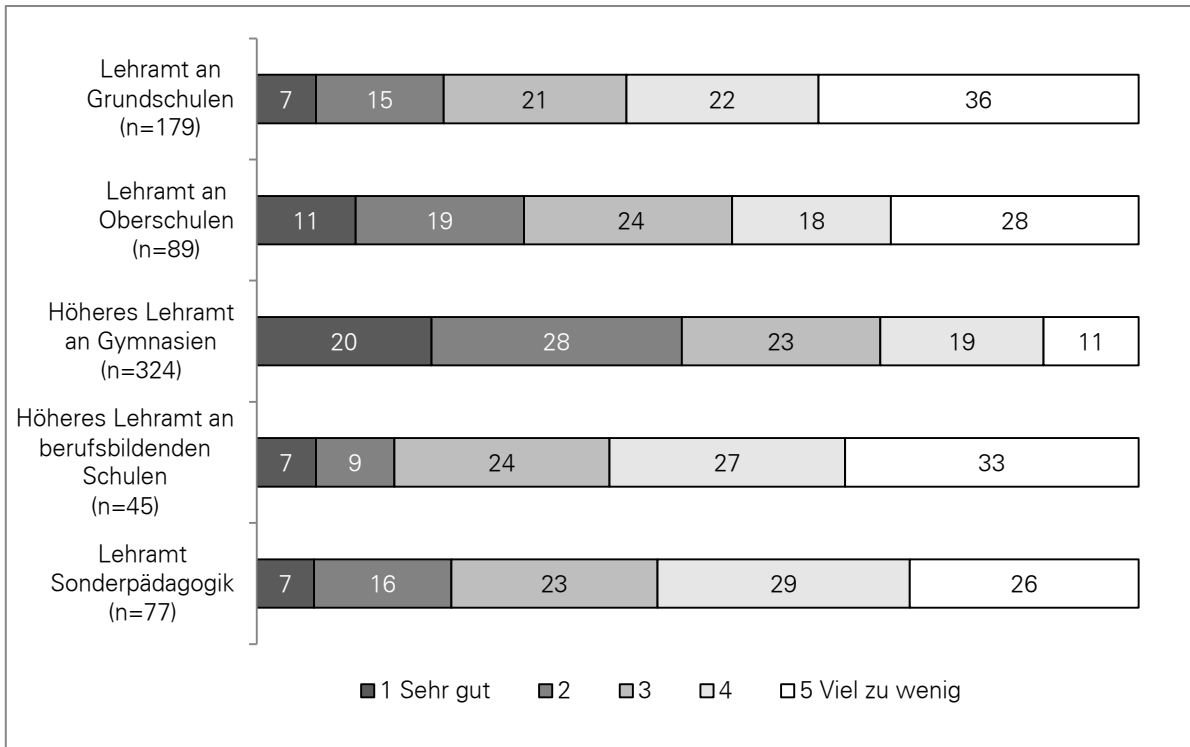


Abb. C 7.2: Informiertheit über Auslandsaufenthalt, nach Studiengang (in %)

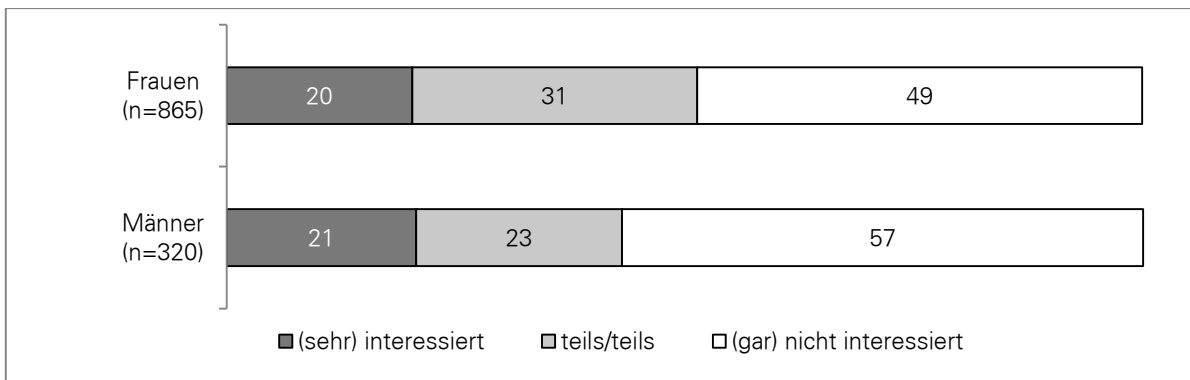


Abb. C 7.3: Interesse an Aktivitäten studentischer Vertretungen, nach Geschlecht (in %)

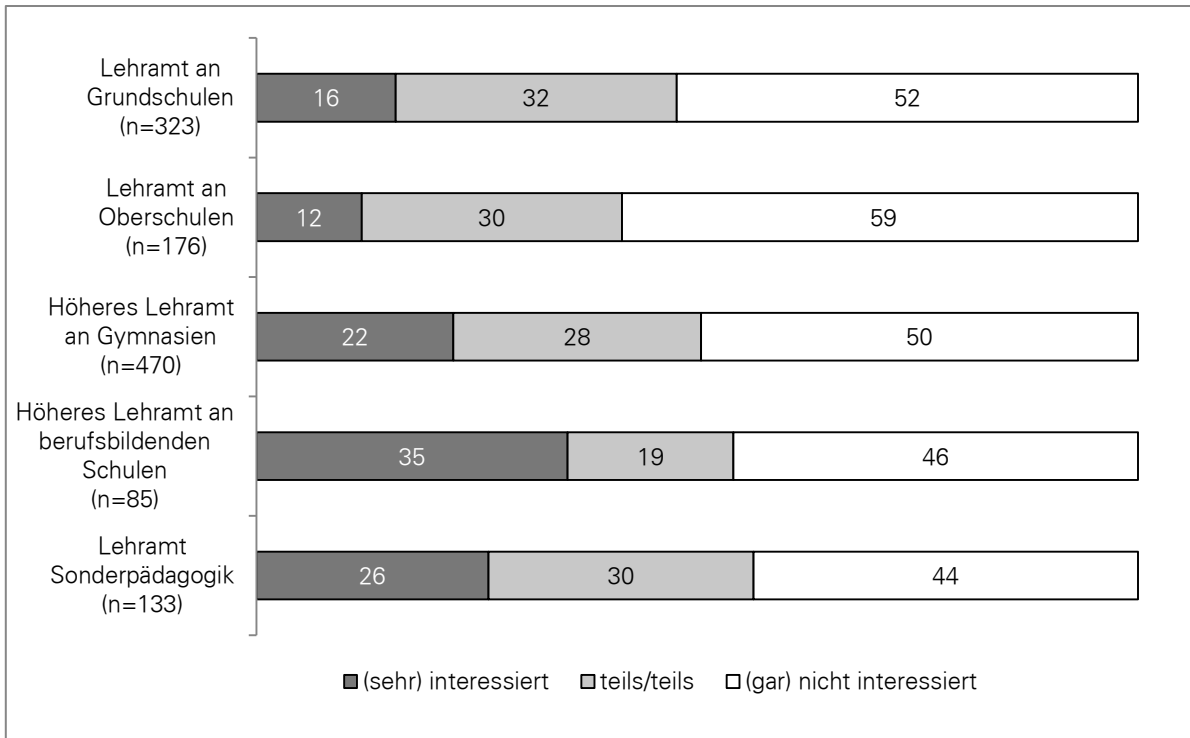


Abb. C 7.4: Interesse an Aktivitäten studentischer Vertretungen, nach Studiengang (in %)

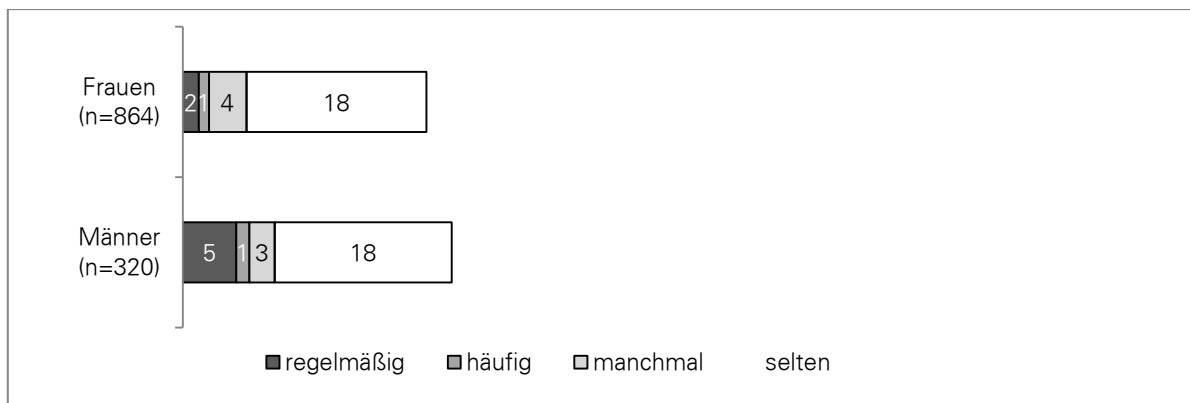


Abb. C 7.5: Beteiligung an Aktivitäten studentischer Vertretungen, nach Geschlecht (in %)

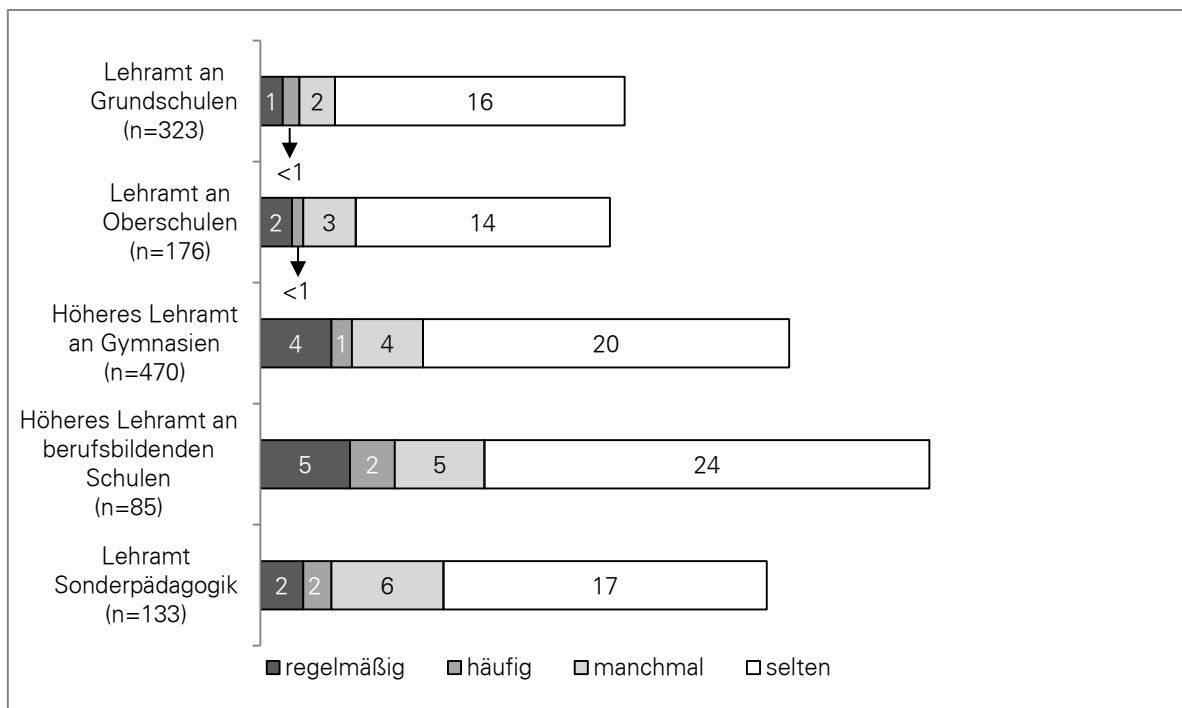


Abb. C 7.6: Beteiligung an Aktivitäten studentischer Vertretungen, nach Studiengang (in %)

Tab. C 8.1: Mobilitätstypen beim Vorbereitungsdienst, nach Studiengang (in %)

	n	Nur in Sachsen	Deutschland ohne Sachsen	Deutschlandweit	Deutschlandweit und im Ausland	Nur im Ausland
Lehramt an Grundschulen	279	73,1	12,2	12,5	2,2	-
Lehramt an Oberschulen	146	67,8	17,8	11,0	3,4	-
Höheres Lehramt an Gymnasien	359	49,9	20,6	19,2	10,3	-
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	74	55,4	23,0	16,2	4,1	1,4
Lehramt Sonderpädagogik	101	45,5	33,7	15,8	5,0	-

Tab. C 8.2: Landkreise und kreisfreie Städte des Vorbereitungsdienstes in Sachsen, nach Studiengang (in %)

	n	Dresden	Leipzig (kreis- freie Stadt und Landkreis)	Bautzen	Erzgebirgskreis	Zwickau	Mittelsachsen	Görlitz	Sächsische Schweiz- Ostergebirge	Meißen	Chemnitz	Vogtland	Nordsachsen
Lehramt an Grundschulen	161	9,9	5,6	14,9	16,1	3,1	13,0	4,3	11,8	3,7	5,6	3,1	8,7
Lehramt an Oberschulen	75	9,3	6,7	12,0	16,0	12,0	16,0	5,3	5,3	1,3	4,0	4,0	8,0
Höheres Lehramt an Gymnasien	163	6,1	3,7	26,4	3,1	4,9	26,4	4,9	5,5	3,7	4,9	5,5	4,9
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	31	12,9	6,5	45,2	-	9,7	6,4	-	3,2	3,2	6,5	6,5	-
Lehramt Sonderpädagogik	36	2,8	8,3	11,1	5,6	5,6	44,5	-	2,8	-	-	5,6	13,9

Tab. C 8.3: Mobilitätstypen beim Berufseinstieg, nach Studiengang (in %)

	n	Nur in Sachsen	Deutschland ohne Sachsen	Deutschlandweit	Deutschlandweit und im Ausland	Nur im Ausland
Lehramt an Grundschulen	270	69,3	15,2	12,6	2,6	0,4
Lehramt an Oberschulen	151	62,3	21,2	14,6	2,0	-
Höheres Lehramt an Gymnasien	370	42,2	22,7	18,6	13,8	2,7
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	73	50,7	27,4	12,3	8,2	1,4
Lehramt Sonderpädagogik	106	37,7	35,8	15,9	7,5	-

Tab. C 8.4: Landkreise und kreisfreie Städte des Berufseinstiegs in Sachsen, nach Studiengang (in %)

	n	Dresden	Leipzig (kreis- freie Stadt und Landkreis)	Bautzen	Erzgebirgskreis	Zwickau	Mittelsachsen	Görlitz	Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	Meißen	Chemnitz	Vogtland	Nordsachsen
Lehramt an Grundschulen	163	11,0	3,1	13,5	19,0	4,3	12,3	4,9	11,0	4,3	6,1	2,5	8,0
Lehramt an Oberschulen	82	12,2	3,7	14,6	13,4	11,0	19,6	6,1	6,1	-	4,9	3,7	4,9
Höheres Lehramt an Gymnasien	160	6,9	2,5	25,6	3,8	5,0	26,3	3,1	6,9	1,3	6,3	6,3	6,3
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	30	13,3	6,7	43,3	-	10,0	16,6	-	3,3	-	3,3	3,3	-
Lehramt Sonderpädagogik	30	6,7	-	6,7	10,0	6,7	43,3	-	3,3	3,3	3,3	3,3	13,3

D FRAGEBOGEN



**TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN**

K.f.B.H

Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung

Sächsische Studierendenbefragung 2017

**Projekt „Dritte Sächsische Studierendenbefragung“
Projektleitung: Prof. Dr. Karl Lenz**

Mitarbeiterin: Dipl.-Soz. Christina Stephan

☎ +49 (351) 463 42224

📠 +49 (351) 463 39747

✉ studierendenbefragung@kfbh.de

🌐 www.kfbh.de/

Teil 1: Gewählte Hochschule und studiertes Fach

Frage 1 – 11

Teil 2: Studienfach- und Studienortwahl, Orientierungsphase

Frage 12 – 17

Teil 3: Wechsel und Unterbrechungen des Studiums

Frage 18 – 22

Teil 4: Studiensituation und Lehrqualität

Frage 23 – 29

Teil 5: Digitalisierung der Hochschullehre

Frage 30 – 37

Teil 6: Persönliche Studiensituation

Frage 38 – 52

Teil 7: Studienverlauf/ weitere Studienplanung

Frage 53 – 61

Teil 8: Gesamteinschätzung/ Zufriedenheit

Frage 62 – 63

Teil 9: Angaben zur Person

Frage 64 – 73

Die folgende Startseite wird dem Online-Fragebogen vorgeschaltet.

Dritte Sächsische Studierendenbefragung 2017

Liebe Studierende,
wir freuen uns, dass Sie an unserer Befragung teilnehmen. Wir bitten Sie im Rahmen dieser Befragung um eine kritische Einschätzung der Qualität von Studium und Lehre in Ihrem Studiengang und Ihrer persönlichen Studiensituation.

Bitte beginnen Sie hier mit der Beantwortung...

Weitere Hinweise zur Befragung:

Datenschutz:

- Die Teilnahme an der Befragung erfolgt freiwillig. Ein Nichtausfüllen hat für Sie keinerlei Konsequenzen. Bitte beachten Sie jedoch, dass jeder ausgefüllte Fragebogen die wissenschaftliche Qualität der Daten verbessert.
- Bei dieser Befragung handelt es sich um sozialwissenschaftliche Forschung, für welche nach § 36 Sächsisches Datenschutzgesetz die Verarbeitung personenbezogener Daten zulässig ist. Das KfBH arbeitet wissenschaftlich selbständig und unabhängig.
- Die Befragung erfolgt anonym. In der Erhebungsphase ist im Einzelfall nicht auszuschließen, dass eine natürliche Person durch die Kombination verschiedener Angaben bestimmbar wäre. Doch darauf ist das Forschungsinteresse nicht ausgerichtet. Vielmehr geht es um das Gesamtergebnis oder Ergebnisse zu bestimmten Gruppen von Personen. Schon bei der Bearbeitung der Daten sind Vorkehrungen getroffen, dass es zu keiner Identifikation einer konkreten Person kommt. In der Ergebnisdarstellung wird sorgfältig darauf geachtet, dass eine Identifikation ausgeschlossen ist. Auch eine Weitergabe an Dritte erfolgt nur nach einer vollständigen Anonymisierung.
- Mit wenigen Ausnahmen (sogenannte Filterfragen) entscheiden Sie auch von Frage zu Frage selbst, ob Sie eine Antwort geben möchten. Bitte beachten Sie jedoch, dass wir bestimmte Angaben z.B. zu soziodemografischen Merkmalen im Fragebogen für unseren Forschungszweck benötigen. So sind z.B. Angaben zum Geschlecht erforderlich, um mögliche Unterschiede in den Bewertungen durch Männer und Frauen festzustellen.
- Die gesetzlichen und rechtlichen Bestimmungen, insbesondere zum Datenschutz in Forschungsprojekten, werden in jedem Fall eingehalten. Ebenso fanden die Hinweise des Datenschutzbeauftragten der TU Dresden entsprechend Berücksichtigung.
- Nähere Hinweise zum konkreten Verfahren finden Sie auf unserer Homepage.

Der persönliche Zugangscode:

- Der persönliche Zugang verhindert ausschließlich, dass fremde Personen den Fragebogen ausfüllen oder eine Person zweimal den Fragebogen ausfüllt. Ein Rückschluss auf Ihre Angaben im Fragebogen ist nicht möglich.

Barrierefreiheit:

- Wir haben den Fragebogen barrierefrei gestaltet. Die Funktionalität für blinde und sehbehinderte Nutzer/innen wurde mit Screenreader Jaws 11 und 13 getestet.

Sollten dennoch Probleme auftreten, scheuen Sie sich nicht, mit uns in Verbindung zu treten.

Für Rückfragen zur Befragung wenden Sie sich bitte an das Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung der TU Dresden

Dipl.-Soz. Christina Stephan
per Mail an studierendenbefragung@kfbh.de oder
telefonisch unter +49(351) 463 42224.

Ein Hinweis vorab:

Wir haben uns bemüht, den Fragebogen barrierefrei zu gestalten. Einzelne Fragen sind allerdings sehr schwierig zu beantworten, wenn ein Screenreader (Jaws, NVDA) für blinde und sehbehinderte Studierende genutzt wird. An diesen Stellen haben wir deshalb die Struktur so verändert, dass die Fragen auch bei Nutzung eines Screenreaders leicht zu beantworten sind.

Deshalb möchten wir Sie zunächst fragen: Nutzen Sie einen Screenreader?

- Nein, ich nutze keinen Screenreader.
- Ja, ich nutze einen Screenreader.

Teil 1: Gewählte Hochschule und studiertes Fach

*1. An welcher Hochschule studieren Sie aktuell?

Falls Sie neben dem Studium an der hier ausgewählten Hochschule noch an einer weiteren Hochschule immatrikuliert sind, können Sie das am Ende dieser Seite zusätzlich angeben. Bitte beziehen Sie alle Ihre Angaben im Fragebogen auf das Studium, welches Sie an der hier ausgewählten Hochschule absolvieren.

- Technische Universität Chemnitz
- Technische Universität Dresden
- Technische Universität Bergakademie Freiberg
- Universität Leipzig
- Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden
- Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig
- Hochschule Mittweida
- Hochschule Zittau/Görlitz
- Westsächsische Hochschule Zwickau

- Ich bin noch an einer anderen Hochschule immatrikuliert, und zwar
✎ _____

2/6) nur für Uni Leipzig einblenden!

2. Welchen Abschluss streben Sie in Ihrem derzeitigen Studium an?

Falls Sie bereits mit dem Masterstudium begonnen haben, Ihr vorheriges Studium aber noch nicht abgeschlossen haben, möchten wir Sie bitten, sich bei allen Angaben im Fragebogen auf den Masterstudiengang zu beziehen.

- Bachelor (ohne Lehramt)
- Master (ohne Lehramt)
- Diplom
- Staatsexamen (ohne Lehramt)
- Lehramt (Bachelor, Master oder Erste Staatsprüfung)
- Kirchliches Examen
- Sonstiger Abschluss (einschließlich Abschluss im Ausland)
und zwar ✎ _____

Frage 3 erscheint nur, wenn 2/5) angegeben wurde!

3. In welchen Studiengang sind Sie eingeschrieben?

- Lehramt an Grundschulen
- Lehramt an Mittelschulen
- Höheres Lehramt an Gymnasien
- Höheres Lehramt an Berufsbildenden Schulen
- Lehramt Sonderpädagogik/Lehramt an Förderschulen
- Anderer Studiengang, z.B. polyvalenter Bachelorstudiengang

Frage 3 erscheint nur, wenn NICHT 2/5) angegeben wurde!

3. In welchem Studiengang studieren Sie?

Wenn Sie ein Duales Studium absolvieren, beziehen Sie Ihre Antworten bitte stets auf die Studienphase.

Wenn Sie parallel einen weiteren Studiengang studieren, notieren Sie diesen bitte unter Sonstiges. Bitte beziehen Sie alle weiteren Angaben im Fragebogen auf Ihren zuerst ausgewählten Studiengang.

Auswahlmenü eines möglichen Studiengangs nach Hochschule und Abschluss sortiert

Dropdown-Menü – gewählter Studiengang

Sonstiges:  _____

Frage 3 A) erscheint nur, wenn Frage 2/5) angegeben wurde!

3. A) Welche Fächer studieren Sie?

Hinweis für LA GS (3 A/1):

Sie haben angegeben, den Studiengang „Lehramt an Grundschulen“ zu studieren. Bitte beantworten Sie die Fragen in diesem Fragebogen im Hinblick auf Ihren Studiengang.

Das Lehramtsstudium lässt sich grob in 3 Bereiche gliedern, die wir im Folgenden Fach A, Fach B und Fach C nennen. An einigen Stellen im Fragebogen werden wir Sie deshalb bitten, Einschätzungen zur Studiensituation getrennt nach Ihrem gewählten studierten Fach („Fach A“), Grundschuldidaktik („Fach B“) und Bildungswissenschaften („Fach C“) abzugeben. An entsprechender Stelle werden Sie darauf hingewiesen. Bitte geben Sie hier Ihr studiertes Fach an.

Hinweis für LA MS (3 A/2):

Sie haben angegeben, den Studiengang „Lehramt an Mittelschulen“ zu studieren. Bitte beantworten Sie die Fragen in diesem Fragebogen im Hinblick auf Ihren Studiengang.

Das Lehramtsstudium lässt sich grob in 3 Bereiche gliedern, die wir im Folgenden Fach A, Fach B und Fach C nennen. An einigen Stellen im Fragebogen werden wir Sie deshalb bitten, Einschätzungen zur Studiensituation getrennt nach Ihren gewählten Fächern („Fach A“ und „Fach B“) und Bildungswissenschaften („Fach C“) abzugeben. An entsprechender Stelle werden Sie darauf hingewiesen. Bitte geben Sie hier Ihre Fächer an.

Hinweis für LA Gym (3 A/3):

Sie haben angegeben, den Studiengang „Höheres Lehramt an Gymnasien“ zu studieren. Bitte beantworten Sie die Fragen in diesem Fragebogen im Hinblick auf Ihren Studiengang.

Das Lehramtsstudium lässt sich grob in 3 Bereiche gliedern, die wir im Folgenden Fach A, Fach B und Fach C nennen. An einigen Stellen im Fragebogen werden wir Sie deshalb bitten, Einschätzungen zur Studiensituation getrennt nach Ihren gewählten Fächern („Fach A“ und „Fach B“) und Bildungswissenschaften („Fach C“) abzugeben. An entsprechender Stelle werden Sie darauf hingewiesen. Bitte geben Sie hier Ihre Fächer an.

Hinweis für LA BBS (3 A/4):

Sie haben angegeben, den Studiengang „Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen“ zu studieren. Bitte beantworten Sie die Fragen in diesem Fragebogen im Hinblick auf Ihren Studiengang.

Das Lehramtsstudium lässt sich grob in 3 Bereiche gliedern, die wir im Folgenden Fach A, Fach B und Fach C nennen. An einigen Stellen im Fragebogen werden wir Sie deshalb bitten, Einschätzungen zur Studiensituation getrennt nach Ihrer 1. gewählten Fachrichtung („Fach A“), der 2. gewählten Fachrichtung bzw. dem Fach („Fach B“) und Bildungswissenschaften („Fach C“) abzugeben. An entsprechender Stelle werden Sie darauf hingewiesen. Bitte geben Sie hier Ihre Fachrichtung(en)/Ihr Fach an.

Hinweis für LA SP (3 A/5):



Sie haben angegeben, den Studiengang „Lehramt Sonderpädagogik“ zu studieren. Bitte beantworten Sie die Fragen in diesem Fragebogen im Hinblick auf Ihren Studiengang.

Das Lehramtsstudium in der Sonderpädagogik lässt sich grob in 4 Bereiche gliedern, die wir im Folgenden Fach A, Fach B, Fach C und Fach D nennen. An einigen Stellen im Fragebogen werden wir Sie bitten, Einschätzungen zur Studiensituation getrennt nach Ihren Förderschwerpunkten („Fach A“, „Fach B“), den Bildungswissenschaften („Fach C“) und der Grundschuldidaktik oder dem Fach („Fach D“) abzugeben. An entsprechender Stelle werden Sie darauf hingewiesen. Bitte geben Sie hier Ihre Förderschwerpunkte und Ihr Fach an.

Hinweis für Anderen Studiengang im Lehramt (3 A/6):

Sie haben angegeben, einen anderen Studiengang im Lehramt, beispielsweise den polyvalenten Bachelorstudiengang Lehramt zu studieren. Bitte beantworten Sie die Fragen in diesem Fragebogen im Hinblick auf Ihren Studiengang.

Das Lehramtsstudium lässt sich grob in 3 Bereiche gliedern, die wir im Folgenden Fach A, Fach B und Fach C nennen. An einigen Stellen im Fragebogen werden wir Sie bitten, Einschätzungen zur Studiensituation getrennt nach Ihren gewählten Fächern („Fach A“, „Fach B“) und den Bildungswissenschaften („Fach C“) abzugeben. An entsprechender Stelle werden Sie darauf hingewiesen. Bitte geben Sie hier Ihre Fächer an.

	Fach		
Lehramt an Grundschulen	A	Studiertes Fach	Dropdown-Menü
	B	Grundschuldidaktik	
	C	Bildungswissenschaften	
Lehramt an Mittelschulen	A	1. Fach	Dropdown-Menü
	B	2. Fach	Dropdown-Menü
	C	Bildungswissenschaften	
Höheres Lehramt an Gymnasien	A	1. Fach	Dropdown-Menü
	B	2. Fach	Dropdown-Menü
	C	Bildungswissenschaften	
Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	A	1. Fachrichtung	Dropdown-Menü
	B	2. Fachrichtung/Fach	Dropdown-Menü
	C	Bildungswissenschaften	
Lehramt Sonderpädagogik	A	Förderschwerpunkt 1	Dropdown-Menü
	B	Förderschwerpunkt 2	Dropdown-Menü
	C	Bildungswissenschaften	
	D	Grundschuldidaktik oder Fach	Dropdown-Menü
Anderer Lehramtsstudiengang, z. B. polyvalenter Bachelorstudiengang	A	1. Fach	 _____
	B	2. Fach	 _____
	C	Bildungswissenschaften	

4. Im wievielten Fachsemester befinden Sie sich im Sommersemester 2017?

Fachsemester geben die bisherige Verweildauer in dem von Ihnen angegebenen Studiengang an. Urlaubssemester werden dabei nicht mitgezählt.

Fachsemester im derzeitigen Studiengang:

Fragen 5 – 11 erscheinen im Fragebogen nur, wenn 2/2) (Master) angegeben wurde!

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Angabe, dass Sie einen Masterabschluss anstreben.

5. Welchen Abschluss haben Sie als Zulassungsvoraussetzung für Ihren Masterstudiengang erreicht?

- Bachelor (ohne Lehramt)
- Diplom
- Master (ohne Lehramt)
- Staatsexamen (ohne Lehramt)
- Abschluss im Lehramt (Bachelor, Master, Staatsprüfung)
- anderer Abschluss
- Ich habe meinen Bachelorstudiengang noch nicht abgeschlossen.

Frage 6 erscheint nicht, wenn 5/7 angegeben wurde.

6. Haben Sie Ihr Masterstudium direkt im Anschluss an dieses Studium aufgenommen?

- Ja, direkt anschließend.
- Nein, ich war nach meinem vorherigen Studienabschluss eine gewisse Zeit berufstätig (hierzu zählen auch Praktika).
- Nein, ich habe aus privaten Gründen erst später das Masterstudium aufgenommen.
- Nein, ich habe nicht direkt im Anschluss einen Studienplatz erhalten.

Frage 7 erscheint nur, wenn 6/2, 6/3 oder 6/4 angegeben wurde.

7. Wie viel Zeit lag zwischen dem Abschluss des ersten Studiums (Datum der letzten Prüfung bzw. Abgabe der Abschlussarbeit) und der Aufnahme des Masterstudiums?

___ Monate

8. Wo haben Sie die Zugangsberechtigung für Ihr Masterstudium erworben?

- An meiner jetzigen Hochschule.
- Nicht an meiner jetzigen Hochschule, aber in Sachsen.
- In einem der anderen neuen Bundesländer (außer Sachsen, einschließlich Berlin).
- In den alten Bundesländern.
- Im Ausland.

Item 9/8) erscheinen nur, wenn 8/5 angegeben wurde. Frage 9 erscheint nicht, wenn 8/1 angegeben wurde.

9. An welchem Hochschultyp haben Sie dieses Studium abgeschlossen?

- An einer staatlichen Universität
- An einer privaten Universität
- An einer staatlichen Fachhochschule
- An einer privaten Fachhochschule
- An einer staatlichen Kunsthochschule
- An einer privaten Kunsthochschule
- An einer Berufsakademie/Dualen Hochschule
- An einem anderen Hochschultyp im Ausland, und zwar ☒ _____

10. Wie stark ist der fachliche Zusammenhang zwischen Ihrem Masterstudium und dem als Zugangsvoraussetzung abgeschlossenen Studium?

- | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Sehr stark | | | | | sehr schwach | kann ich
nicht beurteilen |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Hatten Sie Schwierigkeiten beim Übergang in Ihren Masterstudiengang hinsichtlich folgender Aspekte?

Mehrfachantworten sind möglich

- Ich hatte keine Schwierigkeiten.
- Das notwendige Vorwissen aus dem vorherigen Studium habe ich nicht mitgebracht.
- Ich hatte Schwierigkeiten mit dem Anforderungsniveau.
- Ich hatte Schwierigkeiten mit der Zusammenarbeit mit meinen Mitstudierenden.
- Ich hatte Schwierigkeiten mit den geforderten Fremdsprachenkenntnissen.
- Ich hatte Schwierigkeiten mit der Studienorganisation (Einschreibung, Veranstaltungsplanung etc.).
- Ich musste zusätzliche Module absolvieren.
- Sonstige Schwierigkeiten und zwar ☒ _____

Teil 2: Studienfach- und Studienortwahl, Orientierungsphase

Fragen 12. A) und 12. B) erscheinen nur, wenn Frage 2/5) angegeben wurde!

12. A) In welchem Maße haben sie vor Studienbeginn aus den folgenden Quellen wichtige Informationen für die Wahl Ihres jetzigen Studiengangs erhalten?

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	in hohem Maße			überhaupt nicht	
	1	2	3	4	5
Eltern/ Verwandte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunde und Freundinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer bzw. Informationsveranstaltungen in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Studienberatung an der Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftliche Informationsmaterialien der Hochschulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informationskampagnen zum Studium in Sachsen (z.B. „Pack dein Studium. Am besten in Sachsen“, „Lehrer werden in Sachsen“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internetangebot der Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Untersuchungen zur Qualität der Hochschulen (Ranking-Listen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Info-Tage der Hochschulen („Tag der offenen Tür“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildungsmessen („Zukunft hier“, „KarriereStart“, „Studieren in Mitteldeutschland“, „EINSTIEG Abi“ o.ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige, und zwar: <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. B) Welche dieser Informationsquellen würden Sie aus Ihrer heutigen Sicht als die wichtigste bezeichnen?

DDM

Frageformulierung 12. C) erscheint nur, wenn Frage 2/5) angegeben wurde!

12. C) Wie wichtig waren die folgenden Gründe bei der Wahl der Hochschule?

Frageformulierung 12. erscheint nur, wenn NICHT Frage 2/5) angegeben wurde!

12. Wie wichtig waren die folgenden Gründe bei der Wahl der Hochschule?

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	sehr wichtig			gar nicht wichtig	
	1	2	3	4	5
Spezieller Schwerpunkt/Studienfach wurde nur hier angeboten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschlussart (z.B. Bachelor, Diplom) wurde nur hier angeboten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisnahe Ausbildung/Zusammenarbeit mit regionalen Unternehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nähe zum Heimatort/wohnte bereits am Studienort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunde und Freundinnen, Partner/in, Familie am Hochschulort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geringe Lebenshaltungskosten am Studienort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lebensqualität/kulturelles Angebot am Studienort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familienfreundlichkeit der Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guter Ruf der Hochschule und Lehrenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gute Ranking-Ergebnisse der Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partnerhochschulen/Möglichkeit für Auslandsaufenthalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausweichlösung, da z.B. kein Numerus Clausus im gewünschten Fach an dieser Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zentrale Zuweisung durch die ZVS bzw. Stiftung für Hochschulzulassung (hatte keine Wahlmöglichkeiten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiger Grund, und zwar ☒ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Wie kam es dazu, dass Sie gerade Ihre Hochschule für Ihr Studium ausgewählt haben?

- Für mich stand schon lange fest, dass ich an dieser Hochschule studieren werde.
- Ich habe mich ausführlich informiert, bevor ich mich für diese Hochschule entschieden habe.
- Ich hatte mich an mehreren Hochschulen beworben und habe an dieser (zuerst) eine Zusage erhalten.
- Ich hatte mich an mehreren Hochschulen beworben, aber nur hier eine Zusage bekommen.
- Meinen gewünschten Studiengang gab es nur an dieser Hochschule.
- Ein anderes Motiv, und zwar ☒ _____

Frage 13. A) erscheint nur, wenn Frage 13/2) angegeben wurde!

13. A) Was war für Sie entscheidend für die Wahl Ihrer Hochschule?

Folgender Hinweis erscheint nur, wenn Frage 2/2) (Master) angegeben wurde.

Bitte beziehen Sie Ihre Angaben in den nächsten Fragen nur auf Ihren Masterstudiengang.

14. Haben Sie vor Studienbeginn an speziellen Angeboten Ihrer Hochschule zur Studienvorbereitung (bspw. Vorbereitungs- oder Auffrischkurse) teilgenommen?

Gemeint sind Angebote, die Sie nach dem Erwerb Ihrer Hochschulzugangsberechtigung wahrgenommen haben. Nicht gemeint sind Infoveranstaltungen, wie „Tag der offenen Tür“ oder „Schnupperstudium“!

- Ja.
- Nein. Es gab keine Angebote, aber ich hatte auch keinen Bedarf.
- Nein. Es gab keine Angebote, aber ich hätte sie mir gewünscht.
- Nein. Es gab zwar Angebote, aber ich hatte keinen Bedarf.
- Nein. Solche Angebote waren mir zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt.

Frage 15 erscheint nur, wenn 14/1) angegeben wurde!

15. Wie bewerten Sie den Nutzen dieses Angebots?

Das Angebot hatte für mich einen...

...sehr hohen Nutzen.

1

2

3

4

...sehr geringen Nutzen.

5

Fragen 16 und 17 erscheinen NICHT, wenn 2/2) (Master) angegeben wurde!

16. Haben Sie während des ersten Semesters spezielle Angebote Ihrer Hochschule für Studienanfänger/innen genutzt (z.B. Orientierungs-/ Mentorenprogramme)?

- Ja.
- Nein. Es gab keine Angebote, aber ich hatte auch keinen Bedarf.
- Nein. Es gab keine Angebote, aber ich hätte sie mir gewünscht.
- Nein. Es gab zwar Angebote, aber ich hatte keinen Bedarf.
- Nein. Solche Angebote waren mir zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt.

Frage 17 erscheint nur, wenn 16/1) angegeben wurde!

17. Wie bewerten Sie den Nutzen dieses Angebots?

Das Angebot hatte für mich einen...

...sehr hohen Nutzen.

...sehr geringen Nutzen.

1

2

3

4

5

Teil 3: Wechsel und Unterbrechungen des Studiums

18. Haben Sie im Verlauf Ihres Studiums...?

Als Wechsel gilt nicht die Aufnahme eines weiteren Studiums nach erfolgreichem Abschluss eines ersten Studiums (bspw. die Aufnahme eines Masterstudiengangs nach dem erfolgreichen Abschluss eines Bachelor-Studiengangs)!

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	Ja	Nein
...Ihr Studienfach gewechselt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Ihre Abschlussart (z.B. Bachelor, Diplom) gewechselt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...die Hochschule gewechselt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...die Hochschulart (Universität, Fachhochschule) gewechselt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...einen Wechsel von der Berufsakademie an die Hochschule vollzogen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 19 erscheint nur, wenn in Frage 18/1) bis 18/5) mindestens einmal „ja“ angegeben wurde!

19. Welche Rolle spielten die folgenden Gründe für Ihren Wechsel?

Wenn Sie mehr als einmal einen Studiengang gewechselt haben, beziehen Sie die Frage bitte auf den letzten Wechsel.

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	eine große Rolle			überhaupt keine Rolle	
	1	2	3	4	5
Aufnahme des Wunschstudiengangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veränderung des Berufsziels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangelnde Organisation des Studiengangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangelndes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ungenügende Betreuung durch die Lehrenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anonymität im Studiengang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studienanforderungen waren zu hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falsche Erwartungen in Bezug auf den Studiengang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prüfung(en) nicht bestanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schlechte Arbeitsmarktchancen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Private Gründe (Familie, Gesundheit, finanzielle Gründe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Folgender Hinweis erscheint nur, wenn 2/2) angegeben wurde.

Bitte beziehen Sie Ihre Angabe in der nächsten Frage nur auf Ihren Masterstudiengang.

Folgender Hinweis erscheint nur, wenn 2/5) (Lehramt) angegeben wurde.

Nicht gemeint sind bei Praktika die Schulpraktischen Übungen (SPÜ).

20. Und haben Sie bisher schon...?

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	Ja		Nein
...ein Parallelstudium begonnen?	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
...ein Praktikum oder mehrere Praktika im Inland absolviert?	<input type="checkbox"/>	und zwar (insgesamt) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Monate	<input type="checkbox"/>
...studienbezogene Auslandsaufenthalte absolviert?	<input type="checkbox"/>	und zwar (insgesamt) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Monate	<input type="checkbox"/>
...Ihr Studium unterbrochen bzw. ruhen lassen?	<input type="checkbox"/>	und zwar <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Semester	<input type="checkbox"/>

Frage 21 erscheint nur, wenn in Frage 20/3) „ja“ angegeben wurde!

21. Zu welchem Zweck und in welchem Land/welchen Ländern haben Sie Ihre/n Auslandsaufenthalt/e absolviert?

Hier können Sie für bis zu drei Auslandsaufenthalte angeben, zu welchen Zwecken Sie in welchem Land waren.

Mehrfachantworten sind möglich.	1.	2.	3.
	Auslandsaufenthalt DDM - Länder	Auslandsaufenthalt DDM - Länder	Auslandsaufenthalt DDM - Länder
Studium an einer ausländischen Hochschule (verpflichtend, durch Studien- bzw. Prüfungsordnung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studium an einer ausländischen Hochschule (freiwillig, im Rahmen eines Programmes z.B. Erasmus)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studium an einer ausländischen Hochschule (freiwillig, auf eigene Initiative – Free Mover)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktikum im Ausland (freiwillig)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktikum im Ausland (verpflichtend, durch Studien- bzw. Prüfungsordnung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachkurs im Ausland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erwerbstätigkeit im Ausland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderer studienbezogener Auslandsaufenthalt, und zwar <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DDM-Länder:

- Großbritannien
- Spanien
- Frankreich
- Schweiz
- Österreich
- Polen
- Irland
- Russland
- China
- USA
- Kanada
- Andere Europäische Länder
- Australien/Neuseeland
- Mittelamerika
- Südamerika
- Andere Länder in Asien
- Afrika

Frage 22 erscheint nur, wenn in Frage 20/4) „ja“ angegeben wurde!

22. Aus welchem Grund haben Sie Ihr Studium unterbrochen bzw. ruhen lassen?

Mehrfachantworten sind möglich.

- Schwangerschaft/Kindererziehung
- Pflege von Angehörigen
- Gesundheitliche Probleme
- Finanzielle Probleme
- Um andere Erfahrungen zu sammeln
- Zweifel am Sinn des Studiums
- Sonstiger Grund, und zwar

Teil 4: Studiensituation und Lehrqualität

Frage 23 erscheint nur, wenn NICHT 2/5) (Lehramt) angegeben wurde!

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

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	Sehr gut			Sehr schlecht	
	1	2	3	4	5
... die Leistungsansprüche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den Studienaufbau (nachvollziehbare Gliederung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Breite des Lehrangebots (Vielfalt, Auswahlmöglichkeiten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die inhaltliche Qualität des Lehrangebots (Studieninhalte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die didaktische Qualität der Vermittlung des Lehrstoffs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den Forschungsbezug der Lehre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das Klima zwischen Lehrenden und Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das Klima unter den Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die internationale Ausrichtung des Lehrangebots (z. B. fremdsprachiger Unterricht, ausländische Lehrende, Anerkennung von im Ausland erworbenen Studienleistungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die interdisziplinären Bezüge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 23 [A] erscheint nur, wenn 2/5) (Lehramt) angegeben wurde!
Achtung! Für Lehramt Sonderpädagogik werden 4 „Fächer“ abgefragt!

23. Welche Erfahrungen haben Sie im Verlauf Ihres bisherigen Studiums in Bezug auf die folgenden Aspekte der Studienqualität in Ihren verschiedenen Fächern bzw. den Bildungswissenschaften gemacht? Wie bewerten Sie...?

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	Fach	Sehr gut					Sehr schlecht
		1	2	3	4	5	
... die Leistungsansprüche	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
... den Studienaufbau (nachvollziehbare Gliederung)	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
... die Breite des Lehrangebots (Vielfalt, Auswahlmöglichkeiten)	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
... die inhaltliche Qualität des Lehrangebots (Studieninhalte)	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
... die didaktische Qualität der Vermittlung des Lehrstoffs	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den Forschungsbezug der Lehre	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das Klima zwischen Lehrenden und Studierenden	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das Klima unter den Studierenden	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die internationale Ausrichtung des Lehrangebots (z.B. fremdsprachiger Unterricht, ausländische Lehrende, Anerkennung von im Ausland erworbenen Studienleistungen)	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die interdisziplinären Bezüge	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 24 erscheint nur, wenn NICHT 2/5) (Lehramt) angegeben wurde!

24. Wie ist die Situation der Lehre in Ihrem Studiengang nach Ihrer bisherigen Erfahrung?

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	nie			sehr häufig	
	1	2	3	4	5
Überschneiden sich für Sie wichtige Lehrveranstaltungen im Studiengang?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind im letzten Semester einzelne Termine der für Sie wichtigen Lehrveranstaltungen ausgefallen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind die Lehrenden für Sie gut erreichbar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konnten Sie eine beabsichtigte Übung/Seminar nicht besuchen, weil die Anmeldezahl bereits überschritten war?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geben die Lehrenden Hilfen/Unterweisungen im wissenschaftlichen Arbeiten, zur Abfassung wissenschaftlicher Texte (Referate, Hausarbeiten)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommt es vor, dass Sie sehr lange auf Ihre Prüfungsergebnisse warten müssen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 24 [A] erscheint nur, wenn 2/5) (Lehramt) angegeben wurde!
 Achtung! Für Lehramt Sonderpädagogik werden 4 „Fächer“ abgefragt!

24. Wie ist die Situation der Lehre in Ihren verschiedenen Fächern bzw. den Bildungswissenschaften nach Ihrer bisherigen Erfahrung?

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	nie			sehr häufig		
	1	2	3	4	5	
Überschneiden sich für Sie wichtige Lehrveranstaltungen im Studiengang?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Fach					
Sind im letzten Semester einzelne Termine der für Sie wichtigen Lehrveranstaltungen ausgefallen?	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind die Lehrenden für Sie gut erreichbar?	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konnten Sie eine beabsichtigte Übung/Seminar nicht besuchen, weil die Anmeldezahl bereits überschritten war?	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geben die Lehrenden Hilfen/Unterweisungen im wissenschaftlichen Arbeiten, zur Abfassung wissenschaftlicher Texte (Referate, Hausarbeiten)?	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommt es vor, dass Sie sehr lange auf Ihre Prüfungsergebnisse warten müssen?	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 25 erscheint nur, wenn NICHT 2/5) (Lehramt) angegeben wurde!

25. Inwieweit trifft auf Lehrveranstaltungen, die Sie im Sommersemester 2017 besuchen, Folgendes zu?

Bitte schätzen Sie den Anteil von Lehrveranstaltungen, auf den folgende Aspekte zutreffen!

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	in allen			in keiner	
	1	2	3	4	5
Die Lernziele der Lehrveranstaltungen wurden klar definiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden schafften es, für das Gebiet/den Stoff zu interessieren und zu motivieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden wirkten auf ihre Lehrveranstaltungen gut vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Maßstäbe für Bewertungen von Tests, Klausuren oder Hausarbeiten sind transparent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Studierende in Lehrveranstaltungen Anregungen oder Vorschläge hatten, wurden diese von den Lehrenden berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehre in den verschiedenen Lehrveranstaltungen ist praxisbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Prüfungsanforderungen sind auf die Inhalte der Lehrveranstaltungen abgestimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 25. [A] erscheint nur, wenn 2/5) (Lehramt) angegeben wurde!
 Achtung! Für Lehramt Sonderpädagogik werden 4 „Fächer“ abgefragt!

25. Inwieweit trifft auf Lehrveranstaltungen in den unterschiedlichen Fachbereichen, die Sie im Sommersemester 2017 besuchen, Folgendes zu?

Bitte schätzen Sie den Anteil von Lehrveranstaltungen, auf den folgende Aspekte zutreffen!

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	Fach	in allen			in keiner	
		1	2	3	4	5
Die Lernziele der Lehrveranstaltungen wurden klar definiert.	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden schafften es, für das Gebiet/den Stoff zu interessieren und zu motivieren.	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden wirkten auf ihre Lehrveranstaltungen gut vorbereitet.	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Maßstäbe für Bewertungen von Tests, Klausuren oder Hausarbeiten sind transparent.	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Studierende in Lehrveranstaltungen Anregungen oder Vorschläge hatten, wurden diese von den Lehrenden berücksichtigt.	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehre in den verschiedenen Lehrveranstaltungen ist praxisbezogen.	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Prüfungsanforderungen sind auf die Inhalte der Lehrveranstaltungen abgestimmt.	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Bitte beurteilen Sie die Vermittlung folgender Kompetenzen durch die Hochschule während Ihres Studiums.

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	sehr gut			sehr schlecht	
	1	2	3	4	5
Fächerübergreifendes Denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spezielles Fachwissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Breites Grundlagenwissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fähigkeit, selbständig forschend tätig zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachbezogene Methodenkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fähigkeit, Wissenslücken zu schließen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fremdsprachenkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fähigkeiten, Probleme zu analysieren und zu lösen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstständiges Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teamarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikationsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritisches Denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planungs-, Organisationsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interkulturelle Kompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Wie gut informiert sind Sie über ...

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	sehr gut		viel zu wenig			Dieser Bereich interessiert mich nicht.
	1	2	3	4	5	
...die Studien- und Prüfungsordnung in Ihrem Studienfach?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Möglichkeiten für ein Studium im Ausland?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...die Arbeitsmarktsituation in Ihrem angestrebten Tätigkeitsfeld?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Bitte beurteilen Sie die folgenden Beratungs- und Serviceleistungen an Ihrer Hochschule.

Bitte geben Sie Ihre Beurteilung nur für die Beratungs- und Serviceleistungen ab, die Sie bereits in Anspruch genommen haben.

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	sehr gut		sehr schlecht			nicht in Anspruch genommen
	1	2	3	4	5	
Studierendensekretariat/Immatrikulationsbüro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zentrale Studienberatung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachstudienberatung in der Fakultät/im Fachbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studentische Studienberatung (z.B. durch Fachschaft)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prüfungsamt/Studienbüro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratung zu Auslandsstudien oder -praktika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratung zum Berufseinstieg (Career Service o.ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte der Ausstattung an Ihrer Hochschule?

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	sehr gut		sehr schlecht		
	1	2	3	4	5
Verfügbarkeit von studentischen Arbeitsplätzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verfügbarkeit von Computerarbeitsplätzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verfügbarkeit von WLAN auf dem Campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baulicher Zustand der Lehrräume	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Technische Ausstattung der Lehrräume	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verfügbarkeit der für das Studium benötigten Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öffnungszeiten der Hochschulbibliothek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zugang zu elektronischen Literaturangeboten der Hochschulbibliothek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 5: Digitalisierung der Hochschullehre

Frage 30 angepasst für Screenreader.

30. Welche Technologien bzw. Hardware nutzen Sie wie oft...

...fürs Studium						...privat					Habe ich nicht
Sehr häufig				nie		Sehr häufig				nie	
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tablet, Notebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 31 angepasst für Screenreader.

31. Welche der folgenden Technologien und Anwendungen werden in den Lehrveranstaltungen eingesetzt bzw. nutzen Sie selbst zum Lernen?

Wird in den Lehrveranstaltungen eingesetzt				Nutze ich zum Lernen			Kenne ich nicht
Häufig	gelegentlich	nie		Häufig	Gelegentlich	nie	
1	2	3		1	2	3	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Digitale Lehr-/Lernmaterialien , z. B. Texte, Präsentationen, Bilder, Videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Lehr- und Lernwerkzeuge, und zwar				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lernmanagementsysteme, z. B. Opal, Moodle, ILIAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MOOCs, z.B. Coursera, Iversity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E-Assessment , z. B. Elektronische Tests und Übungen, Voting-Tools	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Kommunikations- und Kollaborationswerkzeuge, und zwar				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Chat-/Konferenz-Dienste, z. B. Skype	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foren, Blogs, Wikis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Soziale Netzwerke, z. B. Twitter, Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Webbasierte kollaborative Dokumentbearbeitung z. B. Google Docs, OneDrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			File-Sharing-Dienste, und zwar				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cloud-Dienste, z. B. Google Drive, Dropbox, OwnCloud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Video-Plattformen, z. B. Youtube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Digitale Präsentationstools, z. B. Slideshare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	EDV-Programme zur Textverarbeitung, Präsentation, Kalkulation und Konstruktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sonstiges , und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 32 erscheint nur, wenn bei Frage 31 mindestens 1 Item auf der LV-Seite mit „nie“ beantwortet wurde.

32. Bei welcher der folgenden Technologien und Anwendungen würden Sie sich wünschen, dass sie in den Lehrveranstaltungen eingesetzt würden?

- Digitale Lehr-/Lernmaterialien**, z. B. Texte, Präsentationen, Bilder, Videos
Lehr- und Lernwerkzeuge, und zwar
- Lernmanagementsysteme, z. B. Opal, Moodle, ILIAS
- MOOCs, z.B. Coursera, Iversity
- E-Assessment**, z. B. Elektronische Tests und Übungen, Voting-Tools
Kommunikations- und Kollaborationswerkzeuge, und zwar
- Chat-/Konferenz-Dienste, z. B. Skype
- Foren, Blogs, Wikis
- Soziale Netzwerke, z. B. Twitter, Facebook
- Webbasierte kollaborative Dokumentbearbeitung z. B. Google Docs, OneDrive
File-Sharing-Dienste, und zwar
- Cloud-Dienste, z. B. Google Drive, Dropbox, OwnCloud
- Video-Plattformen, z. B. Youtube
- Digitale Präsentationstools, z. B. Slideshare
- EDV-Programme** zur Textverarbeitung, Präsentation, Kalkulation und Konstruktion
- Sonstiges**, und zwar _____

33. Werden in Ihrem Studiengang zu einzelnen Vorlesungen Vorlesungsaufzeichnungen/Videomitschnitte angeboten?

- Ja, dieses Angebot sollte ausgebaut werden.
- Ja, das Angebot ist ausreichend.
- Nein, sollte aber angeboten werden.
- Nein, ist aber auch nicht notwendig.

Frage 34 angepasst für Screenreader.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf das Lernmanagementsystem (OPAL, Moodle, AlmaWeb), das an Ihrer Hochschule eingesetzt wird.

34. Welche Funktionen des Lernmanagementsystems (OPAL, Moodle, AlmaWeb) werden Ihnen wie oft in Lehrveranstaltungen bereitgestellt und wie häufig nutzen Sie die vorhandenen Funktionen?

Wird in den Lehrveranstaltungen eingesetzt				Nutze ich			Kenne ich nicht
Häufig	gelegentlich	nie		Häufig	gelegentlich	nie	
1	2	3		1	2	3	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datenablage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kalender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Forum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mailing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einschreibung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Virtuelles Klassenzimmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Elektronische Tests und Übungen, Onyx	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E-Portfolio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Eigene Lern- und Arbeitsgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Folgende Frage sowie entsprechende Items werden nur angezeigt, wenn bei 34 auf der LV-Seite „nie“ angegeben wurde.

35. Würden Sie sich wünschen, dass verschiedene Funktionen des Lernmanagementsystems (OPAL, Moodle, AlmaWeb) stärker in den Lehrveranstaltungen verwendet werden?

- Datenablage
- Kalender
- Forum
- Mailing
- Einschreibung
- Virtuelles Klassenzimmer
- Elektronische Tests und Übungen, Onyx
- E-Portfolio

Folgende Frage sowie die entsprechenden Items werden nur angezeigt, wenn bei 34 bei der Nutzung „häufig“ oder „gelegentlich“ angegeben wurde.

Frage 36 angepasst für Screenreader.

36. Wie schätzen Sie die Nutzungsfreundlichkeit der einzelnen Funktionen des Lernmanagementsystems und deren Beitrag zu Ihrem Lernerfolg ein?

Nutzungsfreundlichkeit				Beitrag zum Lernerfolg		
Sehr hoch		Sehr niedrig		Sehr hoch		Sehr niedrig
1	2	3		1	2	3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datenablage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kalender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Forum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mailing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Einschreibung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Virtuelles Klassenzimmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Elektronische Tests und Übungen, Onyx	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E-Portfolio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eigene Lern- und Arbeitsgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 37 angepasst für Screenreader.

37. Über welche Medien bzw. Kanäle kommunizieren Sie mit den Lehrenden sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen und wie häufig?

Mit den Lehrenden				Mit meinen Kommiliton/innen		
Häufig	gelegentlich	nie		Häufig	gelegentlich	nie
1	2	3		1	2	3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mailing-Dienste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Messenger-Dienste, z. B. WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Chat-/Konferenz-Dienste, z. B. Skype	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foren, Blogs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Soziale Netzwerke, z. B. Twitter, Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Telefon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sonstiges, und zwar <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 6: Persönliche Studiensituation

38. Welchem Studientyp würden Sie sich selbst zuordnen?

- Ich studiere Vollzeit.
- Ich studiere offiziell Vollzeit, faktisch aber Teilzeit (z.B. wegen Kinderbetreuung, Notwendigkeit Lebensunterhalt zu verdienen, Mitarbeit in der studentischen Selbstverwaltung o.ä.).
- Ich studiere offiziell Teilzeit.
- Ich bin eingeschrieben, studiere aber nicht aktiv.

39. Wie interessiert sind Sie an den Aktivitäten studentischer Vertretungen (z.B. Fachschafts- bzw. Studentenrat)?

sehr interessiert					gar nicht interessiert
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Beteiligen Sie sich selbst an der Arbeit der studentischen Vertretungen?

regelmäßig					nie
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Haben Sie auf Grund von organisatorischen Regelungen (z.B. ungenügendes Lehrangebot oder nicht bestandene Klausuren/Prüfungen o.ä, die erst später wiederholt werden konnten) in Ihrem jetzigen Studium Zeit verloren?

- Nein.
- Ja, ein Semester.
- Ja, zwei Semester.
- Ja, mehr als zwei Semester.

42. Inwieweit fühlen Sie sich in Ihrem Studium persönlich belastet durch...

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	überhaupt nicht				stark
	1	2	3	4	5
...Leistungsanforderungen im Studium?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Orientierungsprobleme im Studium?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Anonymität an der Hochschule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...bevorstehende Prüfungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Ihre finanzielle Lage?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Ihre voraussichtliche finanzielle Lage nach Abschluss des Studiums?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...persönliche Probleme (wie z. B. Ängste, Depressionen)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...unsichere Berufsaussichten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...die große Zahl der Studierenden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Denken Sie zurzeit ernsthaft daran, ...

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	Gar nicht		sehr ernsthaft		
	1	2	3	4	5
...Ihren jetzigen Studiengang/ Ihr jetziges Hauptfach zu wechseln?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Ihre Hochschule zu wechseln?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...das Studium vorübergehend zu unterbrechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...das Studium ganz aufzugeben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*44. Betreuen Sie ein Kind bzw. Kinder?

- Nein.
- Ja, ich habe die überwiegende Betreuungsverantwortung.
- Ja, ich teile mir die Betreuungsverantwortung mit einer anderen Person.

*45. Pflegen Sie zurzeit oder mussten Sie während Ihres jetzigen Studiums bereits einmal Angehörige pflegen?

- Nein
- Ja, ich bin die Hauptpflegeperson.
- Ja, ich teile mir die Pflegeverantwortung mit anderen Personen.

Fragen 46 bis 48 erscheint nur, wenn bei 44 „ja“ angegeben wurde.

46. Wie beurteilen Sie die folgenden Angebote für Studierende mit Kind?

	Sehr zufrieden		Überhaupt nicht zufrieden			Bisher nicht in Anspruch genommen	Kenne ich nicht
	1	2	3	4	5		
Service- und Beratungsangebote Ihrer Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angebote der Mensen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere Service- und Beratungsangebote Ihres Studentenwerks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratungsleistungen Ihrer studentischen Vertretung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausstattung der Räumlichkeiten Ihrer Hochschule (Wickel-/Stillräume)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinderbetreuungsangebote am Studienort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Welche Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende mit Kind seitens Ihrer Hochschule wünschen Sie sich darüber hinaus?

(offene Angaben)

48. Welche Schwierigkeiten im Zusammenhang von Studium und Familie erleben sie?

Mehrfachantworten sind möglich.

- Probleme, einen Platz in einer Kinderbetreuungseinrichtung zu finden (z.B. Kinderkrippe, Kindertagesstätte, Kinderhort)
- Die Betreuungsangebote in der/den Einrichtung/en sind zeitlich zu inflexibel
- Probleme mit der Finanzierung des Lebensunterhalts
- Seminare/Vorlesungen werden zu ungünstigen Zeiten angeboten (z.B. abends oder am Wochenende)
- Sonstiges, und zwar ☒ _____

Fragen 49 und 50 erscheinen nur, wenn bei 45 „ja“ angegeben wurde.

49. Haben Sie sich an Ihrer Hochschule oder im Studentenwerk zu Fragen der Vereinbarkeit von Studium und Pflege von Angehörigen beraten lassen und wenn ja, durch welche Einrichtung oder durch wen?

- Nein.
- Ja, und zwar durch ☒ _____

50. Welche Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende mit pflegebedürftigen Angehörigen seitens Ihrer Hochschule wünschen Sie sich?
(offene Angaben)

Die Fragen 51 und 52 erscheinen nur, wenn bei 44/45 „ja“ angegeben wurde.

51. Wie zufrieden sind Sie mit den Rahmenbedingungen zur Vereinbarkeit von Studium und Familie?

Folgende Items erscheinen nur, wenn bei 44 „ja“ angegeben wurde.

	Sehr zufrieden			Überhaupt nicht zufrieden	
	1	2	3	4	5
Ihre persönlichen Möglichkeiten, Studium und Familie zu vereinbaren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berücksichtigung von Elternschaft bei der Studien- und Prüfungsorganisation durch Lehrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akzeptanz von Elternschaft durch andere Studierende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Folgende Items erscheinen nur, wenn bei 45 „ja“ angegeben wurde.

	Sehr zufrieden			Überhaupt nicht zufrieden	
	1	2	3	4	5
Informationen zum Thema „Studium und Pflege“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihre persönlichen Möglichkeiten, Studium und Pflege Ihrer Angehörigen zu vereinbaren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berücksichtigung von Pflege von Angehörigen bei der Studien- und Prüfungsorganisation durch Lehrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akzeptanz der Pflege von Angehörigen durch andere Studierende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. Inwiefern wurden Ihre Prüfungs- und Studienleistungen durch die Familienaufgaben beeinflusst?

- verschlechtert
- nicht verändert
- verbessert

Teil 7: Studienverlauf/ Weitere Studienplanung

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Verlauf Ihres jetzigen Studiums sowie Ihre weiteren studienbezogenen Planungen.

Folgende Frage erscheint nur, wenn bei 20/3 (studienbezogene Auslandsaufenthalte) „nein“ angegeben wurde.

53. Beabsichtigen Sie, während des Studiums einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchzuführen?

- Ja, auf jeden Fall
- Ja, wahrscheinlich
- Weiß noch nicht
- Nein, wahrscheinlich nicht
- Nein, auf keinen Fall

Folgende Frage erscheint nur, wenn 53/4 oder 53/5 angegeben wurde.

53. A) Welche Gründe sind für Ihren Verzicht auf einen Auslandsaufenthalt ausschlaggebend?

Mehrfachantworten sind möglich.

- Unzureichende Fremdsprachenkenntnisse
- Schwierigkeiten, Informationen zu bekommen
- Trennung von Partner/in, Kind(ern), Freundinnen und Freunden
- Geschätzter Organisationsaufwand
- Finanzielle Mehrbelastung
- Eigene Trägheit
- Geringe Attraktivität der Austauschprogramme an meiner Hochschule
- Fehlendes Zeitfenster im Studienverlauf
- Für mein berufliches Ziel ist ein Auslandsaufenthalt nicht relevant
- Sonstige Gründe, und zwar: ☒ _____

Fragen 54. A), 54. B) und 54. C) erscheinen nur für Lehramtsstudierende (2/5).

54. A) Haben Sie bereits Schulpraktische Übungen (SPÜ) absolviert oder sind sie gerade dabei?

- Ja
- Nein

Frage 54. B erscheint nur, wenn 54 A/1 angegeben.

54. B) In welchem Landkreis absolvier(t)en Sie die SPÜ?

DDM-Landkreise Sachsen:

- Bautzen
- Chemnitz
- Dresden
- Erzgebirgskreis
- Görlitz
- Leipzig (kreisfreie Stadt)
- Leipzig
- Meißen
- Mittelsachsen
- Nordsachsen
- Sächsische Schweiz - Osterzgebirge
- Vogtlandkreis
- Zwickau

54. C) Wie zufrieden sind Sie mit...?

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	Fach	Sehr zufrieden		Überhaupt nicht zufrieden		
		1	2	3	4	5
... der Einbindung der SPÜ in den Studienablauf	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Vorbereitung auf die SPÜ in den Lehrveranstaltungen der Universität	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Betreuung während der SPÜ durch die Dozent/innen an der Hochschule	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Betreuung während der SPÜ durch meine Praktikumslehrer/innen	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...den Möglichkeiten zur Reflexion der SPÜ-Erfahrungen in der Nachbereitungsveranstaltung	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Möglichkeit, die in den SPÜ gewonnenen Erfahrungen im weiteren Studium einzubringen	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen 55 – 58 erscheinen nur, wenn 2/1) (Bachelor) angegeben wurde!

55. Planen Sie nach dem Abschluss Ihres Bachelor-Studiums ein Master-Studium aufzunehmen?

- Ja, auf jeden Fall.
- Ja, wahrscheinlich.
- Weiß noch nicht.
- Nein, wahrscheinlich nicht.
- Nein, auf keinen Fall.

Fragen 56 – 58 erscheinen im Fragebogen nur, wenn Frage 55/1) ODER 55/2) angekreuzt wurde.

56. Inwieweit treffen die folgenden Gründe für die spätere Aufnahme eines Master-Studiums auf Sie zu? Ich möchte ein Master-Studium beginnen, um...

Kreuzen Sie bitte jede Zeile an.

	trifft nicht zu			Trifft zu	
	1	2	3	4	5
...meine Chancen bei der späteren Suche nach einem Arbeitsplatz zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...höhere Verdienstmöglichkeiten im späteren Berufsleben zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich auf eine spätere Berufstätigkeit in der wissenschaftlichen Forschung vorzubereiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...die Voraussetzungen für meinen angestrebten Beruf zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...eine fachliche Spezialisierung/Vertiefung zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Zeit für die Berufsfindung zu gewinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...eine höhere Fachkompetenz zu erwerben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...später eine Promotion beginnen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...den üblichen Abschluss in meinem Fach zu erlangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

57. Wo planen Sie ein Masterstudium aufzunehmen?

Mehrfachantworten sind möglich

- An meiner jetzigen Hochschule.
- An einer anderen Hochschule in Sachsen.
- An einer Hochschule in den neuen Bundesländern (außer Sachsen, einschließlich Berlin).
- An einer Hochschule in den alten Bundesländern.
- An einer Hochschule im Ausland.
- Weiß ich noch nicht.

58/6) erscheint nur für Befragte mit 57/5).

58. An welchem Hochschultyp planen Sie dieses Studium?

- An einer staatlichen Universität.
- An einer privaten Universität.
- An einer staatlichen Fachhochschule.
- An einer privaten Fachhochschule.
- An einer Berufsakademie/Dualen Hochschule.
- An einem anderen Hochschultyp (im Ausland), und zwar _____

Frage 59 erscheint nur, wenn 2/1) (Bachelor) und 57/2 bis 57/5 angegeben wurde!

59. Warum möchten Sie Ihr Masterstudium an einer anderen als Ihrer jetzigen Hochschule aufnehmen?

Mehrfachantworten sind möglich.

- Die thematische Ausrichtung im Masterstudiengang entspricht nicht meinen fachlichen Interessen.
- Es wird kein Masterstudiengang in meinem Fach angeboten.
- Ich bin mit dem Lehrangebot bzw. den Rahmenbedingungen in meinem Fach unzufrieden.
- Ich möchte meinen Master im Ausland absolvieren.
- Ich möchte noch eine andere Hochschule kennenlernen.
- Es werden zu wenige Master-Studienplätze angeboten.
- Aus persönlichen Gründen
- Sonstige Gründe, und zwar ☒ _____

Frage 60 erscheint im Fragebogen nur, wenn NICHT Frage 2/5) (Lehramt) angekreuzt wurde.

60. Sind Sie im Rahmen Ihres bisherigen Studiums in Kontakt zu regional ansässigen Firmen/ Organisationen getreten bzw. planen Sie dies?

Nein.		<input type="checkbox"/>
<i>Mehrfachantworten sind möglich.</i>	geplant	hatte Kontakt
Ja, im Zuge eines Praktikums.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ja, im Zuge einer Abschlussarbeit/ Seminararbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ja, im Zuge sonstiger studienbezogener Unterstützungen und zwar ☒ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 61 erscheint für Bachelor-Studierende (2/1) NUR, wenn 55/3) ODER 55/4) ODER 55/5) angegeben wurde. Sie erscheint für Lehramtsstudierende (2/5) NICHT.

61. Wo möchten Sie nach dem Studium am liebsten berufstätig werden?

Mehrfachantworten sind möglich

- Am Studienort.
- In Sachsen (außer Studienort).
- In den neuen Bundesländern (außer Sachsen, einschließlich Berlin).
- In den alten Bundesländern.
- Im Ausland.
- Ich habe mir noch keine Gedanken gemacht.
- Ich habe keine Präferenzen.

Fragen 61. A) bis 61.D) erscheinen nur für Lehramtsstudierende (2/5).

61. A) Wo möchten Sie Ihren Vorbereitungsdienst leisten?

Mehrfachantworten sind möglich

- Am Studienort.
- In Sachsen (außer Studienort).
- In den neuen Bundesländern (außer Sachsen, einschließlich Berlin).
- In den alten Bundesländern.
- Im Ausland.
- Ich habe mir noch keine Gedanken gemacht.
- Ich habe keine Präferenzen.

Frage 61. B[1]) erscheint nur, wenn 61. A/3 bis 61. A/5 angegeben wurde.

61. B) Warum planen Sie, Ihren Vorbereitungsdienst außerhalb von Sachsen zu leisten?

~~☒~~ _____

Frage 61. B[2]) erscheint nur, wenn 61. A/2 angegeben wurde.

61. B) In welchem Landkreis in Sachsen planen Sie Ihren Vorbereitungsdienst?

DDM-Landkreise Sachsen:

- Bautzen
- Chemnitz
- Dresden
- Erzgebirgskreis
- Görlitz
- Leipzig (kreisfreie Stadt)
- Leipzig
- Meißen
- Mittelsachsen
- Nordsachsen
- Sächsische Schweiz - Osterzgebirge
- Vogtlandkreis
- Zwickau

61. C) Wo möchten Sie nach Ihrem Vorbereitungsdienst am liebsten berufstätig werden?

Mehrfachantworten sind möglich

- Am Studienort.
- In Sachsen (außer Studienort).
- In den neuen Bundesländern (außer Sachsen, einschließlich Berlin).
- In den alten Bundesländern.
- Im Ausland.
- Ich habe mir noch keine Gedanken gemacht.
- Ich habe keine Präferenzen.

Frage 61. D) erscheint nur, wenn 61. C/2 angegeben wurde.

61. D) In welchem Landkreis in Sachsen möchten Sie nach Ihrem Vorbereitungsdienst am liebsten berufstätig werden?

DDM-Landkreise Sachsen:

- Bautzen
- Chemnitz
- Dresden
- Erzgebirgskreis
- Görlitz
- Leipzig (kreisfreie Stadt)
- Leipzig
- Meißen
- Mittelsachsen
- Nordsachsen
- Sächsische Schweiz - Osterzgebirge
- Vogtlandkreis
- Zwickau

Teil 8: Gesamteinschätzung/ Zufriedenheit

62. Wenn Sie noch einmal vor der Wahl stünden: Welches Fach und wo würden Sie dann voraussichtlich studieren?

Ich würde wieder studieren, und zwar...

- ... das gleiche Fach an derselben Hochschule.
- ... das gleiche Fach an einer anderen Hochschule.
- ... ein anderes Fach an derselben Hochschule.
- ... ein anderes Fach an einer anderen Hochschule.
- Ich würde nicht mehr studieren.

63. Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit Ihrer derzeitigen Studiensituation?

sehr zufrieden

1

2

3

4

sehr unzufrieden

5

Teil 9: Angaben zur Person

64. Mit welcher Hochschulzugangsberechtigung haben Sie Ihr (erstes) Studium begonnen?

- Allgemeine Hochschulreife
- Fachgebundene Hochschulreife
- Fachhochschulreife
- Meisterprüfung
- Ausländische Studienberechtigung
- Andere, und zwar

65. Wann und wo haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben?

Jahr

□□□□

Bundesland (Dropdownmenü, inkl. „nicht in Deutschland“)

- Baden-Württemberg
- Bayern
- Berlin
- Brandenburg
- Bremen
- Hamburg
- Hessen
- Mecklenburg-Vorpommern
- Niedersachsen
- Nordrhein-Westfalen
- Rheinland-Pfalz
- Saarland
- Sachsen
- Sachsen-Anhalt
- Schleswig-Holstein
- Thüringen
- nicht in Deutschland

Frage 65. A)[1] erscheint nur, wenn bei 65 „Sachsen“ angegeben wurde.

65. A) In welchem Landkreis in Sachsen haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

DDM-Landkreise Sachsen:

- Bautzen
 - Chemnitz
 - Dresden
 - Erzgebirgskreis
 - Görlitz
 - Leipzig (kreisfreie Stadt)
 - Leipzig
 - Meißen
 - Mittelsachsen
 - Nordsachsen
 - Sächsische Schweiz - Osterzgebirge
 - Vogtlandkreis
 - Zwickau
- Landkreis (Dropdownmenü)

Frage 65. A)[2] erscheint nur, wenn bei 65 „nicht in Deutschland“ angegeben wurde.

65. A) In welchem Staat haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

Staat  _____

66. Welche Abschlussnote (Abiturdurchschnittsnote) hatten Sie?

Wenn Sie keine Abiturdurchschnittsnote haben, geben Sie bitte die Feststellungsprüfungsnote an.

,

67. Ihr Geschlecht?

- Weiblich
- Männlich

68. In welchem Jahr sind Sie geboren?

19

69. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

Mehrfachantworten sind möglich

- Deutsche Staatsangehörigkeit
- Staatsangehörigkeit eines anderen Landes der EU
- Staatsangehörigkeit eines anderen Landes außerhalb der EU

70. Sind Sie in Deutschland geboren?

- Ja
 Nein

71. Sind Ihre Eltern nach Deutschland zugewandert?

- Nein, keiner der beiden.
 Ja, nur ein Elternteil.
 Ja, beide Elternteile.

72. Welches ist der höchste Schulabschluss Ihres Vaters/Ihrer Mutter?

Vater		Mutter
<input type="checkbox"/>	Volksschul- oder Hauptschulabschluss (mindestens 8. Klasse)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Abschluss der Polytechnischen Oberschule (10. Klasse)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Realschulabschluss oder andere Mittlere Reife (10. Klasse)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Hochschulreife/Abitur (z.B. EOS, Gymnasium; mindestens 12. Klasse)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Kein Schulabschluss	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Mir nicht bekannt	<input type="checkbox"/>

73. Welches ist der höchste berufliche Abschluss Ihres Vaters/Ihrer Mutter?

Vater		Mutter
<input type="checkbox"/>	Lehre bzw. Facharbeiterabschluss	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Meisterprüfung, Fachschul-/Technikerabschluss	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Hochschulabschluss (einschl. Lehrerbildung und Fachhochschule)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Kein Berufsabschluss	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Mir nicht bekannt	<input type="checkbox"/>

Kritik/Anmerkungen

Haben Sie noch Anmerkungen, Ergänzungen oder kritische Hinweise zum Fragebogen?

(Offene Angabe)

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Studierendenbefragung.

www.tu-dresden.de/zqa/forschung

K.f.B.H