

Silke LANGE¹, Falko SCHMIDT², Milena BRÜGGEMEIER¹ & Imke TAPHORN¹

(¹Universität Osnabrück, ²Universität Jena)

Beratungs- und Informationsverhalten von Studierenden des beruflichen Lehramtsstudiums

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe47/lange_etal_bwpat47.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 47 | Dezember 2024

Attraktivität des Lehrer:innenberufs in der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karl Wilbers, Nicole Naeve-Stoß, Silke Lange & Matthias Söll**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Beratungs- und Informationsverhalten von Studierenden des beruflichen Lehramtsstudiums

Abstract

Die prekäre Fachkräftesituation an berufsbildende Schulen gilt als eines der drängendsten Probleme der aktuellen Bildungspolitik. Universitäten stehen vor der Herausforderung, Studieninteressierte für ein entsprechendes Studium zu gewinnen. In diesem Kontext rückt das Hochschulmarketing in den Fokus. Es besteht das Potenzial, Studieninteressierte, die das berufliche Lehramt bisher nicht in ihrer Berufswahl berücksichtigt haben, gezielt anzusprechen, indem die Kommunikation konkreter auf deren Bedürfnisse ausgerichtet wird. Im Beitrag wird dafür das Beratungs- und Informationsverhalten der Zielgruppe anhand von Daten des LBS-Monitors analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden des beruflichen Lehramts intensiv Informationen nutzen, wobei persönliche Kontakte zu Lehrkräften und anderen Studierenden eine zentrale Rolle spielen. Obgleich das Internet häufig genutzt wird, wird die Qualität der Informationen jedoch nicht als besonders hoch eingeschätzt. Die Heterogenität der Studierenden beeinflusst das Informationsverhalten. Signifikante Unterschiede zeigen sich vor allem zwischen Studierenden im Erststudium und solchen in Aufbaustudienmodellen, deren spezifische Informationsbedürfnisse in den Angeboten berücksichtigt werden müssen.

Information behaviour of students on vocational teacher training courses

The precarious staffing situation at vocational schools is one of the most pressing problems in current education policy. Universities are therefore faced with the challenge of winning students why the focus is shifting to university marketing. There is a potential to target prospective students who have not yet considered vocational teaching as a career choice by focusing communication more specifically on their needs. The article used data from the LBS-Monitor to analyze the advisory and information behavior of vocational teacher training students. The results show that they make intensive use of information. Personal contact with vocational teachers and other students playing a central role. Although the internet is used frequently, the quality of the information is not always rated as particularly high. The heterogeneity of students influences information behavior. Differences are evident between students in first degree programs and those in postgraduate study models, whose specific information needs must be taken into account in the offerings.

Schlüsselwörter: *Informationsverhalten, Studienmarketing, Lehramtsstudium*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Einleitung

Der Bedarf an Lehrkräften für berufsbildende Schulen steigt, während die Zahl derer sinkt, die ein entsprechendes Studium aufnehmen (Lange & Sülflow, 2017). Vor dem Hintergrund dieser Situation sowie durch ein wachsendes Bewusstsein für Hochschulmarketing (Röttger & Laukötter, 2019) rückt das Studienmarketing zur Gewinnung von Studierenden für berufliche Lehramtsstudiengänge zunehmend in den Fokus (Langner & Blomberg, 2023, S. 28). Gleichzeitig zeigt sich ein gesteigertes Interesse daran, Studienangebote und Rahmenbedingungen hochschuldidaktisch weiterzuentwickeln, um Studienverläufe zu sichern und Studienabbrüche zu vermeiden (Frehe-Halliwell et al., 2024, S. 698). Wirksame Marketingstrategien und attraktive Hochschulangebote orientieren sich an den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe (Langner & Blomberg, 2023, S. 28), was eine intensivere Auseinandersetzung mit der Studienklientel sowie deren Informationsbedürfnissen und -wegen erforderlich macht. Während eine zunehmende Zahl von Studien zu den soziodemografischen Merkmalen (Goller & Ziegler, 2021; Lange & Frommberger, i. E.; Lange et al., 2024) und den Studien- und Berufswahlmotiven der Studierenden im beruflichen Lehramt (Goller & Ziegler, 2021; Leon et al., 2021; Stellmacher & Paetsch, 2023) vorliegt, ist über prozessbezogene Merkmale dieser Personengruppe – wie Informationswege, Studienverläufe und Beratungsbedarfe – bisher wenig bekannt.

Studierende des beruflichen Lehramts unterscheiden sich signifikant von „Normalstudierenden“ an Universitäten und Lehramtsstudierenden anderer Fächer (Lange & Frommberger i. E.) und gelten insofern als „prägnanter Case“ für die Forschung (Grunau & Jenert, 2021, S. 3). Während die „klassische“ Zielgruppe eines universitären Studiums das berufliche Lehramt in der Regel nicht einmal kennt (Tenberg, 2015), ist der Anteil sogenannter „nicht-traditioneller“ Studierender in den beruflichen Lehramtsstudiengängen überdurchschnittlich hoch (Lange et al., 2024, S. 10). „Nicht-traditionelle“ Studierende zeichnen sich nach Alheit et al. (2008, S. 579) dadurch aus, dass sie ihr Studium nicht direkt im Anschluss an die Sekundarstufe II aufnehmen. Vielmehr haben sie die Studienberechtigung meist auf alternativen Wegen erworben. Sie sind zudem älter, haben in der Regel bereits einen Beruf erlernt und/oder Erfahrungen in einer beruflichen Tätigkeit gesammelt.

Das berufliche Lehramtsstudium ist geradezu prädestiniert, solche „nicht-traditionellen“ Studierenden bzw. Studieninteressierten anzusprechen, da eine Berufsausbildung oder Berufserfahrung als notwendige Voraussetzung für das berufliche Lehramt gelten (KMK, 2018), wobei die Berufserfahrung teilweise auch studienbegleitend durch Praktika erworben werden kann. Darüber hinaus haben sich im beruflichen Lehramt vielfältige Studienmodelle etabliert, die es Absolventinnen und Absolventen fachwissenschaftlicher Studiengänge ermöglichen, in ein lehramtsbezogenes Masterstudium überzugehen (Porcher & Trampe, 2021; Lange et al., 2024).

Im Übergang von einer vorausgehenden Tätigkeit in das Studium finden „nicht-traditionelle“ Studierende „kaum vorstrukturierte Orientierungsmuster“ vor, was dazu führt, dass der „prinzipielle[n] Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium hier eine besondere biografische Brisanz“ zukommt (Wolter et al., 2014, S. 30). Sie sehen sich im Studienprozess, insbesondere zu Beginn des Studiums, mit besonderen Barrieren konfrontiert, die etwa durch Fremdheitserfahrungen und/oder individuelle Defizitwahrnehmungen bedingt sind (Alheit, 2009, S. 215;

Wolter et al., 2014, S. 42; Wolter et al., 2017, S. 29). Auch „erfahrene“ Studierende, die aus fachwissenschaftlichen Studiengängen in ein lehramtsbezogenes Studium wechseln, sehen sich mit Schwierigkeiten beim Wechsel der Fachkulturen konfrontiert (Beinke, 2016). Um diesen individuellen Herausforderungen zu begegnen, erweisen sich vor allem Betreuungs- und Beratungsangebote als bedeutsam (Alheit, 2009; Beinke, 2016; Trampe, 2016), wobei die Studienberatung als „Gatekeeper“ fungiert, „die Studierende ermutigen oder abstoßen“ kann (Alheit, 2009, S. 217; auch Trampe, 2016). Allerdings sind die Informations- und Beratungsangebote der Universitäten bislang überwiegend auf deren „klassische“ Zielgruppen ausgerichtet (Röwert et al., 2017), was u. a. auf mangelndes Wissen über die spezifischen Informations- und Beratungsbedarfe „nicht-traditioneller“ Studierender zurückzuführen ist. Dies gilt auch für Studierende des beruflichen Lehramts, deren Informations- und Beratungsverhalten in diesem Beitrag in den Blick genommen wird. Dabei wird den Fragen nachgegangen, (1) welche Beratungs- und Informationsangebote Studierende des beruflichen Lehramts in Anspruch nehmen, (2) wie gut sie sich über das Studium informiert fühlen und (3) inwieweit sich Unterschiede im Informationsverhalten zwischen grundständigen Studierenden und jenen, die ein Quermasterstudienprogramm absolvieren, zeigen?

Nach einer Auseinandersetzung mit ausgewählten theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden zum Informationsverhalten von Studieninteressierten und Lehramtsstudierenden (Abschnitt 2) werden Ergebnisse einer Studie zum Informationsverhalten von Studierenden des beruflichen Lehramts auf Basis der Daten des LBS-Monitors präsentiert. Der LBS-Monitor ist eine standortübergreifende Längsschnitterhebung unter beruflichen Lehramtsstudierenden, die verschiedene Merkmale der professionsbezogenen Entwicklung berücksichtigt (Lange & Frommberger, 2024a). Das methodische Vorgehen bei der Analyse des Informationsverhaltens der Studierenden der LBS-Monitor-Stichprobe wird in Abschnitt 3 dargestellt. Die Vorstellung der Analyseergebnisse erfolgt in Abschnitt 4. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und mögliche Implikationen für ein professionelles Marketing zur gezielten Akquise zukünftiger beruflicher Lehrkräfte diskutiert (Abschnitt 5). Der Beitrag endet mit einem Fazit in Abschnitt 6.

2 Studieninformationen im Spiegel der Literatur

2.1 Studieninformation und Studieninformationsverhalten

Studieninformationen und Hochschulberatungsangebote werden in der Literatur sowohl aus der Perspektive der Hochschulen als Instrument des Hochschulmarketings und der Gestaltung von Studienangeboten (Hell & Haehnel, 2008; Langner & Blomberg, 2023) als auch aus der Perspektive der angehenden Studierenden als Teil der Berufs- und Studienwahl behandelt (Bergmann, 2004).

Hochschulen sehen sich seit Jahren einem zunehmenden Wettbewerbsdruck um Studierende und finanzielle Mittel ausgesetzt (Winter, 2019, S. 77). Darauf reagieren sie unter anderem mit strategischen Marketingmaßnahmen (Müller-Böling, 2007, S. 265), die darauf abzielen, Stu-

dieninteressierte für ein Studium zu gewinnen und an die Hochschule zu binden (Röttger & Lautkötter, 2019, S. 175; Hell & Haehnel, 2008, S. 10). Aus dieser marketingtheoretischen Perspektive wird die Studienwahl häufig als ein mehrstufiger Entscheidungsprozess verstanden, der u. a. Entscheidungen für eine Hochschule, eine Studienart (z. B. grundständiges Studium, duales Studium, Lehramtsstudium, Fernstudium) sowie für eines oder mehrere Studienfächer umfasst (Kloß, 2016; Hinterding, 2010, S. 34–36). Um die Interessierten in diesen Entscheidungs- und Informationsprozessen zu erreichen, ist eine „dezidiert an den Bedürfnissen der Zielgruppen ausgerichtete[] Kommunikation“ erforderlich (Langner & Blomberg, 2023, S. 28). Ziel dieser Angebote ist es, die Studieninteressierten mit Informationen zu versorgen, die dazu beitragen, ihre empfundene Unsicherheit im Studienwahlprozess zu reduzieren und ihnen somit eine fundierte Hochschul- und Studienwahl zu ermöglichen (Hell & Haehnel, 2008, S. 11). Denn viele Studieninteressierte fühlen sich mit der Hochschul- und Studienwahl überfordert (Woisch et al., 2019, S. 3; Schröder, 2015, S. 174).

Im Studienverlauf widmen sich Hochschulen dem Thema „Information und Beratung“ insbesondere vor dem Hintergrund der Diversität der Studierenden und auftretender Krisen im Studienverlauf (Schützeichel, 2015, S. 40; Posenau & Zeuch, 2024). Die Studienberatung hat sich an allen Universitäten in unterschiedlichen Formen und auf unterschiedlichen Ebenen institutionalisiert (Ghulam, 2013, S. 25–29, 50–51). Sie berät Studierende vor allem zu Anrechnungsfragen und zur Vereinbarkeit von Studium und Beruf sowie zu Studieninhalten und -finanzierung (Rettig & Horster, 2017, S. 34–35).

Aus einer individuellen Perspektive der Studienwählenden wird der Studienwahlprozess eng mit dem Berufswahlprozess verbunden (Hinterding, 2010, S. 12–33; Cramer, 2016, S. 269–271), zu dem eine Vielzahl soziologischer und psychologischer Theorien vorliegt (Herzog et al., 2006; Hirschi & Baumeler, 2020; Wehking, 2019). Etablierte, auf das Individuum bezogene Berufswahltheorien gehen davon aus, dass die Berufswahl ein komplexer Entscheidungsprozess ist, der auf die Passung zwischen den individuellen Interessen, Wünschen und Kompetenzen einerseits und den Merkmalen eines Berufs bzw. Studienangebots andererseits abzielt (Butz, 2008, S. 50). Dieser Entscheidungsprozess unterliegt vielfältigen individuellen und externen Einflussfaktoren (Kloß, 2016) und erfolgt auf der Grundlage unvollständiger Informationen bei einer hohen Vielfalt von Optionen (Neuenschwander, 2008, S. 141–142; Heine & Willich, 2006, S. 5). Insofern ist eine „fundierte Entscheidung für ein bestimmtes Studium an einer bestimmten Hochschule [...] mit einem großen Informationsaufwand bzw. einem hohen Informationsstand verbunden“ (Heine et al., 2009, S. 7) und erfordert von den Studienwählenden ein aktives Informationsverhalten.

Das Informationsverhalten beschreibt allgemein die Interaktion einer Person mit Informationen (Hobom, 2013, S. 112) und bezieht sich im Kontext der Studienwahl auf die Auseinandersetzung der Studieninteressierten mit angebotenen Informationen, um eine informierte Studien- und Hochschulwahl zu treffen. Dieses Verhalten wird allgemein im Rahmen der Informationsverhaltensforschung untersucht, die eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien hervorgebracht hat (Fisher et al., 2005). Es kann als ein iterativer Suchprozess verstanden werden, der durch ein Informationsbedürfnis ausgelöst und geleitet wird (Wilson, 1999; Polly et al. o. D.), das auf

das Schließen von Wissenslücken oder auf die Suche nach einem anwendungsbezogenen oder sogar existenziellen Sinn gerichtet sein kann (Hobom, 2013, S. 110). Dieser Prozess steht in einem komplexen, situativen und lebensweltlichen Kontext der Informationssuchenden (Wilson, 1999; Hobom, 2005, S. 110) und umfasst u. a. verschiedene Strategien, Informationsorte und -quellen, Informationsbegegnungen (Zufallsfunde von Informationen) und das persönliche Informationsmanagement (Hobom, 2013, S. 116–122; Polly et al., o. D., S. 2).

In der Hochschulforschung wurde das Informationsverhalten von Studieninteressierten bislang vor allem im Hinblick auf Informationsstrategien, Informationsorte und den Startzeitpunkt der Informationssuche untersucht (Heine & Willich, 2006; Heine et al., 2009; Franke & Schneider, 2015; Wolter et al., 2014). Allgemein werden den eigenen Erfahrungen, individueller Beratung sowie spezifischen und validen Informationen eine hohe Bedeutung für den Informations- und Studienwahlprozess zugeschrieben (Holland, 1959; Super, 1954; Gottfredson, 1981). Den Jugendlichen und jungen Erwachsenen steht jedoch eine Vielzahl von Informationsangeboten zur Verfügung, wobei

„nicht alle zur Verfügung stehenden Informationsquellen zu jedem Zeitpunkt des Entscheidungsprozesses relevant sind. Es liegt beispielsweise nahe, dass allgemein gehaltene Informationsquellen eher zu Beginn des Informationsprozesses herangezogen werden, um einen Überblick über die möglichen Alternativen zu erhalten. Nachdem erste Ideen entstanden sind, wird gezielter als zuvor nach detaillierteren Informationen zu spezifischen Bildungsoptionen gesucht. Zu Beginn der Informationsbeschaffung spielen vor allem Schulen als diejenigen Institutionen, an denen sich die angehenden Studienberechtigten [...] befinden, aber auch die möglichen weiterführenden Ausbildungsstätten (für angehende Studierende die Hochschulen, für künftige Auszubildende die Betriebe) und andere Institutionen (z. B. Arbeitsagentur/BIZ, Studien- und Berufsberater(innen)) bei der Informationsvermittlung eine entscheidende Rolle“ (Franke & Schneider, 2015, S. 28).

Repräsentative Studien unter Studienberechtigten (Heine & Willich, 2006, S. 13; Franke & Schneider, 2015, S. 13) und Studienanfängerinnen und -anfängern (Heine et al., 2007, S. 11) zeigen, dass bei der Suche nach Informationen über Studienangebote Online- und Printmedien sowie persönliche Erfahrungen (z. B. über Praktika) eine wichtige Rolle spielen. Dabei werden mehrere Quellen einbezogen (Heine & Willich, 2006, S. 27; Heine et al., 2007, S. 11), wobei am häufigsten auf Internetangebote zurückgegriffen wird (Heine & Willich, 2006, S. 28; Heine et al., 2007, S. 11; Franke & Schneider, 2015, S. 13, 25; auch Metag & Schäfer, 2018, S. 380). Es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern, der besuchten Schulform und dem Leistungsvermögen. Frauen nutzen demnach deutlich häufiger Bücher und Zeitschriften zur Studien- und Berufswahl und schätzen diese auch eher als hilfreich ein als ihre männlichen Studienaspiranten. Praktika werden von weiblichen Studienberechtigten ebenfalls häufiger absolviert und als nützlich für die Studien- und Berufswahl angesehen (Franke & Schneider, 2015, S. 14). Männliche Studienberechtigte hingegen ziehen häufiger Internetnetzwerke, Blogs oder Foren zur Informationsgewinnung heran und bewerten diese eher als hilfreicher (Franke & Schneider, 2015, S. 14). Schülerinnen und Schüler mit eher unterdurchschnittlichen Schulleistungen setzen eher auf Erfahrungen aus Praktika und Jobs sowie Internetnetzwerke, Blogs

und Foren, während leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler häufiger Informationsveranstaltungen besuchen (Franke & Schneider, 2015, S. 17).

Im Vergleich von Schülerinnen und Schülern allgemein- und berufsbildender Schulen zeigen Franke & Schneider (2015, S. 16), dass jene von beruflichen Schulen häufiger Informationen aus Internetnetzwerken, Blogs und Foren nutzen und auch bereits eine Jobtätigkeit ausgeübt haben. Beide Aspekte werden von den Befragten als hilfreicher bewertet als von Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Gymnasien. „Alle Befragten, die zum Zeitpunkt des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung noch keine Ausbildungserfahrung haben, zeichnen sich durch eine häufigere Nutzung von eher allgemein bzw. theoretisch orientierten Informationsquellen aus, z. B. der Nutzung von Informationsmaterialien [...], Bücher/Zeitschriften zur Studien- und Berufswahl [...] und dem Besuch von Informationsveranstaltungen“ (Franke & Schneider, 2015, S. 17).

Im Hinblick auf „nicht-traditionelle“ Studienanfängerinnen und -anfänger zeigt die Studie von Wolter et al. (2014, S. 35–42), dass diese „gut informiert ins Studium über[gehen]. Sowohl hinsichtlich der allgemeinen Regelungen, Möglichkeiten und Beschränkungen eines Studiums [...] als auch der konkreten Studienabschlüsse Bachelor und Master [...] ist der Anteil derjenigen unter ihnen, die sich eher gut bis sehr gut informiert fühlen, im Gruppenvergleich am höchsten“ (Wolter et al., 2014, S. 35). Beratungsangebote der Hochschulen, etwa zu Fragen der Zulassung zum Studium sowie zum Thema „Studieren mit Kind“, werden von ihnen häufiger genutzt als von anderen Studierendengruppen (Wolter et al., 2014, S. 37; Banscheraus et al., 2016, S. 301). Dass diese Beratungsangebote zumeist nicht auf die Bedarfe von beruflich qualifizierten Personengruppen ausgerichtet sind (Mucke, 1997, S. 36–37), scheint sich geändert zu haben. Denn die Qualität der in Anspruch genommenen Informations- und Beratungsangebote bewerten „nicht-traditionelle“ Studierende durchweg als hilfreich und sehen diese etwas positiver als andere Studierendengruppen. „Möglicherweise lässt dies auf einen anfänglich etwas größeren Informationsbedarf (oder eine größere Unsicherheit) auf Seiten der beruflich qualifizierten Studienanfängerinnen und -anfänger zurückzuführen, dessen Befriedigung sich dann in einer positiveren Bewertung der genutzten Unterstützungsangebote niederschlagen könnte“ (Wolter et al., 2012, S. 40).

2.2 Studienwahl und Informationsverhalten von Lehramtsstudierenden

Eine besondere Gruppe von Studienwählenden stellen die Lehramtsstudierenden dar, bei denen Studien- und Berufswahl häufig unmittelbar zusammenfallen, wobei vor allem im beruflichen Lehramtsstudium das Lehramt häufig nicht die Erstberufswahl darstellt. Etwa 60 Prozent der Studierenden in beruflichen Lehramtsstudiengängen verfügen über eine berufliche Erstausbildung und/oder (Vollzeit-)Berufserfahrungen (Berger & Ziegler, 2021, S. 240–241; Lange & Frommberger i. E.; Lange et al., 2024, S. 10; Frehe-Halliwell et al., 2024, S. 701). Zudem wechseln viele Studierende aus einem fachbezogenen Studium in ein berufliches Lehramtsstudium (Berger & Ziegler, 2021, S. 240–241; Lange, 2024; Frehe-Halliwell, 2024, S. 701). Auch diese Studienwechselnden haben oft eine berufliche Erstausbildung abgeschlossen (Lange & Frommberger i. E.; Lange et al., 2024, S. 10; Lange, 2024).

Basierend auf der Stichprobe des Panels zum Lehramtsstudium (Kauper et al., 2023) zeigen Bernholt et al. (2023, S. 72–76), dass unter den allgemeinbildenden Lehramtsstudierenden bei der Informationssuche neben der Internetrecherche häufig on-the-job-Erfahrungswerte von berufstätigen Lehrkräften herangezogen werden, die als besonders hilfreich für die Studienwahl eingestuft werden. „Formale Informationsquellen wie Studienberatung und Eignungstests wurden deutlich weniger genutzt und durchschnittlich auch als weniger hilfreich bewertet. Hier deutet sich ein Muster dahin gehend an, dass persönlichen Erfahrungen und Gesprächen ein höherer Stellenwert beigemessen wird als formalen Angeboten“ (Bernholt et al., 2023, S. 76). Studien unter Studienanfängerinnen und -anfängern der Universität zu Köln (Rohr, 2013) bekräftigen die hohe Bedeutung von Peer-Kontakten in der Studienwahl: 37,3 Prozent der Befragten gaben an, von Freunden beraten worden zu sein, ein Drittel (33,3 %) konsultierte Verwandten, und 15,7 Prozent wandten sich an Lehrkräfte. Über ein Viertel der Studierenden erklärte, sich selbständig für das Lehramtsstudium entschieden zu haben (Rohr, 2013, S. 100).

Ähnliche Muster zeigen standortspezifische Untersuchungen auch für die Gruppe der Studierenden des beruflichen Lehramtes (Berger & Ziegler, 2021, S. 241; Eder & Riedl, 2021, S. 11; Wyrwal & Zinn, 2018, S. 18). In der Stichprobe der Universität Stuttgart (Wyrwal & Zinn, 2018, S. 18) gaben fast ein Drittel (32,7 %) der Studierenden des beruflichen Lehramts in gewerblich-technischen Fachrichtungen an, durch Freunde, Familienangehörige oder Berufsschullehrkräfte auf die Möglichkeit eines beruflichen Lehramtsstudiums aufmerksam gemacht worden zu sein. Die Mehrheit der befragten Studierenden (42,8 %) informierte sich über diverse Informationsportale oder Internetrecherchen, während nur 5,1 Prozent angaben, an Informationsveranstaltungen teilgenommen zu haben. Immerhin 43,6 Prozent der Studierenden hatten vor Studienbeginn einen Beratungstermin bei der Studienberatung wahrgenommen (Wyrwal & Zinn, 2018, S. 19). Berger & Ziegler (2021, S. 241) zeigen im Vergleich der Lehrämter der Sekundarstufe II an der TU Darmstadt, dass vor allem Studierende des gymnasialen Lehramtes institutionalisierte persönliche Beratungsangebote, wie Fachschaften, Studienmessen und die Studienberatung, nutzen, während Studierende des beruflichen Lehramts „eher auf informelle persönliche Kontakte zurückgreifen“ (Berger & Ziegler, 2021, S. 241). In ihrer Stichprobe informierten sich Studierende des beruflichen Lehramts häufiger und umfassender über die fachlichen Anforderungen ihres Studiums als Lehramtsstudierende für das Gymnasium, die sich häufiger mit allgemeinen Studienaspekten auseinandersetzten. Insgesamt zeigte sich bei den Befragten ein „positiver Zusammenhang zwischen der Nutzung von Informationsquellen vor der Immatrikulation und der Informiertheit über verschiedene Studienaspekte [...]. So sind Studierende, die viele Informationsquellen herangezogen haben, auch vielseitig über verschiedene Studienaspekte informiert“ (Berger & Ziegler, 2021, S. 242).

Bezogen auf die Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der Universität Jena heben Frehe-Halliwell et al. (2024, S. 700) ein besonderes Problem hervor: Die inhärente Polyvalenz der wirtschaftspädagogischen Studiengänge, die sich aus der Entstehung der Studiengänge parallel zum Studium der Betriebswirtschaftslehre ergibt (Pleiß, 1973, Söll, 2016, S. 122–132), spiegelt sich u. a. in der Bezeichnung der Studienprogramme wider. Während lehramtsbezogene Studiengangmodelle häufig klassisch als „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ (oder ähnlich) bezeichnet werden, firmieren polyvalente Studiengangmodelle, die ebenfalls ins Lehramt an

berufsbildenden Schulen führen (können), eher unter dem Titel „Wirtschaftspädagogik“ oder werden „nur“ als ein Profulfach in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen verankert (Söll, 2016, S. 204). Dies führt im Studien- und Berufswahlprozess zu Unsicherheiten, da „das Konstrukt ‚Wirtschaftspädagogik‘ [...] häufig unbekannt ist und zunächst erschlossen werden muss“ (Frehe-Halliwell et al., 2024, S. 700). Diese „bekannte Unkenntnis“ bezieht sich nicht nur auf die Studieninteressierten, „sondern auch auf die informellen Referenzgruppen“ (Frehe-Halliwell et al., 2024, S. 700), also auf diejenigen, von denen zu erwarten ist, dass sie im Studien- und Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden einen hohen Einfluss haben (z. B. Familie und Peers). Ähnliche Probleme könnten auch im Bereich der beruflichen Fachrichtung Pflege auftreten, in der neben den klassischen lehrerbildenden Studiengängen auch Pflegepädagogikstudiengänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften etabliert sind. Diese vermitteln zwar die notwendigen Voraussetzungen für eine Berufstätigkeit an einer Berufsschule in freier Trägerschaft, berechtigen jedoch in der Regel nicht zur Aufnahme des Vorbereitungsdienstes für das berufliche Lehramt – häufig aufgrund des fehlenden Zweitfaches (Reiber & Reibmann, 2024, S. 223–225).

3 Methodische Hinweise

3.1 Forschungsinteresse

Die Studienlage zeigt, dass es eine große Vielfalt an Informations- und Beratungsmustern von Studieninteressierten gibt. Eine besondere Rolle nehmen in diesem Kontext Lehramtsstudierende ein, die sich mit dem Studium gleichermaßen für den Lehrkräfteberuf entscheiden. Bei ihnen kommt Freunden, Verwandten und berufstätigen Lehrkräften eine entscheidende Funktion im Berufs- und Studienwahlprozess zu. Dies gilt sowohl für die Studieninteressierten des allgemeinbildenden als auch für die des berufsbildenden Lehramts.

Die Gruppe der Studierenden des beruflichen Lehramts zeichnet sich durch eine hohe Vielfalt aus. Viele dieser Personen sind „nicht-traditionelle“ Studierende, die im Vergleich zu klassischen Studierendengruppen ein erhöhtes Informationsbedürfnis aufweisen (Wolter et al., 2014, S. 40). Es ist anzunehmen, dass die unterschiedlichen beruflichen und akademischen Hintergründe sowie Erfahrungen Einfluss auf die Informationsbedarfe und -strategien derjenigen haben, die sich für ein berufliches Lehramtsstudium interessieren. Angesichts des anhaltenden Lehrkräftemangels im berufsbildenden Schulwesen und der damit verbundenen Notwendigkeit, mehr Studierende für ein berufliches Lehramtsstudium zu rekrutieren, gewinnt die Entwicklung von gezielten Marketingstrategien zunehmend an Bedeutung. Hierfür ist es unerlässlich, die Informations- und Unterstützungsbedarfe der Studieninteressierten besser zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund soll im Rahmen der vorliegenden Studie das Informationsverhalten von Studierenden des beruflichen Lehramts vor Studienbeginn und im Studium explorativ auf Basis einer bundesweiten Stichprobe untersucht werden. Dabei wird drei Fragen nachgegangen: Erstens, welche Beratungs- und Informationsangebote nehmen Studierende des beruflichen Lehramts in Anspruch? Zweitens, wie gut fühlen sich die Studierenden über das Studium in-

formiert? Drittens, zeigen sich Unterschiede im Informationsverhalten zwischen grundständigen Studierenden und jenen, die eine Quermasterstudienprogramme absolvieren?

3.2 Datengrundlage

Grundlage der Analysen sind die Daten des LBS-Monitors (Lange & Frommberger, 2024a), einer bundesweit angelegten, standardisierten Längsschnitterhebung unter Studierenden des beruflichen Lehramts. An dieser Erhebung haben sich zwischen 2021 und 2023 n 0 1.191 Studierende an 39 Studienstandorten beteiligt (Lange & Frommberger, 2024a, S. 28). Die Repräsentativität der Daten kann mangels Informationen über die Grundgesamtheit nicht überprüft werden, weshalb für weitere Analysen auf Gewichtungen verzichtet wurde. Da die Studienteilnahme auf der Grundlage von Selbstrekrutierung erfolgte, kann die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt sein. Dennoch liegen mit den Daten des LBS-Monitors erstmals umfassende Informationen über eine große Gruppe von Studierenden von einem Großteil der Studienstandorte des beruflichen Lehramts vor, die standortübergreifende Analysen und Aussagen ermöglichen.

Im Zentrum des LBS-Monitors stehen ausgewählte (Eingangs-)Merkmale der Studierenden sowie deren professionsbezogene Entwicklung im Studienverlauf. Diese wurde in Anlehnung an das Modell der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2010) und das Panel zum (allgemeinbildenden) Lehramtsstudium (Kauper et al., 2023) modelliert (Lange & Frommberger, 2024a). Ergänzend zu den mit den (Eingangs-)Merkmalen und der professionsbezogenen Entwicklung verbundenen Erhebungsinstrumenten wurden im Rahmen der insgesamt vier Erhebungswellen unterschiedliche Schwerpunktbefragungen durchgeführt (Lange & Frommberger, 2024a, S. 14). Daten zum Studieninformationsverhalten der Studierenden wurden im Rahmen der Schwerpunktbefragungen der ersten Erhebungswelle (Erhebungszeitraum: Juni bis August 2021) sowie für die Gruppe der Quermasterstudierenden in der dritten und vierten Erhebungswelle (Erhebungszeitraum 3. Welle: Dezember 2022 bis Januar 2023; Erhebungszeitraum 4. Welle: November bis Dezember 2023) erhoben. Eine Verknüpfung der Daten ist jedoch nicht möglich, da nur für elf Befragte Daten aus beiden Erhebungsschwerpunkten vorliegen.

Den Analysen liegt das Scientific-Use-File des Gesamtdatensatzes in der Version G4.0 zugrunde (Lange & Frommberger, 2024b), alle Analysen wurden mit Stata/SE 18.0 durchgeführt. Die Stichprobe setzt sich aus 1.191 Studierenden (65,96 % weiblich; 33,21 % männlich) zusammen, die zur Eingangsbefragung im Alter zwischen 18 und 64 Jahren ($M = 26,14$ Jahre¹, $SD = 5,63$ Jahre) waren. Zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung befanden sich 53,15 Prozent der Befragten im Bachelorstudium. Die durchschnittliche Semesteranzahl betrug 3,33 Studiensemester ($SD = 2,59$) und 7,85 Hochschulsemeister ($SD = 5,06$).

Von den Studierenden in der Stichprobe waren 87,47 Prozent in einem grundständigen Studienmodell eingeschrieben, das heißt in einem konsekutiven, auf das berufliche Lehramt bezoge-

¹ Die Erfassung des Alters erfolgte erst ab der 2. Welle über eine offene Frage. Die Angaben beziehen nur auf die Studierenden, die ab der 2. Erhebungswelle erstmals am LBS-Monitor teilgenommen haben.

nen Bachelor-Master-Programm oder einem entsprechenden Staatsexamensstudiengang (0,52 %). Diese Studierenden waren entweder an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule (71,37 %) oder in Kooperation zwischen einer Universität oder Pädagogischen Hochschule und einer Hochschule für angewandte Wissenschaften (15,58 %) eingeschrieben. Die verbleibenden 12,53 Prozent der Studierenden in der Stichprobe waren in Aufbau- bzw. Quermasterstudiengängen eingeschrieben, die einen Einstieg in das berufliche Lehramtsstudium ab dem Masterniveau ermöglichen (zu den Studienmodellen Porcher & Trampe, 2021; Lange et al., 2024, S. 7–9). Die Stichprobe der Quermasterstudierenden setzt sich aus 144 Studierenden (51,08 % weiblich; 47,48 % männlich) zusammen. Sie waren zur Eingangsbefragung im Durchschnitt 28,47 Jahre alt (SD = 5,22, min = 22, max = 52).

3.3 Datenanalyse

In die Analysen zum Informationsverhalten wurden neben soziodemographischen und studienbezogenen Merkmalen der Befragten (Geschlecht, Art der Hochschulzugangsberechtigung, Berufsausbildung/Berufstätigkeit, Studienmodell, Fachsemester) informationsverhaltensbezogene Items einbezogen. Dazu gehörten der wahrgenommene Informationsstand zum Studium, der Beratungsbedarf, die Informationsquellen (Nutzung und Bewertung) sowie für die Gruppe der Studierenden in Aufbaustudienmodellen Items zum Bewusstsein über die Möglichkeit eines Quermasterstudiums und zu den Informationsquellen. Leistungsbezogene Analysen konnten nicht durchgeführt werden, da die Daten der ersten Erhebungswelle zur Note der Hochschulzugangsberechtigung aufgrund eines Übertragungsfehlers nicht auswertbar waren (Lange & Frommberger, 2024a, S. 226).

In der Datenaufbereitung wurde das Merkmal Geschlecht auf eine dichotome Variable reduziert, da die Gruppe derjenigen, die sich einem diversen Geschlecht zuordnen, mit $n = 4$ zu klein war. Die Art der Hochschulzugangsberechtigung wurde in die Schulform des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (allgemeinbildende oder berufliche Schule) überführt. Zur Differenzierung von klassischen und „nicht-traditionellen“ Studierenden wurde einerseits die Definition von Freitag (2012) herangezogen und „nicht-traditionelle“ Studierende definiert als Personen, die über den zweiten oder dritten Bildungsweg an die Hochschule gelangt sind, ihre Hochschulzugangsberechtigung also nicht in den Schulformen des allgemeinbildenden oder beruflichen Gymnasiums oder der Gesamtschule erworben haben. Andererseits wurde in Anlehnung an die Definition von Alheit et al. (2008, S. 579) die Berufserfahrung als Definitionsvariable herangezogen, wobei die Informationen zur Berufsausbildung und zur Berufstätigkeit in einer dichotomen Variablen zur Berufserfahrung zusammengefasst wurden. Das Studienmodell wurde aus den Angaben zum Studium nach Porcher & Trampe (2021) bestimmt (auch Lange & Frommberger, 2024a, S. 285–300).

Der Informationsstand zum Studium wurde in Anlehnung an Kauper et al. (2012) über acht Items auf einer Likert-Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“ erfasst. Das fünfte Item, „Neue Studienabschlüsse wie Bachelor und Master“, wurde in der Analyse nicht berücksichtigt, da es sich mittlerweile um etablierte Abschlüsse handelt. Die Skala weist mit einem Cronbachs Alpha von $\alpha = 0,80$ eine gute interne Konsistenz auf. Zur Erfassung der Nutzung von Informa-

tionsquellen wurde auf die Skalen von Kauper et al. (2012) zurückgegriffen. Diese erfassen in Bezug auf die Informationsphase vor dem Studium sieben, zu Studienbeginn vier und im Studium sechs Informationsquellen. Die Befragten wurden gebeten, anzugeben, ob sie die jeweilige Informationsquelle genutzt haben (1 = „ja“, 2 = „nein“). Für die in Anspruch genommenen Informationsquellen sollten sie zusätzlich die Qualität auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“ bewerten. Der weitere Beratungsbedarf wurde über eine Single-Choice-Frage mit dichotomer Antwortskala (ja/nein) im Anschluss an die Fragen zum Informationsstand und den Informationsquellen erhoben. Ergänzende Informationen zur Frage, wann die Studierenden in Aufbaustudienmodellen von der Möglichkeit des Quermasterstudiums erfahren haben, wurde durch eine Single-Choice-Frage erhoben. Darüber hinaus wurden verschiedene Quellen für diese Information dichotom erfasst. Beide Fragen stammen aus einem Promotionsvorhaben eines ehemaligen Mitarbeiters des Projekts.

Im Rahmen der explorativen Analyse wurden zunächst deskriptive Statistiken berechnet. Gemäß den Vorannahmen aus dem dargelegten Forschungsstand (vgl. Abschnitt 2) wurden Gruppenvergleiche hinsichtlich des Geschlechts, der Schulform (an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde) und des Bildungswegs sowie ergänzend hinsichtlich der Berufserfahrung und des Studienmodells durchgeführt. Die Auswahl der Testverfahren erfolgte auf Grundlage der Skalenniveaus der Variablen und der Erfüllung der jeweiligen Voraussetzungen, unterstützt durch einschlägige Testübersichten (Leonhart, 2009, S. 183, 256; Hemmerich o. J. – Entscheidungshilfe für statistische Testverfahren). Die Voraussetzung der Normalverteilung für die t-Tests wurde bei ausreichender Gruppengröße ($n > 30$ für alle Gruppen) als erfüllt angesehen (Lix et al., 1996; Hemmerich, o. J. – ungepaarter t-test).

4 Analyseergebnisse

4.1 Informationsstand

Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung (2021) fühlten sich die Studierenden der Stichprobe der ersten Erhebungswelle ($n = 440$) auf einer Skala von 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht durchschnittlich mäßig ($M = 2,45$) über das Studium informiert (vgl. Tabelle 1). Sie gaben an, sich durchschnittlich gut über studiengangbezogene Aspekte informiert zu fühlen, wie etwa die relevanten Prüfungs- und Studienordnungen ($M = 2,17$), die Anforderungen im Studium ($M = 2,21$) und das Studiengangskonzept ($M = 2,21$). Im Gegensatz dazu bewerteten sie ihren Informationsstand hinsichtlich hochschulbezogener Aspekte wie Beratungsangebote ($M = 2,56$), Möglichkeiten der studentischen Mitbestimmung ($M = 2,74$) und der Lernmöglichkeiten an der Hochschule ($M = 2,82$) durchschnittlich eher mäßig. Ihren Informationsstand zu Erwartungen und Anforderungen der Dozierenden bewerteten sie im Durchschnitt mit 2,46, was zeigt, dass die Studierenden auch in diesem Bereich ein eher moderates Informationsgefühl hatten. Trotz der insgesamt hohen individuellen Studieninformation sahen 34,62 Prozent der Befragten weiterhin einen Beratungsbedarf.

Tabelle 1: Informationsstand zum Studium

| Item | Gesamt | | Geschlecht | | Studienmodell | | Beratungsbedarf | |
|--|--------|----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | n | M (SD) | m | w | grundständig | Aufbaumodell | ja | nein |
| Erwartungen und Anforderungen der Dozierenden | 433 | 2,46 (0,76) | 2,50 (0,77) | 2,44 (0,75) | 2,46 (0,75) | 2,47 (0,79) | 2,57* (0,75) | 2,41* (0,75) |
| Grundstruktur bzw. Konzept des Studiengangs | 437 | 2,21 (0,93) | 2,28 (0,96) | 2,17 (0,92) | 2,16 (0,90) | 2,41 (1,09) | 2,45** (0,99) | 2,07** (0,87) |
| Anforderungen, die im Studium zu bewältigen sind | 437 | 2,21 (0,91) | 2,31 (0,89) | 2,16 (0,92) | 2,16* (0,88) | 2,47* (1,07) | 2,46** (0,95) | 2,08** (0,87) |
| Relevante Studien- und Prüfungsordnungen | 436 | 2,17 (0,89) | 2,31* (0,90) | 2,10* (0,89) | 2,12** (0,88) | 2,44** (0,95) | 2,49** (0,93) | 1,99** (0,82) |
| Mögliche Beratungsstellen und -angebote | 423 | 2,56 (0,95) | 2,62 (0,92) | 2,52 (0,97) | 2,53 (0,96) | 2,68 (0,94) | 2,86** (0,93) | 2,38** (0,93) |
| Lernmöglichkeiten an der Hochschule | 416 | 2,82 (1,04) | 2,90 (1,11) | 2,79 (1,01) | 2,77** (1,03) | 3,16** (1,06) | 3,10** (1,03) | 2,67** (1,02) |
| Möglichkeiten der student. Mitbestimmung | 411 | 2,74 (1,05) | 2,76 (1,11) | 2,73 (1,02) | 2,72 (1,04) | 2,78 (1,10) | 2,99** (1,03) | 2,61** (1,04) |
| Informationsstand Gesamt | 440 | 2,45 (0,63) | 2,52 (0,64) | 2,41 (0,62) | 2,41* (0,61) | 2,62* (0,72) | 2,70** (0,63) | 2,31** (0,59) |

Anmerkung: dargestellt sind jeweils der Mittelwert und die Standardabweichung (in Klammern);

Skala: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = mäßig, 4 = schlecht, 5 = sehr schlecht

* signifikant mit $p < 0,05$; ** signifikant mit $p < 0,01$

Die Daten zeigen für alle Einzelitems der Skala nur sehr schwache Korrelationen sowohl zum Studiensemester ($-0,05 < r < 0,05$) als auch zum Hochschulsesemester ($0,00 < r < 0,06$) der Studierenden auf. Die Werte sind mehrheitlich nicht signifikant. Signifikanz zeigt sich lediglich für die Korrelation von Studiensemester und relevanten Studien- und Prüfungsordnungen ($r = 0,11$, $p = 0,03$) sowie Studiensemester und Lernmöglichkeiten an der Universität ($r = 0,13$, $p = 0,01$). Der weitere Beratungsbedarf weist keinen Zusammenhang zum Studien- und Hochschulsesemester auf.

Gruppenunterschiede sind mit Blick auf das Geschlecht lediglich hinsichtlich der relevanten Studien- und Prüfungsordnungen signifikant. Demnach fühlten sich weibliche Studierende durchschnittlich etwas besser über die Studien- und Prüfungsordnungen informiert als ihre männlichen Kommilitonen ($t(430) = -2,34$, $p = 0,02$) (vgl. Tabelle 1). Darüber hinaus bewerteten Studierende, die keine weiteren Beratungsbedarfe sahen, ihren Informationsstand in allen Aspekten erwartungskonform durchschnittlich besser als Studierende, die weitere Beratungsbedarfe sahen (Informationsstand gesamt: $t(437) = 6,34$, $p < 0,01$). Hinsichtlich der Schulart, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, des Bildungswegs und der Berufserfahrung sind Gruppenunterschiede in der Beurteilung des Informationsstands nicht signifikant.

Unterschiede zwischen Studierenden im grundständigen und Aufbaustudienmodell sind hinsichtlich der Anforderungen im Studium ($t(87,56) = -2,29$, $p = 0,02$), der relevanten Studien-

und Prüfungsordnungen ($t(431) = -2,78, p < 0,01$), der Lernmöglichkeiten an der Hochschule ($t(411) = -2,77, p < 0,01$) sowie des allgemeinen Informationsstandes ($t(91,86) = -2,30, p = 0,02$) signifikant. Grundständig Studierende fühlten sich in diesen Aspekten durchschnittlich besser informiert als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, die erst ab dem Master in einen lehramtsbezogenen Studiengang eingeschrieben waren (vgl. Tabelle 1).

4.2 Informationsquellen vor dem Studium

Vor Studienbeginn informierten sich die Studierenden der Stichprobe mehrheitlich über das Internet (88,79 %) und durch Gespräche mit Lehrkräften sowie Lehramtsstudierenden (75,45 %). Im Durchschnitt griffen sie auf drei verschiedene Arten von Informationsquellen zurück ($M = 3,05$) (Tabelle 2). Im Vergleich eher seltener wurden die Studienberatung an der Hochschule (37,44 %) und Eignungstest zum Lehrkräfteberuf (34,32 %) als Informationsquellen in Anspruch genommen. Fachliteratur (24,20 %) und das Arbeitsamt (18,89 %) wurden von weniger als einem Viertel der Studierenden konsultiert. Mit einem Anteil von 31,46 Prozent fällt die Nutzung sonstiger Informationsquellen relativ hoch aus, was konkret die Befragten dazu zählten, wurde jedoch nicht erfasst.

Die Analysen zeigen signifikante Unterschiede in der Nutzung von Informationsquellen insbesondere in Bezug auf das Studienmodell. Studierende in grundständigen Studiengängen nutzten häufiger Informationsseiten im Internet ($\chi^2(1) = 3,94, p = 0,047$) und Eignungstests zum Lehramt ($\chi^2(1) = 7,83, p < 0,01$). Im Gegensatz dazu griffen Studierende in Aufbaustudienmodellen häufiger auf Gespräche mit Lehrkräften oder Lehramtsstudierenden ($\chi^2(1) = 6,70, p = 0,01$) sowie auf sonstige Informationsquellen ($\chi^2(1) = 7,35, p < 0,01$) zurück. Zudem zeigen sich Geschlechtsunterschiede in der Nutzung sonstiger Informationsquellen: Männliche Studierende gaben häufiger an, solche Informationsquellen genutzt zu haben ($\chi^2(1) = 4,30, p = 0,04$). Weitere Unterschiede in der Nutzung von Informationsquellen hinsichtlich der Hochschulzugangsberechtigung, des Bildungswegs und der Berufserfahrungen sowie der weiteren Beratungsbedarfe ergaben keine signifikanten Ergebnisse.

Tabelle 2: Nutzung von Informationsquellen vor dem Studium

| Item | Gesamt | | Geschlecht | | Studienmodell | |
|--|--------|----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|
| | n | Anteil ja % | m | w | grundst. Modell | Aufbaumodell |
| Studienberatung an der Hochschule | 438 | 37,44 | 43,97 | 34,47 | 37,36 | 39,44 |
| Angebote des Arbeitsamtes | 438 | 18,89 | 11,97 | 19,11 | 18,36 | 10,00 |
| Fachliteratur zum Lehrkräfteberuf | 438 | 24,20 | 25,35 | 23,29 | 23,35 | 28,17 |
| Informationsseiten im Internet | 437 | 88,79 | 87,32 | 89,69 | 90,06* | 81,94* |
| Eignungstests zum Lehramt | 437 | 34,32 | 34,97 | 34,02 | 37,36** | 20,00** |
| Gespräche m. Lehrkräften oder Stud. | 440 | 75,45 | 80,42 | 73,04 | 73,15* | 87,50* |
| Andere Quellen | 410 | 31,46 | 37,78* | 27,68* | 28,78** | 46,03** |
| Anzahl unterschiedlicher Informationsquellen | 440 | 3,05 (1,33) | 3,18 (1,32) | 2,98 (1,33) | 3,06 (1,33) | 3,06 (1,37) |

Anmerkung: dargestellt ist der Anteil der Befragten, die auf die Informationsquelle zurückgegriffen haben, und die Anzahl der unterschiedlichen Informationsquellen

* signifikant mit $p < 0,05$; ** signifikant mit $p < 0,01$

Die genutzten Informationsquellen bewerteten die Studierenden durchschnittlich als gut ($M = 2,03$) (vgl. Tabelle 3). Auffällig ist die positive Bewertung der sonstigen Informationsquellen ($M = 1,88$); lediglich die Gespräche mit berufstätigen Lehrkräften und Lehramtsstudierenden erzielten eine noch bessere Bewertung ($M = 1,50$). Auch die Studienberatungsangebote der Hochschule ($M = 2,09$), Informationsseiten im Internet ($M = 2,15$) und Fachliteratur ($M = 2,27$) wurden durchschnittlich als gut bewertet. Weniger hilfreich empfanden die Befragten dagegen die Eignungstests zum Lehramt ($M = 2,50$) und die Angebote des Arbeitsamtes ($M = 2,70$).

Gruppenunterschiede sind hinsichtlich der Bewertung der genutzten Informationsquellen vor dem Studium mit Ausnahme der weiteren Beratungsbedarfe nur für wenige Items signifikant. So bewerteten die weiblichen Befragten Informationsseiten im Internet durchschnittlich besser als ihre männlichen Kommilitonen ($t(375) = -2,73$, $p < 0,01$) (vgl. Tabelle 3). Studierende mit Berufserfahrung beurteilten andere Informationsquellen schlechter als die Befragten ohne Berufserfahrung ($U = 10504,48$, $Z = 2,23$, $p = 0,04$). Die Beratungsangebote des Arbeitsamtes wurden von Studierenden grundständigen Studienmodellen besser bewertet als von jenen in Aufbaumodellen ($U = 2615,06$, $Z = -2,36$, $p = 0,02$). Insgesamt wurden alle Informationsquellen von den Studierenden besser bewertet, die keine weiteren Beratungsbedarfe hatten (Informationsquellen gesamt: $t(422) = 4,67$, $p < 0,01$). Unterschiede hinsichtlich der Schulart, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, und des Bildungswegs sind hingegen nicht signifikant.

Tabelle 3: Bewertung der Informationsquellen vor dem Studium

| Item | Gesamt | | Geschlecht | | Berufserfahrung | | Studienmodell | | Beratungsbedarf | |
|---|--------|-------------|---------------|---------------|-----------------|--------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| | n | M (SD) | m | w | ja | nein | grundst. Modell | Aufbau-modell | ja | nein |
| Studienberatung an der Hochschule | 438 | 2,09 (0,85) | 2,13 (0,83) | 2,06 (0,88) | 2,11 (0,86) | 1,96 (0,84) | 2,07 (0,82) | 2,18 (0,98) | 2,33** (0,93) | 1,94** (0,77) |
| Angebote des Arbeitsamtes | 438 | 2,70 (1,11) | 2,65 (1,17) | 2,71 (1,12) | 2,70 (1,14) | 2,69 (1,03) | 2,61* (1,11) | 3,57* (0,79) | 3,10** (1,04) | 2,34** (1,02) |
| Fachliteratur zum Lehrkräfteberuf | 438 | 2,27 (0,58) | 2,36 (0,55) | 2,20 (0,59) | 2,29 (0,58) | 2,17 (0,62) | 2,26 (0,59) | 2,26 (0,56) | 2,44* (0,61) | 2,16* (0,54) |
| Informationsseiten im Internet | 437 | 2,15 (0,64) | 2,27** (0,59) | 2,09** (0,64) | 2,16 (0,64) | 2,10 (0,64) | 2,16 (0,65) | 2,10 (0,55) | 2,26* (0,64) | 2,10* (0,63) |
| Eignungstests zum Lehramt | 437 | 2,52 (0,90) | 2,62 (0,99) | 2,47 (0,86) | 2,52 (0,89) | 2,53 (0,97) | 2,52 (0,93) | 2,50 (0,65) | 2,75* (0,90) | 2,37* (0,88) |
| Gespräche mit Lehrkräften oder Studierenden | 440 | 1,50 (0,61) | 1,54 (0,60) | 1,48 (0,61) | 1,49 (0,60) | 1,56 (0,64) | 1,48 (0,61) | 1,57 (0,56) | 1,60* (0,69) | 1,45* (0,55) |
| Andere Quellen | 410 | 1,88 (0,62) | 2,00 (0,62) | 1,81 (0,61) | 1,94* (0,62) | 1,56* (0,51) | 1,91 (0,61) | 1,80 (0,65) | 1,95 (0,59) | 1,84 (0,64) |
| Informations-quellen Gesamt | 440 | 2,03 (0,55) | 2,05 (0,54) | 2,01 (0,56) | 2,03 (0,55) | 2,05 (0,56) | 2,03 (0,57) | 2,00 (0,48) | 2,20** (0,59) | 1,94** (0,51) |

Anmerkung: dargestellt sind Mittelwert und Standardabweichung (in Klammern) der Bewertung der in Anspruch genommenen Informationsquellen;

Skala: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = mäßig, 4 = schlecht, 5 = sehr schlecht

* signifikant mit $p < 0,05$; ** signifikant mit $p < 0,01$

4.3 Informationsquellen im Studium

Zu Studienbeginn nahmen 83,75 Prozent der Studierenden der ersten Erhebungswelle an Einführungsveranstaltungen teil, 42,43 Prozent nutzten Informationsmaterialien der Fachschaften und weniger als ein Viertel (20,92 %) belegte fachspezifische Brückenkurse zu Studienbeginn (vgl. Tabelle 4). Im Verlauf des Studiums nutzten die Studierenden allgemeine Informations- und Beratungsangebote der Bibliotheken (56,36 %) sowie Tutoring- und Mentoringprogramme (50,00%). Die Zentrale Studienberatung und die Fachstudienberatung wurden lediglich von etwa einem Viertel der Studierenden (28,02% bzw. 21,91%) konsultiert. Psychologische und psychosoziale Beratungsstellen wurden kaum in Anspruch genommen (7,09 %).

Signifikante Gruppenunterschiede zeigen sich hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Bildungsweg, Studienmodell und der weiteren Beratungsbedarfen (vgl. Tabelle 4), während schulart- und berufserfahrungsbezogene Unterschiede nicht signifikant sind. Weibliche Studierende griffen auf durchschnittlich mehr unterschiedliche Informations- und Beratungsangebote zurück ($U = 1490560,08$, $Z = 3,03$, $p < 0,01$). Sie nutzten häufiger Informations- und Beratungsangebote der Bibliotheken ($\chi^2(1) = 8,56$, $p < 0,01$) sowie Tutoren- und Mentoringprogramme ($\chi^2(1) = 10,64$, $p < 0,01$). Personen, die über den zweiten oder dritten Bildungsweg an die Hoch-

schule gelangt sind, nahmen seltener an fachspezifischen Brückenkursen teil ($\chi^2(1) = 5,10$, $p = 0,02$) und nutzten seltener die Angebote der Bibliotheken ($\chi^2(1) = 4,10$, $p = 0,04$).

Tabelle 4: Nutzung von Informationsquellen im Studium

| Item | Gesamt | | Geschlecht | | Bildungsweg | | Studienmodell | | Beratungsbedarf | |
|---------------------------------------|--------|-------------|---------------|---------------|-------------|-----------------|-----------------|---------------|-----------------|-------------|
| | n | Anteil ja % | m | w | erster | zweiter/dritter | grundst. Modell | Aufbau-modell | ja | nein |
| Einführungsveranstalt. | 437 | 83,75 | 77,61* | 86,55* | 86,17 | 80,77 | 85,95** | 73,24** | 85,33 | 83,22 |
| Fachspez. Brückenkurse | 435 | 20,92 | 20,42 | 21,45 | 23,95* | 13,46* | 22,71* | 9,86* | 16,00 | 23,59 |
| Informationsmaterial der Fachschaften | 436 | 42,43 | 33,57* | 46,37* | 43,87 | 43,27 | 46,86** | 26,76** | 45,03 | 41,20 |
| Zentrale Studienberatung | 439 | 28,02 | 27,97 | 27,74 | 28,12 | 31,73 | 28,85 | 25,00 | 35,10* | 24,39* |
| Fachstudienberatung | 438 | 21,92 | 22,38 | 21,65 | 21,79 | 24,76 | 22,31 | 20,83 | 26,32 | 19,65 |
| Psycholog./ psychosoziale Beratung | 437 | 7,09 | 8,39 | 6,55 | 8,01 | 3,85 | 8,01 | 2,78 | 10,53* | 5,28* |
| Bibliothek | 440 | 56,36 | 46,53** | 61,30** | 59,88* | 48,57* | 60,55** | 37,50** | 54,61 | 57,49 |
| Tutoring-/ Mentoring-Programme | 438 | 50,00 | 38,89** | 55,52** | 52,24 | 47,62 | 54,27** | 27,78** | 50,33 | 50,00 |
| Anz. untersch. Informationsquellen | 441 | 3,30 (1,70) | 2,85** (1,81) | 3,34** (1,62) | 3,31 (1,69) | 3,10 (1,66) | 3,38** (1,64) | 2,32** (1,71) | 3,35 (1,80) | 3,13 (1,63) |

Anmerkung: dargestellt ist der Anteil der Befragten, die auf die Informationsquelle zurückgegriffen haben, und die Anzahl der unterschiedlichen Informationsquellen

* signifikant mit $p < 0,05$; ** signifikant mit $p < 0,01$

In Bezug auf das Studienmodell zeigen die Ergebnisse, dass Studierende in grundständigen Studienmodellen durchschnittlich mehr unterschiedliche Informations- und Beratungsangebote in Anspruch nahmen ($U = 933241,28$, $Z = 4,78$, $p < 0,01$). Signifikante Unterschiede zeigen sich in der Nutzung von Einführungsveranstaltungen ($\chi^2(1) = 7,09$, $p < 0,01$), fachspezifischen Brückenkursen ($\chi^2(1) = 8,85$, $p < 0,01$), Bibliotheksangeboten ($\chi^2(1) = 13,02$, $p < 0,01$) sowie Tutoring- und Mentorenprogrammen ($\chi^2(1) = 16,87$, $p < 0,01$). Studierende, die weitere Beratungsbedarfe artikulierten, nahmen häufiger die Zentrale Studienberatung ($\chi^2(1) = 5,62$, $p = 0,02$) und die psychologische oder psychosoziale Beratung ($\chi^2(1) = 4,12$, $p = 0,04$) in Anspruch.

Tabelle 5: Bewertung der Informationsquellen im Studium

| Item | Gesamt | | Geschlecht | | Berufserfahrung | | Studienmodell | | Beratungsbedarf | |
|--|--------|-------------|---------------|---------------|-----------------|--------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| | n | M (SD) | m | w | ja | nein | grundst. Modell | Aufbau-modell | ja | nein |
| Einführungsveranstaltungen | 364 | 2,01 (0,78) | 2,11 (0,73) | 1,97 (0,79) | 2,01 (0,78) | 2,03 (0,76) | 2,01 (0,79) | 2,00 (0,71) | 2,19** (0,84) | 1,91** (0,73) |
| Fachspezifische Brückenkurse | 91 | 2,16 (0,90) | 2,07 (0,75) | 2,21 (0,96) | 2,25 (0,92) | 1,71 (0,61) | 2,15 (0,92) | 2,29 (0,76) | 2,25 (0,79) | 2,13 (0,94) |
| Informationsmaterial der Fachschaften | 182 | 2,03 (0,72) | 2,35** (0,77) | 1,93** (0,67) | 2,06 (0,76) | 1,88 (0,43) | 1,98** (0,71) | 2,53** (0,61) | 2,24** (0,84) | 1,91** (0,61) |
| Andere zum Studienbeginn | 44 | 1,82 (0,62) | 1,86 (0,66) | 1,79 (0,62) | 1,85 (0,62) | 1,50 (0,58) | 1,86 (0,63) | 1,57 (0,53) | 1,84 (0,69) | 1,80 (0,58) |
| Zentrale Studienberatung | 120 | 2,09 (0,92) | 2,10 (0,78) | 2,10 (0,62) | 2,17* (0,94) | 1,71* (0,72) | 2,09 (0,90) | 2,11 (1,02) | 2,24** (0,96) | 1,84** (0,80) |
| Fachstudienberatung | 90 | 1,90 (0,89) | 1,80 (0,71) | 1,93 (0,96) | 1,90 (0,90) | 1,88 (0,86) | 1,93 (0,91) | 1,73 (0,80) | 2,05 (0,89) | 1,78 (0,88) |
| Psychologische/ psychosoziale Beratung | 30 | 1,90 (1,06) | 1,83 (1,03) | 1,94 (1,11) | 2,04 (1,08) | 1,33 (0,86) | 1,82 (0,90) | 3,00 (2,83) | 2,13 (1,09) | 1,64 (1,01) |
| Bibliothek | 244 | 1,95 (0,70) | 2,05 (0,67) | 1,92 (0,71) | 1,94 (0,69) | 2,00 (0,77) | 1,95 (0,71) | 1,92 (0,62) | 2,06 (0,75) | 1,90 (0,67) |
| Tutoring-/Mentoringprogramme | 217 | 1,77 (0,72) | 1,94* (0,70) | 1,70* (0,70) | 1,77 (0,71) | 1,79 (0,80) | 1,76 (0,73) | 1,88 (0,65) | 1,95* (0,82) | 1,68* (0,65) |
| Informationsquellen Gesamt | 417 | 2,01 (0,62) | 2,10* (0,63) | 1,97* (0,61) | 2,02 (0,61) | 1,95 (0,67) | 2,00 (0,62) | 2,05 (0,65) | 2,22** (0,71) | 1,90** (0,53) |

Anmerkung: dargestellt sind Mittelwert und Standardabweichung (in Klammern) der Bewertung der in Anspruch genommenen Informationsquellen;

Skala: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = mäßig, 4 = schlecht, 5 = sehr schlecht

* signifikant mit $p < 0,05$; ** signifikant mit $p < 0,01$

Insgesamt wurden die Informations- und Beratungsangebote im Studium von den Befragten durchschnittlich als gut bewertet ($M = 1,91$) (vgl. Tabelle 5). Die beste Bewertung erhielten die Tutoring- und Mentoringprogramme ($M = 1,77$), gefolgt von der Fachstudienberatung ($M = 1,90$) und der psychologischen bzw. psychosozialen Beratung ($M = 1,90$). Aber auch Bibliotheksangebote ($M = 1,95$), Einführungsveranstaltungen ($M = 2,01$), Informationsmaterialien der Fachschaften ($M = 2,03$), die Zentrale Studienberatung ($M = 2,09$) und fachspezifische Brückenkurse ($M = 2,16$) wurden von den Befragten insgesamt als gut bewertet.

Geschlechtsunterschiede zeigen sich hinsichtlich der Informationsmaterialien der Fachschaften sowie der Tutoring- und Mentoringprogramme (vgl. Tabelle 5), die jeweils von den weiblichen Studierenden besser bewertet wurden als von ihren männlichen Kommilitonen (Informationsmaterial: $t(178) = -3,48$, $p < 0,01$; Tutoring- und Mentoringprogramme: $t(213) = -2,14$, $p = 0,03$). Insgesamt bewerteten die weiblichen Studierenden die Informationsquellen signifikant besser als ihre männlichen Mitstudierenden ($t(411) = -1,98$, $p = 0,048$). In Bezug auf die Studienmo-

delle zeigt sich, dass Studierende in Aufbaumodellen die Informationsmaterialien der Fachschaften durchschnittlich schlechter beurteilten als die Studierenden in grundständigen Studienmodellen ($U = 36707,42$, $Z = -3,64$, $p < 0,01$). Berufserfahrene Personen beurteilten die Zentrale Studienberatung durchschnittlich positiver als Studierende ohne Berufserfahrung ($U = 18506,52$, $Z = 2,05$, $p = 0,04$). Studierende mit weiteren Beratungsbedarfen waren mit den Informations- und Beratungsangeboten während des Studiums insgesamt unzufriedener ($t(237,05) = 4,71$, $p < 0,01$) als Studierende, die keine weiteren Beratungsbedarfe hatten. Insbesondere die Einführungsveranstaltungen ($t(362) = 3,38$, $p < 0,01$), die Informationsmaterialien der Fachschaften ($t(104,63) = 2,78$, $p < 0,01$), die Zentrale Studienberatung ($t(118) = 3,64$, $p < 0,01$) sowie die Tutoring- und Mentoringprogramme ($t(122,09) = 2,41$, $p = 0,02$) wurden von ihnen schlechter bewertet. Unterschiede hinsichtlich der Schulart, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, und des Bildungsweges waren nicht signifikant.

4.4 Zusammenhang von Informationsstand und Informationsquellen

Die Anzahl der verschiedenen Informationsquellen, auf die vor dem Studium zurückgegriffen wurde, zeigt keinen signifikanten Zusammenhang zum wahrgenommenen Informationsstand der Studierenden ($p = 0,40$) (vgl. Tabelle 7). Stattdessen bestehen signifikante, schwach-positive Korrelationen zwischen der Bewertung der Informationsquellen, die vor dem Studium genutzt wurden und dem Informationsstand insgesamt ($r = 0,23$, $p < 0,01$) sowie den einzelnen Aspekten des Informationsstandes (vgl. Tabelle 7).

Für die Informationsquellen, auf die während des Studiums zurückgegriffen wurde, weisen Korrelationsanalysen sowohl für die Zahl der genutzten Informationsquellen ($r = 0,21$, $p < 0,01$) als auch für die Bewertung der genutzten Informationsquellen ($r = 0,40$, $p < 0,01$) schwache bis mittlere positive Zusammenhänge auf. Die Korrelationen sind für alle Aspekte des wahrgenommenen Informationsstandes positiv und signifikant, mit Ausnahme des Informationsstandes zu Erwartungen und Anforderungen der Dozierenden, für die sich kein Zusammenhang zur Zahl der genutzten Informationsquellen zeigt ($p = 0,13$) (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 6: Zusammenhang von Informationsstand und Informationsquellen

| Item Informationsstand | n | Informationsquellen vor dem Studium | | | | Informationsquellen im Studium | | | |
|--|-----|-------------------------------------|------|-------------|---------|--------------------------------|---------|-------------|---------|
| | | Anzahl r | p | Bewertung r | p | Anzahl r | p | Bewertung r | p |
| Erwartungen und Anforderungen der Dozierenden | 433 | 0,08 | 0,09 | 0,08 | 0,09 | 0,07 | 0,13 | 0,14 | 0,004** |
| Grundstruktur bzw. Konzept des Studiengangs | 437 | 0,07 | 0,13 | 0,09 | 0,04* | 0,15 | 0,001** | 0,23 | 0,000** |
| Anforderungen, die im Studium zu bewältigen sind | 437 | 0,03 | 0,54 | 0,13 | 0,007** | 0,15 | 0,002** | 0,29 | 0,000** |
| Relevante Studien- und Prüfungsordnungen | 436 | 0,01 | 0,78 | 0,12 | 0,009** | 0,16 | 0,001** | 0,27 | 0,000** |
| Mögliche Beratungsstellen und -angebote | 423 | 0,05 | 0,32 | 0,25 | 0,000** | 0,17 | 0,001** | 0,35 | 0,000** |
| Lernmöglichkeiten an der Hochschule | 416 | 0,08 | 0,11 | 0,21 | 0,000** | 0,17 | 0,001** | 0,30 | 0,000** |
| Möglichkeiten der student. Mitbestimmung | 411 | 0,09 | 0,08 | 0,19 | 0,000** | 0,15 | 0,002** | 0,29 | 0,000** |
| Informationsstand Gesamt | 440 | 0,08 | 0,08 | 0,23 | 0,000** | 0,21 | 0,000** | 0,40 | 0,000** |

Anmerkung: dargestellt sind die Korrelationskoeffizienten und p-Werte

* signifikant mit $p < 0,05$; ** signifikant mit $p < 0,01$

4.5 Informationen zum Quermasterstudium

Die Studierenden in Aufbaustudienmodellen gaben mehrheitlich an, bereits vor der Aufnahme des qualifizierenden Bachelor- oder Diplomstudiums von der Möglichkeit des Quermasterstudiums erfahren zu haben (41,43 %). Die Mehrheit von ihnen (85,71 %) hatte auch vor Beginn des qualifizierenden Bachelor- oder Diplomstudiums bereits entschieden, später ein Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen aufzunehmen. Zwischen dem Zeitpunkt, zu dem die Studierenden Kenntnis von der Möglichkeit des Quermasterstudiums erlangt haben, und dem Entscheidungszeitpunkt für ein Quermasterstudium besteht ein starker positiver Zusammenhang ($r = 0,85$, $p < 0,01$). Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, der Berufserfahrung und der Schulart, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, sind nicht signifikant.

Ihr Wissen über die Möglichkeit des Quermasterstudiums haben die meisten Studierenden aus dem Internet (69,86 %) bezogen (vgl. Tabelle 7). Daneben waren hochschulinterne Informationsquellen, wie Rundmails, Informationsveranstaltungen (37,50 %), andere Studierende (34,72 %) sowie ehemalige Lehrpersonen (30,99 %) bedeutende Informationsquellen. Öffentliche Medien spielten hingegen eine geringere Rolle; nur 11,11 Prozent der Befragten gaben an, über diese von der Möglichkeit des Quermasterstudiums erfahren zu haben. 10,14 Prozent der Befragten hatten andere Informationsquellen zum Quermasterstudium; darunter fassten sie

Arbeitskolleginnen und -kollegen sowie die Bundesagentur für Arbeit und das Bildungs- bzw. Kultusministerium.

Tabelle 7: Informationsquellen zum Quermasterstudium

| Item | Gesamt | | Geschlecht | | HZB | | Bildungsweg | | Berufserfahrung | |
|--------------------------|--------|-------------|------------|--------|--------------|----------------|-------------|------------|-----------------|--------|
| | n | Anteil ja % | m | w | allg. Schule | berufl. Schule | 1. BW | 2. / 3. BW | ja | nein |
| Öffentliche Medien | 72 | 11,11 | 27,27** | 4,55** | 6,06 | 18,52 | 9,09 | 18,75 | 13,46 | 7,14 |
| Hochschulinterne Quellen | 72 | 37,50 | 27,27 | 40,91 | 46,88* | 22,22* | 39,35 | 25,00 | 35,85 | 38,46 |
| Bekannte/Verwandte | 71 | 29,58 | 36,36 | 25,58 | 27,27 | 30,77 | 25,00 | 40,00 | 27,45 | 35,71 |
| Andere Studierende | 72 | 34,72 | 22,73 | 37,21 | 36,36 | 16,92 | 31,82 | 33,33 | 31,37 | 35,71 |
| Internetrecherche | 73 | 69,86 | 69,57 | 70,45 | 63,64 | 74,07 | 60,47* | 88,24* | 75,39* | 46,15* |
| Ehemalige Lehrkräfte | 71 | 30,99 | 23,81 | 31,82 | 12,12** | 50,00** | 23,26 | 43,75 | 34,62 | 7,69 |
| Andere Quellen | 69 | 10,14 | 9,52 | 11,90 | 15,15 | 8,33 | 11,90 | 13,33 | 12,00 | 7,69 |

Anmerkung: dargestellt ist der Anteil der Befragten, die auf die Informationsquelle zurückgegriffen haben

* signifikant mit $p < 0,05$; ** signifikant mit $p < 0,01$

Signifikante Gruppenunterschiede bestehen hinsichtlich des Geschlechts, der Schulart, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, des Bildungsweges und der Berufserfahrung (Tabelle 7). Männliche Studierende hatten ihre Kenntnis über das Quermasterstudium häufiger aus öffentlichen Medien als ihre weiblichen Kommilitonen ($\chi^2(1) = 7,11$, $p < 0,01$). Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer allgemeinbildenden Schule erworben, erfuhren zudem häufiger aus hochschulinternen Informationsquellen von der Möglichkeit des Quermasterstudiums als die Studierenden, die eine Hochschulzugangsberechtigung von einer beruflichen Schule hatten ($\chi^2(1) = 3,88$, $p = 0,049$). Letztere hatten ihr Wissen über die Möglichkeit des Quermasterstudiums dagegen deutlich häufiger von ehemaligen Lehrpersonen ($\chi^2(1) = 10,17$, $p < 0,01$). Personen, die über den zweiten oder dritten Bildungsweg an die Hochschule gelangt sind, informierten sich darüber hinaus häufiger über das Quermasterstudium im Internet als Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im (allgemeinbildenden oder beruflichen) Gymnasium oder an einer Gesamtschule erworben haben ($\chi^2(1) = 4,34$, $p = 0,04$). Gleiches zeigt sich für Personen mit Berufserfahrung, die ihr Wissen über die Möglichkeit des Quermasterstudiums häufiger aus dem Internet hatten als Personen ohne Berufserfahrung ($\chi^2(1) = 4,44$, $p = 0,04$).

In Bezug auf den Zeitpunkt, wann die Studierenden von der Möglichkeit des Quermasterstudiums erfahren, zeigen sich signifikante Unterschiede lediglich hinsichtlich der ehemaligen Lehrpersonen als Informationsquelle ($\chi^2(2) = 13,42, p < 0,01$). Je später im Studienverlauf die Studierenden von der Möglichkeit des Quermasterstudiums erfahren haben, desto geringer war der Anteil derjenigen, die ihr Wissen über ehemalige Lehrkräfte bezogen haben.

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung des Beratungs- und Informationsverhaltens von Studierenden des beruflichen Lehramts bestätigen vorliegende Befunde und verdeutlichen die hohe Bedeutung persönlicher Erfahrungen und Gespräche in der Studien- und Berufswahl. Obwohl das Internet die am häufigsten genutzte Informationsquelle unter den Studierenden der LBS-Monitor-Stichprobe darstellt, werden persönliche Gespräche mit Lehrkräften und anderen Studierenden als wertvoll eingeschätzt und am besten bewertet.

Insgesamt fühlen sich die Studierenden des beruflichen Lehramts durchschnittlich gut über die studiengangbezogenen Aspekte ihres Studiums informiert (vgl. Abschnitt 4.1). Die Anforderungen der Dozierenden und hochschulbezogene Aspekte sind ihnen jedoch im Durchschnitt weniger klar, sodass sich hier Handlungsfelder für die Studiengangs- und Modulverantwortlichen sowie die Hochschulen ergeben. Auffällig ist, dass die Bewertung des individuellen Informationsstandes weitgehend unabhängig vom Studien- und Hochschulsesemester der Befragten ist (vgl. Abschnitt 4.1). Dies kann darauf hindeuten, dass sich die Studierenden bereits vor Beginn ihres Studiums intensiv informiert haben, was durch die Befunde von Berger & Ziegler (2021, S. 242) gestützt wird.

Der Befund von Berger & Ziegler (2021, S. 242), dass die Nutzung vieler Informationsquellen einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Informiertheit der Studierenden hat, konnte auf Basis der LBS-Monitor-Stichprobe nur für die während des Studiums genutzten Informationsquellen (schwach) repliziert werden. Dagegen zeigen die Bewertungen der Informationsquellen sowohl vor Studienbeginn als auch während des Studiums einen schwachen bis mittleren positiven Zusammenhang. Studierende, die mit ihren Informationsquellen insgesamt zufriedener waren, fühlten sich demnach besser über die verschiedenen Studienaspekte informiert (vgl. Abschnitt 4.4). Daraus resultiert, dass eine hohe Informationsqualität der Einzelangebote dazu beiträgt, dass sich die Studierenden ausreichend über ihr Studium informiert fühlen.

Vor dem Studium haben sich insgesamt neun von zehn Studierenden der Stichprobe im Internet über das Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen informiert. Gleichzeitig fiel die Bewertung der Qualität der Informationen aus dem Internet etwas schlechter aus als die durchschnittliche Gesamtbewertung der Informationsquellen (vgl. Abschnitt 4.2). Die Studierenden nutzten also häufig das Internet als Informationsquelle, bewerteten den Informationsgehalt jedoch schlechter als beispielsweise die Informationen aus informellen Kontakten, die jedoch im Vergleich zum Internet seltener genutzt wurden. Die Priorität des Internets für Informationsprozesse im Studien- und Berufswahlprozess entspricht den Ergebnissen anderer Studien (Heine & Willich, 2006, S. 28; Heine et al., 2007, S. 11; Franke & Schneider, 2015, S. 13, 25;

Metag & Schäfer, 2018, S. 380). Das gilt auch für Untersuchungen unter Lehramtsstudierenden allgemein (Bernholt et al., 2023, S. 74) sowie Studierenden des beruflichen Lehramts im Speziellen (Wyrwal & Zinn, 2018, S. 18).

Der Anteil derjenigen, die sich über Gespräche mit Lehrkräften und anderen Studierenden über das berufliche Lehramtsstudium informierten, ist in der vorliegenden Studie – ebenso wie in anderen Studien, insbesondere unter Lehramtsstudierenden (Bernholt et al., 2023, S. 74; Rohr, 2013, S. 100; Wyrwal & Zinn, 2018, S. 18) – vergleichsweise hoch. Die Informationen aus dieser informellen Quelle wurden überdurchschnittlich gut bewertet (Abschnitt 4.2). Dies unterstreicht die hohe Bedeutung von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden als Role Models für die Studien- und Berufswahl und bekräftigt Ansätze, in denen Lehramtsstudierende und/oder Lehrkräfte an Schulen für das Lehramtsstudium werben. Allerdings zeigen die Analysen unter den Studierenden in Aufbaustudiengängen, dass die Bedeutung von ehemaligen Lehrpersonen im Studien- und Berufswahlprozess im Studienverlauf nachlässt. Studierende, die erst spät von der Möglichkeit des Lehramtsstudiums für das berufliche Lehramt erfuhren, griffen seltener auf ehemalige Lehrpersonen als Informationsquelle zurück (vgl. Abschnitt 4.5).

Formale Beratungsangebote wie die Zentrale Studienberatung der Hochschulen oder die Beratungsangebote der Bundesagentur für Arbeit spielen im Studien- und Berufswahlprozess der Studierenden des beruflichen Lehramtes eine im Vergleich zum Internet und informellen Kontakten untergeordnete Rolle. Die Zentrale Studienberatung wurde vor Studienbeginn von etwas mehr als einem Drittel der Befragten in Anspruch genommen und jede/r fünfte Befragte nutzte die Angebote der Bundesagentur für Arbeit, um sich vor dem Studium über das berufliche Lehramt zu informieren. Beide Informationsquellen wurden schlechter bewertet als die Informationsquellen insgesamt, wobei die Bewertung der Studienberatung der Hochschule mit einer Gesamtnote von 2,09 noch deutlich besser ausfiel als die Gesamtnote der Bundesagentur für Arbeit (2,70) (vgl. Abschnitt 4.2). Vor dem Hintergrund, dass es sich beim beruflichen Lehramt um ein eher unbekanntes Berufsfeld handelt (Tenberg, 2015, S. 484) und das berufliche Lehramtsstudium von „komplexer, eigenständiger Natur“ ist (Terhart, 2000, S. 65), können diese Befunde dahingehend gedeutet werden, dass sowohl bei der Zentralen Studienberatung als auch insbesondere bei der Bundesagentur für Arbeit das Wissen über das berufliche Lehramt ausgebaut werden könnte, um die Beratungs- und Informationsqualität in diesem Bereich zu verbessern.

Nachdem sich die Interessierten für ein berufliches Lehramtsstudium entschieden und eingeschrieben haben, nutzten sie aktiv die Informations- und Beratungsangebote der Hochschulen. Vor allem Einführungsveranstaltungen, die Informations- und Beratungsangebote der Bibliotheken, Informationsmaterialien der Fachschaften sowie Tutoring- und Mentoringprogramme werden im Studienverlauf genutzt. Diese Informationsangebote wurden von den Studierenden – mit Ausnahme der Informationsmaterialien der Fachschaften – überdurchschnittlich gut bewertet (vgl. Abschnitt 4.3). Neben diesen häufig genutzten Angeboten erhielten auch die Fachstudienberatung sowie die psychologische und psychosoziale Beratung überdurchschnittlich gute Bewertungen. Die schlechteste Bewertung erhielten die fachspezifischen Brückenkurse (2,16) (vgl. Abschnitt 4.3). Vor dem Hintergrund der Herausforderungen, die „nicht-tra-

ditionelle“ Studierende (Banscherus et al., 2016) und Studierende insbesondere in den MINT-Fächern (Berndt, 2022, S. 19–21) beim Übergang zu bewältigen haben, sowie der positiven Effekte der Teilnahme an fachspezifischen Vorkursen (Berndt, 2022, S. 19–21), ist dieser Befund kritisch zu bewerten. Hieraus ergibt sich ein Handlungsfeld für Verantwortliche der beruflichen Lehramtsstudiengänge.

Die Forschungsbefunde zu Unterschieden hinsichtlich des Geschlechts, der Schulart, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, des Bildungswegs und der Berufserfahrung konnten in der vorliegenden Studie für die Studierenden des beruflichen Lehramts weitgehend nicht repliziert werden, was teilweise auf methodische Unterschiede zurückzuführen ist. So wurden die Informationsquellen im Rahmen des LBS-Monitors weniger differenziert erhoben, als dies beispielsweise in den Befragungen der Studienberechtigten und Studienanfängerinnen und -anfängern der Fall ist (Heine & Willich, 2006, S. 28; Heine et al., 2007, S. 11; Franke & Schneider, 2015, S. 13, 25).

Die Annahme, dass Frauen in der Studien- und Berufswahl häufiger auf Fachliteratur sowie praktische Erfahrungen zurückgreifen und diese als hilfreicher einschätzen (Franke & Schneider, 2015, S. 14), konnte für die LBS-Monitor-Stichprobe nicht nachgewiesen werden (vgl. Abschnitt 4.2). Auch die Annahme, dass männliche Studienberechtigte eher auf Internetangebote zurückgreifen und diese positiver bewerten (Franke & Schneider, 2015, S. 14), bestätigt sich in den Daten der Studierenden des beruflichen Lehramts nicht. Stattdessen wurden die Internetangebote, die vor dem Studium benutzt wurden, von den weiblichen Lehramtsstudierenden signifikant besser bewertet als von ihren männlichen Kommilitonen (vgl. Abschnitt 4.2). Im Studium nahmen die Studentinnen häufiger an Einführungsveranstaltungen teil (vgl. Abschnitt 4.3). Insgesamt bewerteten sie das Informations- und Beratungsangebot im Studium besser als ihre männlichen Kommilitonen. Das gilt insbesondere für die Informationsmaterialien der Fachschaften sowie für die Tutoring- und Mentoringprogramme (vgl. Abschnitt 4.3).

Im Vergleich der Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an allgemeinbildenden Schulen erworben haben, mit jenen, deren Hochschulzugangsberechtigung von einer beruflichen Schule verliehen wurde, zeigen sich in der vorliegenden Studie signifikante Unterschiede lediglich unter den Quermasterstudierenden. Diese hatten, wenn sie ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer beruflichen Schule erworben haben, häufiger durch ihre Lehrkräfte von der Möglichkeit des Aufbaustudiums erfahren als Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Gymnasien und Gesamtschulen in der Stichprobe (vgl. Abschnitt 4.5). Dass die von Franke & Schneider (2015, S. 16–17) festgestellten Unterschiede insbesondere in Hinsicht auf die Berufserfahrung nicht repliziert werden konnten, ist zum einen auf die Besonderheit der Zielgruppe des beruflichen Lehramtsstudiums zurückzuführen. In der Stichprobe verfügten rund drei Viertel der Studierenden über Berufserfahrungen, unabhängig von der Schulart, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde ($\chi^2 = 0,02$, $p = 0,88$). Zum anderen wurden eigene praktische Erfahrungen als Informationsquelle nicht explizit abgefragt. Sie wurden lediglich über Gespräche mit berufserfahrenen Lehrkräften und Lehramtsstudierenden erfasst, die unabhängig von Geschlecht, Hochschulzugangsberechtigung, Bildungsweg,

Berufserfahrung, Studienmodell und Beratungsbedarf äußerst positiv bewertet wurden (vgl. Abschnitt 4.2, 4.3).

Die im Hinblick auf die für die Gruppe der „nicht-traditionellen“ Studierenden von Wolter et al. (2014, S. 35–42) herausgearbeiteten Unterschiede zu „klassischen“ Studierenden zeigen sich unter den Studierenden im beruflichen Lehramt ebenfalls nicht. Studierende, die nicht über eine „klassische“ Hochschulzugangsberechtigung verfügten, unterscheiden sich von Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender oder beruflicher Gymnasien und Gesamtschulen lediglich hinsichtlich der Nutzung fachspezifischer Brückenkurse und Bibliotheksangebote, die jeweils von den „klassischen“ Studierenden häufiger genutzt wurden (vgl. Abschnitt 4.3). Unterschiede in Bezug auf die Berufserfahrung zeigen sich lediglich in der Bewertung der Zentralen Studienberatung: Diese wurde von Studierenden mit Berufserfahrung durchschnittlich schlechter bewertet als von Studierenden ohne Berufserfahrung (vgl. Abschnitt 4.3). Die Angebote scheinen auf die besonderen Bedürfnisse Studierender mit Berufserfahrung bzw. zumindest derjenigen in beruflichen Lehramtsstudiengängen noch zu wenig abgestimmt zu sein (Mucke, 1997; Hanft et al., 2013).

Die meisten Unterschiede im Informationsverhalten der Studierenden des beruflichen Lehramts zeigen sich in Bezug auf die Studienmodelle und den weiteren Beratungsbedarf. Studierende in grundständigen Studiengängen fühlten sich durchschnittlich besser informiert, insbesondere über studiengangbezogene Aspekte (vgl. Abschnitt 4.1). Das rührt auch daher, dass sie im Studium mehr Informations- und Beratungsangebote nutzen als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen in Aufbaumodellen (vgl. Abschnitt 4.3). Vor Studienbeginn informierten sie sich häufiger über das Internet und nutzen Eignungstest zum Lehrkräfteberuf (vgl. Abschnitt 4.2). Während des Studiums nahmen sie zudem häufiger an Einführungsveranstaltungen teil und nutzten die Informations- und Beratungsangebote der Fachschaften und Bibliotheken (vgl. Abschnitt 4.3).

Die Studierenden in Aufbaustudienmodellen informierten sich – genauso wie Studierende in grundständigen Studienmodellen – mehrheitlich über das Internet und ehemalige Lehrpersonen über das berufliche Lehramtsstudium. Allerdings nahm – wie dargestellt – die Bedeutung ehemaliger Lehrpersonen mit dem Entscheidungszeitpunkt für das Quermasterstudium ab. Neben diesen Quellen spielten hochschulinterne Informationsquellen eine wichtige Rolle für die Kenntnisnahme der Aufbaustudienmöglichkeiten im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Öffentliche Medien, wie Zeitungen und Social Media, schienen hingegen weniger effektiv zu sein, um diese Zielgruppe zu erreichen (vgl. Abschnitt 4.5). Überraschend ist, dass ein Großteil der Quermasterstudierenden bereits vor der Aufnahme des qualifizierenden Bachelor- oder Diplomstudiums von der Möglichkeit des Aufbaustudiums gewusst und sich bewusst für ein solches Studienmodell entschieden hat (vgl. Abschnitt 4.5). Dieser Befund kann zumindest teilweise damit erklärt werden, dass Studieninteressierte in einigen Bundesländern ohne allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife – also solche mit Fachhochschulreife oder beruflichen Qualifikationen – nur im Anschluss an einen qualifizierenden Bachelorabschluss an einer Universität studieren können.

Etwa ein Drittel der Studierenden der Stichprobe gab an, weiteren Informationsbedarf zu haben (vgl. Abschnitt 4.1). Diese Personen waren mit den Informationen sowohl vor dem Studium als auch während des Studiums insgesamt unzufriedener als Studierende ohne weitere Beratungsbedarfe (vgl. Abschnitt 4.2, 4.3). Während des Studiums nutzten sie häufiger zentrale Angebote der Hochschule wie die Zentrale Studienberatung und die psychologische oder psychosoziale Studienberatung (vgl. Abschnitt 4.3), wobei sie im Vergleich zu Studierenden ohne weiteren Beratungsbedarf die Informationen der Zentralen Studienberatung schlechter bewerteten. Zwar wurde nicht erfasst, in welchen Bereichen die Studierenden weitere Beratungsbedarfe sahen, jedoch deuten die Befunde darauf hin, dass sie sowohl studiengangspezifische als auch allgemeine Beratungsbedarfe haben. Unterschiede dieser Studierenden hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Hochschulzugangsberechtigung, Berufserfahrung und Studienmodell waren nicht signifikant. Der weiterführende Beratungsbedarf erstreckt sich also über alle Studierendengruppen des beruflichen Lehramts.

6 Fazit

Die prekäre Nachwuchssituation an den berufsbildenden Schulen gilt gleichermaßen als eine „unendliche[] Geschichte“ (Reinisch, 2003, S. 43; Lange & Trampe, 2021) und als eines der drängendsten Probleme der aktuellen (Berufs-)Bildungspolitik (SWK, 2023). Für die Versorgung mit grundständig studierten Lehrkräften fällt dahingehend u. a. den Universitäten die Aufgabe zu, Studierende für das berufliche Lehramtsstudium zu gewinnen. Um die Aufgabe adäquat zu bewältigen, rückt das Hochschul- bzw. Studiengangmarketing in den Fokus. Unter der Annahme eines nicht vollständig ausgeschöpften Potentials an Studieninteressierten, die das (berufliche) Lehramt bisher nicht als relevante Berufsalternative wahrgenommen haben (Langner & Blomberg, 2023, S. 28), besteht mit „einer dezidiert an den Bedürfnissen der Zielgruppen ausgerichteten Kommunikation“ (Langner & Blomberg, 2023, S. 28) zumindest die Chance, die prekäre Lage in den Studiengängen zu verbessern. Um ein professionelles Marketing für die gezielte Akquise von beruflichen Lehramtsstudierenden zu gestalten, erscheint es sinnvoll, das Beratungs- und Informationsverhalten der Zielgruppen besser zu verstehen. Diesem Desiderat ist der vorliegende Beitrag anhand von Daten des LBS-Monitors nachgegangen.

Insgesamt bereiten sich die Studierenden des beruflichen Lehramts intensiv auf ihr Studium vor und nutzen zur Verfügung stehende Informationsquellen. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung persönlicher Kontakte, insbesondere mit Lehrkräften und anderen Studierenden, während das Internet zwar häufig genutzt wird, aber nicht immer die höchste Informationsqualität bietet. Die besondere Heterogenität der Studierenden, insbesondere hinsichtlich des Hochschulzugangs und der beruflichen Sozialisation, die sie von den „klassischen“ Studierenden unterscheidet, spiegelt sich im Informationsverhalten eher nicht wider und die erwarteten Unterschiede hinsichtlich Hochschulzugangsberechtigung, Bildungsweg und Berufserfahrung finden sich nicht. Unterschiede im Informationsverhalten zeigen sich dagegen eher anhand der Studienmodelle. Studierende im Erststudium haben andere Informationsbedürfnisse und -strategien als Studierende in Aufbaustudienmodellen. Dem müssen die Informationsangebote Rechnung tragen.

Aus den Ergebnissen lassen sich verschiedene Implikationen für die Akquise von beruflichen Lehramtsstudierenden ableiten.

- **Hohe Informationsqualität:** Es besteht generell ein dringender Bedarf an hoher Informationsqualität in Online- und Beratungsangeboten. Das Internet und informelle Einblicke in den Lehramtsberuf sind für den Informationsprozess der Studieninteressierten für das berufliche Lehramt wichtige Quellen, wobei in erster Linie das Internet Verbesserungspotentiale hinsichtlich der Informationsqualität aufweist. Die wahrgenommene Informationsqualität der genutzten Angebote scheint einen Einfluss auf den Informationsstand zu haben. Entscheidend ist daher weniger die Anzahl der Informationsquellen als vielmehr die Kohärenz und Qualität der dargebotenen Informationen. Interessant sind in diesem Zusammenhang solche Angebote, die die Einfachheit und Erreichbarkeit des Internets mit individuellen Erfahrungsberichten verknüpfen, wie etwa das Informationsangebot des Landes Mecklenburg-Vorpommern zum Lehramt (www.lehrer-in-MV.de) oder die Angebote der Bergische Universität Wuppertal zum beruflichen Lehramt (www.werde-zukunftscoach.de und www.berufsschullehrer-werden.de). Für solche Angebote ist zu untersuchen, ob und inwieweit sie die Informationsbedürfnisse der Studieninteressierten (besser) decken können.
- **Standort- und länderübergreifendes Informationsangebot:** Angesichts der Vielzahl von Informationsquellen zu Studienmöglichkeiten und der geringen Mobilität von Studierenden des beruflichen Lehramts (Lange & Frommberger i. E.), erscheint es notwendig, Informationen zu bündeln und Angebote zu unterbreiten, die bundesweit über Studienmöglichkeiten informieren. Die Angebote der Bergischen Universität Wuppertal oder der LBS-Navigator der Universität Osnabrück (www.dein-lbs.de) sind Beispiele für einen solchen Ansatz. Aus einer Forschungsperspektive ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, das Informationsverhalten der Zielgruppe des beruflichen Lehramts im Internet noch differenzierter zu analysieren. Auf Grundlage der vorliegenden Studie lassen sich keine spezifischen Erkenntnisse zur Nutzung von hochschulübergreifenden und hochschulspezifischen Angeboten im Internet gewinnen. Darüber hinaus sind online verfügbare Studienganginformationen auf Berufs- und Studienorientierungsplattformen – wie zum Beispiel www.studienwahl.de, www.studium.de oder www.hochschulkompass.de – stärker in den Blick zu nehmen (Deimel, 2020), um deren Qualität und Relevanz zu analysieren.
- **Berücksichtigung der 2. Phase der Lehrkräftebildung:** Der Professionalisierungsweg angehender Lehrkräfte endet nicht mit dem Studium. Daher sollte die 2. Phase der Lehrkräftebildung (mehr) Berücksichtigung in der Darstellung von Ausbildungswegen und -möglichkeiten finden. Hierzu ist die Zusammenarbeit mit Ministerien und Studienseminaren zu verbessern, um abgestimmte Informationen bereitzustellen und Übergänge zu vereinfachen.
- **Beratungskompetenzen von Lehrkräften ausbauen:** Die vielfach belegte hohe Bedeutung persönlicher Erfahrungen bei der Studien- und Berufswahl wird durch die vorliegenden Ergebnisse bestätigt. Daraus ergibt sich zum einen die Herausforderung, dass die

eigenen schulischen Berührungspunkte mit dem beruflichen Lehramt insoweit relevant sind, dass sinkende Ausbildungszahlen an berufsbildenden Schulen auch negative Implikationen für die Entwicklung der Studierendenzahlen in den beruflichen Lehramtsstudiengängen haben können (vgl. Frehe-Halliwell et al., 2024). Zum anderen lässt sich daraus der Bedarf ableiten, dass 1. die Berufsorientierung an beruflichen Schulen gestärkt werden muss und 2. berufliche Lehrkräfte über entsprechende Kompetenzen in der Beratung und Berufsorientierung verfügen sollten, um im Rahmen ihrer Tätigkeit Schülerinnen und Schülern gezielt auf den Weg des beruflichen Lehramts aufmerksam zu machen. Letzteres ist für die Rekrutierung von Lehramtsstudierenden, wie die Daten eindrücklich zeigen, von hoher Bedeutung.

- **Zugangswege für „Normalstudierende“ sichtbar machen:** Die Studienprogramme für das Lehramt an berufsbildenden Schulen ziehen bisher weniger Studierenden an, die zum Profil der „Normalstudierenden“ an Universitäten zählen. Das ist schlichtweg auch deshalb so, weil die „klassischen“ Studierenden, die nach dem Abitur an einer allgemeinbildenden Schule an die Hochschulen kommen, bisher keine Berührungen zum beruflichen Bildungssystem und dem Lehrkräfteberuf für diesen Bereich gemacht haben (Tenberg, 2015). Die Analysen auf Grundlage der Daten des LBS-Monitors deuten jedoch daraufhin, dass diese Zielgruppe möglicherweise in fachspezifischen Bachelorstudiengängen durch hochschulinterne Kommunikationskanäle erreicht werden könnte. In den Zentralen Studienberatungen müssen die Angebote daher noch besser auf Studierende in beruflichen Lehramtsstudiengängen (besonders auch solche mit Berufserfahrung) abgestimmt werden. Zudem sollten die beruflichen Lehramtsstudiengänge stärker als Alternativoption in den Beratungsprozessen von affinen Fachstudierenden und Studierenden des allgemeinbildenden Lehramts thematisiert werden. Dazu muss an diesen Stellen das Wissen über das berufliche Lehramt ausgebaut werden, um die Beratungs- und Informationsqualität zu verbessern.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sowie für die Implikationen sollten einige Limitationen berücksichtigt werden. Zunächst wurde nur eine Gruppe von Studierenden erfasst, die bereits den Weg in das berufliche Lehramtsstudium gefunden hat. Für die Akquise des bisher nicht ausgeschöpften Potentials an zukünftigen Lehramtsstudierenden sind darüber hinaus Aussagen zur Zielgruppe der Studierenden in affinen Fächern sowie im allgemeinbildenden Lehramt notwendig, um ein umfassenderes Bild der Informationsbedarfe zu zeichnen. Zudem lässt die breit angelegte Befragung des LBS-Monitors an einigen Stellen keine tiefergehende Analyse des Informationsverhaltens zu. Dies führt dazu, dass nuancierte Einsichten in spezifische Aspekte des Informationsverhaltens der Studierenden nicht erfasst und damit nicht betrachtet werden. Schließlich sollten auch die bereits in der Beschreibung der Datengrundlage sowie im Ergebnissteil angeführten Limitationen beachtet werden, um ein vollständiges Verständnis der Untersuchungsergebnisse und deren Geltung zu gewährleisten.

Literatur

Alheit, P. (2009). Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 59(3), 215–226.

Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 577–606.

Banscherus, U., Kamm, C. & Otto, A. (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1* (S. 295–319). Waxmann.

Beinke, K. (2016). Vom Erklären zum Verstehen? Quereinsteiger/innen im Masterstudium zum Berufsschullehramt und der Perspektivwechsel zwischen verschiedenen Wissenschaftskulturen. In T. Bals, A. Diettrich, M. Eckert & F. Kaiser (Hrsg.), *Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance?* (S. 95–110). Eusl.

Berger, J. & Ziegler, B. (2021). Bildungswege, Studien- und Berufswahlmotive, Überzeugungen und Interessen: Ein Vergleich von Studienanfänger*innen im Lehramt an Gymnasien und im Lehramt an beruflichen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 231–253.

Bergmann, C. (2004). Berufswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie* (S. 343–387). Hogrefe.

Bernholt, A., Kauper, T. & Möller, J. (2023). Wer studiert ein Lehramt? Befunde aus PaLea zu individuellen Eingangsvoraussetzungen zum Studienbeginn von Lehramtsstudierenden unter Berücksichtigung des Geschlechts, der Fächerwahl und des Lehramtzugangs. In T. Kauper, A. Bernholt, J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium* (S. 55–88). Waxmann.

Butz, B. (2008). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In G.-E. Famulla (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“* (S. 42–62). Schneider.

Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 261–276). Waxmann.

Deimel, D. (2020). Studienganginformationsangebote in der Erziehungswissenschaft und im Lehramt. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 31(60), 101–109.

Eder, A. & Riedl, A. (2021). Nachwuchssicherung im beruflichen Lehramt – Dem Lehrermangel am eigenen Schulstandort begegnen. *VBL akzente*, 7, 10–12

Fisher, K. E., Erdelez, S. & McKechnie, L. E. F. (2005). *Theories of Information Behavior*. Asist.

Franke, B. & Schneider, H. (2015). *Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201501dzhw.pdf

Frehe-Halliwell, P., Biffar, L. & Schmidt, F. (2024). Wege in die WiPäd – Herausforderungen und Unterstützungsformate in der Studienorientierung und Studiengangwahl. Eine explorative Studie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. In S. Lange, C. Porcher & K. Trampe (Hrsg.), *Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland* (S. 697–705). wbv.

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. *WISO DISKURS*, 04(2018). <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169-20180306.pdf>

Ghulam, M. (2013). *Auswirkungen der Studienberatung auf Studierverhalten, Studiengewohnheiten und Leistungsmotivation von Studierenden*. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17524/ghulam.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Goller, M. & Ziegler, S. (2021). Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen: Validierung des FIT-Choice-Ansatzes und Exploration der Gründe für das Studium der Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 154–193.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579.

Grunau, J. & Jenert, T. (2021). Editorial zu bwp@ Spezial 18: Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen? In S. Albert, K. Heinrich, I. Hotarek & S. Zenz (Hrsg.), *bwp@ Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis* (S. 1–6). https://www.bwpat.de/spezial18/editorial_spezial18.pdf

Heine, C., Spanenberg, H. & Willich, J. (2007). *Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl- Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife*. <https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/informationsbedarf%20studien-%20und%20berufswahl.pdf>

Heine, C. & Willich, J. (2006). *Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl – Studienberechtigte 2005 ein halbes Jahr vor Erwerb der Hochschulreife*. https://www.uni-heidelberg.de/imperia/md/content/jrc/1503/fh_200603.pdf

Heine, C., Willich, J. & Schneider, H. (2009). *Informationsverhalten und Hochschulwahl von Studienanfängern in West- und Ostdeutschland. Eine Sekundäranalyse der HIS Studienanfängerbefragung des Wintersemester 2008/08*. <https://www.dzhw.eu/pdf/21/HIS-Infoverhalten-Studienanfaenger-2009.pdf>

Hell, B. & Haehnel, C. (2008). Bewerbermarketing im tertiären Bildungsbereich unter Berücksichtigung des Entscheidungsverhaltens Studieninteressierter. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(2), 8–32.

Hemmerich, W. A. (o. J.). StatistikGuru Version 1.96. <https://statistikguru.de/>

Herfter, C., Schroeter, E. & Maruhn, F. (2012). *Informations- und Beratungsangebote im Lehramtsstudium. Projektbericht.* <https://d-nb.info/123878920X/34>

Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten.* Haupt.

Hinterding, S. (2010). *Studienwahl als Selbstbehandlungsprozess. Eine tiefenpsychologische Analyse der Gründe für die Auswahl der Wirtschaftspsychologie als Bachelorstudiengang.* <https://kups.ub.uni-koeln.de/30001/4/Dissertation%20Susan%20Hinterding%20KUPS%20.pdf>

Hirschi, A. & Baumeler, F. (2020). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 31–42). Waxmann.

Hobom, H.-C. (2013). Informationsverhalten (Mensch und Information). In R. Kuhlen, W. Semar & D. Strauch (Hrsg.), *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Handbuch zur Einführung in die Informationswissenschaft und -praxis* (S. 109–125). De Gruyter.

Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45.

HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2022). *Hochschulkommunikation als strategische Aufgabe. Empfehlungen der 33. Mitgliederversammlung der HRK vom 10.5.2022.* <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/hochschulkommunikation-als-strategische-aufgabe/>

Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes. 4. Welle. https://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%Skalendokumentation%204_%20Welle.pdf

Kauper, T., Bernholt, A., Möller, J. & Köller, O. (Hrsg.) (2023). *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium.* Waxmann.

Kloß, A. (2016). *Der Studienwahlprozess. Soziale und institutionelle Einflussfaktoren.* Springer Gabler.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5).* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf

Lange, S. (2024). *Studienwahlmotive von Quereinsteigenden ins Lehramtsstudium.* Vortrag im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der TU Dresden.

Lange, S. & Frommberger, D. (o. A.). Die etwas anderen Studierenden. Thesen zur (besonderen) Heterogenität der Studierenden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft.*

Lange, S. & Frommberger, D. (2024a). Skalenhandbuch LBS-Monitor, Version 4.0. osnaData. DOI: <https://doi.org/10.26249/FK2/5AXRBJ>

Lange, S. & Frommberger, D. (2024b). SUF-G4.0 LBS-Monitor. 4. Erhebungswelle. osnaData. DOI: <https://doi.org/10.26249/FK2/5AXRBJ>

Lange, S. & Sülflow, A. (2016). Aktuelle Entwicklungen der Studierendenzahlen in beruflichen Lehramtsstudiengängen: Verlieren wir zu viele Studierende im Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium? *Die berufsbildende Schule*, 69(2), 65–71.

Lange, S. & Trampe, K. (2021). Prognosen sind schwierig, nicht nur wenn sie die Zukunft betreffen. Methodische Überlegungen zur Prognose des Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen. *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 75(190), 10–12.

Lange, S., Trampe, K., Porcher, C., Walkenhorst, U., Bartels, A. & Frommberger, D. (2024). Berufliche Lehrkräftebildung – Bedingungen, Modelle und (Forschungs-)Bedarfe. In K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023* (S. 1–25).

https://www.bwpat.de/ht2023/lange_etal_ht2023.pdf

Langner, T. & Blomberg, B. (2023). Marketing zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels. In Bergische Universität Wuppertal (Hrsg.), *Transferbroschüre* (S. 28–29).

Leon, A., Nagy, G. & Abele, S. (2021). Latente Profile der beruflichen Interessen Studierender des gewerblich-technischen Lehramts und ingenieurwissenschaftlicher Disziplinen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 194–211.

Leonhart, R. (2009). *Lehrbuch Statistik. Einstieg und Vertiefung* (2. Aufl.). Huber.

Lix, L. M., Keselman, J. C. & Keselman, H. J. (1996). Consequences of Assumption Violations Revisited: A Quantitative Review of Alternatives to the One-Way Analysis of Variance F Test. *Review of Educational Research*, 66(4), 579–619.

Metag, J. & Schäfer, M. S. (2019). Hochschulkommunikation in Online-Medien und Social Media. In B. Fähnrich, J. Metag, S. Post & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Hochschulkommunikation* (S. 363–391). Springer VS.

Mucke, K. (1997). „Der Hürdenlauf“ – Eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? Ergebnisse mit Studienbewerbern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. In K. Mucke & B. Schwiedrzik (Hrsg.), *Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmarker“ für Hochschulen und Universitäten* (S. 31–49). Bertelsmann.

Müller-Böling, D. (2007). Marketing von Hochschulen – Ein Rück- und Ausblick. In M. Bruhn, M. Kirchgeorg & J. Meier (Hrsg.), *Marktorientierte Führung im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel* (S. 261–281). Gabler.

Pleiß, U. (1973). *Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik*. Otto Schwartz.

Polly, A., Sperling, P. & Mundt, S. (o. D.). *Informationsverhalten von Forschern am Beispiel der Hochschule der Medien*.

https://www.hdm-stuttgart.de/science/science/scienceverzeichnis/248/BPA2014-Forschungsbericht_2015_01_19.pdf

Porcher, C. & Trampe, K. (2021). Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Typologie von Studienmodellen. *berufsbildung*, 75(190), 13–16.

Posenau, J. & Zeuch, M. (2024). Erkenntnisse aus dem Transferprojekt „Studienberatung“. In P. Salden & J. Leschke (Hrsg.), *Learning Analytics und Künstliche Intelligenz in Studium und Lehre, Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus einer hochschulweiten Erprobung* (S. 205–224). Springer VS.

Reinisch, H. (2003). Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Lehrerbildung. In H. Merckens (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Diskussion* (S. 33–56). Leske + Budrich.

Rettig, L. & Horster, E. (2017). Zufriedenheit von Studierenden mit der Studienberatung und ihr Einfluss auf die Aufnahme eines Studiums. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 28–38.

Rohr, D. (2013). Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 8(4), 98–103.

Röttger, U. & Laukötter, E. (2019). Hochschulmarketing. In B. Fähnrich, J. Metag, S. Post & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Hochschulkommunikation* (S. 165–179). Springer VS.

Röwert, R., Lah, W., Dahms, K., Berthold, C. & Von Stuckrad, T. (2017). *Diversität und Studienerfolg. Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung*. CHE (Arbeitspapier, 198).

Schneider, H. & Franke, B. (2014). *Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/system/files/downloads-wimoarticle/1406_WIMO_Bildungsentscheidung_Schneider_Franke.pdf

Schröder, M. (2015). *Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung*. Klinkhardt.

Schützeichel, R. (2015). Das Studium als Krise. Über das professionelle Feld der Studienberatung. *Zeitschrift für Beratung und Studium – Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte*, 10(2), 38–43.

Söll, M. (2016). *Die Entwicklung von Studiengängen. Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik*. Eusl.

Stellmacher, A. & Paetsch, J. (2023). Profile der Berufswahlmotivation von Studierenden des beruflichen Lehramts und deren Zusammenhänge mit berufsbezogenem Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 847–873.

Super, D. E. (1954). Career patterns as basis for vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 1(1), 12–20.

SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf

Tenberg, R. (2015). „Stiefkinder“ des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten „Sondermaßnahmen“ zu deren Implementierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111(4), 481–501.

Trampe, W. (2016). Die individuelle Seite des Einstiegs: Diversität und Mentoring als Chance für berufsbegleitende Studiengänge – am Beispiel des Lehramtsstudiengangs LBSflex. In T. Bals, A. Dietrich, M. Eckert & F. Kaiser (Hrsg.), *Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance?* (S. 199–223). Eusl.

Wehking, K. (2019). *Berufswahl und Fluchtmigration. Berufspragmatismus geflüchteter Jugendlicher in Berufsvorbereitungsklassen*. Springer VS.

Wilson, T. D. (1999). Models in information behavior research. *Journal of Documentation*, 55(3), 249–270.

Winter, M. (2019). Zwischen Wettbewerb um Studierende und Mangelverwaltung von Studienplätzen. In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen* (S. 77–90). Waxmann.

Woisch, A., Mentges, H. & Schoger, L. (2019). *Bildungsintentionen und Informationsverhalten von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2018*. (DZHW Brief 5|2019). DZHW. https://doi.org/10.34878/2019.05.dzhw_brief

Wolter, A., Kamm, C., Dahm, G. & Kerst, C. (2014). *Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiografie, Studienübergang und erste Studienphase*. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/alt/hsf/projekte/abgeschlossene-projekte/nichttraditionelle/2014>

Wolter, A., Kamm, C., Dahm, G. & Kerst, C. (2017). *Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten*. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/alt/hsf/projekte/abgeschlossene-projekte/nichttraditionelle/2017>

Wyrwal, M. & Zinn, B. (2018). Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6(2), 9–23.

Zitieren des Beitrags (17.12.2024)

Lange, S., Schmidt, F., Brüggemeier, M. & Taphorn, I. (2024). Beratungs- und Informationsverhalten von Studierenden des beruflichen Lehramtsstudiums. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 47, 1–34. https://www.bwpat.de/ausgabe47/lange_et al_bwpat47.pdf

Die Autor:innen



Jun.-Prof. Dr. SILKE LANGE

Universität Osnabrück

Katharinenstr. 24, 49078 Osnabrück

silke.lange@uni-osnabrueck.de

<https://www.bwp.uni-osnabrueck.de>



FALKO SCHMIDT

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Carl-Zeiß-Straße 3, D-07743 Jena

falko.schmidt@uni-jena.de

<https://www.wiwi.uni-jena.de/fakultaet/professuren/lehrstuhl-fuer-wirtschaftspaedagogik>



MILENA BRÜGGEMEIER

Universität Osnabrück / Institut für Erziehungswissenschaft

Katharinenstr. 24, 49078 Osnabrück

mbrueggemeie@uni-osnabrueck.de

<https://www.bwp.uni-osnabrueck.de>



IMKE TAPHORN

Universität Osnabrück / Institut für Erziehungswissenschaft

Katharinenstr. 24, 49078 Osnabrück

itaphorn@uni-osnabrueck.de

<https://www.bwp.uni-osnabrueck.de>