

REFERIERTE BEITRÄGE

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 117, 2021/2, 154–193

DOI 10.25162/ZBW-2021-0008

MICHAEL GOLLER / SIMONE ZIEGLER

Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen: Validierung des FIT-Choice-Ansatzes und Ex- ploration der Gründe für das Studium der Wirtschaftspädagogik

**Career-choice motivations of prospective VET teacher:
Validation of the FIT-Choice framework and exploration of reasons to pursue
a degree in Business Education**

ABSTRAKT: National und international ist in den letzten Jahren ein vergrößertes Interesse an der Erforschung der Berufswahlmotivation von Studierenden des allgemeinen Lehramtes zu beobachten. Auch in der Wirtschaftspädagogik hat die empirische Auseinandersetzung mit den Beweggründen der Studien- und Berufswahl eine gewisse Tradition. Gleichzeitig muss bemängelt werden, dass die existierenden Untersuchungen einerseits bisher keine an die nationale und internationale Forschung anschlussfähigen Erhebungsinstrumente benutzten und andererseits regional nur einzelne Hochschulstandorte berücksichtigten. Die hier berichtete Studie nimmt sich dieses Forschungsdesiderates an. Hierzu wurden 879 Studierende der Wirtschaftspädagogik an zwölf deutschen Studienstandorten mit einem standardisierten Fragebogen, basierend auf dem bereits gut etablierten FIT-Choice-Ansatz, befragt. Auf Basis dieser Stichprobe werden folgende Forschungsfragen beantwortet: (1) Inwiefern eignet sich das FIT-Choice-Instrumentarium auch für Untersuchungen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik?, (2) Welche Motive sowie Vorstellungen vom späteren Beruf liegen der Berufswahl der befragten Studierenden der Wirtschaftspädagogik zugrunde? und (3) Inwiefern unterscheiden sich die Berufswahlmotive sowie die Vorstellungen des späteren Berufs der befragten Wirtschaftspädagogikstudierenden in Hinblick auf das Geschlecht, eine vorherige Berufsausbildung sowie den späteren Berufswunsch? Die Validierung zeigt, dass sich der FIT-Choice-Ansatz größtenteils gut eignet, um auch Studierende der Wirtschaftspädagogik zu untersuchen. Darüber hinaus geben die Befunde vertiefte Einblicke in die Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen (z. B. hohe Relevanz des polyvalenten Studiencharakters).

Schlagnote: Berufswahl – Motivation – Wirtschaftspädagogik – Berufliche Bildung – FIT-Choice – Lehramt

ABSTRACT: Nationally and internationally an increasing interest in research on student teachers' career choice motivation can be observed. Although not in the same intensity, research about why students choose their degree has also a tradition in the context of business education. At the same time, it has to be noted that this existing research did not yet make use of established research instruments and usually concentrated on single university contexts. The aim of this study was to bridge this research gap by using a standardised questionnaire based on the well established FIT-Choice framework to survey 879 students studying business education in 12 different German universities. This sample will be used to answer the following research questions: (1) Can the FIT-Choice instrument be used with business education students?, (2) Because of what career-choice motives as well as career-related perceptions do business education students study their degree? and (3) In what way do business education students' career choice motivations as well as career-related perceptions differ in regard of gender, prior VET apprenticeship, and career aspiration? The validation shows that the FIT-Choice framework can indeed be used to investigate business education students. In addition, insights are generated why students chose to study business education (e. g., high relevance of polyvalence).
Keywords: Career Choice – Motivation – Business Education – VET – FIT-Choice – Teacher Education

1 Einleitung

Forschung zur Berufswahlmotivation beschäftigt sich mit den subjektiven Beweggründen von Individuen, die zur Wahl eines Berufs bzw. des dazu nötigen Ausbildungsweges (z. B. eines Studiums) veranlassen (KELLER-SCHNEIDER 2011; POHLMANN/MÖLLER 2010). Neben der Untersuchung von Motiven im engeren Sinne – d. h. stabile Persönlichkeitsdispositionen, welche bei Aktivierung motivierende Wirkung entfalten – fokussiert diese Forschungsrichtung auch individuelle Vorstellungen, Erwartungen und Überzeugungen von Individuen zu den Merkmalen konkreter beruflicher Handlungspraxis, welche im Rahmen des Berufswahlprozesses eine handlungsleitende Funktion übernehmen können (u. a. WATT/RICHARDSON 2007).

Im Kontext der Lehrer*innenbildung erhält die Forschung zur Berufswahlmotivation aus wenigstens zwei Begründungslinien Relevanz. Einerseits wird ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften im Bereich der Primarstufe, der sonderpädagogischen Lehrämter und insbesondere auch der beruflichen Schulen für die kommenden Jahre prognostiziert (KMK 2019; vgl. zur Stellenproblematik in der Vergangenheit bspw. auch KLEMM 2002). Dieser vorhergesagte Mangel an ausgebildeten Berufs- und Wirtschaftspädagog*innen mag sich noch weiter verschärfen, da viele Hochschulstandorte, welche entsprechende Studiengänge anbieten, momentan von einem mäßigen bis starken Einbruch der Studierendenzahlen berichten. Erkenntnisse zur Berufswahlmotivation erlauben es, diesem Prozess insofern entgegenzutreten, als dass zielgerichtetes Studiengangsmarketing in Verbindung mit Studiengangsentwicklung stattfinden kann, um dadurch junge Menschen für einen entsprechenden Berufsweg als Lehrkraft zu motivieren (vgl. u. a. MICKNASS/OHLEMANN/PFETSCH/ITTEL 2019 sowie ALBRECHT

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

2014; RÖTTGER/LAUKÖTTER 2019). Hierzu bedarf es jedoch studiengangsspezifischer Einsichten, welche u. a. aus empirischen Befunden mit einem Fokus auf Fachrichtungs- und Lehramtsvergleichen gewonnen werden können.

Andererseits ist aus einigen empirischen Studien bereits bekannt, dass sich gewisse Konstellationen von Berufswahlmotiven in Verbindung mit bestimmten Vorstellungen von der späteren beruflichen Tätigkeit günstig bzw. auch dysfunktional auf die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften, deren berufliches Wohlbefinden sowie deren berufliches Handeln auswirken können (u. a. BIERMANN/DÖRRENBÄCHER-ULRICH/GRASSMÉ/PERELS/GLÄSER-ZIKUDA/BRÜNKEN 2019; BIERMANN/GRASSMÉ/GLÄSER-ZIKUDA/BRÜNKEN 2018; FOKKENS-BRUIJNSMA/CANRINUS 2014; KELLER-SCHNEIDER 2011; KÖNIG/ROTHLAND 2013; ROTHLAND 2013; SONNTAG 2016). Hieraus lassen sich u. a. Implikationen für die Studien(eingangs)beratung ziehen. Darüber hinaus ermöglichen solche Befunde, zur Erklärung interindividueller Unterschiede von Lehrkräften in der professionellen Entwicklung sowie der beruflichen Gesundheit beizutragen.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass national und international das Interesse an Forschung zu Berufswahlmotiven und damit assoziierten Konzepten in den letzten Jahren für den Bereich des allgemeinen Lehramtes, aber auch in der Wirtschaftspädagogik, stark gewachsen ist (z. B. AKAR 2012; BIERMANN ET AL. 2019; LIN/SHI/WANG/ZHANG/HUI 2012; ROTHLAND 2013; WATT/RICHARDSON/KLUSMANN/KUNTER/BEYER/TRAUTWEIN/BAUMERT 2012). Auch wenn die Anzahl der existierenden Studien im wirtschaftspädagogischen Bereich bisher noch überschaubar ist (vgl. FLIEGER 1994; KLUSMEYER 2005; KRIEGER/BERDING/JAHNCKE/REBMAN 2019; SCHOPF 1971; SIEGER 2001)¹, sind solche domänenspezifischen Studien vor allem deswegen relevant, da sie studiengangsspezifische Eigenheiten berücksichtigen. Im Kontext der Wirtschaftspädagogik zählen hierzu z. B. der Polyvalenzcharakter des Studiums oder auch der komplexere bildungsbiographische Hintergrund vieler Studierender (u. a. KREMER/SLOANE 2014; TRAMM 2001). Gleichzeitig muss bei den existierenden Studien aus dem Bereich der Wirtschaftspädagogik jedoch moniert werden, dass diese nicht auf etablierte und psychometrisch geprüfte Erhebungsinstrumentarien (z. B. FIT-Choice von WATT/RICHARDSON 2007) zurückgriffen und dadurch (a) nur sehr eingeschränkt Vergleiche mit dem allgemeinen Lehramt ermöglichen sowie (b) nur sehr bedingt international anschlussfähig sind. Beides ist jedoch wünschenswert, da somit Erkenntnisse zur Berufswahlmotivation einer spezifischen Gruppe Studierender eines lehramtsaffinen Studienganges in bereits existierende Befunde zum allgemeinen Lehramt auf nationaler und internationaler Ebene eingebettet werden können. Darüber hinaus beziehen sich die existierenden Studien jeweils nur auf Stichproben einzelner

1 Herauszuheben ist, dass in den letzten Jahren einige empirische Studien zur Berufswahlmotivation von Berufspädagog*innen durchgeführt und publiziert wurden (z. B. BERGER/D'ASCOLI 2012; BERGER/GIRARDET 2015; BERGER/APREA 2015; DRIESEL-LANGE/WEYER 2017; DRIESEL-LANGE/MORGENSTERN/KEUNE 2017; MICKNASS ET AL. 2019). Diese werden zum Teil in Kapitel 3 referiert.

Ausbildungsstandorte, weshalb unklar bleibt, inwiefern die Ergebnisse standortübergreifend verallgemeinerbar sind.

Die vorliegende Studie soll zur Schließung dieses Forschungsdesiderates beitragen, in dem das bereits gut etablierte und anerkannte FIT-Choice-Instrumentarium zur Erforschung von Berufswahlmotiven und Vorstellungen von der späteren beruflichen Tätigkeit an die Gegebenheiten des Studiums der Wirtschaftspädagogik adaptiert und anschließend an einer Stichprobe von über 800 Studierenden aus zwölf Studienstandorten in Deutschland psychometrisch überprüft wird.² Darüber hinaus sollen Erkenntnisse zu den Ausprägungen der einzelnen Skalen dargestellt werden.

Zu diesem Zweck wird in Kapitel 2 der FIT-Choice-Ansatz aus theoretischer Perspektive dargestellt, bevor in Kapitel 3 die empirischen Erkenntnisse aus der Forschung mit diesem Ansatz zum allgemeinen und beruflichen Lehramt sowie die Erkenntnisse der existierenden Studien aus dem Bereich der Wirtschaftspädagogik referiert werden. Basierend auf dem aktuellen Forschungsstand werden in Kapitel 4 dann die Forschungsfragen hergeleitet und in Kapitel 5 das methodische Vorgehen der hier berichteten Untersuchung erläutert. Die Befunde der Studie werden in Kapitel 6 berichtet und in Kapitel 7 diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick in Kapitel 8.

2 FIT-Choice-Ansatz

Der FIT-Choice-Ansatz („Factors Influencing Teaching Choice“) wurde von WATT und RICHARDSON (2007) mit dem Ziel entwickelt, ein umfassendes Modell samt dazugehörigem Erhebungsinstrumentarium bereitzustellen, welches zur Erforschung der Beweggründe der Berufswahl von (angehenden) Lehrkräften geeignet ist (RICHARDSON/WATT 2006, S. 31). Der Ansatz wurde in der deutschsprachigen sowie internationalen Literatur breit aufgegriffen und führte bereits zu einer Vielzahl empirischer Studien (s. u. a. AKAR 2012; BIERMANN ET AL. 2019; HENNESSY/LYNCH 2017; KÖNIG/ROTHLAND 2012; LIN ET AL. 2012; ROTHLAND 2013; WATT ET AL. 2012). Im deutschsprachigen Kontext wird darüber hinaus noch das FEMOLA-Instrumentarium („Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums“; POHLMANN/MÖLLER 2012) in einigen Studien eingesetzt. Für die Nutzung des FIT-Choice-Ansatzes wurde sich hier jedoch aus zwei Gründen entschieden: (a) Dieser wurde auf Basis eines expliziten theoretischen Rahmens entwickelt und nicht wie FEMOLA hauptsächlich empirisch abgeleitet; (b) FIT-Choice hat sich im nationalen sowie internationalen Forschungsraum etabliert, wird häufiger eingesetzt und weist damit eine höhere Anschlussfähigkeit auf.

2 Wir möchten uns bereits an dieser Stelle bei den Personen recht herzlich bedanken, die diese Studie durch die Zurverfügungstellung von Feldzugängen sowie der Erhebung vor Ort ermöglicht haben (in alphabetischer Reihenfolge): Franziska Bouley, Juliane Fuge, Karl-Heinz Gerholz, Roland Happ, Rico Hermkes, Mandy Hommel, Tobias Jenert, Manuel Förster, Tobias Kärner, Jens Klusmeyer, Christine Kreuzer, Sebastian Kirchknopf, Kristina Kögler, Gerhard Minnameier, Andreas Rausch, Stephan Schuhmann, Matthias Söll, Jürgen Seifried, Christin Siegfried, Julia Warwas sowie Susanne Weber.

Theoretisch basiert der FIT-Choice-Ansatz auf der Erwartung-Wert-Theorie (ECCLES/ADLER/FUTTERMAN/KACZALA/MEECE/MIDGLEY 1983; WIGFIELD/ECCLES, 2000). Kernaussage der Erwartung-Wert-Theorie ist, dass Motivation ein Produkt der subjektiv erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit einer Verhaltensfolge (*Erwartung*) sowie deren subjektiver Wertattribution (*Wert*) ist. In Kombination mit einem Literaturüberblick zu Berufswahlprozessen von Lehrkräften leiten WATT und RICHARDSON (2007) dann ihr Modell wie folgt ab: Die Erwartungskomponente wird durch die *Wahrgenommene Lehrfähigkeit* konkretisiert. Die Wertkomponente wird hingegen in drei relevante Facetten differenziert: (a) *Intrinsischer Wert* (Interesse bzw. unterstellte Freude am Beruf; z. B. Spaß am Unterrichten), (b) *Persönliche Vorteile der Berufswahl* (subjektive Bedeutung der Merkmale des Berufs; z. B. berufliche Sicherheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, geographische Flexibilität) sowie (c) *Soziale Vorteile der Berufswahl* (instrumenteller Nutzen der Berufswahl für die Gesellschaft; z. B. Zukunft junger Menschen mitgestalten, soziale Benachteiligung beheben, sozialen Beitrag leisten, Arbeit mit Jugendlichen). Dazu kommen Vorstellungen vom Charakter des Lehrberufs, welche sich direkt auf die Wertkomponente auswirken: (a) *Anspruchsniveau des Berufs* (antizipierter Belastungsgrad sowie Bedarf an Expertise zur Ausübung des Berufs) sowie (b) *Extrinsischer Ertrag des Berufs* (sozialer Status sowie Gehalt). Die Autor*innen identifizierten im Rahmen ihres Literaturüberblicks weiterhin noch die für die Berufswahl angehender Lehrkräfte relevanten Faktoren der eigenen *Lehr-Lernerfahrung* (biographische Erfahrungen mit Lehren und Lernen) sowie des *Sozialen Einflusses Dritter* (aktiver Zuspruch zur Berufswahl bzw. Abraten). Beide werden als Determinanten von Motivatoren der Berufswahl und Vorstellung zum späteren Beruf verstanden. Im FIT-Choice-Ansatz ist ebenfalls die Möglichkeit enthalten, dass sich Studierende für den Lehrberuf als *Verlegenheitslösung* (z. B. weil sie einen gewünschten Studienplatz nicht erhalten haben) entschieden haben. Als relevante Output-Komponente wurde von WATT und RICHARDSON der Faktor *Zufriedenheit mit der Berufswahl* im Modell inkludiert. Die theoretische Faktorstruktur des FIT-Choice-Ansatzes samt einer kurzen Definition der einzelnen Faktoren ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1. Theoretische Faktorstruktur des FIT-Choice-Ansatzes.

Faktor	Definition
<i>Motivatoren</i>	
Wahrgenommene Lehrfähigkeiten*	Persönliche Erwartung als Lehrkraft gute Arbeit zu leisten.
Intrinsischer Wert*	Interesse und erwartete Freude an der Arbeit als Lehrkraft.
<i>Persönliche Vorteile der Berufswahl</i>	
Berufliche Sicherheit*	Wahrnehmung, dass die Berufswahl vor Arbeitslosigkeit schützt.
Vereinbarkeit von Beruf und Familie*	Wahrnehmung, dass der Beruf der Lehrkraft hinreichend viel Zeit für familiäre Aufgaben und Familienmitglieder ermöglicht.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

Faktor	Definition
Geographische Flexibilität*	Wahrnehmung, dass der Berufswahl der Lehrkraft die freie Wahl des Wohnortes ermöglicht.
<i>Soziale Vorteile der Berufswahl</i>	
Zukunft junger Menschen mitgestalten*	Wunsch, die Lebenswege junger Menschen zu beeinflussen und somit Einfluss auf die nachwachsende Generation zu nehmen.
Soziale Benachteiligung beheben*	Wunsch, soziale Benachteiligung zu reduzieren und dabei positiv auf marginalisierte Lernende einwirken zu können.
Sozialen Beitrag leisten*	Wunsch, einen positiven Beitrag zur Gesellschaft zu leisten.
Arbeit mit Jugendlichen*	Wunsch, in einem Beruf zu arbeiten, in dem man viel mit jungen Menschen zu tun hat.
Verlegenheitslösung*	Wahl des Lehrberufs aufgrund mangelnder Möglichkeiten die berufliche Erstwahl zu ergreifen.
Lehr-Lernerfahrung*	Ausmaß an positiven Erfahrungen mit Lehr-Lernkontexten sowie an bekannten Lehrkräften, die als positiven Rollenmodelle fungieren.
Aktiver Zuspruch (Sozialer Einfluss)*	Umfang des relevanten sozialen Umfeldes (z. B. Familie, Freunde), welche die Berufswahl zur Lehrkraft aktiv unterstützen.
<i>Vorstellungen</i>	
<i>Anspruchsniveau des Berufs</i>	
Belastungsgrad*	Wahrnehmung, dass der Beruf der Lehrkraft hoch anspruchsvoll ist und mit einer hohen Arbeitsbelastung einhergeht.
Expertisebedarf*	Wahrnehmung, dass der Beruf der Lehrkraft ein hohes Ausmaß beruflicher Expertise und Kompetenz bedarf.
<i>Extrinsischer Ertrag des Berufs</i>	
Sozialer Status*	Wahrnehmung, dass der Lehrberuf sozial angesehen und respektiert wird.
Gehalt*	Wahrnehmung, dass Lehrkräfte vergleichsweise gut bezahlt werden.
Soziales Abraten*	Ausmaß der sozialen Entmutigung, den Berufsweg Lehrkraft einzuschlagen.
Zufriedenheit mit der Berufswahl*	Ausmaß der Zufriedenheit mit der Studien- und Berufswahl.

Anmerkung. Es handelt sich hierbei um eine freie Übersetzung der Tabelle 1 in GOLLER, URSIN, VÄHÄSANTANEN, FESTNER und HARTEIS (2019, S. 237), wobei die Definitionen WATT und RICHARDSON (2007) entstammen. Alle mit * markierten Faktoren werden im FIT-Choice-Ansatz später als Konstrukte erster Ordnung durch verschiedene Items operationalisiert. Um den Polyvalenzcharakter des Studiums der Wirtschaftspädagogik zu berücksichtigen, wurde dem Ansatz ein zusätzlicher Faktor *Polyvalenz* hinzugefügt sowie der Fokus einzelner Faktoren tendenziell auf das Studium anstatt den Beruf der Lehrkraft gelegt (s. Kap. 5.2).

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

Die von WATT und RICHARDSON (2007) vorgeschlagene Faktorstruktur des FIT-Choice-Ansatzes konnte in vielen Studien bereits erfolgreich reproduziert werden (s. o.). Für den deutschsprachigen Kontext ergaben sich jedoch Schwierigkeiten die Skalen *Geographische Flexibilität*, *Gelegenheitslösung* sowie *Soziales Abraten* zu replizieren (GOLLER ET AL. 2019; WATT ET AL. 2012).

3 Empirischer Forschungsstand

Nachfolgende Teilkapitel geben einen Einblick in den Forschungsstand zur Berufswahlmotivation angehender Lehrkräfte. Aufgrund der hohen Anzahl von Studien im allgemeinen Lehramt werden die Befunde für diese Studierendengruppe nur überblicksartig dargestellt (Kap. 3.1). Für den Bereich der beruflichen Lehrämter (einschließlich der Wirtschaftspädagogik) liegen nur vereinzelt Studien vor, weshalb diese separat referiert werden (Kap. 3.2 und 3.3). Aus Vergleichbarkeitsgründen beschränkt sich die Darstellung des empirischen Forschungsstandes im Folgenden auf Studien auf Basis des FIT-Choice-Ansatzes. Da im Kontext der Wirtschaftspädagogik dieser Ansatz noch keine Verwendung fand, werden aus den existierenden Studien entsprechend anschlussfähige Befunde herausgearbeitet und referiert.

3.1 Allgemeines Lehramt

Es existiert eine hohe Anzahl empirischer Studien, die sich mit der Berufswahlmotivation von Studierenden des allgemeinen Lehramtes im deutschsprachigen sowie im internationalen Hochschulsystem beschäftigen (für eine Übersicht s. bspw. ROTHLAND 2014). Die Sichtung der aktuellen Studienlage (u. a. GLUTSCH/KÖNIG 2019; GOLLER ET AL. 2019; HECHT/PFLANZL 2016; KÖNIG/ROTHLAND 2012, 2013; KÖNIG/ROTHLAND/DARGE/LÜNNEMANN/TACHTSOGLU 2013; KÖNIG/DRAHMANN/ROTHLAND 2018; KUTTNER/MARZOG/POLLAK 2014; WATT ET AL. 2012) zeigt ein vergleichsweise kohärentes Bild (vgl. auch ROTHLAND 2014). Als Gründe für die Wahl des Lehramtsstudiums bzw. des Lehrberufs dominieren vor allem der Wunsch mit jungen Menschen arbeiten zu wollen, deren Zukunft mitgestalten zu können sowie das Interesse und die prognostizierte Freude an der Lehrtätigkeit (intrinsischer Wert). Äußerst selten werden persönliche Vorteile der Berufswahl wie berufliche Sicherheit oder eine gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie genannt. Letzteres Motiv scheint bei Frauen jedoch etwas stärker ausgeprägt zu sein als bei Männern. Auch der aktive Zuspruch von Dritten, die eigene Lehr-Lernerfahrung sowie die Wahl des Studiums als Verlegenheitslösung spielen eine vernachlässigbare Rolle bei der Entscheidung für den Beruf der Lehrkraft. Relativ einheitlich zeigen daneben alle Studien, dass die befragten Studierenden den Lehrberuf als vergleichsweise anspruchsvolle Tätigkeit wahrnehmen, zu deren erfolgreicher Ausführung es eines gewissen Expertisegrades bedarf. Die Studierenden stimmen darüber hinaus zu, dass der Beruf der Lehrkraft in Deutschland vergleichs-

weise gut bezahlt wird. Nur eine vernachlässigbare Gruppe berichtet, dass ihnen vom sozialen Umfeld von der Berufswahl Lehrkraft explizit abgeraten wurde. Studien aus dem internationalen Kontext weisen auf ähnliche Ergebnisse hin, auch wenn kulturelle Kontexte sowie die Form des nationalen Bildungssystems Einfluss auf die Berufswahlmotive sowie die Vorstellungen vom späteren Beruf zu haben scheinen (z. B. FOKKENS/BRUINSMA 2014; GOLLER ET AL. 2019; HENNESSY/LYNCH 2017; KILINÇ/WATT/RICHARDSON 2012; WATT ET AL. 2012).

3.2 Berufliches Lehramt ohne kaufmännisch-verwaltende Bezüge

Im Bereich des berufsbildenden Lehramtes ohne kaufmännisch-verwaltende Bezüge liegen drei Studien unter Verwendung des FIT-Choice-Ansatzes vor: DRIESEL-LANGE, MORGENSTERN und KEUNE (2017) untersuchten insgesamt 242 Studierende der Universität Münster, wobei von diesen 80 Personen das berufliche Lehramt mit der Fachrichtung Gesundheit/Pflege, 76 Personen die Fachrichtung Ernährungs-/Hauswirtschaftswissenschaften und 41 Personen eine gewerblich-technische Fachrichtung studierten (die Ergebnisse werden darüber hinaus in DRIESEL-LANGE/WEYER 2017 unter einem anderen Fokus erneut referiert). Bei den Berufswahlmotiven dominierte in der Stichprobe die wahrgenommene Lehrbefähigung, die erwartete berufliche Sicherheit sowie der Wunsch durch die eigene berufliche Tätigkeit soziale Benachteiligung beheben zu können. Als Gründe der Entscheidung für die Studienwahl wurde die Möglichkeit zur Vereinbarung von Beruf und Familie, der aktive Zuspruch von Dritten sowie die eigene Lehr-Lernerfahrung hingegen seltener genannt. In Bezug auf die Wahrnehmung des Lehrberufes dominierte die Vorstellung, dass dieser viel Expertise bedarf und beanspruchend ist. Einschränkend muss festgestellt werden, dass die Autorinnen der Studie nicht alle FIT-Choice-Skalen nutzten, weshalb die Ausprägung der ausgelassenen Berufswahlmotivatoren sowie beruflichen Vorstellungen unklar verbleiben.

Eine weitere Studie wurde von BERGER und D'ASCOLI (2012) vorgelegt, in welcher diese 483 Schweizer Berufsschullehrkräfte verschiedener Fachrichtungen in pädagogischer Ausbildung mit dem FIT-Choice-Ansatz untersuchten. Die Befunde zeigen, dass bei den Berufswahlmotiven der intrinsische Wert der Tätigkeit und die wahrgenommene Lehrfähigkeit dominierten, wobei auch die sozialen Vorteile der Berufswahl durchaus Relevanz hatten. Geringe Zustimmung erfuhren die persönlichen Vorteile der Berufswahl sowie die biographischen Lehr-Lernerfahrungen und der aktive Zuspruch von außen.

In einer Folgestudie untersuchten BERGER und GIRARDET (2015) weitere 122 berufsbildende Lehrkräfte in pädagogischer Ausbildung aus der Schweiz. Die Ergebnisse sind mit der vorherigen Studie vereinbar und es zeigen sich nur geringfügige Abweichungen (z. B. leicht höhere Gewichtung der vorherigen Lehr-Lernerfahrung als Berufswahlgrund). Eine Gesamtauswertung beider Schweizer Datensätze findet sich u. a. in BERGER und APREA (2015).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die wahrgenommene Lehrbefähigung der Studierenden bei allen drei Studien am stärksten auf die Studien- bzw. Berufswahl auswirkte. Widersprüchliche Befunde finden sich in Bezug auf die persönlichen Vorteile der Berufswahl, da vor allem der Aspekt der beruflichen Sicherheit bei den deutschen Studierenden einen hohen Einfluss auf deren berufliche Laufbahntrennung hatte, aber bei den Schweizer Proband*innen eine vergleichsweise geringe Rolle spielte. In Bezug auf die Vorstellungen zum Anspruchsniveau des späteren Berufs hingegen ergab sich ein relativ konsistentes Bild: Der Lehrberuf wird als anspruchsvoll und beanspruchend beschrieben.

3.3 Wirtschaftspädagogik

Wie bereits angedeutet, verwenden die Studien, welche sich empirisch mit den Beweggründen der Studien- und Berufswahl von Wirtschaftspädagog*innen beschäftigen, keines der in der Forschung zum allgemeinen Lehramt verbreiteten Erhebungsinstrumentarien, wie z. B. den FIT-Choice-Ansatz. Dennoch haben diese Studien interessante Erkenntnisse zu den Determinanten der Berufswahl der Studierenden der Wirtschaftspädagogik generiert, welche sich in Teilen vor dem Hintergrund des FIT-Choice-Ansatzes interpretieren lassen. Im Folgenden werden die Befunde dieser existierenden Studien in chronologischer Reihenfolge kurz vorgestellt.

Eine der ersten Untersuchungen wurde von SCHOPF (1971) vorgelegt, in der 124 angehende Wirtschaftspädagog*innen der Universität Hamburg u. a. nach ihren Berufswahlmotiven befragt wurden. Als dominierende Beweggründe des Studiums konnte der intrinsische Wert der späteren Tätigkeit (Interesse an wirtschaftlichen und pädagogischen Sachverhalten, weitgehende Unabhängigkeit, abwechslungsreiche Tätigkeit) identifiziert werden. Es folgt die Nennung „viel Freizeit“, die einen Aspekt der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ausmacht. Geringe Nennungen erhielten der unterstellte soziale Status des Berufs sowie die gute Bezahlung. Bei diesen Ergebnissen zeigen sich jedoch Geschlechtsunterschiede. So werteten die befragten Frauen „viel Freizeit“ geringer als die männlichen Probanden. Die offenen Antworten der Erhebung weisen darüber hinaus darauf hin, dass der Studiengang wegen seiner polyvalenten Ausrichtung sowie der antizipierten beruflichen Sicherheit gewählt wurde. Ein nicht unwesentlicher Teil der Proband*innen gab auch an, sich für Wirtschaftspädagogik als Verlegenheitslösung entschieden zu haben (v. a. aufgrund der damals recht eingeschränkten Studienwahlmöglichkeiten ohne allgemeine Hochschulreife).

Motive für die Wahl des damaligen Handelslehramtsstudiums an der Universität Oldenburg wurden 1991/1992 durch FLIEGER (1994) im Rahmen einer Studie mit 110 Studierenden erhoben. Die Studierenden nannten als Studienwahlgründe vor allem die verschiedenen Berufswahlmöglichkeiten, ein pädagogisches Interesse, antizipierte Arbeitsplatzsicherheit sowie das Interesse an wirtschaftlichen Sachverhalten. Am unwichtigsten wurden u. a. das soziale Ansehen des Lehrberufs, der geringe Arbeitsaufwand und der soziale Einfluss auf die Studienwahl genannt. Zu erwähnen bleibt weiterhin,

dass über 30 % der befragten Studierenden lieber einen anderen Studiengang gewählt hätten und das Studium zum Handelslehramt für sie die Zweitwahl darstellte.

SIEGER (2001) befragte insgesamt 204 Absolvent*innen der Prüfungsjahrgänge 1992 bis 1999/2000 der Universität Oldenburg. In der umfangreichen Befragung wurden auch Berufswahlmotive erhoben. Hier dominierten vor allem der intrinsische Wert der Tätigkeit (Interesse an der Tätigkeit, autonome Tätigkeitsausgestaltung, Tätigkeitsvielfalt) sowie der Wunsch mit jungen Menschen zu arbeiten. Auch die Motive der beruflichen Sicherheit (gesichertes Einkommen und Arbeitsplatzsicherheit) und die Familienfreundlichkeit des Berufs erreichten vergleichsweise hohe Zustimmungswerte. Differenzielle Effekte zeigten sich für Personen im Schuldienst und in außerschulischen Tätigkeiten: Für Erstere spielten die berufliche Sicherheit, die Familienfreundlichkeit und der Wunsch mit jungen Menschen zu arbeiten eine stärkere Rolle. Der Arbeitsplatzsicherheit wurde darüber hinaus von männlichen Probanden höhere Bedeutung zugeschrieben. Frauen hingegen zeigten höhere Zustimmungswerte bei dem Aspekt der Familienfreundlichkeit.

Auch KLUSMEYER (2005) befragte Studierende der Universität Oldenburg ($n = 120$). Analog zu den vorherigen Studienergebnissen kristallisierte sich der intrinsische Wert der späteren beruflichen Tätigkeit (Wunsch zu unterrichten, verantwortungsvoller Beruf mit viel Gestaltungsfreiheit und Interesse an den studierten Fächern) sowie die Freude am Umgang mit jungen Menschen als dominierende Berufswahlmotive heraus. Danach folgten Aspekte der beruflichen Sicherheit und auf den niedrigen Rängen die Höhe des Gehaltes, günstige Arbeitszeitregelungen, viel Freizeit bzw. lange Ferien sowie die Wahl des Studiums als Verlegenheitslösung und aufgrund des Zuspruchs von Dritten. Für Frauen nahmen die unterstellten Tätigkeitsmerkmale (interessante und vielfältige Tätigkeit) für die Berufswahl eine wichtige Stellung ein. Die männlichen Probanden hingegen maßen dem Gehalt eine höhere Bedeutung zu.

Eine aktuelle Befragung Oldenburger Studierenden legten KRIEGER ET AL. (2019) vor. Mittels einer explorativen Faktorenanalyse auf Basis einer Stichprobe von 165 Studierenden konnten die Autor*innen folgende relevante Berufswahlmotive extrahieren, die z. T. mit den Faktoren des FIT-Choice-Ansatzes korrespondieren: (a) Sozialorientierung (ähnlich den sozialen Vorteilen der Berufswahl, z. B. Arbeit mit jungen Menschen), (b) Daseins- und Genussorientierung (ähnlich der persönlichen Vorteile der Berufswahl, v. a. Vereinbarkeit von Beruf und Familie) sowie (c) Zufall (in Ansätzen vergleichbar mit dem Faktor Verlegenheitslösung, zielt jedoch stärker auf den Aspekt der zufälligen Studienwahl ab). Die Bedeutung dieser Faktoren für die Berufswahl wurde von den Proband*innen gemäß der dargestellten Reihenfolge gewichtet. Differenzielle Effekte zeigten sich bei KRIEGER ET AL. unter anderem für die Kontrollvariablen Geschlecht und vorherige Berufsausbildung: Männliche Studierende beurteilten die Sozialorientierung als weniger bedeutend und die Daseins- und Genussorientierung als relevanter im Vergleich zu ihren weiblichen Kommilitoninnen. Studierende mit vorheriger Ausbildung wiesen höhere Werte bei dem Faktor Daseins- und Genussorientierung auf.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die untersuchten Wirtschaftspädagogikstudierenden ihr Studium vor allem aufgrund des intrinsischen Wertes der späteren Tätigkeit, den sozialen Vorteilen des Berufes (v. a. die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit jungen Menschen), der antizipierten beruflichen Sicherheit sowie des polyvalenten Charakters des Studiums wählten. In einigen Studien finden sich Unterschiede in den Berufswahlmotivationen in Hinblick auf das Geschlecht der Proband*innen, deren vorheriger Bildungswege sowie deren späteren Tätigkeitswunsch (Schuldienst bzw. kein Schuldienst). Einschränkend muss jedoch konstatiert werden, dass die empirischen Befunde vor allem auf Studien aus einem einzigen Standort (Oldenburg) basieren und somit unklar verbleibt, inwiefern diese generalisierbar sind.

4 Forschungsfragen

Die bisherigen Befunde zum Berufswahlverhalten angehender Wirtschaftspädagog*innen sind nur bedingt anschlussfähig an existierende Forschung zu den Berufswahlmotiven junger Menschen, die das Ziel haben, später als Lehrkraft tätig zu werden. Primärer Grund hierfür ist, dass in den existierenden Studien aus dem Bereich der Wirtschaftspädagogik bisher keine der etablierten Erhebungsinstrumentarien zur Erfassung von Berufswahlmotiven und beruflichen Vorstellungen Verwendung fanden. Darüber hinaus basieren die bisher generierten Erkenntnisse auf vergleichsweise kleinen Stichproben, die zum größten Teil der Studienpopulation der Universität Oldenburg entspringen. Ziel der vorliegenden Studie war es daher, eines der weit verbreiteten Instrumentarien, welches auf dem FIT-Choice-Ansatz von WATT/RICHARDSON (2007) basiert, für Untersuchungen im Kontext der Wirtschaftspädagogik zu adaptieren und dessen psychometrische Eignung in einer größeren Stichprobe aus mehreren Studiendatenorten zu überprüfen. Die erste Forschungsfrage lautet daher wie folgt:

1. Inwiefern eignet sich das FIT-Choice-Instrumentarium auch für Untersuchungen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik?

Darüber hinaus soll das FIT-Choice-Instrumentarium dazu eingesetzt werden, standortübergreifende Erkenntnisse zu den Ausprägungen der einzelnen Berufswahlmotive und beruflichen Vorstellungen angehender Wirtschaftspädagog*innen zu generieren. Damit wird dem Desiderat begegnet, dass die bisherigen Studien vor allem Studierende der Universität Oldenburg in die Untersuchungen einbezogen haben und somit keine standortübergreifenden Befunde zur Berufswahlmotivation in der Domäne Wirtschaftspädagogik vorliegen. Die zweite Forschungsfrage lautet daher wie folgt:

2. Welche Motive sowie Vorstellungen vom späteren Beruf liegen der Berufswahl der befragten Studierenden der Wirtschaftspädagogik zugrunde?

Aus den Studien von SCHOPF (1971), SIEGER (2001), KLUSMEYER (2005) sowie KRIEGER ET AL. (2019) ergeben sich Hinweise, dass sich das Berufswahlverhalten von weiblichen und männlichen Wirtschaftspädagog*innen (s. auch Kapitel 3.1), Studierenden mit bzw. ohne vorherige Berufsausbildung sowie von Studierenden mit dem Berufswunsch in der Schule bzw. außerschulisch tätig zu werden unterscheidet. Die dritte Forschungsfrage lautet daher wie folgt:

3. Inwiefern unterscheiden sich die Berufswahlmotive und die Vorstellungen des späteren Berufs der befragten Wirtschaftspädagogikstudierenden in Hinblick auf das Geschlecht, eine vorherige Berufsausbildung sowie den späteren Berufswunsch?

5 Methode

5.1 Studiendesign und Stichprobe

Die Studie gliedert sich in eine Pilotierung und die Haupterhebung. Für die Pilotierung wurden verschiedene Universitätsstandorte mit dem Studiengang Wirtschaftspädagogik gebeten, die eigenen Studierenden zur Teilnahme an einer Onlineerhebung zu bitten. Insgesamt konnten 82 Fälle erhoben werden. Ziel der Pilotierung war es, den Fragebogen der Hauptstudie mit den zum Teil angepassten FIT-Choice-Items zu testen. Psychometrische Untersuchungen auf Basis interner Konsistenzen und anderer Kennwerte ergaben keine Auffälligkeiten, weshalb das Instrument in unveränderter Form in der Hauptuntersuchung eingesetzt wurde.

Es nahmen 879 Studierende an der Studie teil. In dieser Stichprobe wiesen 18 Personen bei mehr als 30 % der relevanten Variablen fehlende Werte auf und wurden aus dem Datensatz entfernt. Somit reduzierte sich die auswertbare Stichprobe auf 861 Fälle (65,7 % weiblich). Von diesen studierten 680 Personen mit dem Ziel des Bachelor- und 147 mit dem Ziel des Masterabschlusses (34 ohne Angabe). Die Bachelor- befanden sich durchschnittlich im 1.71 ($SD = 1.81$) und die Masterstudierenden im 2.12 ($SD = 1.52$) Fachsemester. Ungefähr die Hälfte der befragten Studierenden waren während der Erhebung zwischen 20 und 24 Jahre alt. Älter als 24 Jahre waren ca. 32 %. Der Anteil der Studierenden mit einer vorherigen Berufsausbildung betrug 38 %. Die durchschnittliche Note der Hochschulzugangsberechtigung lag bei 2.31 ($SD = 0.58$).

Tabelle 2. Stichprobeninformationen nach Standorten.

Merkmal	BA	DD	F	GÖ	HO	KS	KN	LMU	TUM	MZ	MA	PB
Stichprobe (<i>n</i>)	77	10	64	33	92	57	83	118	17	77	131	102
Anteil weiblich (<i>h</i>)	.58	.90	.75	.61	.67	.54	.66	.72	.88	.65	.75	.50
Anteil Bachelor (<i>h</i>)	.65	1.00	.59	1.00	.96	.94	.31	.96	.88	.97	.99	.81

Merkmal	BA	DD	F	GÖ	HO	KS	KN	LMU	TUM	MZ	MA	PB
Fachsemester Bachelor (MW, SD)	3.25 (1.45)	4.20 (2.35)	2.75 (1.92)	5.19 (1.64)	1.49 (1.36)	2.44 (1.26)	3.17 (2.27)	1.93 (1.83)	1.14 (0.38)	1.59 (0.97)	1.16 (0.65)	1.65 (1.32)
Fachsemester Master (MW, SD)	2.00 (1.00)	KA	1.38 (0.75)	KA	3.50 (3.32)	3.33 (0.58)	2.61 (1.90)	1.00 (0.00)	1.50 (0.53)	1.50 (0.71)	KA	1.89 (0.83)
Anteil vorherige Berufsausbildung (h)	.64	.44	.27	.75	.36	.63	.28	.29	.44	.33	.13	.52

Anmerkung. BA = Bamberg, DD = Dresden, F = Frankfurt a. M., GÖ = Göttingen, HO = Hohenheim, KS = Kassel, LMU = Ludwig-Maximilians Universität München, TUM = Technische Universität München, MZ = Mainz, MA = Mannheim, PB = Paderborn. KA = Keine Ausweisung möglich, aufgrund mangelnder Fälle. *h* = relative Häufigkeiten. MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung (jeweils in Klammern angegeben).

Tabelle 3. Verteilung des Berufswunsches zum Studienbeginn und zum Erhebungszeitpunkt.

Beginn des Studiums	Zeitpunkt der Erhebung			
	Schuldienst	Außerschulisch	Unentschlossen	Randhäufigkeiten
Schuldienst	.47	.00	.08	.55
Außerschulisch	.01	.19	.01	.21
Unentschlossen	.04	.02	.17	.24
Randhäufigkeiten	.52	.22	.26	1.00

Anmerkung. Angaben spiegeln relative Häufigkeiten (*h*) wider.

Tabelle 3 stellt die Verteilung des Berufswunsches zum Beginn des Studiums sowie während des Zeitpunktes der Erhebung dar. Zu beiden Zeitpunkten planten etwas mehr als die Hälfte der Studierenden als Lehrkraft in den Schuldienst zu gehen (38 % der Personen ohne im Vergleich zu 63 % der Personen mit vorheriger Berufsausbildung). Ungefähr 20 % planten außerschulisch beruflich tätig zu werden und ca. 25 % waren noch unentschlossen. Der Großteil der Studierenden wechselte zwischen Studienbeginn und Erhebungszeitpunkt den Berufswunsch nicht (83,5 %).

5.2 Erhebungsinstrument

Im ersten Teil des Fragebogens wurden die Studierenden über den Zweck und den Ablauf der Erhebung aufgeklärt. Es folgte eine Frage zum Berufsziel zu Beginn des Studiums sowie zum Erhebungszeitpunkt. Im Weiteren schlossen die Skalen des FIT-Choice-Instrumentariums von WATT und RICHARDSON (2007) in der deutschen

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

Adaption von WATT ET AL. (2012) an. Der Wortlaut der Items wurde weitestgehend beibehalten. Ausschließlich die Formulierung „Kindern und Jugendlichen“ wurde durchgehend mit „Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ ersetzt, um dem älteren Adressatenkreis von Lehrkräften in berufsbildenden Schulen gerecht zu werden. Ebenfalls wurde bei den Items, welche ursprünglich die Zufriedenheit mit der Wahl „Lehrkraft zu werden“ messen sollten, nun die Zufriedenheit mit dem Wirtschaftspädagogikstudium abgefragt. Um die polyvalente Ausrichtung des Studiums der Wirtschaftspädagogik zu berücksichtigen, wurde zusätzlich die Skala *Polyvalenz* aufgenommen, deren Items sich vom Wortlaut an den Items von FRÖTSCHL, JÄCKLIN und HEINRICHS (2018) sowie KRIEGER ET AL. (2019) orientieren. Alle Items in der verwendeten Form finden sich in Anlage A.

Die Items der Berufswahlmotive wurden mit dem Satz „Ich habe mich für das Wirtschaftspädagogikstudium entschieden, denn...“ eingeleitet und konnten auf einer 7-stufigen Likertskala (1 = *überhaupt nicht* bis 7 = *äußerst wichtig*) beantwortet werden. Die Items zu den Vorstellungen vom Lehrberuf wurden mit dem Satz „Waren Sie der Meinung, dass...“ eingeleitet und konnten ebenfalls auf einer 7-stufigen Likertskala (1 = *überhaupt nicht* bis 7 = *äußerst*) eingeschätzt werden. Zusätzlich zu den geschlossenen Items wurde eine offene Frage inkludiert, in welchen die Studienteilnehmenden mit eigenen Worten beschreiben sollten, wieso sie ihr Studium Wirtschaftspädagogik aufgenommen haben. Der Fragebogen schloss mit soziodemografischen Fragen zur Person.

5.3 Auswertungsvorgehen

Zur Beantwortung der *ersten Forschungsfrage* wurde ein Kreuzvalidierungsansatz gewählt (ANDERSON/GERBING 1988; BAGOZZI/YI 1988). Hierzu wurde die Gesamtstichprobe zufällig in zwei Teilstichproben getrennt (Kalibrierung: $n_A = 430$, Validierung: $n_B = 431$). In beiden Stichproben wurden dann jeweils konfirmatorische Faktorenmodelle zur Überprüfung des durch den FIT-Choice-Ansatz theoretisch angenommenen Messmodells auf Basis eines robusten ML-Schätzers mit Satorra-Bentler- χ^2 -Korrektur (SATORRA/BENTLER 1994) sowie robusten Standardfehlern und skalierten Fitindizes geschätzt. Die Kalibrierungsstichprobe erlaubt hierbei die explorative Anpassung des Messmodells auf Basis der Daten. Das so gefundene Messmodell kann anschließend in der unabhängigen Validierungsstichprobe getestet werden, ohne dass der konfirmatorische Charakter der Modellüberprüfung aufgegeben werden muss (CABRERA-NGUYEN 2010). Folgende Schwellenwerte werden zur Überprüfung der globalen Modellgüte angelegt: $CFI > .90$, $RMSEA < .07$ und $SRMR < .08$ (HAIR/BLACK/BABIN/ANDERSON 2018). Als Maß für die kongenerische Reliabilität wird der Koeffizient ω angegeben, welcher in Korrespondenz zu Cronbachs α über $.60$ bzw. $.70$ liegen sollte.

Zusätzlich wird überprüft, inwiefern Messinvarianz für die Variablen Geschlecht (weiblich/männlich), vorherige Berufsausbildung (ja/nein) sowie Berufswunsch (Schuldienst/Außerschulisch) vorliegt. Nur unter der Bedingung der Messinvarianz sind Mittelwertscores zwischen Gruppen inhaltlich vergleichbar (Notwendigkeit zur

Beantwortung der Forschungsfrage 3) (MEREDITH 1993; VAN DE VIJVER/TANZER 1997). Hierzu wurden insgesamt vier Modelle für jede Variable geschätzt: (a) konfigural (identische Modellspezifikation in beiden Gruppen), (b) metrisch (identische Faktorladungen in beiden Gruppen), (c) skalar (identische Faktorladungen und Intercepts in beiden Gruppen) sowie (d) strikt (identische Faktorladungen, Intercepts und Messfehler in beiden Gruppen). Welche Messinvarianzstufe gegeben ist, wird anhand der Verschlechterung einzelner Fit-Indizes von einem Modell zum nächsten bestimmt. Messinvarianz kann angenommen werden, wenn folgende Grenzwerte im Vergleich zum Vormodell nicht unter- bzw. überschritten werden: $\Delta CFI < -.010$, $\Delta RMSEA > .015$ und $\Delta SRMR > .010$ (CHEN 2007). Sobald skalare Messinvarianz vorliegt, können die Mittelwerte zweier Gruppen auf latenter Ebene verglichen werden. Ab strikter Messinvarianz können manifeste Mittelwertscores miteinander verglichen werden (vgl. SASS 2011).

Forschungsfrage 2 wird beantwortet, indem manifeste Mittelwertscores für die einzelnen Skalen des FIT-Choice-Ansatzes ausgegeben werden. Darüber hinaus werden die offenen Antworten zur Frage des dominierenden Berufswahlgrundes mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse analysiert (KUCKARTZ 2016; SCHREIER 2012). Hierzu werden die einzelnen Facetten des FIT-Choice-Ansatzes als deduktives Kategoriensystem angelegt.

Zur Beantwortung von *Forschungsfrage 3* wird eine latente Mittelwertanalyse gerechnet (BROWN 2015). Hierzu wird das skalare Messinvarianzmodell der einzelnen Variablen (s. o.) genutzt. Darin werden die latenten Mittelwerte für jeweils eine der Gruppen auf Null gesetzt, womit latente Mittelwertunterschiede zwischen beiden Gruppen frei geschätzt und auf Signifikanz getestet werden können. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt darin, dass die Signifikanztestung auf Basis messfehlerbereinigter Mittelwertschätzungen durchgeführt werden kann. Cohens *d* wird als Effektstärke berichtet.

Alle Berechnungen werden mit R 3.4.4 (R CORE TEAM 2018) sowie *lavaan* 0.6.3 (ROSSEEL 2012), *semTools* 0.5.1 (JORGENSEN/PORNPRASERTMANIT/SCHOEMANN/ROSSEEL, 2018) und *psych* 1.8.10 (REVELLE 2017) durchgeführt.

6 Ergebnisse

6.1 Psychometrische Eigenschaften

Motivatoren. In einem ersten Schritt wurde die ursprüngliche Item-Faktorenuordnung des FIT-Choice-Instrumentes (s. Anlage A, Tab. A1) einschließlich der Items des Polyvalenzfaktors in einem Modell mit den Daten der Kalibrierungsstichprobe geschätzt (M1a). Wie aus Tabelle 4 ersichtlich wird, erreicht dieses Modell keine akzeptablen Fitwerte (v. a. $CFI = .895$). Diese sind bei näherer Untersuchung vor allem auf niedrige Faktorladungen verschiedener Items ($\lambda < .70$; *Intrinsischer Wert*: B07; *Verlegenheitslösung*: B35, B48; *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*: B18; *Geographische Flexibilität*: B08, B22, B45; *Polyvalenz*: PO1, PO4) zurückzuführen. Diese Items wurden aufgrund ihrer problematischen psychometrischen Eigenschaften von weiteren Analysen ausgeschlossen, wodurch die Skalen *Verlegenheitslösung* sowie *Geographische Flexibilität* nicht weiter

im Modell berücksichtigt werden konnten. Eine zweite Schätzung ohne diese Items in der Kalibrierungs- sowie der Validierungsstichprobe ergab einen akzeptablen bis guten Modellfit (M2a/M3a). Die interne Konsistenz (ω) liegen durchweg über .70 (s. Tab. 5).

Vorstellungen. Wie schon bei den Motivatoren wurde auch für die Vorstellungsskalen zuerst das vollständige Modell (s. Anlage A, Tab. A2) mit den Daten der Kalibrierungsstichprobe geschätzt. Die Schätzung führte zu einem akzeptablen Modellfit (s. Tab. 4, M1b). Gleichzeitig wiesen jedoch auch hier wieder einige Items niedrige Faktorladungen auf ($\lambda < .70$; *Belastungsgrad*: C2; *Sozialer Status*: C4; *Soziales Abraten*: D2, D4). Nach dem Entfernen der Items C2, C4 und D4 (D2 wurde beibehalten, damit die Skala *Soziales Abraten* nicht entfernt werden musste) erreichte die neue Schätzung des Modells M2b akzeptable bis gute Fitwerte. Eine erneute Schätzung dieses Modells mit den Daten der Validierungsstichprobe ergab einen guten Modellfit (M3b), nachdem die nicht signifikante ($p = .056$) negative Varianz des Items D5 (*Zufriedenheit*) auf Null gesetzt wurde (Heywood Case). Die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen liegen, abgesehen von *Soziales Abraten* ($\omega_{\text{Kalibrierung}} = .64$), alle über .70 (s. Tab. 5).

Tabelle 4. Modellfitinformationen der FIT-Choice-Skalen.

Modell	χ^2	df	CFI	RMSEA	SRMR
<i>Motivatoren</i>					
M1a: Kalibrierung	1555.89	741	.895	.059	.072
M2a: Kalibrierung	890.38	409	.924	.059	.057
M3a: Validierung	787.71	409	.924	.054	.054
<i>Vorstellungen</i>					
M1b: Kalibrierung	214.44	104	.944	.056	.052
M2b: Kalibrierung	116.70	62	.968	.050	.031
M3b: Validierung	114.29	63	.970	.047	.032

Tabelle 5. Kongenerische Reliabilitäten der FIT-Choice-Skalen.

Skalen	$\omega_{\text{Kalibrierung}}$	$\omega_{\text{Validierung}}$
<i>Motivatoren</i>		
Wahrgenommene Lehrbefähigung	.91	.90
Intrinsischer Wert	.87	.86
Berufliche Sicherheit	.92	.92
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	.90	.86
Zukunft von Jugendlichen mitgestalten	.81	.82
Soziale Benachteiligung beheben	.87	.86

Skalen	ω Kalibrierung	ω Validierung
Sozialen Beitrag für Gesellschaft leisten	.90	.88
Arbeit mit Jugendlichen	.91	.92
Eigene Lehr- und Lernerfahrung	.91	.92
Positiver Einfluss Dritter	.85	.83
Polyvalenz	.83	.82
<i>Vorstellungen</i>		
Expertenberuf	.88	.83
Belastender Beruf	.86	.84
Sozialer Status	.90	.90
Gehalt	.93	.94
Soziales Abraten	.64	.70
Zufriedenheit mit Studienwahl	.90	.94

Messinvarianz. Tabelle 6 stellt die Modellschätzungen zur Überprüfung der Messinvarianz der Motivatoren- sowie Vorstellungsskalen³ des FIT-Choice-Instrumentes in Bezug auf die Variable Geschlecht dar. Wie an den Veränderungen der globalen Fitindizes (ΔCFI , $\Delta RMSEA$, $\Delta SRMR$) sowie deren absoluter Ausprägungen erkennbar ist, wird für die Motivatoren- als auch die Vorstellungsskalen strikte Messinvarianz erreicht.

Tabelle 7 weist entsprechende Modellschätzungen für die Variable Berufsausbildung aus. Es zeigt sich, dass die Vorstellungsskalen strikte Messinvarianz erfüllen. Aufgrund einer vergleichsweise starken Verschlechterung von M3a zu M4a ($\Delta CFI = -.012$, $CFI = .898$) wird für die Motivatorenskalen jedoch nur skalare Messinvarianz erreicht. Nähere Untersuchungen weisen darauf hin, dass die schlechten Fitwerte durch das Item B14 (*Berufliche Sicherheit*) verursacht wurden. Durch die freie Schätzung der Intercepts dieser Items zwischen Fällen mit und ohne vorheriger Berufsausbildung konnte partielle strikte Messinvarianz erreicht werden (M5a).

Tabelle 6. Messinvarianzüberprüfung für die Variable Geschlecht.

Modell	χ^2_{SB}	<i>df</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$
<i>Motivatoren</i>								
M1a: Konfigural	1658.88	818	.920	.057	.052			
M2a: Metrisch	1699.85	839	.918	.057	.055	-.002	.000	.003
M3a: Skalar	1736.88	860	.917	.057	.055	-.001	.000	.000
M4a: Strikt	1789.21	892	.915	.056	.056	-.002	-.001	.001

3 Aufgrund von einer (nicht signifikanten) negativen Varianz des Items C3 (*Gehalt*) wurde dieser Parameter genauso wie die Varianz des Items D5 (s. o.) für alle Messinvarianzmodelle auf Null gesetzt, um die ordnungsmäßige Modellschätzung zu gewährleisten.

Modell	χ^2_{SB}	df	CFI	RMSEA	SRMR	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$
<i>Vorstellungen</i>								
M1b: Konfigural	253.31	128	.964	.053	.035			
M2b: Metrisch	256.74	136	.965	.051	.036	.001	-.002	.001
M3b: Skalar	272.90	144	.963	.051	.037	-.002	.000	.001
M4b: Strikt	259.18	156	.970	0.044	.037	.007	-.007	.000

Tabelle 7. Messinvarianzüberprüfung für die Variable Berufsausbildung.

Modell	χ^2_{SB}	df	CFI	RMSEA	SRMR	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$
<i>Motivatoren</i>								
M1a: Konfigural	1689.19	818	.914	.058	.056			
M2a: Metrisch	1728.79	839	.912	.058	.058	-.002	.000	.002
M3a: Skalar	1774.18	860	.910	.058	.058	-.002	.000	.000
M4a: Strikt	1922.07	892	.898	.060	.058	-.012	.002	.000
M5a: Strikt partiell	1898.33	891	.901	.060	.058	-.009	.002	.000
<i>Vorstellungen</i>								
M1b: Konfigural	212.84	128	.976	.044	.029			
M2b: Metrisch	212.96	136	.978	.041	.031	.002	-.003	.002
M3b: Skalar	225.16	144	.977	.041	.031	-.001	.000	.000
M4b: Strikt	289.28	156	.970	.044	.036	-.008	.003	.005

In Tabelle 8 sind die Ergebnisse der Messinvarianzprüfung für die Variable Berufswunsch⁴ zu finden. Es ist ersichtlich, dass die Vorstellungsskalen strikte Messinvarianz erreichen. Bei den Skalen zu den Motivatoren hingegen verschlechtert sich M3a zu M2a erheblich (v. a. $\Delta CFI = -.029$, $CFI = .884$), sodass keine skalare Messinvarianz mehr angenommen werden kann. Weitere Untersuchungen des Messmodells weisen darauf hin, dass die schlechten Fitwerte durch die Gleichsetzung der Faktorladungen der Items B01 und B12 (*Intrinsischer Wert*), B14 (*Berufliche Sicherheit*) sowie B09 und B23 (*Zukunft von Jugendlichen mitgestalten*) zwischen beiden Gruppen verursacht wird. Eine Freisetzung der Gleichheitsbedingungen führt zu ungleich besseren Fitwerten (M4a). Hier liegt ausschließlich ΔCFI ganz leicht über dem angelegten Grenzwert von .010. Somit kann

4 Als Fälle mit dem Wunsch Schuldienst wurden alle Personen klassifiziert, die entweder zu Beginn des Studiums oder zum Zeitpunkt der Erhebung den Wunsch hatten oder haben als Lehrkraft im Schuldienst tätig zu werden. Als Berufswunsch „außerschulisch“ sind alle Personen klassifiziert, die sowohl zum Beginn des Studiums als auch zum Zeitpunkt der Erhebung den Wunsch hegten und hegen, außerhalb des Schuldienstes tätig zu werden. Diese Klassifizierung wurde vorgenommen, da angenommen wird, dass die Gruppe mit dem festen Ziel außerschulisch tätig zu werden vermutlich nur sehr eingeschränkt den FIT-Choice-Skalen zustimmen kann, welche auf die Wahl der Lehrtätigkeit abzielen.

von partieller skalarer Messinvarianz ausgegangen werden. Aufgrund der nicht erfüllten Gleichheitsbedingung können für die Skalen *Intrinsischer Wert* und *Zukunft von Jugendlichen mitgestalten* im weiteren Verlauf keine latenten Mittelwerttestungen durchgeführt werden. Bei der Skala *Berufliche Sicherheit* ist dies jedoch möglich, da nur eines von insgesamt drei Items messinvariant ist (BYRNE/SHAVELSON/MUTHÉN 1989; SASS 2011). Gleichzeitig sollte der entsprechende Test mit Vorsicht interpretiert werden. Eine weitere Schätzung des M5a ergab, dass mit den freigesetzten Faktorladungen auch partielle strikte Messinvarianz erfüllt ist.

Tabelle 8. Messinvarianzüberprüfung für die Variable Berufswunsch.

Modell	χ^2_{SB}	df	CFI	RMSEA	SRMR	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	$\Delta SRMR$
<i>Motivatoren</i>								
M1a: Konfigural	1653.00	818	.914	.056	.052			
M2a: Metrisch	1688.10	839	.913	.056	.054	-.001	.000	.002
M3a: Skalar	1988.89	860	.884	.064	.059	-.029	.008	.005
M4a: Skalar partiell	1806.62	855	.902	.059	.054	-.011	.003	.000
M5a: Strikt partiell	1669.28	891	.920	.052	.060	.010	-.006	.002
<i>Vorstellungen</i>								
M1b: Konfigural	212.46	128	.977	.043	.029			
M2b: Metrisch	217.88	136	.977	.041	.030	.000	-.002	.001
M3b: Skalar	239.36	144	.974	.043	.032	-.003	.002	.002
M4b: Strikt	235.86	156	.978	.038	.036	.004	-.005	.004

6.2 Deskriptive Befunde und Gruppenvergleiche

Gesamtstichprobe. Abbildung 1 stellt die manifesten Mittelwertscores der Motivatorenskalen über alle Fälle der Stichprobe dar. Die stärksten Ausprägungen sind für die Skalen *Polyvalenz* ($MW = 5.39$, $SD = 1.42$), *Intrinsischer Wert* ($MW = 5.39$, $SD = 1.61$), *Arbeit mit Jugendlichen* ($MW = 5.21$, $SD = 1.33$), *Wahrgenommene Lehrbefähigung* ($MW = 5.20$, $SD = 1.38$), *Zukunft von Jugendlichen mitgestalten* ($MW = 5.16$, $SD = 1.49$) sowie *Sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten* ($MW = 5.10$, $SD = 1.51$) zu beobachten. Etwas schwächer wird der Wunsch *soziale Benachteiligung beheben* zu wollen ($MW = 4.68$, $SD = 1.56$), die *eigene Lehr- und Lernerfahrung* ($MW = 4.64$, $SD = 1.67$) sowie die antizipierten Möglichkeiten der *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* ($MW = 4.46$, $SD = 1.58$) genannt. Am geringsten ausgeprägt ist der Motivator des *positiven Einflusses Dritter* ($MW = 3.36$, $SD = 1.68$). Gleichzeitig zeigen die relativ hohen Standardabweichungen, dass die Beweggründe der Studienwahl in der Stichprobe durchaus eine gewisse Heterogenität aufweisen.

Abbildung 2 zeigt die manifesten Mittelwertscores der Skalen zu den Vorstellungen vom späteren Lehrberuf. Die stärkste Ausprägung zeigt sich bei der *Zufriedenheit mit der Studienwahl* ($MW = 5,75$, $SD = 1,17$). Darüber hinaus finden sich vergleichsweise hohe Ausprägungen bei den Skalen *Expertenberuf* ($MW = 5,09$, $SD = 1,29$), *Gehalt* ($MW = 5,03$, $SD = 1,20$) und *Belastender Beruf* ($MW = 4,79$, $SD = 1,30$). Etwas geringer ausgeprägt sind die Skalen *Sozialer Status* ($MW = 4,55$, $SD = 1,26$) und *Soziales Abraten*

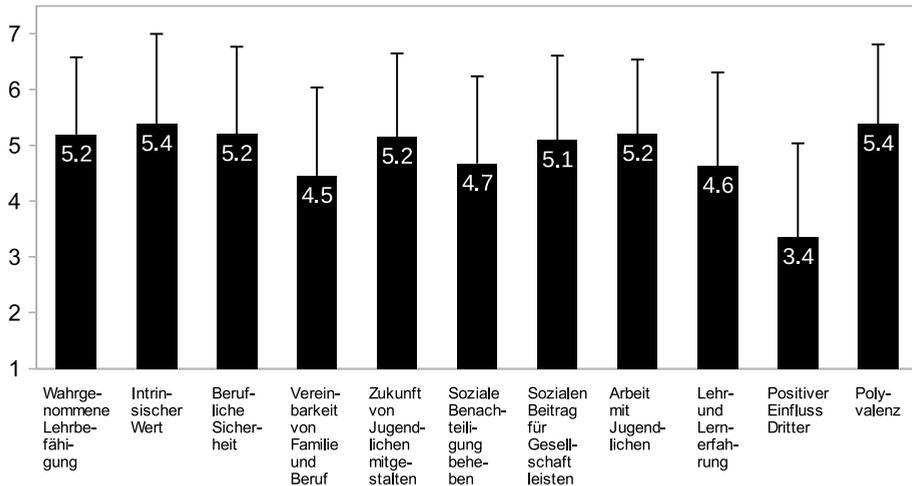


Abbildung 1. Manifeste Mittelwertscores: Motivatoren (Gesamtstichprobe). Die Fehlerbalken visualisieren jeweils die zugehörigen Standardabweichungen.

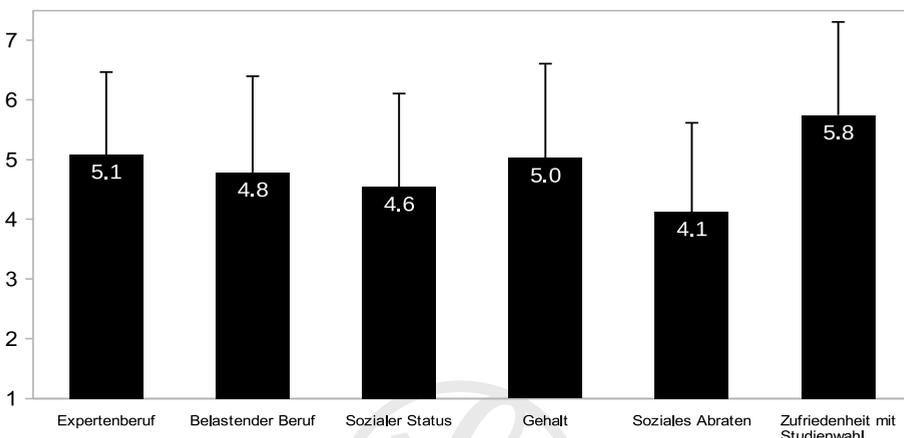


Abbildung 2. Manifeste Mittelwertscores: Vorstellungen (Gesamtstichprobe). Die Fehlerbalken visualisieren jeweils die zugehörigen Standardabweichungen.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

($MW = 4.13$, $SD = 1.55$). Auch bei diesen Skalen muss jedoch auf die hohe Heterogenität des Antwortverhaltens der Proband*innen hingewiesen werden, welche sich in den hohen Standardabweichungen widerspiegelt.

Geschlecht. Abbildung 3 stellt die manifesten Mittelwertscores der Motivatorskalen in Abhängigkeit vom Geschlecht sowie die Ergebnisse der latenten Mittelwerttestung dar. Die Reihenfolge der Bedeutung der Motivatoren gleicht den Ergebnissen aus der Gesamtstichprobe. Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studierenden finden sich für die Skalen *Wahrgenommene Lehrbefähigung* ($p < .001$; $d = 0.38$), *Intrinsischer Wert* ($p = .002$; $d = 0.30$), *Berufliche Sicherheit* ($p = .037$; $d = 0.27$), *Sozialen Beitrag für Gesellschaft leisten* ($p = .005$; $d = 0.22$) sowie *Eigene Lehr- und Lernerfahrung* ($p = .011$; $d = 0.17$). Bei all diesen Skalen erreichten Frauen im Vergleich zu Männern höhere Mittelwerte. Die Effektstärken sind jedoch durchwegs klein.

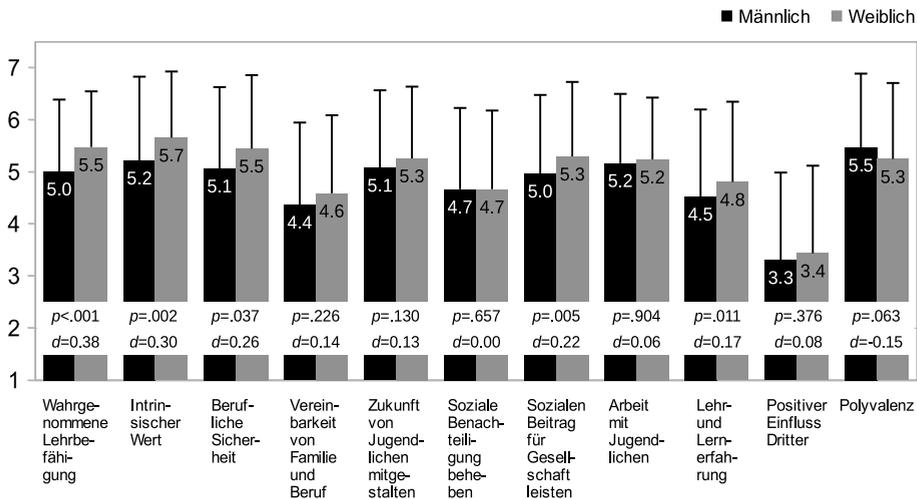


Abbildung 3. Manifeste Mittelwertscores und Ergebnisse der latenten Mittelwerttestung: Motivatoren nach Geschlecht. Die Fehlerbalken visualisieren jeweils die zugehörigen Standardabweichungen.

Bezüglich der Vorstellungen vom Lehrberuf fand sich zwischen Frauen und Männern ausschließlich für die Skala *Belastender Beruf* ($p = .022$; $d = -0.18$) ein signifikanter Unterschied: Männer schätzten den Beruf etwas belastender ein als Frauen. Der Effekt ist jedoch ebenfalls als klein zu bezeichnen (Abbildung 4).

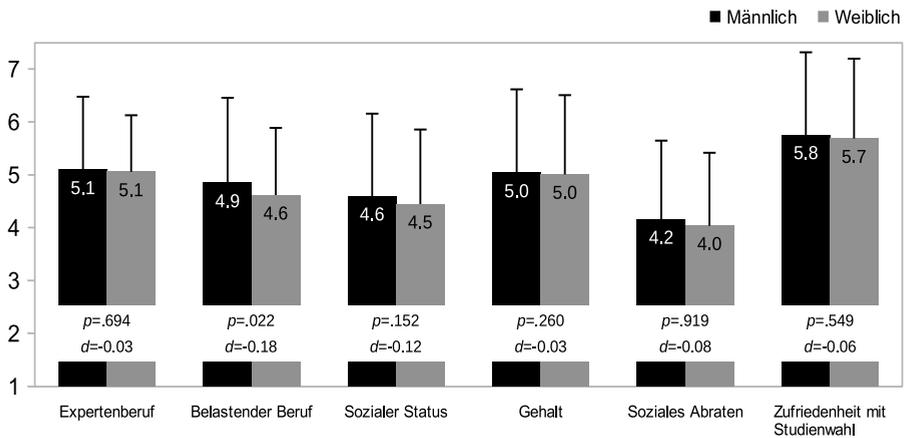


Abbildung 4. Manifeste Mittelwertscores und Ergebnisse der latenten Mittelwerttestung: Vorstellungen nach Geschlecht. Die Fehlerbalken visualisieren jeweils die zugehörigen Standardabweichungen.

Ausbildung. Abbildung 5 zeigt die unterschiedlichen manifesten Mittelwertscores der Motivatorenskalen getrennt nach Personen mit vorheriger Berufsausbildung bzw. ohne eine solche. Signifikante Unterschiede finden sich bei allen Skalen ($p < .01$) außer *Positiver Einfluss Dritter* ($p = .300$). Personen mit Ausbildung weisen auf allen Skalen außer *Polyvalenz* im Durchschnitt höhere Ausprägungen auf. Die Effektstärken sind klein bis mittel.

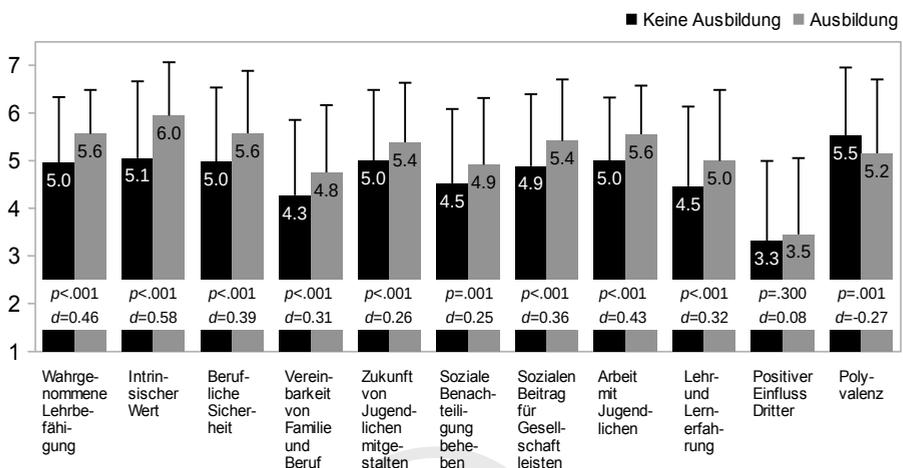


Abbildung 5. Manifeste Mittelwertscores und Ergebnisse der latenten Mittelwerttestung: Motivatoren nach vorheriger Berufsausbildung. Die Fehlerbalken visualisieren jeweils die zugehörigen Standardabweichungen.

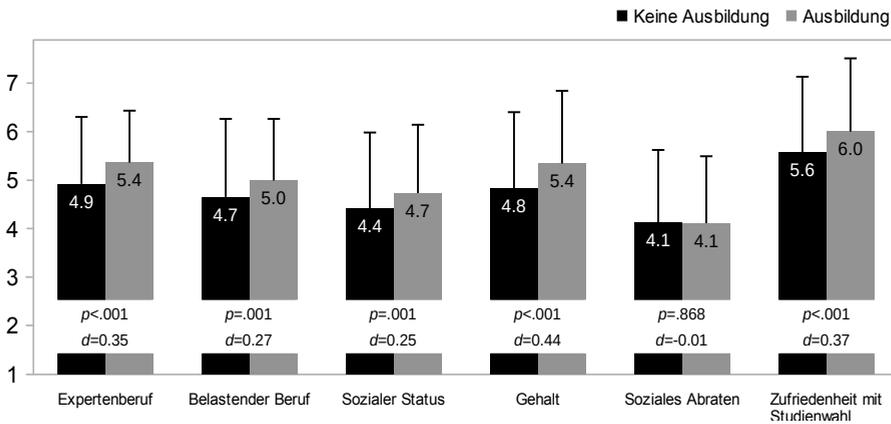


Abbildung 6. Manifeste Mittelwertscores und Ergebnisse der latenten Mittelwerttestung: Vorstellungen nach vorheriger Berufsausbildung. Die Fehlerbalken visualisieren jeweils die zugehörigen Standardabweichungen.

Bei den Vorstellungen vom Lehrberuf zeigt sich ein ähnliches Bild (Abb. 6). Abgesehen von der Skala *Soziales Abraten* ($p = .868$) weisen Personen mit vorheriger Berufsausbildung bei allen Skalen signifikant höhere Ausprägungen auf ($p < .01$). Die Effekte der signifikanten Mittelwertunterschiede können als klein bis mittel klassifiziert werden.

Berufswunsch. Abbildung 7 enthält die Ausprägungen der Motivatorskalen getrennt nach dem Berufswunsch. Wie zu erkennen ist, weisen Personen mit dem Ziel im Schuldienst tätig zu werden bei allen Skalen außer *Polyvalenz* erheblich höhere Ausprägungen auf als Personen, welche außerschulische Tätigkeiten ergreifen wollen. Aufgrund der Ergebnisse der Messinvarianzanalyse (s. o.) können keine Signifikanztests für die Skalen *Intrinsischer Wert* und *Zukunft von Jugendlichen mitgestalten* ausgewiesen werden. Für alle anderen Skalen ergeben sich signifikante Mittelwertunterschiede ($p < .01$) für die beiden Berufswunschgruppen. Die Effekte sind außer bei der Skala *Polyvalenz* durchgehend hoch ($d > 0.80$).



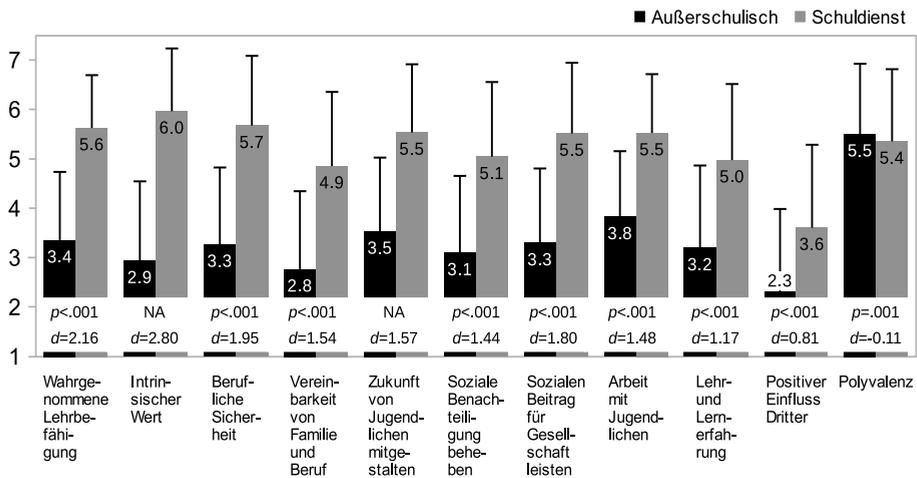


Abbildung 7. Manifeste Mittelwertscores und Ergebnisse der latenten Mittelwerttestung: Motivatoren nach Berufswunsch. Die Fehlerbalken visualisieren jeweils die zugehörigen Standardabweichungen.

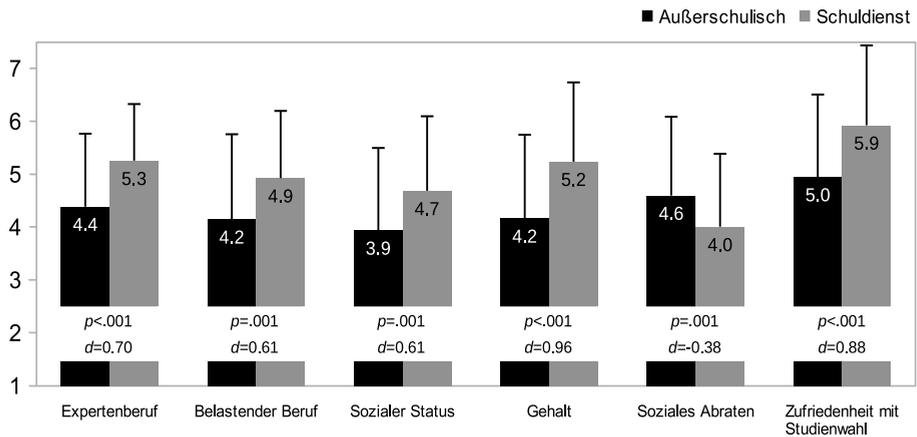


Abbildung 8. Manifeste Mittelwertscores und Ergebnisse der latenten Mittelwerttestung: Vorstellungen nach Berufswunsch. Die Fehlerbalken visualisieren jeweils die zugehörigen Standardabweichungen.

Die mittleren Skalenausprägungen bezüglich der Vorstellungen vom Lehrberuf in Abhängigkeit vom Berufswunsch sind in Abbildung 8 zu sehen. Für alle Skalen können signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gefunden werden ($p < .01$), wobei bei allen Skalen außer *Soziales Abraten* Personen mit dem Berufswunsch Schuldienst höhere Ausprägungen aufweisen. Cohens d weist auf mittlere bis starke Effekte hin.

6.3 Inhaltsanalytische Auswertung der offenen Antworten

Von den insgesamt 732 offenen Antworten auf die Frage, warum Wirtschaftspädagogik als Studiengang gewählt wurde, gaben 653 Personen eine interpretierbare Antwort (nicht interpretierbar waren bspw. Antworten, die nur darlegten, dass die jeweilige Person als Lehrkraft oder außerhalb der Schule tätig sein möchte). Von diesen interpretierbaren Antworten wurden 200 Textstellen mit mehr als einer Kategorie kodiert. Die Verteilung der insgesamt 908 Kodierungen gemäß der einzelnen Kategorien wird in Tabelle 9 dargestellt.

Tabelle 9. Anzahl Kodierungen der offenen Berufswahlgründe pro Kategorie.

Kategorie	k	Rang
Polyvalenz	243	1
Lehr-Lernerfahrung	102	2
Intrinsischer Wert	60	3
Arbeit mit jungen Menschen	53	4
Berufliche Sicherheit	30	5
Zukunft junger Menschen mitgestalten	29	6
Verlegenheitslösung	23	7
Wahrgenommene Lehrbefähigung	22	8
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	18	9
Sozialen Beitrag leisten	12	10
Aktiver Zuspruch	9	11
Soziale Benachteiligung beheben	1	12
Sonstiges	306	–

Am häufigsten wurde von den Studierenden der *polyvalente Charakter* des Studiums der Wirtschaftspädagogik als Grund der Studienwahl beschrieben. Manche Studierende äußerten, dass sie bei Studienbeginn noch keinen konkreten Berufswunsch hatten und wertschätzen, dass sie sich in den wirtschaftspädagogischen Studiengängen nicht von Anfang an auf eine spätere berufliche Tätigkeit festlegen müssen. Vielmehr erlaubt das Studium die eigenen Fähigkeiten und Interessen zu explorieren und zu prüfen.

An zweiter Stelle folgt die eigene biographische Erfahrung mit *Lehr-Lernprozessen*. Hierbei werden einerseits positive Erfahrungen mit dem Kontext (berufsbildende) Schule sowie mit Lehrkräften, die aufgrund ihrer Kompetenzen zur Gestaltung von Lerngelegenheiten sowie ihrer helfenden Rolle als positive Vorbilder gedeutet werden, genannt. Der nachwachsenden Generation sollen ähnlich positive Erfahrungen durch die jeweils eigene zukünftige Lehrtätigkeit ermöglicht werden. Konträr sprechen andere

Studierende von eher negativen Erfahrungen mit Lehrkräften bzw. Schule im Allgemeinen. Hier dominiert der Wunsch „es besser machen zu wollen“.

Als dritthäufigster Grund der Studienwahl wurde der *intrinsische Wert* der späteren Tätigkeit genannt. Viele Studierende sehen in der Lehrtätigkeit eine spannende, abwechslungsreiche und vielfältige Tätigkeit, die viel Handlungsspielraum in der Ausgestaltung ermöglicht. Diese Merkmalsliste wird zum Teil von den Proband*innen auch in Abgrenzung zu von ihnen bereits ausgeübten beruflichen Tätigkeiten genannt. Viele Studierende erwähnen auch explizit den Wunsch, Schüler*innen etwas beizubringen.

Auf Platz vier wird die *Arbeit mit jungen Menschen* genannt. Entsprechend ist es insbesondere das Interesse an jungen Menschen sowie die spezifische Adressatengruppe junger Erwachsener (in Abgrenzung zu Kindern), welche bestimmend für die Studienwahl ist. Die Ziele der Arbeit mit jungen Menschen werden in den Kategorien *Zukunft junger Menschen mitgestalten* (Platz 6) sowie *sozialen Beitrag leisten* (Platz 10) und *soziale Benachteiligung beheben* (Platz 10) aus spezifiziert. Den Proband*innen geht es hierbei darum, die jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen, ihnen Werte zu vermitteln und Selbstsicherheit zu geben. Darüber hinaus machen die Studierenden es sich zum Auftrag, die ihnen Schutzbefohlenen bei der eigenen Lebensplanung (Berufswahl, Bildungsmöglichkeiten) zu unterstützen.

Berufliche Sicherheit nimmt den fünften Platz ein. In diesem Kontext werden vor allem der spätere Beamtenstatus, der Verdienst sowie die antizipierten, besseren Berufsaussichten als im allgemeinen Lehramt genannt.

Die Studienwahl als *Verlegenheitslösung* nannten 23 Studierende (Platz 7). Grund hierfür war, dass der eigentlich gewünschte Studienplatz nicht erhalten wurde (z. B. aufgrund zu hoher Zugangsbeschränkungen) oder weil die eigene Hochschulzugangsberechtigung die universitären Wahlmöglichkeiten einschränkte. Relativ häufig berichteten die Studierenden in dieser Kategorie, dass sie eigentlich gerne einen von den Inhalten affinen Studiengang (z. B. allgemeines Lehramt oder Wirtschaftspsychologie) studieren wollten und Wirtschaftspädagogik als zwar zweite Wahl betrachteten, aber dort ähnliche Themenbereiche abdecken können.

Mit 306 Kodierungen kam die Residualkategorie (*Sonstiges*) vergleichsweise häufig zur Anwendung. Relativ oft wurde von den Proband*innen genannt, dass sie den Studiengang aufgrund seiner Kombination wirtschafts- und der erziehungswissenschaftlicher Aspekte (sowie Psychologie und Soziologie) wertschätzen und gewählt haben. Ähnlich häufig wurde dargelegt, dass ein hohes Interesse an wirtschaftswissenschaftlichen Themen existiert, welches zum Teil auf positive Erfahrungen hiermit in schulischen Kontexten begründet wird, und das Wirtschaftspädagogikstudium es erlaubt, sich mit diesen inhaltlich zu beschäftigen ohne direkt einen betriebs- bzw. volkswirtschaftlichen Abschluss anzustreben. Darüber hinaus wurden noch folgende Berufswahlgründe genannt: (a) Abschluss ermöglicht es eine *pädagogische* Tätigkeit außerhalb der Schule aufzunehmen (u. a. im Personalbereich bzw. in der Personalentwicklung), (b) Kenntnisse der späteren Arbeit aufgrund einer vorherigen Berufsausbildung oder des Besuchs eines beruflichen Gymnasiums, (c) der Studiengang erlaubt das Studium eines Lehramtes als *Quereinsteiger*in* mit fachwissenschaftlichem Bachelor sowie (d)

die existierende Möglichkeit, ein Studium ohne Hochschulzugangsberechtigung an einer Universität aufzunehmen.

7 Diskussion

7.1 Forschungsfrage 1: Verwendungsfähigkeit des FIT-Choice-Instrumentariums zur Untersuchung von Wirtschaftspädagog*innen

Bei den psychometrischen Analysen zeigte sich anfangs ein gemischtes Bild in Hinblick auf die Eignung des FIT-Choice-Instrumentariums zur Untersuchung von Wirtschaftspädagog*innen. Bei den Motivatoren- sowie den Vorstellungsskalen erreichten einige Items nur sehr niedrige Faktorladungen (s. Kap. 6.1). Nach der Entfernung der problematischen Items bzw. Skalen zeigte das Messmodell jedoch sowohl in der Kalibrierungs- als auch der Validierungsstichprobe eine akzeptable bis gute Passung auf die erhobenen Daten. Aufgrund dieses robusten Ergebnisses der Prüfung des Messmodells im Rahmen des Kreuzvalidierungsansatzes kann daher das FIT-Choice-Instrumentarium zur Untersuchung der Beweggründe zur Berufswahl in der Disziplin Wirtschaftspädagogik als geeignet eingeschätzt werden. Als Limitation ist jedoch zu nennen, dass nicht alle Skalen uneingeschränkt verwendet werden können (entfernt werden mussten: *Verlegenheitslösung* und *Geographische Flexibilität*). An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass auch andere Studien psychometrische Probleme mit diesen beiden Skalen berichten und diese sowohl für den deutschen Kontext als auch andere nationale Zielregionen nicht replizieren konnten (s. z. B. WATT ET AL. 2012). Darüber hinaus stellen KÖNIG und ROTHLAND (2012) die Passung der Skala *Geographische Flexibilität* aufgrund der föderalen Struktur des Bildungssystems für den deutschen Kontext vollständig in Frage (s. auch für die Schweiz: BERGER/D'ASCOLI 2012).

Die Messinvarianzüberprüfungen für die Variablen Geschlecht, vorherige Berufsausbildung und Berufswunsch zeigten darüber hinaus, dass das Instrumentarium auch für entsprechende Gruppenvergleiche genutzt werden kann. In Bezug auf die Variable Geschlecht erlaubten die Skalen sogar einen Vergleich auf der Ebene manifester Mittelwertscores (Strikte Messinvarianz). Für die Variablen Ausbildung und Berufswunsch war dies nur für die Vorstellungsskalen möglich. Die Motivatorenskalen erreichten nur partielle skalare bzw. partielle strikte Messinvarianz, was den Vergleich auf der Ebene der latenten Mittelwerte beschränkt. Für die Variable Berufswunsch konnte darüber hinaus leider keine Mittelwerttestung für die Skalen *Intrinsischer Wert* und *Zukunft von Jugendlichen mitgestalten* durchgeführt werden.



7.2 Forschungsfrage 2: Ausprägung der Berufswahlmotive und Vorstellungen vom späteren Beruf

Im Folgenden werden die im Rahmen der vorliegenden Studie generierten Befunde zur Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen kurz rekapituliert und mit bereits existierenden Erkenntnissen aus vorangegangenen Studien des allgemeinen sowie beruflichen Lehramtes kontrastiert. Einerseits sollen die deskriptiven Studienergebnisse dadurch kontextualisiert werden. Andererseits ermöglicht diese Vorgehensweise eventuelle Spezifika des Berufswahlverhaltens angehender Wirtschaftspädagog*innen zu identifizieren, die sich durch studiengangsbezogene Besonderheiten, wie z. B. dem polyvalenten Charakter des Studiums samt der späteren vielfältigen Beschäftigungsmöglichkeiten oder die häufig komplexeren bildungsbiographischen Hintergründe der Studierenden (vgl. z.B. KREMER/SLOANE 2014; TRAMM 2001), ergeben. Danach werden die Befunde vor dem Hintergrund der Ergebnisse vorheriger Studien aus dem Bereich der Wirtschaftspädagogik kurz diskutiert. Gleichzeitig soll vorab jedoch auf die Grenzen solcher Vergleiche hingewiesen werden: Einerseits werden das allgemeine sowie das berufliche Lehramt durch eine Vielzahl unterschiedlicher Fachkulturen geprägt und können nur bedingt als homogene Vergleichsstudiengänge bezeichnet werden. Andererseits ist das Studium der Wirtschaftspädagogik kein reines Lehramt, sondern ein sog. lehramtsaffiner Studiengang, der mit einem erfolgreichen Masterabschluss zwar den Zugang zum Referendariat ermöglicht, jedoch gleichzeitig eine Reihe weiterer Beschäftigungsoptionen außerhalb des Schuldienstes eröffnet, welche von einem Teil der Studierenden auch primär anvisiert werden. Dies ist vor allem für das Studium des allgemeinen Lehramtes nicht der Fall, da dieses nicht polyvalent ausgerichtet ist.

In Übereinstimmung mit empirischen Befunden aus dem allgemeinen Lehramt (u. a. GLUTSCH/KÖNIG 2019; GOLLER ET AL. 2019; HECHT/PFLANZL 2016; KÖNIG/ROTHLAND 2012, 2013; KÖNIG/ROTHLAND/DARGE/LÜNNEMANN/TACHTSOGLOU 2013; KÖNIG/DRAHMANN/ROTHLAND 2018; KUTTNER/MARZOG/POLLAK 2014; WATT ET AL. 2012) dominieren bei Wirtschaftspädagog*innen das *Interesse und die prognostizierte Freude an der Lehrtätigkeit*, der *Wunsch mit jungen Menschen arbeiten* sowie *deren Zukunft mitgestalten zu wollen* als Berufswahlmotive. Ähnlich hohe Werte erreichen allerdings auch die wahrgenommene eigene *Lehrbefähigung* sowie die antizipierte *berufliche Sicherheit* des Lehrberufs als Berufswahlmotive, wodurch sich die Wirtschaftspädagog*innen von den Studierenden des allgemeinen Lehramtes abheben. Im allgemeinen Lehramt werden diese beiden Berufswahlmotive seltener als relevant für die Studienwahl angegeben. Interessanterweise spielen Wirksamkeitserwartungen in Bezug auf das spätere Lehren und Überlegungen zur beruflichen Sicherheit auch bei Studierenden anderer Fachrichtung des beruflichen Lehramtes eine wichtige Rolle (BERGER/ D'ASCOLI 2012; BERGER/GIRARDET 2015; DRIESEL-LANGE ET AL. 2017). Die stärkere Bedeutung beider Motive mag durch die häufig komplexen Arbeits- und Bildungsbiographien vieler Studierender beruflicher Lehrämter sowie der Wirtschaftspädagogik begründet werden. Vor allem bei Studierenden, die vorab schon eine Ausbildung abgeschlossen haben und sich aktiv gegen die Beschäftigung in ihrem Erstberuf zugunsten einer Lehrtätigkeit

entscheiden, braucht es aufgrund von hohen Wechselkosten (u. a. Verdienstausfall und erneute Ausbildung, die mit Unsicherheit beladen ist) gleichzeitig hoher individueller Erwartungen, die angestrebte Lehrtätigkeit später auch erfolgreich ausführen zu können. Ohne solche Erwartungen mögen die Kosten des Berufswechsels den antizipierten Nutzen überragen. In Bezug auf das Motiv der beruflichen Sicherheit kann spekuliert werden, dass Studierende zum Teil in ihren Erstberufen unsichere Beschäftigungsoptionen erlebt haben und den Übergang in das (häufig verbeamtete) berufliche Lehramt mit weniger Gefahren für Arbeitsverlust bzw. der Notwendigkeit häufiger Arbeitgeberwechsel in Verbindung bringen. Denkbar wäre darüber hinaus, dass Studierende generell dem beruflichen Lehramt im Vergleich zum allgemeinem Lehramt eine höhere Anstellungswahrscheinlichkeit unterstellen, da ein Mangel an Berufsschullehrkräften bereits seit längeren konstatiert wird (vgl. KLEMM 2002; KMK 2019).

Als für die Wahl des Studiums der Wirtschaftspädagogik ausschlaggebend wurde, neben den schon benannten Motiven, der *polyvalente Charakter* des Studiengangs bewertet, welcher im allgemeinen Lehramt nicht existiert und auch in der Ausbildung anderer beruflicher Fachrichtungen im Lehramt eine weniger relevante Rolle einnimmt. Hinsichtlich der Vorstellungen vom späteren Lehrberuf unterscheiden sich die befragten Wirtschaftspädagog*innen nicht von den Studierenden lehramtsbezogener Studiengänge allgemeiner und beruflicher Art: Der Beruf der Lehrkraft wird als *anspruchsvoll* beschrieben, in dem auf *Expertisebestände* zur Bewältigung der täglichen Herausforderungen zurückgegriffen werden muss. Vor allem im deutschen Kontext wird der Beruf des Weiteren mit guten *Verdienstchancen* in Verbindung gebracht.

Die im Rahmen dieser Studie erlangten Befunde decken sich zum Teil mit den Ergebnissen bereits existierender Studien aus dem Bereich der Wirtschaftspädagogik (FLIEGER 1994; KLUSMEYER 2005; KRIEGER ET AL. 2019; SCHOPF 1971; SIEGER 2001). Auch dort wurden das *Interesse und die prognostizierte Freude an der Lehrtätigkeit*, der *Wunsch mit jungen Menschen arbeiten zu wollen*, die unterstellte *berufliche Sicherheit* sowie die *polyvalente Ausrichtung* des Studiums als relevante Berufswahlmotive identifiziert. Nicht aus den FIT-Choice-Skalen, aber aus den offenen Antworten, konnte darüber hinaus noch extrahiert werden, dass das Studium der Wirtschaftspädagogik von den Proband*innen u. a. auch wegen der Kombination von wirtschafts- und erziehungswissenschaftlichen Anteilen ergriffen wurde (vgl. auch SCHOPF 1971). Diese inhaltliche Präferenz begründen die Proband*innen u. a. mit sich dadurch ergebenden interessanten beruflichen Optionen. Ebenfalls war ein hohes Interesse an wirtschaftswissenschaftlichen Themen, ohne den Wunsch ein rein betriebs- oder volkswirtschaftliches Studium aufzunehmen, ausschlaggebend für einige der Befragten.

7.3 Forschungsfrage 3: Unterschiede in Hinblick auf Geschlecht, vorherige Berufsausbildung sowie späteren Berufswunsch

Zwischen Frauen und Männern existieren signifikante Unterschiede in Hinblick auf die Berufswahlmotivatoren (*Wahrgenommene Lehrbefähigung, Intrinsischer Wert, Berufliche*

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

Sicherheit, Sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten sowie *eigene Lehr-Lernerfahrung*; jeweils höhere Werte für Frauen) sowie ein signifikanter Effekt bezüglich der beruflichen Vorstellungen (*Belastender Beruf*; Männer weisen höhere Werte auf). Die beobachteten Effekte sind jedoch durchgehend klein. Dieses Ergebnis entspricht den Befunden von KRIEGER ET AL. (2019). Die Autor*innen konnten zeigen, dass Frauen mehr Wert auf die Sozialorientierung legen. SCHOPF (1971) konstatiert im Kontext seiner Studie hingegen, dass Männer einen stärkeren Wunsch nach beruflicher Sicherheit in ihrer Studien- und Berufswahl ausdrückten.

Studierende mit vorheriger Berufsausbildung messen allen Berufswahlmotivatoren außer dem *polyvalenten Charakter* des Studiums mehr Bedeutung zu als Studierende ohne vorherige Ausbildung (alle signifikant außer die Skala *Positiver Einfluss Dritter*). Auch bezüglich der Vorstellungen vom Lehrberuf unterscheiden sich Personen mit und ohne vorherige Berufsausbildung (bei allen Skalen signifikant höhere Ausprägungen bei Personen mit Ausbildung). Ähnliche Befunde beschreiben KRIEGER ET AL. (2019) in Hinblick auf die persönlichen Vorteile der Berufswahl (z. B. *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*), die in ihrer Stichprobe von Personen mit vorheriger Ausbildung auch als für die Berufswahl relevanter eingeschätzt wurden. Die beobachteten Effekte waren klein bis mittel.

Die Befunde können dadurch erklärt werden, dass Studierende mit vorheriger Ausbildung im Vergleich zu ihren Kommiliton*innen, die unmittelbar nach der allgemeinbildenden Schule das Studium der Wirtschaftspädagogik ergreifen, überproportional häufiger im Schuldienst tätig sein möchten (s. Kap. 5.1). Wie oben bereits beschrieben, ist die Entscheidung, aus einem bereits eingeschlagenem Karriereweg auszusteigen und sich neuen Herausforderungen im Sinne eines Studiums und einem neuen Beruf zu stellen, mit nicht unerheblichen Opportunitätskosten verbunden. Diese Kosten werden vermutlich eher von solchen Personen auf sich genommen, die davon überzeugt sind, dass der Berufswechsel langfristig mit subjektiv hoch gewerteten Vorteilen einhergeht (z. B. interessantere Tätigkeit, höhere berufliche Sicherheit, stärkere Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Erreichung internalisierter Ziele zur Verbesserung der Gesellschaft, angemessenes Gehalt) und letztlich auch mit Erfolg gekrönt sein wird (i. S. v. hoher Wirksamkeitserwartungen, die zukünftigen beruflichen Anforderungen meistern zu können). Gleichzeitig scheint die Gruppe der Studierenden mit vorheriger Ausbildung kein wirklichkeitsfremdes positives Bild von ihrem späteren Beruf zu haben, da sie diesen mit einem hohen Expertisebedarf und Anspruch in Verbindung bringen. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass sie den Beruf als Schüler*innen in beruflichen Schulen selbst erlebt und somit ein realistisches Bild von den beruflichen Anforderungen aufgebaut haben.

Die bedeutendsten Unterschiede konnten sowohl für die Berufswahlmotivatoren als auch die Vorstellungen vom späteren Beruf zwischen Personen mit dem Wunsch in den Schuldienst zu gehen bzw. dem Wunsch außerschulisch tätig zu sein beobachtet werden. Angehende Lehrkräfte wiesen auf allen Skalen außer Polyvalenz höhere Werte auf als Personen, die später nicht als Lehrkraft arbeiten wollen. Interessanterweise geben beide Gruppen an, dass der polyvalente Charakter des Studiums gleich bedeutsam

für die Studienwahl war. Dies spricht dafür, dass sich viele der Studienanfänger*innen zwar von Anfang an eine Laufbahn als Lehrkraft vorstellen können, aber die dem Studiengang immanenten Wahlmöglichkeiten in Hinblick auf den späteren Beruf stark schätzen. Dies bestätigten auch die Auswertungen der offenen Angaben zum Berufswunsch.

7.4 Limitationen

Bei der Interpretation der berichteten Befunde müssen folgende Limitationen berücksichtigt werden: (a) Es konnten nur zwölf deutsche Hochschulstandorte mit dem grundständigen Angebot des Wirtschaftspädagogikstudiums in die Studie aufgenommen werden. Vor allem Standorte in den neuen Bundesländern sind in der Stichprobe stark unterrepräsentiert. Es muss daher in Frage gestellt werden, inwiefern sich die Ergebnisse auf die gesamtdeutsche Population von Studierenden der Wirtschaftspädagogik übertragen lassen. (b) Es wurden keine standortspezifischen Auswertungen vorgenommen. Gleichzeitig muss beachtet werden, dass die in die Stichprobe eingehenden Hochschulstandorte unterschiedliche Studiensysteme mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen aufweisen, die in den Analysen nicht kontrolliert wurden und welche einen Teil der unaufgeklärten Heterogenität in den Antworten erklären könnten. (c) Die Daten wurden nach Studienbeginn (z. T. im Masterstudium) retrospektiv erhoben. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass es bei der Angabe der Beweggründe der Studienwahl sowie der Vorstellungen vom späteren Beruf zu Verklärungen bzw. Fehlerinnerungen kam (siehe jedoch zur Stabilität der Berufsmotivation BRÜHWILER 2001). (d) Die in Kapitel 7.2 vorgenommene Einbettung der Ergebnisse der vorliegenden Studie in die existierenden Befunde aus dem allgemeinen und beruflichen Lehramt basiert auf bereits publizierten Studien, deren Datenerhebung z. T. einige Jahre zurückliegt. Eine parallele Erhebung von Daten von Studierenden anderer Studiengänge wurde nicht realisiert. Es kann daher nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass sich die Berufswahlmotive von Studierenden im allgemeinen Lehramt und dem Lehramt anderer beruflicher Fachrichtungen zwischenzeitlich geändert haben und der hier angeführte Vergleich potentielle Kohorteneffekte unberücksichtigt lässt (vgl. jedoch KELLER-SCHNEIDER 2011 zu Hinweisen der Stabilität von Studienwahlmotiven über verschiedene Kohorten hinweg). Darüber hinaus wurden in der vorliegenden Studie sowie den Vergleichsstudien Studierende unterschiedlicher Standorte befragt. Auch hier muss demnach die Vergleichbarkeit hinterfragt werden.

8 Ausblick

Die vorliegende Studie verwendete erstmal das FIT-Choice-Instrumentarium zur Untersuchung von Berufswahlmotivatoren und Vorstellungen in Hinblick auf das spätere Tätigkeitsfeld als Lehrkraft bei angehenden Wirtschaftspädagog*innen. Darüber hinaus wurde sich des Themas der Berufswahlmotivation von Studierenden der Wirtschaftspä-

dagogik erstmals standortübergreifend angenommen. Bisherige Studien konzentrierten sich stets auf einen einzigen Studienstandort. Der wissenschaftliche Beitrag dieser Studie liegt damit einerseits darin, dass die Nützlichkeit des FIT-Choice-Ansatzes für die Untersuchung Wirtschaftspädagog*innen gezeigt und somit der Anschluss an einen großen Fundus nationaler und internationaler Forschung von angehenden Lehrkräften hergestellt werden konnte. Andererseits wurde sich der Frage der Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen erstmals mit einer größeren Fallzahl von Studierenden, aus einer Vielzahl von deutschen Studienstandorten stammend, gewidmet.

Die gewonnenen Erkenntnisse können bspw. für das Studiengangsmarketing bzw. die Studienberatung genutzt werden, um neue Studierende für ein Studium der Wirtschaftspädagogik zu motivieren. Vor allem der polyvalente Charakter des Studiums sowie die Kombination von wirtschafts- und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen stellen wichtige Alleinstellungsmerkmale des Studiengangs dar, die von den Studierenden einerseits aufgrund deren Interessenstruktur, aber auch wegen der vielfältigen beruflichen Anstellungsmöglichkeiten, welche auch dem Schutz vor Arbeitslosigkeit dient, wertgeschätzt werden (vgl. für Erkenntnisse zu außerschulischen Berufswegen von Wirtschaftspädagog*innen u. a. GUGGEMOS 2018). Es erscheint daher sinnvoll, die Polyvalenz des Abschlusses samt der damit verbundenen beruflichen Optionen im Rahmen eines abgestimmten Studiengangsmarketings zu betonen. Als wichtige Berufswahlmotivatoren nicht zu vernachlässigen sind jedoch einerseits auch die Aussicht, später einen abwechslungsreichen, vielfältigen und interessanten Beruf ergreifen zu können, sowie andererseits die Möglichkeit, durch die berufliche Tätigkeit zukünftig mit jungen Menschen sozial wirksam zu werden. Auch diese Merkmale beruflicher Tätigkeiten könnten Fokus der Bewerbung von wirtschaftspädagogischen Studiengängen sein. Möglicherweise bietet sich hier auch die aktive Abgrenzung vom allgemeinen Lehramt an, indem in entsprechenden Marketingmaterialien die Bezugsgruppe der späteren pädagogischen Arbeit, nämlich nicht Kinder sondern junge Erwachsene, betont wird. Wenn die explizite Akquise zukünftiger Lehrkräfte im Fokus von Marketingbemühungen steht, so wäre vor allem ein Fokus auf Personen sinnvoll, die gerade eine berufliche Ausbildung abschließen bzw. diese kürzlich abgeschlossen haben. Einerseits ergreift diese Gruppe Studierender am ehesten das Studium mit dem Ziel des Schuldienstes. Andererseits werten Studierende mit einer bereits abgeschlossenen Ausbildung den intrinsischen Wert der Lehrtätigkeit genauso wie die persönlichen und die sozialen Vorteile des Lehrberufs als hochgradig relevant für ihre Studienwahl. Mit einer entsprechenden Marketingstrategie, welche all diese Tätigkeitsfacetten bewirbt, lassen sich möglicherweise weitere potenzielle Lehrkräfte für kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsberufe gewinnen.

Aus wissenschaftlicher Perspektive wäre ein langfristiges Monitoring der Berufswahlmotivatoren sowie der Vorstellungen bezüglich des Lehrberufs an beruflichen Schulen wünschenswert, sodass Veränderungen registriert werden können, welche in neue Strategien des Studiengangsmarketing, der Studiengangsentwicklung sowie der entsprechenden Studienberatung einfließen können. Sinnvoll wäre es vorab jedoch, noch einmal explorativ zu untersuchen, weshalb angehende Wirtschaftspädagog*innen sich

für ihr Studium entschieden haben. Nicht zuletzt fiel eine nicht unerhebliche Zahl der Antworten zur offenen Frage nach der Studienwahl der hier vorliegenden Untersuchung auf keine der im FIT-Choice benannten Faktoren. Auf Basis der Befunde solcher explorativen Studien könnten dann für Monitoringzwecke weitere Skalen für ein umfassenderes Instrument abgeleitet werden. Darüber hinaus sollten in Folgestudien wenigstens zwei Aspekte verfolgt werden: (a) Vergleich der Berufswahlmotivation innerhalb der unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (personenbezogene Dienstleistungen, gewerblich-technisch sowie kaufmännisch-verwaltend) mit einheitlichen Erhebungsinstrumenten und Fragestellungen sowie (b) längsschnittliche Untersuchung des Einflusses der unterschiedlichen Facetten der Berufswahlmotivation auf die professionelle Entwicklung während und nach dem Studium. Im allgemeinen Lehramt liegen hier bereits einige Ergebnisse vor (z. B. BIERMANN ET AL. 2018, 2019; FOKKENS-BRUIJNSMA/CANRINUS 2014; KELLER-SCHNEIDER 2011; KÖNIG/ROTHLAND 2013; ROTHLAND 2013; SONNTAG 2016) und es bleibt offen, inwiefern sich diese auf berufs- und wirtschaftspädagogische Studiengänge übertragen lassen.

Literatur

- AKAR, E. O. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 67–84.
- ALBRECHT, P. (2014). *Hochschulmarketing: Dargestellt unter besonderer Berücksichtigung einer empirischen Untersuchung der Determinanten der Hochschulwahl durch Studieninteressenten*. Lohmar Köln: Eul Verlag.
- ANDERSON, J. C. / GERBING, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- BAGOZZI, R. P. / YI, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- BERGER, J.-L. / D'ASCOLI, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317–341. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- BERGER, J.-L. / APREA, C. (2015). Berufswahlmotive von Lehrkräften an beruflichen Schulen in der Schweiz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(4), 6–9.
- BERGER, J.-L. / GIRARDET, C. (2015). The determinants of VET educators' occupational choice. *Education + Training*, 57(1), 108–126. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2013-0062>
- BIERMANN, A. / DÖRRENBÄCHER-ULRICH, L. / GRASSMÉ, I. / PERELS, F. / GLÄSER-ZIKUDA, M. / BRÜNKEN, R. (2019). Hoch motiviert, engagiert und kompetent: Eine profilanalytische Untersuchung zur Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden: Nutzung von Lerngelegenheiten und Kompetenzen im Praktikum. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3–4), 177–189. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000242>
- BIERMANN, A. / GRASSMÉ, I. / GLÄSER-ZIKUDA, M. / BRÜNKEN, R. (2018). Effektive Nutzung von Schulpraktika: Ein Mediationsmodell zwischen individuellen Merkmalen, der Nutzung von Lerngelegenheiten und selbst eingeschätzter Kompetenz von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(2), 222–239.
- BROWN, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.

- BRÜHWILER, C. (2001). Die Bedeutung der Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In F. OSER / J. OELKERS (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 343–397). Chur: Rüegger.
- BYRNE, B. M. / SHAVELSON, R. J. / MUTHÉN, B. (1989). Testing for equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105, 456–466.
- CABRERA-NGUYEN, P. (2010). Author guidelines for reporting scales development and validation results in the Journal of the Society for Social Work and Research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99–103.
- CHEN, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- DRIESEL-LANGE, K. / MORGENSTERN, I. / KEUNE, M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. Becker / C. Dittmann / J. Gillen / S. Hiestand / R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften* (S. 368–387). Münster: Lit.
- DRIESEL-LANGE, K. / WEYER, C. (2017). Berufliche Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen im Bereich Gesundheit/Pflege. In Weyland, U. / Reiber, K. (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder* (S. 225–245). Bielefeld: wbv.
- ECCLES, J. S. / ADLER, T. F. / FUTTERMAN, R. / GOFF, S. B. / KACZALA, C. M. / MEECE, J. L. / MIDGLEY, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. SPENCE (Hrsg.), *Achievement and achievement motivation* (S. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- FLIEGER, W. (1994). Herkunft und Studienwahlmotive Oldenburger HandelslehramtsstudentInnen. In H. REINISCH / R. CZYCHOLL (Hrsg.), *Das Studium des Handelslehramts im Wandel: Studien und Dokumentationen zur Entwicklung des wirtschaftspädagogischen Studiums an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg 1974–1994* (S. 237–258). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- FOKKENS-BRUIJNSMA, M. / CANRINUS, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>
- FRÖTSCHL, C. / JÄCKLIN, B. / HEINRICHS, K. (2018). Polyvalenzwahrnehmung und Polyvalenzattraktivität im Studium der Wirtschaftspädagogik – eine quantitative Analyse. Basel: Posterpräsentation auf der 6. GEBF-Tagung (13.–15.03.2018).
- GLUTSCH, N. / KÖNIG, J. (2019). Pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career: does subject interest matter? *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 494–510. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674560>
- GOLLER, M. / URSIN, J. / VÄHÄSANTANEN, K. / FESTNER, D. / HARTEIS, C. (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235–248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- GUGGEMOS, J. (2018). Analyse beruflicher Tätigkeitsfelder von Wirtschaftspädagogen/-innen anhand von Daten des Karriereportals XING. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(4), 551–577.
- HAIR, J. F. / BLACK, W. C. / BABIN, B. J. / ANDERSON, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8. Aufl.). Harlow: Pearson.
- HECHT, P. / PFLANZL, B. (2016). Berufswahlmotive und pädagogisches Handeln in schulpraktischen Studien. *Erziehung und Unterricht*, (5–6), 489–497.
- HENNESSY, J. / LYNCH, R. (2017). „I chose to become a teacher because“. Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 106–125.

- JORGENSEN, T. D. / PORNPRASERTMANIT, S. / SCHOEMANN, A. M. / ROSSEEL, Y. (2018). *semTools: Useful tools for structural equation modeling. R package version 0.5-1*. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>.
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 157–185.
- KLEMM, K. (2002). Der Arbeitsmarkt für Lehrerinnen — zwischen Expansion und Stagnation? In H.-U. OTTO / T. RAUSCHENBACH / P. VOGEL (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf* (S. 23–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-08027-5_3
- KLUSMEYER, J. (2005). Berufswunsch: Handelslehrer/-in. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden des Handelslehramtes. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(2), 186–205.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2019). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019–2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Dokumentation Nr. 221*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.
- KILINÇ, A. / WATT, H. M. G. / RICHARDSON, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226.
- KÖNIG, J. / DRAHMANN, M. / ROTHLAND, M. (2018). Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung: Anwendung und Validierung eines personenzentrierten Ansatzes in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(2), 153–171. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0212-0>
- KÖNIG, J. / ROTHLAND, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 89–315.
- KÖNIG, J. / ROTHLAND, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43–65.
- KÖNIG, J. / ROTHLAND, M. / DARGE, K. / LÜNNEMANN, M. / TACHTSOGLU, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5>
- KREMER, H.-H. / SLOANE, P. F. E. (2014). „... Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. *bwp@, Profil* 3, S. 1–19.
- KRIEGER, D. / BERDING, F. / JAHNCKE, H. / REBMANN, K. (2019). Berufswahlmotive von angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en – Ein Update. *Zeitschrift für Berufs- Und Wirtschaftspädagogik*, 115(2), 254–285. <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0011>
- KUCKARTZ, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- KUTNER, S. / MARTZOG, P. / POLLAK, G. (2014). Berufswahlmotive und Bildungsvorstellungen angehender Lehrkräfte an Regel- und Waldorfschulen. *Research on Steiner Education*, 5(2), 141–159.
- LIN, E. / SHI, Q. / WANG, J. / ZHANG, S. / HUI, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- MEREDITH, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525–543. <https://doi.org/10.1007/BF02294825>
- MICKNASS, A. / OHLEMANN, S. / PFETSCH, J. / ITTEL, A. (2019). Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In F. GRAMLINGER / C. ILLER / A. OSTENDORF / K. SCHMID / G. TAFNER (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung!? Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 185–198). Bielefeld: wbv.

- POHLMANN, B. / MÖLLER, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- R Core Team. (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- REVELLE, W. (2017). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Evanston, Illinois: Northwestern University. Abgerufen von <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- RICHARDSON, P. W. / WATT, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.
- ROTHLAND, M. (2013). „Riskante“ Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. *Erziehung und Unterricht*, 163(1/2), 71–80.
- ROTHLAND, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. TERHART / H. BENNEWITZ / M. ROTHLAND (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 349–385). Münster: Waxmann.
- RÖTTGER, U. / LAUKÖTTER, E. (2019). Hochschulmarketing. In B. FÄHNRICH / J. METAG / S. POST / M. S. SCHÄFER (Hrsg.), *Forschungsfeld Hochschulkommunikation* (S. 165–179). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22409-7_8
- ROSSEEL, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36.
- SASS, D. A. (2011). Testing measurement invariance and comparing latent factor means within a confirmatory factor analysis framework. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 347–363. <https://doi.org/10.1177/0734282911406661>
- SATORRA, A. / BENTLER, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye / C. C. Clogg (Hrsg.), *Latent variables analysis: Applications to development research* (S. 399–419). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- SCHREIER, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE.
- SCHOPE, M. (1971). Wer wird Diplom-Handelslehrer? Kurzer Bericht über eine Untersuchung von Berufswahlmotiven und Studienvorstellungen. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 67(3), 180–193.
- SIEGER, O. (2001). *Empirische Untersuchung über den Verbleib Oldenburger Handelslehramtsabsolventinnen und absolventen. Berichte zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 27*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- SONNTAG, G. (2016). *Studienerfolg ohne allgemeine Hochschulreife? Wie Herkunft, Bildungsverlauf und Wahlmotive den Studienerfolg beeinflussen*. Marburg: Tectum.
- TRAMM, T. (2001). Polyvalenz oder Professionalisierung – die Quadratur des Kreises? *bwp@*, 1, 1–14.
- VAN DE VIJVER, F. J. R. / TANZER, N. K. (1997). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European Review of Applied Psychology*, 47(4), 263–280.
- WATT, H. M. G. / RICHARDSON, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- WATT, H. M. G. / RICHARDSON, P. W. / KLUSMANN, U. / KUNTER, M. / BEYER, B. / TRAUTWEIN, U. / BAUMERT, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- WIGFIELD, A. / ECCLES, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.

Anlage A

Tabelle A1. FIT-Choice-Items: Motivatoren.

Code ¹	Item ²
<i>Wahrgenommene Lehrbefähigung</i>	
B05	...ich habe die Qualitäten einer guten Lehrkraft.
B19	...ich kann gut unterrichten.
B43	...der Lehrerberuf passt gut zu meinen Fähigkeiten.
<i>Intrinsischer Wert</i>	
B01	...mich interessiert der Lehrberuf.
B07*	...ich wollte schon immer Lehrer/in werden.
B12	...ich unterrichte gerne.
<i>Verlegenheitslösung</i>	
B11	...ich war nicht sicher, welchen Beruf ich wählen sollte.
B35*	...ich habe für mein Wunschstudium keine Zulassung bekommen.
B48*	...ich habe den Lehrberuf gewählt, weil ich keine anderen Möglichkeiten mehr hatte.
<i>Berufliche Sicherheit</i>	
B14	...der Lehrberuf eröffnet mir eine sichere Berufslaufbahn.
B27	...als Lehrer/in hat man ein gesichertes Einkommen.
B38	...als Lehrer/in hat man eine sichere Stelle.
<i>Vereinbarkeit von Familie und Beruf</i>	
B02	...als Lehrer/in mit reduzierter Stundenzahl hätte man mehr Zeit für die Familie.
B04	...als Lehrer/in werde ich lange Ferien haben.
B16	...die Arbeitszeiten einer Lehrer/in lassen sich gut mit der Verantwortung für eine Familie vereinbaren.
B18*	...als Lehrer/in werde ich einen kurzen Arbeitstag haben.
B29	...die Schulferien lassen sich gut mit Familienverpflichtungen vereinbaren.
<i>Zukunft von Jugendlichen mitgestalten ³</i>	
B09	...als Lehrer/in kann ich Jugendlichen und jungen Erwachsenen bestimmte Werte vermitteln.
B23	...als Lehrer/in kann ich die nächste Generation beeinflussen.
<i>Soziale Benachteiligung beheben</i>	
B36	...als Lehrer/in kann ich benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen Mut machen, mehr zu erreichen.
B49	...als Lehrer/in kann ich etwas für die sozial Benachteiligten tun.

Code ¹	Item ²
<i>Sozialen Beitrag für Gesellschaft leisten</i>	
B06	...als Lehrer/in kann ich etwas Nützliches für die Gesellschaft tun.
B20	...Lehrer/innen leisten einen wertvollen sozialen Beitrag.
B31	...als Lehrer/in kann ich der Gesellschaft etwas zurück geben.
<i>Arbeit mit Jugendlichen ³</i>	
B10	...ich möchte Jugendlichen und jungen Erwachsenen helfen, zu lernen.
B13	...ich möchte einen Beruf haben, bei dem ich mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu tun habe.
B26	...ich möchte einen Beruf haben, bei dem die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Mittelpunkt steht.
B37	...ich arbeite gerne mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
<i>Eigene Lehr- und Lernerfahrung</i>	
B17	...ich selbst hatte inspirierende Lehrkräfte.
B30	...ich selbst hatte gute Lehrkräfte als Vorbild.
B39	...ich selbst hatte positive Lernerfahrungen.
<i>Positiver Einfluss Dritter</i>	
B03	...meine Freund/innen finden, dass ich Lehrkraft werden sollte.
B24	...meine Familie findet, ich sollte Lehrkraft werden.
B40	...Leute, mit denen ich zusammengearbeitet habe, finden, ich sollte Lehrkraft werden.
<i>Geographische Flexibilität</i>	
B08*	...beim Reisen ist es nützlich, wenn man Lehrer/in ist.
B22*	...eine Qualifikation als Lehrer wird überall anerkannt.
B45*	...der Lehrerberuf erlaubt es mir, meinen Wohnort frei zu wählen.
<i>Polyvalenz ⁴</i>	
P01*	...mit dem Abschluss kann ich neben der Schule auch in einem außerschulischen Tätigkeitsfeld aktiv werden.
P02	...mit dem Studium lege ich mich nicht auf einen festen Berufsweg fest.
P03	...das Studium lässt mir beruflich viele Wege offen.
P04*	...ich kann meine Laufbahnentscheidung bis zum Ende meines Studiums hinauszögern.
P05	...ich erhalte eine echte Doppelqualifikation, die den Zugang zu einer breiten Palette von Berufsfeldern ermöglicht.

Anmerkung. ¹ Originalbezeichnungen aus WATT/RICHARDSON (2007). ² Für den deutschen Kontext adaptierte Items aus WATT ET AL. (2012). ³ Die originale Formulierung „Kindern und Jugendlichen“ wurden mit „Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ ersetzt. ⁴ Items orientieren sich am Wortlaut von FRÖTSCHL ET AL. (2018) und KRIEGER ET AL. (2019). * Items wurden aufgrund niedriger Faktorladungen entfernt und gingen nicht in die Messmodelle der fortführenden Analysen ein. Antwortskala: 1 = *überhaupt nicht* bis 7 = *äußerst wichtig*.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

Tabelle A2. FIT-Choice-Items: Vorstellungen.

Code ¹	Item ²
<i>Expertenberuf</i>	
C10	...der Lehrerberuf ein hohes Maß an Expertenwissen voraussetzt?
C14	...Lehrkräfte hohes Fachwissen brauchen?
<i>Belastender Beruf</i>	
C7	...Lehrkräfte sehr viel arbeiten müssen?
C2*	...Unterrichten emotional beanspruchend ist?
C11	...der Lehrerberuf harte Arbeit ist?
<i>Sozialer Status</i>	
C4*	...man Lehrkräften Professionalität zuschreibt?
C8	...man dem Lehrerberuf einen hohen sozialen Status zuschreibt?
C12	...Lehrkräfte sich von der Gesellschaft wertgeschätzt fühlen?
C9	...Lehrer/in ein angesehener Beruf ist?
C13	...die Lehrer/innen das Gefühl haben, dass ihr Beruf einen hohen sozialen Status hat?
<i>Gehalt</i>	
C1	...Lehrkräfte gut bezahlt werden?
C3	...Lehrkräfte ein gutes Gehalt bekommen?
<i>Soziales Abraten</i>	
D2	Wurden Sie ermutigt, andere Berufe als den der Lehrkraft zu ergreifen?
D4*	Haben andere Ihnen gesagt, Lehrkraft sei keine gute Berufswahl?
D6	Sind Sie von anderen beeinflusst worden, auch andere Berufe als Lehrer/in zu erwägen?
<i>Zufriedenheit mit Berufswahl ³</i>	
D3	Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Entscheidung, Wirtschaftspädagogik zu studieren?
D5	Wie glücklich sind Sie mit Ihrer Entscheidung, Wirtschaftspädagogik zu studieren?

Anmerkung. ¹ Originalbezeichnungen aus WATT/RICHARDSON (2007). ² Für den deutschen Kontext adaptierte Items aus WATT ET AL. (2012). ³ Anstelle der originalen Formulierung „Lehrkraft zu werden“ wurde „Wirtschaftspädagogik zu studieren“ gewählt. * Items wurden aufgrund niedriger Faktorladungen entfernt und gingen nicht in die Messmodelle der fortführenden Analysen ein. Antwortskala: 1 = *überhaupt nicht* bis 7 = *äußerst*.

DR. MICHAEL GOLLER (KORRESPONDIERENDER AUTOR)

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung, Warburger Str. 100, 33100 Paderborn
Friedrich-Schiller-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Empirische Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Fürstengraben 1, 07743 Jena
E-Mail: michael.goller@upb.de

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

SIMONE ZIEGLER, M. SC

Universität Bamberg, Professur für Wirtschaftspädagogik, Kärntenstraße 7, D-96052 Bamberg

E-Mail: simone.ziegler@uni-bamberg.de



This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021