

DANIEL KRIEGER / FLORIAN BERDING / HEIKE JAHNCKE /  
KARIN REBMANN

# Berufswahlmotive von angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en – Ein Update

## Career choice of future teachers in vocational training and business education – An update

**KURZFASSUNG:** Berufswahlmotive stellen eine wichtige Erklärungsgröße für Berufswahlprozesse dar. Idealerweise stimmten die individuellen Motive mit den Möglichkeiten überein, die ein Beruf bietet. Berufswahlmotive von Lehrkräften werden schon seit längerem empirisch untersucht, konzentrieren sich jedoch vor allem auf Lehrende an allgemeinbildenden Schulen. Die letzte Studie zu angehenden Lehrkräften an berufsbildenden Schulen stammt aus dem Jahr 2005 und wurde unter den Bedingungen von Lehrerarbeitslosigkeit sowie Diplomstudiengängen durchgeführt. Mittlerweile sind jedoch die Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt und es herrscht ein Lehrermangel. Vor diesem Hintergrund sichtet und systematisiert der Beitrag die Forschungen zu Berufswahlmotiven und aktualisiert die Erkenntnisse an einer Stichprobe von 165 angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en. Die Studie bestätigt die Sozialorientierung als leitendes Berufswahlmotiv von Lehrkräften, zeigt aber auch auf, dass ökonomischen Faktoren eine größere Bedeutung zukommt als in der Vergangenheit. Zudem arbeitet die Studie die Bedeutung von Medien bei der Berufswahl heraus und ermittelt zwei Gruppen von Studierenden, die sich vor allem in der Bedeutung des Zufalls für die Berufs- und Studienwahl unterscheiden.

**Schlagworte:** Berufswahlmotive, Berufswahlprozess, Wirtschaftspädagogik

**ABSTRACT:** Career choice depends on individual's motives. Studies of the last decades investigate the motives of prospective teachers for general education. These studies take teachers for vocational education and training only rarely into account. Thus, the last study for teachers in vocational education and training was conducted in 2005. At that time teachers suffered from unemployment and studied within the old diploma structures. Today the Bachelor and Master structures are introduced and teachers are a scarce resource on the job market. Against this backdrop the current study updates insights into the career choices of teachers for vocational education and training. It confirms social orientation as leading motive but emphasizes the increasing relevance of economic criteria for becoming a teacher. The results emphasize the role of media in career choice and point to two groups of students which differ in the importance of chance for their career decision.

**Keywords:** Motives for career choice, Process of career choice, Vocational Training and Business Education

## 1 Einleitung

Die Bewältigung der Berufswahl stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar, die den Lebensweg junger Menschen wesentlich beeinflusst. Gleichzeitig ist die Berufswahl eine sehr herausfordernde Aufgabe. So erstreckt sich die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten auf 327 duale Ausbildungsberufe sowie zahlreiche vollzeitschulische Ausbildungen in den Assistentenberufen und im Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens (vgl. BIBB 2017, S. 2, S. 9 ff.; BÖDEKER 2006, S. 28 ff.; PAHL 2009, S. 107 ff.; REBMANN/TENFELDE/SCHLÖMER 2011, S. 137, S. 139 f.). Hinzu kommen 8.471 grundständige Bachelorstudiengänge, 1.285 Studiengänge mit staatlichem oder kirchlichem Abschluss, 353 Diplom- und Magisterstudiengänge sowie 1.505 duale Studiengänge (vgl. BIBB 2015, S. 5, S. 12; HRK 2016, S. 7). Die Berufswählenden stehen folglich vor der Herausforderung, die Vielfalt der Ausbildungsangebote unter sich schnell verändernden Rahmenbedingungen zu überblicken und sich im Kontext ihrer individuellen Motive, Ziele und Wünsche möglichst fundiert für oder gegen einen Beruf zu entscheiden (vgl. HERZOG/NEUENSCHWANDER/WANNACK 2006, S. 11 ff., S. 190 ff.; SCHELLEN 2010, S. 43; VON WENSIERSKI/SCHÜTZLER/SCHÜTT 2005, S. 40 ff.).

Für angehende Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ist die Berufswahl von einer weiteren Besonderheit geprägt. Ihre Entscheidung bezieht sich zunächst nicht auf einen Beruf, sondern auf einen Studiengang (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 188; SCHOBER 1997, S. 105). Dieser dient dem Erwerb eines Kompetenzprofils, welches den Zugang zu schulischen und außerschulischen Tätigkeitsfeldern eröffnet und auf ggf. vorhandenen Universitätsabschlüssen und Ausbildungsberufen aufbauen kann (vgl. CZYCHOLL/REBMANN 2003, S. 26; KLUSMEYER 2005, S. 188 f.; SCHOBER 1997, S. 105; SIEGER 2001, S. 21 ff.). Wirtschaftspädagog(inn)en vollziehen oft nach einer zuvor absolvierten Ausbildung einen zweiten Berufswahlprozess, sodass die Studien- und Berufswahl von Wirtschaftspädagog(inn)en als berufsbiographischer Entwicklungsprozess interpretiert werden kann, der von Berufswahlmotiven als psychologische Variable beeinflusst wird (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 187 ff., S. 191; SCHOBER 1997, S. 104 f.; ULICH 1998, S. 64; ZIEGLER 2009, S. 414 f.).

Eine erfolgreiche Berufswahl gelingt trotz berufsorientierender Unterstützungsangebote jedoch nur zum Teil (vgl. KAMINSKI et al. 2010, S. 13; KMK 1993, S. 9; NICKEL 2010, S. 76 f.; VON WENSIERSKI/SCHÜTZLER/SCHÜTT 2005, S. 41 f.; ZEDLER 2008, S. 13 ff.). Der Anteil der Studienabbrecher/-innen im Bereich Lehramt betrug zuletzt zwar nur 13 % und liegt damit deutlich unter dem Durchschnitt aller Bachelorstudierenden mit 28 % (vgl. HEUBLEIN et al. 2014, S. 3, 2017, S. 269 f.). Dennoch ist auch diese geringe Quote an Studienabbrüchen noch zu hoch, da sich die betroffenen Studierenden in der sich anschließenden Phase der Neuorientierung einer erheblichen Unsicherheit über ihre künftige Lebenssituation ausgesetzt sehen und eine Entwertung ihrer bisherigen Studienzeit droht. Eine gründliche und überlegte Berufswahlentscheidung hätte hingegen für eine fundierte Ausbildung von Beginn an genutzt werden können (vgl. HELDMANN 1998, S. 9; HEUBLEIN et al. 2017, S. 217, S. 238, S. 246).

Gerade für angehende Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen wird die Entstehung dieser Problematik dadurch begünstigt, dass sie häufig erst gegen Ende des Studiums oder im Vorbereitungsdienst darüber zu reflektieren beginnen, ob sie die für das Studium sowie die anschließende Lehrertätigkeit erforderlichen Voraussetzungen und Kompetenzen besitzen oder im Studium erworben haben (vgl. MWK o.J.). Daher fordert SCHAARSCHMIDT (2005, S. 152), dass bereits vor Studienbeginn ein Abgleich der Anforderungen des späteren Tätigkeitsfeldes mit den eigenen, individuellen Voraussetzungen der angehenden Studierenden erfolgen muss. Hierzu zählen auch die Motive der Berufswahl, die die Wirksamkeit der Lehrerausbildung, den späteren Erfolg als Lehrkraft, die berufliche Rollenbewältigung sowie die Gesundheit der Lehrer/-innen beeinflussen (vgl. BRÜHWILER 2001, S. 386 f.; KIEL et al. 2007, S. 15; SCHAARSCHMIDT 2005, S. 152 f.).

Die Berufswahlmotive von Lehrer(inne)n aller Schulformen werden bislang in unregelmäßigen Abständen und mit Schwerpunkt auf den allgemeinbildenden Bereich untersucht (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 187; ZIEGLER 2004, S. 44). Die letzte Studie, die die spezifischen Berufswahlmotive von angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en unter den Bedingungen des deutschen Bildungssystems in den Blick nimmt, liegt mit KLUSMEYER (2005) bereits über zehn Jahre zurück und erfolgte zum Teil unter abweichenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Im Gegensatz zur damaligen Studie beginnen angehende Wirtschaftspädagog(inn)en ihre universitäre Ausbildung in der Regel (1) unter den heutigen Bedingungen einer gestuften Studienstruktur und in der Mehrzahl der Bundesländer zudem in der *Organisationsform von polyvalenten Bachelor- und Masterstudiengängen* (vgl. HRK 2016, S. 12 f.; KMK 2003, S. 3; REBMANN/TENFELDE/SCHLÖMER 2011, S. 232 f.). Gleichzeitig befand sich die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Lehrerbildung zum Zeitpunkt der Studie von KLUSMEYER (2005) noch in einer sehr frühen Phase, sodass sich der Berufswahlprozess der Befragten unter dem Eindruck der damaligen Staatsexamen- und Diplomabschlüsse vollzog (vgl. KMK/BMBF 2004, S. 10; REBMANN/TENFELDE/SCHLÖMER 2011, S. 232; TWARDY 2006, S. 224 f.). Da die europäische Studienstrukturreform in Deutschland bereits seit mehreren Jahren nahezu abgeschlossen ist, sind die damaligen Abschlüsse als Rahmenbedingung des Berufswahlprozesses für die angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en der Gegenwart weniger relevant (vgl. HEUBLEIN et al. 2017, S. 262; HRK 2016, S. 7; KMK 2017a, S. 175). Abseits der neuen Studienstruktur hat sich darüber hinaus noch eine weitere Rahmenbedingung der Berufswahl angehender Wirtschaftspädagog(inn)en verändert.

So fand KLUSMEYERS (2005, S. 189) Erhebung (2) unter dem Eindruck einer *allgemeinen und erheblichen Lehrerarbeitslosigkeit* statt, die sich in vielen Bundesländern auch auf die berufsbildenden Schulen erstreckte (vgl. AG BIFO 2004, S. 3 ff., 2005, S. 5 f., S. 17 ff.). So kamen 2005 in Niedersachsen auf 241 ausgeschriebene Stellen an berufsbildenden Schulen 1.128 Bewerbungen, während die Unterrichtsversorgung an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen *heute aufgrund eines Mangels an Lehrkräften trotz vorhandener Stellen* bei nur noch 88,1 % liegt (vgl. AG BIFO 2005, S. 19; NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2017). Die KMK (2015, S. 22) bestätigt diese Situation,

denn sie geht deutschlandweit von einer leichten Unterdeckung des Lehrbedarfs an berufsbildenden Schulen bis 2025 aus, während andere Studien vor dem Hintergrund des demographischen Wandels einen noch wesentlich stärkeren Lehrermangel antizipieren, der sich aus einer demographisch bedingten Verschärfung der Konkurrenzsituation zwischen Staat und Privatwirtschaft auf mehreren Teilarbeitsmärkten ergibt (vgl. GRUNOW 2009, S. 372; KLEMM/ZORN 2017, S. 6 ff.; ROBERT BOSCH STIFTUNG 2009, S. 37, S. 47 f., S. 50, S. 103 f.; SANDMANN 2017a, S. 41, 2017b, S. 161). Dabei ist jedoch die Situation in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich, wie die nachfolgende Abbildung 1 sowie die Tabelle 1 mit Hochrechnungen mit 2030 für das Lehramt an berufsbildenden Schulen zeigt.

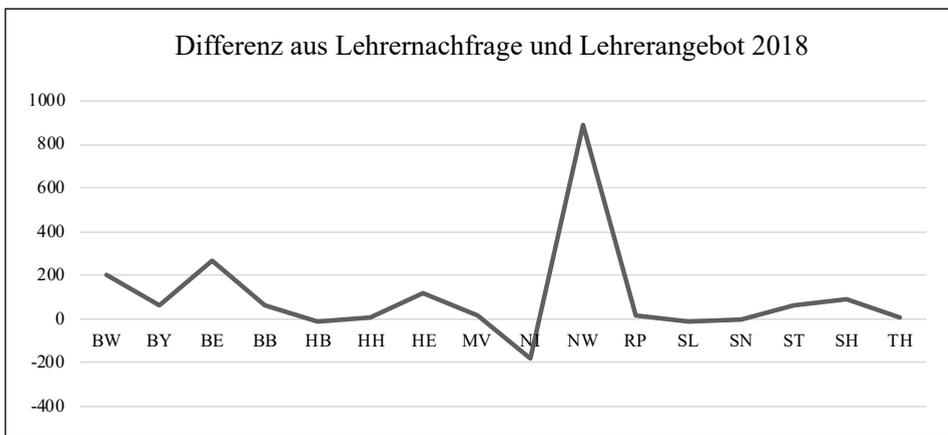


Abb. 1: Entwicklung des Lehrbedarfs an berufsbildenden Schulen nach KMK (2018, S. 52)

Wie Abbildung 1 zeigt, übersteigt die Nachfrage nach Lehrkräften das Angebot an Lehrkräften im Jahr 2018 in allen Bundesländern mit Ausnahme von Niedersachsen. Im Gegensatz dazu können Bundesländer wie Bremen, Hamburg und das Saarland Angebot und Nachfrage in Übereinstimmung bringen. Den deutlichsten Bedarf weist dabei Nordrhein-Westfalen mit 890 Personen auf. In eine ähnliche Richtung deuten auch die Hochrechnungen bis 2030, wie sie in Tabelle 1 dargestellt sind.

So ist in Zukunft ein Überangebot an Lehrenden nur in den Bundesländern Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz zu erwarten, während in allen anderen Bundesländern die Nachfrage das Angebot voraussichtlich durchgehend übersteigen wird. Bundesweit ist jedoch ein Lehrermangel festzustellen. Die demographisch bedingte Veränderung der Lage auf dem Lehrerarbeitsmarkt als weitere Rahmenbedingung der Berufswahl könnte Bewerber/-innen mit anderen Motivlagen anziehen als zu früheren Erhebungszeitpunkten mit höherer Lehrerarbeitslosigkeit (vgl. OESTERREICH 1987, S. 10; WILLER 1993, S. 123). Über die veränderten Rahmenbedingungen der Studienstruktur und des Lehrerarbeitsmarktes hinaus existieren weitere Problemlagen, vor deren Hintergrund die Berufswahlmotive angehender Wirtschaftspädagog(inn)en an Relevanz gewinnen.

Tab. 1: Hochrechnungen zum Lehrerberarf nach KMK (2018, S. 52) für das Lehramt an berufsbildenden Schulen

Jahr	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH	Summe
2018	200	60	270	60	-10	10	120	20	-180	890	20	-10	0	60	90	10	1610
2019	50	160	210	10	0	10	10	10	-180	400	-50	-20	0	80	70	10	770
2020	200	-10	190	0	-30	-10	50	0	-180	240	-200	-20	0	30	0	120	380
2021	150	-80	190	10	-30	-20	40	40	-180	140	-200	-20	0	50	-80	110	120
2022	150	-70	180	40	-40	-20	120	30	-180	-40	-140	-20	0	80	-140	90	40
2023	150	-60	160	50	-40	-20	40	40	-90	10	-90	-20	0	90	-80	90	230
2024	150	-60	150	40	-50	-40	30	40	-90	270	-70	-20	0	100	-140	90	400
2025	100	-150	140	50	-40	-40	20	50	-90	10	-70	-20	0	100	0	90	150
2026	100	150	140	50	-40	-40	20	50	-40	280	-80	-20	0	100	-20	90	740
2027	150	200	140	60	-40	-70	10	30	-40	170	-60	-20	0	90	-140	90	570
2028	200	250	130	50	-40	-10	0	30	-40	300	-50	-20	0	90	50	100	1040
2029	300	220	130	40	-40	-10	0	50	-40	200	-30	-20	0	90	50	90	1030
2030	350	320	130	30	-40	0	0	40	-40	630	-10	-20	0	90	110	80	1670

*Hinweis:*

BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, BE = Berlin, BB = Brandenburg, HB = Bremen, HH = Hamburg, HE = Hessen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, NI = Niedersachsen, NW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SL = Saarland, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, SH = Schleswig-Holstein, TH = Thüringen

So führt (3) die aus Sicht der Schulträger verschlechterte Lage auf dem Lehrerarbeitsmarkt schon seit einigen Jahren dazu, dass bspw. das Land Niedersachsen verstärkt als Nachfrager am Lehrerarbeitsmarkt auftritt und versucht über *Sondermaßnahmen außerhalb der regulären Lehrerausbildung* die quantitative Versorgung der berufsbildenden Schulen mit Lehrkräften – auch zu Lasten der Qualität der Lehrerausbildung und des Unterrichts – sicherzustellen (vgl. BUCHMANN/KELL 2001, S. 2, S. 61ff.; KELL 2003, S. 230ff.; NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2016a, S. 1ff., 2016b, 2017). Eine Analyse der Berufswahlmotive angehender Wirtschaftspädagog(inn)en könnte aber eine adressatengerechtere Ansprache junger Menschen für den Lehrerberuf ermöglichen, damit der Staat als Arbeitgeber künftig der demographisch bedingten Intensivierung der Konkurrenzsituation mit der Privatwirtschaft auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich begegnen kann (vgl. GRUNOW 2009, S. 372; ROBERT BOSCH STIFTUNG 2009, S. 37, S. 47f., S. 50, S. 103f.; SCHAARSCHMIDT 2005, S. 152). Abseits der quantitativen Versorgung der berufsbildenden Schulen mit Lehrkräften sind Berufswahlmotive auch für die Qualität der Lehrerausbildung von Interesse.

So könnte (4) eine aktuelle Untersuchung der Berufswahlmotive von angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en einen *Beitrag zur Verbesserung der Lehrerausbildung* in Deutschland erbringen, da deren Gelingen neben den strukturellen Rahmenbedingungen und der Qualität der Studienangebote auch von den Motiven der Berufswahl sowie einer reflektierten Berufswahlentscheidung abhängig ist (vgl. BRÜHWILER 2001, S. 343,

S. 386 f.; KLUSMEYER 2005, S. 187; PLÖGER 2006, S. 262 ff.; ZIEGLER 2009, S. 419 f.). Um sich über diese Motive klar zu werden, wurden bereits verschiedene Beratungs- und Reflexionsangebote für Studierende entwickelt und diskutiert, die eine Auseinandersetzung mit den künftigen beruflichen Anforderungen im Kontext des individuellen Lernprozesses ermöglichen sollen (vgl. AROLD 2005, S. 115 ff.; ABUJATUM et al. 2007, S. 140 f.; HRK 2013, S. 5; KIEL et al. 2007, S. 14 f.; KIEL/GEIDER/JÜNGER 2004, S. 230; KLUSMEYER 2005, S. 204; KMK 2013, S. 2 ff.; SCHAARSCHMIDT/KIESCHKE 2007, S. 43; ULICH 1998, S. 67). Für die Entwicklung dieser Angebote sind Erkenntnisse über die Berufswahlmotive von Studierenden als Ausgangspunkte ihrer Lern- und Entwicklungsprozesse von Bedeutung (vgl. ABUJATUM et al. 2007, S. 140 f.; SCHAARSCHMIDT 2005, S. 152 ff.; SCHAARSCHMIDT/KIESCHKE 2007, S. 43). Zusammenfassend stellt sich damit die Forschungsfrage: Welche Motive besitzen angehende Wirtschaftspädagog(inn)en und durch welche Faktoren werden diese beeinflusst?

## 2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

### 2.1 Berufswahlmotive aus psychologischer Perspektive

Die aktuelle Motivation einer Person, ein Ziel zu erreichen, wird von personenbezogenen und situationsbezogenen Faktoren beeinflusst. Personenbezogene Faktoren liegen in der Person selbst. Sie werden nach universellen Verhaltenstendenzen und Bedürfnissen, impliziten sowie expliziten Motiven unterschieden. Implizite Motive sind solche Motivdispositionen, die Individuen als unterschiedliche Persönlichkeiten voneinander unterscheidbar machen und die bereits ab der frühesten Kindheit geprägt werden, während explizite Motive Ziele darstellen, die vom Individuum formuliert und verfolgt werden (vgl. HECKHAUSEN/HECKHAUSEN 2018 S. 4 f.). Das Individuum schreibt sich explizite Motive in Form von verbal dargestellten Werten, Zielen und Selbstvorstellungen bewusst zu (vgl. HECKHAUSEN/HECKHAUSEN 2018, S. 5). Sie entstehen vor allem im Kindes- und Jugendalter (vgl. ROTHERMUND/EDER 2011, S. 158) und fallen in die Entwicklungsphase, während der wichtige Berufswahlentscheidungen getroffen werden (vgl. z. B. SAVICKAS 2002). Aus der Motivationspsychologie ist bekannt, dass implizite Motive eine *energetisierende Funktion* besitzen, d. h. vor allem die Ausdauer und Anstrengung vorhersagen können, während explizite Motive eine *lenkende Funktion* einnehmen, d. h. vorhersagen, in welche Richtung bzw. Bereiche Tätigkeiten gelenkt und ausgeführt werden (vgl. ROTHERMUND/EDER 2011, S. 157). Berufswahlmotive lassen sich dabei vor allem den expliziten Motiven zuordnen. Zwar kann grundsätzlich angenommen werden, dass sich der energetisierende Einfluss impliziter Motive auch auf das Berufswahlverhalten erstreckt (vgl. ROTHERMUND/EDER 2011, S. 157), allerdings wirken explizite Motive mit den Sozialisierungserfahrungen von Heranwachsenden bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes zusammen und beeinflussen bewusste Verhaltensentscheidungen in eine bestimmte Richtung (vgl. ROTHERMUND/EDER 2011, S. 158 f.) z. B. für ein bestimmtes Berufsfeld.

Ausgangspunkt der Studie ist das Individuum, dessen berufliche Entwicklung durch die Erbfaktoren nach KRUMBOLTZ, MITCHELL und JONES (1976, S. 71) begünstigt oder behindert wird. Dazu zählen die genetischen Merkmale des Individuums, die den persönlichen und beruflichen Reifungsprozess hemmen oder voranbringen können: das Geschlecht, die ethnische Herkunft, die äußere Erscheinung, geistige und körperliche Beeinträchtigungen sowie Intelligenz (vgl. BUSSHOF 1989, S. 29 f.; KRUMBOLTZ/MITCHELL/JONES 1976, S. 71).

Zudem verfügt das Individuum nach LANGE (1978, S. 7 ff., 1979, S. 27 f.) über berufliche Interessen, Vorstellungen und Ziele sowie fünf berufliche Orientierungen, die es als Entscheidungskriterien der Berufswahl einsetzt. So wird erstens die berufliche Leistungsorientierung als Bereitschaft verstanden, zukünftigen beruflichen Erfolg durch Einsatz und Opferbereitschaft in der Gegenwart und zu Lasten anderer Lebensbereiche herbeizuführen (vgl. LANGE 1978, S. 9 f.; VERSTEGE/MAYER 2011, S. 218). Zweitens meint die soziale Orientierung die Bereitschaft, anderen zu helfen (vgl. LANGE 1978, S. 11). Drittens drückt die Aufstiegsorientierung das Streben nach einer Führungsposition und das Verfolgen einer Karriere, unabhängig von finanziellen Anreizen, aus (vgl. LANGE 1978, S. 11, 1979, S. 27; VERSTEGE/MAYER 2011, S. 218). Viertens meint die Machtorientierung das Durchsetzen des eigenen Willens und der individuellen Wertvorstellungen im Beruf, auch gegen den Widerstand Anderer. Fünftens thematisiert die Daseins- und Genussorientierung die Bedeutung des Erwerbseinkommens für den privaten Konsum im Zusammenspiel mit der zur Verfügung stehenden Freizeit (vgl. LANGE 1978, S. 11). Ebenso können zufällige Ereignisse als sich spontan ergebende Lerngelegenheiten in den Berufswahlprozess des Individuums mit einfließen (vgl. KRUMBOLTZ 2009, S. 135 ff.).

Das Individuum wird nach SUPER et al. (1965, S. 40 ff.) durch sein Selbstkonzept als Vorstellung von sich selbst als private und berufliche Person repräsentiert und interagiert bei der Berufswahl gemäß LANGE (1978, S. 7, S. 23 ff.), RIES (1977, S. 433 f.) und HOPPE (1980, S. 137 ff.) mit fünf Gruppen von Interaktionspartner(inne)n aus seiner Umwelt: (1) den professionellen Berufsberater(inne)n, die im gesetzlichen Auftrag in Schulen und Berufsberatungsinstitutionen über Ausbildungsangebote informieren, beraten und diese vermitteln (vgl. HOPPE 1980, S. 137 f.). (2) den Lehrer(inne)n, die bildungspolitische Vorgaben zur Berufsorientierung an allen Schulformen umsetzen und dazu mit den Sich-Orientierenden interagieren (vgl. HOPPE 1980, S. 138; KMK 2017b, S. 2 f.). (3) den Unternehmen, Berufsverbänden sowie Gewerkschaften, die interessengeleitete Impulse zur Gewinnung neuer Fachkräfte in den Interaktionsprozess einbringen (vgl. HOPPE 1980, S. 138; RIES 1977, S. 433). (4) den Eltern und Verwandten sowie dem Freundeskreis und der Nachbarschaft (im Weiteren: die Gruppe des sozialen Umfeldes), die informell und unbewusst auf die Herausbildung von beruflichen Werthaltungen und Interessen sowie Anspruchsniveaus wirken. (5) den Massenmedien, denen eine immer bedeutendere Rolle für die berufliche Orientierung zukommt (vgl. BEINKE 2006, S. 24 ff.; HOPPE 1980, S. 138 f.). Neben den klassischen Medien wie Zeitungen, Büchern und Fernsehen gewinnt insbesondere das Internet an Einfluss, weil es eine selbstständige, schnelle sowie zeit- und ortsunabhängige Informationsbe-

schaffung ermöglicht – auf Kosten des für die berufliche Entscheidungsfindung immer noch bedeutenden persönlichen Kontakts (vgl. HOPPE 1980, S. 138 f.; STRUWE 2010, S. 13, S. 132). Abseits dieser Gruppen werden geschlechts-, alters- und herkunftsspezifische Rollenerwartungen von der Gesellschaft an das Individuum herangetragen (vgl. NICKEL 2010, S. 96).

## 2.2 Der aktuelle Stand der Berufswahlmotivforschung zum Lehrerberuf

Insgesamt ist der Stand der Forschung als unbeständig und eher uneinheitlich zu charakterisieren. Zum einen wird die Vergleichbarkeit der Studien untereinander durch divergierende Interessenschwerpunkte und methodische Herangehensweisen beschränkt (vgl. ZIEGLER 2009, S. 418). Zum anderen erfolgt der Forschungsprozess in zeitlich unregelmäßigen Abständen entlang der Schwankungen am Lehrerarbeitsmarkt, wobei die Studien zu den Lehrer(inne)n aus dem allgemeinbildenden Bereich gegenüber denen aus dem berufsbildenden Bereich deutlich überwiegen (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 187; TERHART 2001, S. 13 f.; ZIEGLER 2004, S. 44).

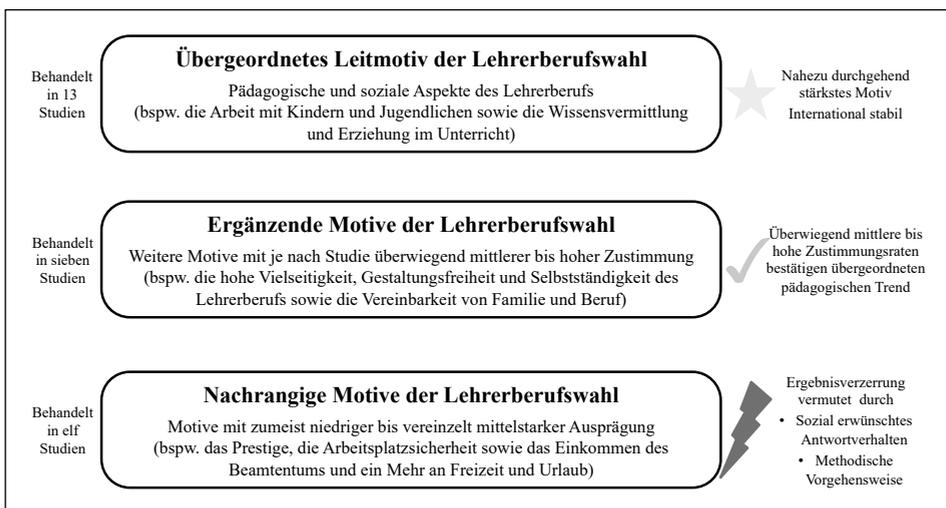


Abb. 2: Die studienübergreifenden Motive der Lehrerberufswahl

Die Abbildung 2 unternimmt den Versuch einer Systematisierung der in empirischen Studien untersuchten Berufswahlmotive. So lassen sich die verschiedenen Motive nach dem Grad der Zustimmung der Teilnehmer/-innen in drei Kategorien einordnen. Die erste Kategorie kann als das übergeordnete Leitmotiv der Lehrerberufswahl verstanden werden. So kann zunächst festgestellt werden, dass die pädagogischen und sozialen Aspekte des Lehrerberufes deutlich überwiegen und nahezu durchgehend die höchsten Zustimmungswerte erfahren (vgl. BRÜHWILER 2001, S. 367; EBERLE/POLLACK 2006, S. 24 ff.; KLUSMEYER 2005, S. 203; KRIEGER 2000, S. 251; OESTERREICH 1987, S. 13 ff.;

RABEL 2011, S. 99, S. 184; SCHOPF 1971, S. 184; SIEGER 2001, S. 42 f.; TERHART et al. 1994, S. 57 f.; ULICH 1998, S. 67, 2004, S. 78; WIZA 2014, S. 171, S. 184 f.; ZIEGLER 2004, S. 90 ff.). Konkret handelt es sich dabei um die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie um die Wissensvermittlung und Erziehung im Unterricht (vgl. ZIEGLER 2009, S. 418). Dieser Befund ist zu einem größeren Anteil auch im internationalen Kontext stabil, wie RETTER et al. (1998, S. 140 f., S. 147 f.) in einer Vergleichsstudie mit Lehramtsstudierenden aus Deutschland, Polen, Estland und Bulgarien belegen. Ähnliche Ergebnisse wurden von BRÜHWILER und SPYCHIGER (1997) in der Schweiz sowie von RABEL (2011) in Österreich nachgewiesen. Erst danach werden die Vereinbarkeit des Lehrerberufes mit der Familie sowie die hohe Gestaltungsfreiheit, Selbstständigkeit und Vielseitigkeit des Lehrerberufes genannt. Diese Aspekte können als ergänzende Motive der Lehrerberufswahl bezeichnet werden (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 193; KRIEGER 2000, S. 251; OESTERREICH 1987, S. 13 ff.; SCHOPF 1971, S. 184; SIEGER 2001, S. 43; TERHART et al. 1994, S. 57 ff.; ULICH 2004, S. 78).

Motive wie das Berufsprestige, die Sicherheit und das Einkommen des Beamten­tums sowie ein scheinbar hohes Maß an Freizeit und Ferien werden in einzelnen Studien auch durchschnittlich stark gewichtet, aber zumeist unterdurchschnittlich bewertet (vgl. BRÜHWILER 2001, S. 367; BRÜHWILER/SPYCHIGER 1997, S. 55 f.; KLUSMEYER 2005, S. 194; KRIEGER 2000, S. 251; OESTERREICH 1987, S. 14, S. 16; RABEL 2011, S. 184; SCHOPF 1971, S. 184; SIEGER 2001, S. 43; TERHART et al. 1994, S. 57 f.; ULICH 1998, S. 69 f., 2004, S. 78; WIZA 2014, S. 171 f., S. 184 f.; ZIEGLER 2004, S. 90). Diese Motive können daher als nachrangige Motive der Lehrerberufswahl bezeichnet werden. Neben der Hierarchisierung der Berufswahlmotive lässt der bisherige empirische Forschungsstand eine differenzierte Betrachtung einer relativ stärkeren Gewichtung einzelner Motive in Abhängigkeit vom Geschlecht und der Schulform zu, die in Abbildung 3 vorgenommen wird.

Geschlechtsspezifische Unterschiede scheinen zwar insgesamt auf dem Rückzug zu sein, dennoch lassen sie sich immer noch in zahlreichen Studien nachweisen (vgl. OESTERREICH 1987, S. 37, S. 61, S. 97; TERHART et al. 1994, S. 62; ZIEGLER 2009, S. 418). So sind die pädagogischen Aspekte des Lehrerberufs bei Frauen stärker ausgeprägt als bei Männern. Auch betonen Frauen die Vereinbarkeit des Berufs mit der Familie in zahlreichen Studien stärker (vgl. EBERLE/POLLACK 2006, S. 32; KIEL/GEIDER/JÜNGER 2004, S. 226; KRIEGER 2000, S. 251; OESTERREICH 1987, S. 27 f., S. 61; RABEL 2011, S. 187; TERHART et al. 1994, S. 62; ULICH 1998, S. 70, 2004, S. 27 ff., S. 79). Männer favorisieren hingegen die Wissensvermittlung, das Fachinteresse sowie die nachrangigen Motivlagen eines hohen Einkommens und der Verbeamtung (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 193; KRIEGER 2000, S. 251; OESTERREICH 1987, S. 26, S. 61; SIEGER 2001, S. 46; ULICH 1998, S. 72, 2004, S. 27 ff.).

In Bezug auf die lehramtspezifischen Berufswahlmotive ist die stärkere Betonung des fachlichen Interesses bei den Studierenden des Gymnasial- sowie Realschullehramtes gegenüber denjenigen des Grund- und Hauptschullehramtes hervorzuheben (vgl. EBERLE/POLLACK 2006, S. 31, S. 35; TERHART et al. 1994, S. 67 f.; ULICH 1998, S. 71, 2004, S. 76, S. 79). Als sehr stark ausgeprägte hauptschulspezifische Motive werden die

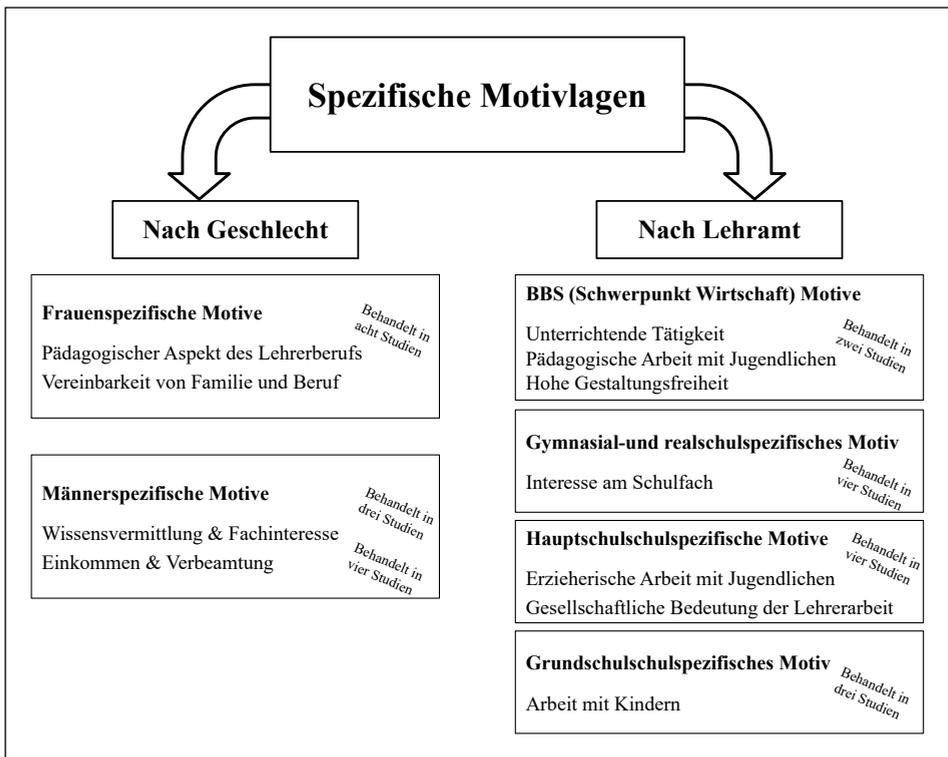


Abb. 3: Relativ stärker gewichtete Berufswahlmotive nach Geschlecht und Lehramt

erzieherische Arbeit mit Jugendlichen sowie die gesellschaftliche Bedeutung der Lehreraarbeit genannt, während Grundschullehrkräfte die Arbeit mit Kindern besonders betonen (vgl. EBERLE/POLLACK 2006, S. 31; KIEL/GEIDER/JÜNGER 2004, S. 226 f.; ULLICH 1998, S. 69, S. 72; 2004, S. 63, S. 72, S. 79). Einige der wenigen Arbeiten, die die Berufswahlmotive angehender Wirtschaftspädagog(inn)en untersucht haben, stammen von SCHOPF (1971), SIEGER (2001) und KLUSMEYER (2005).

Die Studie von SCHOPF (1971, S. 180 f., S. 187) ist eine der älteren Arbeiten aus dem berufsbildenden Bereich und fokussiert Wirtschaftspädagog(inn)en in Hamburg. An erster Stelle stand das Interesse an Pädagogik und Wirtschaft. Es folgen eine abwechslungsreiche Tätigkeit und ein hohes Maß an Unabhängigkeit, während ein hohes Einkommen nur wenig Bedeutung hat. Auffällig ist die Erwartung eines hohen Freizeitanteils, der auf Platz vier von zehn vergleichsweise weit oben rangiert. Auch die stärkere Ausprägung der pädagogischen Motive bei Frauen bestätigt sich im Grundsatz (vgl. SCHOPF 1971, S. 184).

Eine aktuellere Arbeit liegt mit der Studie von SIEGER (2001, S. 1 f.) vor, der schwerpunktmäßig den Verbleib der Oldenburger Handelslehramtsabsolvent(inn)en nach dem Studium sowie deren aktuelle berufliche Situation in schulischen und außerschulischen Tätigkeitsfeldern untersuchte. Die studienübergreifenden Trends der Lehreraarbeitswahl bestätigen sich bei SIEGER (2001, S. 42 f.) im Grundsatz.

Die Studie von KLUSMEYER (2005) untersuchte die Berufswahlmotive von 120 Handelslehramtsstudierenden mittels eines überwiegend geschlossenen Fragebogens, der 34 Motive auf einer 4er Skala abbildete (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 187, S. 189 f., S. 193). Die stärksten Motive sind das Unterrichten sowie der Umgang mit Jugendlichen, die dem bereits skizzierten Leitmotiv der Lehrerberufswahl zugeordnet werden können. Danach folgen die ergänzenden Motive der Lehrerberufswahl in Form der hohen Gestaltungsfreiheit und Selbstständigkeit, der Vielseitigkeit und Abwechslung sowie der Verantwortung des Lehrerberufs (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 193). Das Motiv eines sicheren Arbeitsplatzes sticht als relativ starkes Motiv hervor. Als Erklärung wird die zur damaligen Zeit angespannte Lage auf dem Arbeitsmarkt vermutet. Weitere Motive wie ein hohes Einkommen, günstige Arbeitszeiten sowie ein hohes Maß an Freizeit und Ferien nehmen mittlere Rangplätze ein (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 194). Damit ordnen sich die Motive in die Systematik von Abbildung 2 ein. Abseits der in Abbildung 2 skizzierten studienübergreifenden Trends erhob KLUSMEYER (2005, S. 194) auch Motive, die auf eine unsichere Berufswahl schließen lassen und als Ausweidlösung oder Verlegenheitswahl bezeichnet werden. Die fehlende Chance das Wunschstudium oder den Wunschberuf zu verfolgen sowie die Annahme, es handele sich um einen leichten Studiengang, sind nur sehr schwach ausgeprägt.

Als geschlechtsspezifische Berufswahlmotive identifiziert KLUSMEYER (2005, S. 194 f.) bei Männern das Einkommen. Frauen messen hingegen dem Streben nach einer interessanten, vielseitigen und abwechslungsreichen Tätigkeit mehr Bedeutung zu. Bei den pädagogischen Motiven und bei der Arbeitsplatzsicherheit lassen sich hingegen keine Unterschiede feststellen (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 195). Auf faktorenanalytischer Ebene ist für Männer zudem ein sicheres und angenehmes Leben bedeutender als für Frauen. Dieses Motivbündel umfasst ein Mehr an Freizeit und Ferien bei einem gleichzeitig gesicherten und hohen Einkommen. Auch stufen Männer das Motivbündel der Ausweidlösung auf niedrigem Niveau höher ein. Die pädagogische Tätigkeit ist bei beiden Geschlechtern das am stärksten ausgeprägte Motivbündel (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 196 f.). Die eingangs vorgestellten Leitmotive, ergänzenden Motive sowie nachrangigen Motive der Lehrerberufswahl werden grundsätzlich durch alle drei Studien unterstützt und können daher auch für Wirtschaftspädagog(inn)en als Ordnungs- und Strukturprinzip Verwendung finden.

Von den skizzierten geschlechterspezifischen Motiven bestätigen Wirtschaftspädagogen die höhere Bedeutung der Sicherheit des Einkommens sowie des Arbeitsplatzes, während Wirtschaftspädagoginnen die besondere Bedeutung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bestätigen (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 195 ff.; SIEGER 2001, S. 46). Als zusätzliches weibliches Motiv kommt für Wirtschaftspädagoginnen die Selbstverwirklichung sowie eine interessante, vielseitige und abwechslungsreiche Tätigkeit hinzu (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 195; SIEGER 2001, S. 46). Die stärkere Ausprägung von pädagogischen Motiven bei Frauen kann bei Wirtschaftspädagog(inn)en nicht mehr beobachtet werden (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 195; SCHOPF 1971, S. 184).

Welche Bedeutung einzelne Berufswahlmotive für die Bewältigung der Anforderungen im Studium und Beruf zukommen kann, verdeutlichen einige empirische Studien.

So stellen HECHT und PFLANZL (2016) für angehende Lehrkräfte der Primär- und Sekundarstufe in Österreich fest, dass eine intrinsische Berufswahlmotivation mit einer verbesserten, die Verlegenheitslösung mit einer schwächeren Kompetenzwahrnehmung durch Schülerinnen und Schülern bei der Unterrichtsgestaltung, der Beziehungsförderung und der Kontrolle des Lernendenverhaltens wahrgenommen wird. Ebenso trägt der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten, dazu bei, dass Lernende eine Lehrkraft bei der Unterrichtsgestaltung und Kontrolle des Lernendenverhaltens als kompetenter wahrnehmen.

KÖNIG und ROTHLAND (2013) stellen für die allgemeinbildenden Lehrämter fest, dass die Motive „Verlegenheitslösung“, „Berufliche Sicherheit“ und „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ eher mit einer ungünstigen Ausprägung der Leistungsmotivation einhergehen, während der Wunsch die Zukunft von Kindern und Jugendlichen mitgestalten zu können, soziale Benachteiligungen aufzuheben, einen sozialen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten und mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten eher mit einer verstärkten Leistungs- und Lernmotivation einhergeht. Zudem stehen diese Motive mit einem erhöhten pädagogischen Wissen in Zusammenhang (Ausnahme: „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“). Ergebnisse, die in eine ähnliche Richtung deuten, berichtet auch BECKMANN (2016).

ROTHLAND (2013) ermittelt zudem Zusammenhänge zwischen Berufswahlmotiven und gesundheitlichen Faktoren von Lehrkräften. Demnach hängt das Motiv „Verlegenheitslösung“ besonders stark mit dem sog. Risikomuster B zusammen, welches mit Überforderungsgefühlen, Erschöpfung, Resignationstendenzen und einer geringen aktiven Problembewältigung einhergeht. Dieses Muster tritt deutlich seltener auf, wenn die Lehrtätigkeit aus sozialen Gründen angestrebt wird, z. B. weil die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Vordergrund steht. Soziale Motive (z. B. einen sozialen Beitrag leisten, die Zukunft von Kindern und Jugendlichen gestalten) gehen verstärkt mit dem Muster G und Risikomuster A einher, d. h. sowohl mit einem hohen beruflichen Engagement und einer hohen Widerstandsfähigkeit als auch mit einer hohen Verausgabebereitschaft und einer Tendenz zum Perfektionismus.

Die Studie von KELLER-SCHNEIDER (2011) stellt für angehende Lehrkräfte aus der Schweiz fest, dass vor allem das Motiv „Arbeit mit Kindern“ mit einer positiven Einschätzung der eigenen Kompetenzen einhergeht, während die Wahl des Berufes aus gesellschaftlicher Relevanz mit dem Erleben einer erhöhten Beanspruchung durch die lehrende Tätigkeit einhergeht.

Schließlich ermittelt die Studie von SONNTAG (2016, S. 227 ff.) mit angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en, dass extrinsische Hauptmotive nicht mit dem Prüfungserfolg zusammenhängen, aber Studierende mit einem fachlich-emanzipatorischen oder pädagogisch-sozialen Motiv in einzelnen fachwissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Modulen über- bzw. unterdurchschnittlich abschneiden. Dabei zeigen die Ergebnisse jedoch keine klare Struktur, die für die Vorteilhaftigkeit eines Motivs gegenüber einem anderen Motiv sprechen würde.

Auf der Grundlage dieser theoretischen und empirischen Annäherungen ist es nun möglich, die gestellte Forschungsfrage zu beantworten.

### 3 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage nahmen insgesamt 165 Studierende der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg an der Untersuchung teil. Durchgeführt wurde die Untersuchung im Sommer 2018. Die 104 Frauen und 61 Männer sind im Durchschnitt  $M = 25,86$  ( $SD = 4,127$ ) Jahre alt und verfügen in 67 % der Fälle bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Die befragten Studierenden betreuen durchschnittlich  $M = 0,1$  ( $SD = 0,402$ ) Kinder, wobei die Anzahl zwischen keinem Kind und drei Kindern schwankt.

Die Studierenden beantworteten Aussagen zur ihrer beruflichen Orientierung nach LANGE (1978, 1979), zu zufälligen Ereignissen im Sinne von KRUMBOLTZ (2009), zur Polyvalenz des Handelslehramtsstudiums und zur Studienwahl als Verlegenheitslösung, die sich an früheren Arbeiten von KLUSMEYER (2005, S. 189 ff.), KRIEGER (2000, S. 247 ff.), OESTERREICH (1987, S. 12 ff.), SIEGER (2001, S. 42 ff.), TERHART et al. (1994, S. 56 ff.) sowie Ulich (2004, S. 19) orientieren. Die Teilnehmer/-innen nehmen hierzu eine Bewertung auf einer Skala vor, die von „Trifft überhaupt nicht zu“ bis „Trifft zu“ reicht. Der Fragebogen erfasst zudem die Stabilität der Berufswahlentscheidung unter veränderten Bedingungen in Anlehnung an KLUSMEYER (2005, S. 201) auf einer vierstufigen Skala von „Ja“ bis „Nein“ bzw. die Intensität der Interaktion mit den Interaktionspartner(inne)n nach LANGE (1978) auf einer vierstufigen Skala von „überhaupt nicht“ bis „sehr stark“.

### 4 Darstellung der Ergebnisse

Um die Berufswahl der angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en zu analysieren, wird in einem ersten Schritt jeweils eine explorative Faktorenanalyse über die Items zu den Berufswahlmotiven nach LANGE (1978, S. 9 ff.; 1979, S. 27 f.) und Zufälle nach KRUMBOLTZ (2009, S. 135 f.) sowie den Interaktionspartner nach LANGE (1978, S. 7, S. 23 ff.) und RIES (1977, S. 433 f.) gerechnet. Die Bestimmung der Faktorenanzahl wird mit Hilfe der Parallelanalyse und des Minimum-Partial-Tests (MAP-Test) durchgeführt. Die Parallelanalyse verfolgt eine Absicherung der Faktorenanzahl gegenüber dem Zufall, indem die Eigenwerte der Stichprobe den Eigenwerten aus Zufallswerten gegenübergestellt werden. Es gelten die Faktoren als bedeutsam, deren Eigenwert über dem Wert für das 95 %-Perzentil liegt (vgl. BÜHNER 2011, S. 323 f.). Der MAP-Test ermittelt die Faktorenanzahl, bei der „die systematische Varianz der Korrelationsmatrix ausgeschöpft“ ist (BÜHNER 2011, S. 325). Beide Verfahren gelten als besonders aussagekräftig zur Bestimmung der Faktoranzahl, wobei im Zweifel stets die größere Anzahl an Faktoren anzulegen ist (vgl. BÜHNER 2011, S. 321; S. 349; MOOSBRUGGER/SCHERMELLEH-ENGEL 2012, S. 332). Für die Interaktionspartner deutet der MAP-Test auf genau einen und die Parallelanalyse auf drei Faktoren hin. Bei den Berufswahlmotiven deuten sowohl MAP-Test als auch die Parallelanalyse auf die Existenz von sechs Faktoren hin. Vor diesem Hintergrund wird die Analyse mit drei Faktoren für die Interaktionspartner und

sechs Faktoren für die Berufswahlmotive fortgesetzt. Die Gruppierung der Items zeigen Tabelle 2 und Tabelle 3.

Tab. 2: Aussagengruppierungen der explorativen Faktoranalyse für die Berufswahlmotive ( $N = 165$ )

Aussagen	Faktorladungen					
	I	II	III	IV	V	VI
<i>Sozialorientierung</i> ( $\alpha = .790$ )						
Ich möchte Lernprozesse bei jungen Menschen initiieren.	.785					
Ich möchte junge Menschen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen.	.765					
Ich möchte jungen Menschen dabei helfen, sich Unterrichtsinhalte anzueignen.	.727					
Ich möchte Einfluss auf die Entwicklung junger Menschen nach meinen Vorstellungen nehmen.	.679					
<i>Daseins- und Genussorientierung</i> ( $\alpha = .739$ )						
Ich möchte Lehrer/-in werden, weil ich durch die Schulferien mehr Urlaub haben werde, als in anderen Berufen.		.790				
Ich möchte Lehrer/-in werden, weil ich im Alltag mehr Freizeit habe als in den anderen Berufen.		.760				
Ich möchte Lehrer/-in werden, weil ich später einmal gut bezahlt werde.		.521				
<i>Leistungsorientierung</i> ( $\alpha = .690$ )						
Die Ausbildung zum/r Handelslehrer/-in dauert mindestens 7,5 Jahre (5 Jahre Studium + 1 Jahr Berufspraktische Tätigkeit + 1,5 Jahre Referendariat). Diese lange Vorbereitung wird sich später lohnen.			.793			
Die jetzigen Einschränkungen (Freizeit, Geld ...) im Studium werden langfristig meinen beruflichen Erfolg sichern.			.622			
Der jetzige Verdienstaufschlag im Studium wird sich später für mich bezahlt machen.			.595			
<i>Studienstruktur</i> ( $\alpha = .642$ )						
Durch die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse kann ich mir eher vorstellen, ein außerschulisches Tätigkeitsfeld in Erwägung zu ziehen.				.746		
Ich habe mich für dieses Studium entschieden, weil ich mit dem Master of Education neben der Schule auch in einem außerschulischen Tätigkeitsfeld aktiv werden kann.				.630		
<i>Aufstiegsorientierung</i> ( $\alpha = .760$ )						
Ich bin an einer Beförderung zum Oberstudienrat interessiert (z. B. als Leiter/-in eines Ausbildungsberufes oder Schulfachs für die gesamte Schule).					.827	
Ich bin an einer Führungsposition innerhalb der Schulleitung bzw. Geschäftsführung interessiert.					.591	

Aussagen	Faktorladungen					
	I	II	III	IV	V	VI
<i>Zufall</i> ( $\alpha = .802$ )						
Ich habe zunächst gar nicht gezielt nach Informationen zum Handelslehramt gesucht. Stattdessen hat sich eher zufällig eine Gelegenheit ergeben, bei der ich etwas über diesen Beruf erfahren habe. Erst danach habe ich mich dann intensiver mit dem Beruf des/-r Handelslehrer/-in beschäftigt.						.875
Ich hatte ursprünglich gar nicht geplant, mich mit dem Studium des Handelslehramtes zu beschäftigen. Die entscheidungsrelevanten Informationen sind mir eher zufällig zugeflossen.						.732
Aufgeklärte Varianz nach Extraktion und vor Rotation in %	11,44	8,37	6,03	4,57	4,36	3,24
<i>Hinweise:</i> Faktorladungen mit einem Betrag von weniger als .500 sind ausgeblendet. Hauptachsenanalyse mit Promax-Rotation.						

Wie die Ergebnisse in Tabelle 2 zeigen, lassen sich die gruppierten Aussagen relativ eindeutig interpretieren. So entspricht der erste Faktor der sozialen Orientierung, der zweite der Daseins- und Genussorientierung, der dritte der Leistungsorientierung sowie der fünfte Faktor der Aufstiegsorientierung nach LANGE (1978, S. 9 ff.; 1979, S. 27 f.). Die Machtorientierung konnte hingegen mit dem verwendeten Fragebogen im Rahmen der explorativen Faktoranalyse nicht nachgewiesen werden. Zusätzlich zu den Berufswahlorientierungen nach LANGE (1978, S. 9 ff.; 1979, S. 27 f.) weist die Faktoranalyse den Zufall als weitere Größe im Sinne der Theorie von KRUMBOLTZ (2009, S. 135 f.) nach. Schließlich lassen die Aussagen, welche auf den Faktor vier laden erkennen, dass die durch die Bachelor- und Masterstudiengänge geschaffenen Möglichkeiten der Studiengestaltung ebenfalls eine mögliche Einflussgröße auf die Studien- bzw. Berufswahl darstellen.

Hinsichtlich der Bedeutsamkeit zeigt sich, dass die Sozialorientierung die meiste Varianz aufklärt, gefolgt von der Daseins- und Genussorientierung sowie der Leistungsorientierung. Die Studienstruktur, Aufstiegsorientierung und der Zufall erklären hingegen nur einen geringen Anteil an der gesamten Varianz. Die Ergebnisse der explorativen Faktoranalyse für die Interaktionspartner nach LANGE (1978, S. 23 ff.) zeigt die Tabelle 3.

Die explorative Faktoranalyse zu den Interaktionspartnern der Berufswahl kommt nur zu drei Faktoren und deckt damit die fünf von LANGE (1978, S. 23 ff.) postulierten Gruppen an Interaktionspartnern nicht vollständig ab. Der mit Abstand bedeutendste Faktor I, der ca. 21 % der Varianz aufklärt, hebt die Bedeutung der Medien für die Berufswahl vor. Deutlich geringer ist hingegen der Einfluss der Faktoren II und III, die nur ca. 6 % bis 8 % der Varianz aufklären. Diese beschreiben den Einfluss des sozialen Umfelds sowie von Institutionen der Berufsberatung und des schulischen Bildungssystems auf die Studien- bzw. Berufsentscheidung.

Zur weiteren Ordnung der Ergebnisse wird eine latente Profilanalyse durchgeführt. Dies ermöglicht es, ggf. vorhandene Gruppen in den angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en zu identifizieren, die sich durch eine spezielle Ausprägung der Berufswahl-

Tab. 3: Aussagengruppierungen der explorativen Faktoranalyse für die Interaktionspartner/-innen ( $N = 165$ )

Aussagen	Faktorladungen		
	I	II	III
<i>Medien</i> ( $\alpha = .782$ )			
Soziale Netzwerke (z. B. Facebook, Youtube, usw.)	.784		
Online-Medien (z. B. Spiegel.de)	.728		
Fernsehbeiträge und -dokumentationen	.700		
Zeitungen, Zeitschriften und Bücher (Printversion)	.667		
<i>Soziales Umfeld</i> ( $\alpha = .665$ )			
Verwandtschaft (außer Eltern)		.692	
Eltern		.670	
Freundeskreis		.521	
<i>Institutionen</i> ( $\alpha = .635$ )			
Die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit		.570	
Der Berufswahlunterricht in der Schule (z. B. im Rahmen der Fächer Politik/Arbeitslehre oder eines Schülerpraktikums)		.558	
Die Landesschulbehörde / das Kultusministerium		.531	
Eine privatwirtschaftliche Berufsberatung		.515	
Lehrerverbände (z. B. VLWN, GEW, BLBS)		.509	
Aufgeklärte Varianz nach Extraktion und vor Rotation in %	20,68	7,86	6,12
<i>Hinweise:</i> Faktorladungen mit einem Betrag von weniger als .500 sind ausgeblendet. Hauptachsenanalyse mit Promax-Rotation.			

motive auszeichnen. Tabelle 4 zeigt dazu Kennwerte auf, die eine Entscheidung über die Anzahl der Gruppen erlauben.

Tab. 4: Kennzahlen zur Bestimmung der Anzahl Berufswahlprofilen

Anzahl Klassen	AIC	BIC	aBIC	VLMR	Entropie	Min. Zuordnungswahrscheinlichkeit
1	2127.553	2164.825	2126.833	–	–	–
2	2093.991	2153.004	2092.850	$p < .01$	.849	.914
3 <sup>x</sup>	2080.177	2160.932	2078.616	$p = .33$	.916	.934
<i>Hinweise:</i> AIC = Akaike Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion, aBIC = sample-size adjusted BIC, BLR = Bootstrap Likelihood-Ratio-Difference-Test.						
<sup>x</sup> Bei der Berechnung mit drei Klassen treten Schätzprobleme auf.						

Die Ergebnisse zeigen kein eindeutiges Bild, welche Anzahl an Gruppen am besten zur Beschreibung der Daten geeignet ist. Dabei weisen die Berechnungen ab drei Klassen Probleme bei der Schätzung der Standardfehler auf. Dies deutet bereits auf eine eher geringe Anzahl an Klassen hin.

Die Informationskriterien AIC, BIC und aBIC nehmen einen Vergleich der verschiedenen Modelle vor, wobei die Lösung mit dem vergleichsweise kleinsten Wert am besten passt (vgl. z. B. BACHER/VERMUNT 2010, S. 558; ROST 2006, S. 284). Entsprechend der Simulationsstudie von NYLUND, ASPAROUHOV und MUTHÉN (2007, S. 563 f.) ist unter den Informationskriterien der BIC am aussagekräftigsten. Demnach ist von zwei Gruppen auszugehen.

Ein signifikanter Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test (VLMR-Test) zeigt an, dass das jeweils betrachtete Modell mit  $k$  Klassen besser passt als das Modell mit  $k-1$  Klassen (vgl. GEISER 2013, S. 266). Dies bedeutet im vorliegenden Fall, dass mehr als zwei Klassen keinen signifikanten Beitrag zur Beschreibung der Daten leisten. Auch dieses Kriterium deutet auf zwei Klassen hin.

Die minimale Zuordnungswahrscheinlichkeit gibt an, mit welcher Sicherheit eine Person zur korrekten Klasse zugeordnet wird und beträgt bei der Lösung mit zwei Gruppen ca. 91,4 %. Sie erfüllt somit den von ROST (2004, S. 161, 2006, S. 278) vorgeschlagenen Grenzwert von mindestens 80 %. Hierzu passt auch eine Entropie von .849. Diese beschreibt, in welchem Ausmaß die gefundenen Klassen deutlich voneinander getrennt sind (vgl. CELEUX/SOROMENHO 1996, S. 200). Werte nahe 1 deuten auf eine gute und Werte nahe 0 auf eine schlechte Trennung hin (vgl. DIAS/VERMUNT 2006, S. 34; GEISER 2013, S. 246). Vor diesem Hintergrund ist somit von zwei verschiedenen Gruppen bei der Berufswahl auszugehen. Abbildung 4 zeigt die Mittelwerte der Gruppen für die Motive.

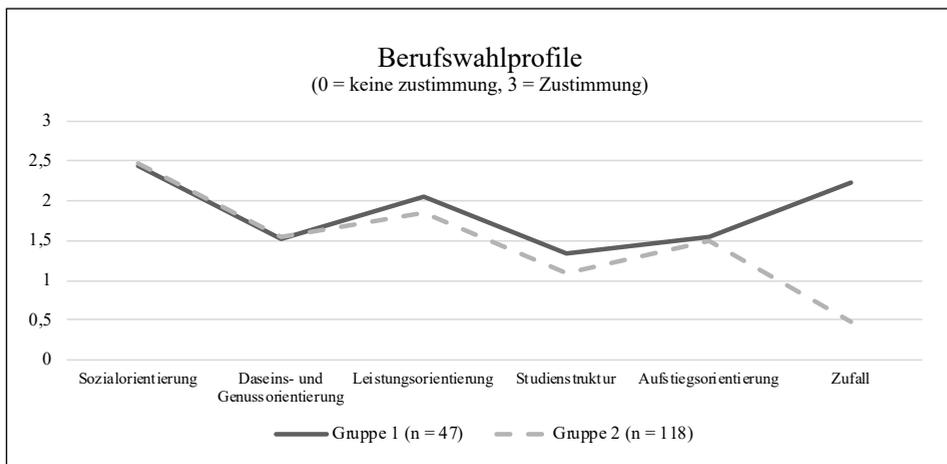


Abb. 4: Profile der Überzeugungen sowie Lern- und Denkstile für die Lernendengruppen

Die meisten Studierenden gehören der Gruppe 2 an. Diese Studierenden sind durch eine ausgeprägte Sozialorientierung, eine überdurchschnittliche Leistungsorientierung und nur durch eine sehr geringe Bedeutung des Zufalls für ihre Berufswahlentscheidung gekennzeichnet. Die Möglichkeiten der Studienstruktur sind für diese Gruppe von geringer Relevanz für die Studienentscheidung. Sie lassen sich somit als *überzeugte Studienwähler/-innen* bezeichnen.

Gruppe 1 hingegen ist deutlich kleiner und vereint ca. 28,5 % der Studierenden der Stichprobe auf sich. Sie weisen ein fast identisches Motivprofil wie die Studierenden der Gruppe 2 auf, allerdings mit dem deutlichen Unterschied, dass der Zufall eine wesentliche Rolle bei der Entscheidung für das Studium spielt bzw. gespielt hat. Diese Gruppe lässt sich somit als *Gelegenheitswähler/-innen* bezeichnen. Um die Unterschiede zwischen den Gruppen besser charakterisieren zu können, zeigt Tabelle 5 die Ergebnisse von *t*-Tests für unabhängige Stichproben.

Tab. 5: Charakterisierung der Unterschiede zwischen den Gruppen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Teststatistik	Effektgröße
<i>Sozialorientierung</i>				
Gruppe 1	2.43	.52	$t(163) = -.577$ $p > .10$	$g = .100$
Gruppe 2	2.48	.43		
<i>Daseins- und Genussorientierung</i>				
Gruppe 1	1.50	.69	$t(163) = -.424$ $p > .10$	$g = .073$
Gruppe 2	1.55	.71		
<i>Leistungsorientierung</i>				
Gruppe 1	2.07	.58	$t(163) = 2.045$ $p < .05$	$g = .353$
Gruppe 2	1.86	.62		
<i>Studienstruktur</i>				
Gruppe 1	1.38	.88	$t(163) = 2.238$ $p < .05$	$g = .386$
Gruppe 2	1.08	.74		
<i>Aufstiegsorientierung</i>				
Gruppe 1	1.56	.71	$t(163) = .520$ $p > .10$	$g = .090$
Gruppe 2	1.49	.84		
<i>Zufall</i>				
Gruppe 1	2.26	.52	$t(163) = 21.000$ $p < .01$	$g = 3.622$
Gruppe 2	0.47	.48		

Die Analysen zeigen, dass nur die Unterschiede für die Leistungsorientierung, die Studienstruktur und den Zufall signifikant werden. Dabei liegen gemessen an den Richtwerten von COHEN (1988, S. 25 ff.) für Hedges *g* kleine Unterschiede ab einem Wert von .300, mittlere ab .500 und große Unterschiede ab Werte von mindestens .800 vor. Vor diesem Hintergrund ist der Unterschied bei der Leistungsorientierung und den Studienstruktur als gering, aber praktisch bedeutsam und für den Zufall als stark zu bewerten. Eine weitere Charakterisierung dieser beiden Gruppen nimmt Tabelle 6 vor.

Zunächst zeigt die allgemeine Charakterisierung der Gruppen in Tabelle 6, dass sich beide Gruppen in ihrer Geschlechterverteilung nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Auffallend ist hingegen, dass die überzeugten Studienwähler/-innen scheinbar etwas jünger sind und seltener über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen

Tab. 6: Charakterisierung der Berufswahlgruppen

Nr.	Merkmal	Gesamte Stichprobe	Gelegenheitswähler/-innen (n = 47)	Überzeugte Studienwähler/-innen (n = 118)
<b>Allgemeine Charakterisierung</b>				
1	Alter	M = 25,86; SD = 4,127	M = 26,34; SD = 4,198	M = 25,67; SD = 4,101
2	Anteil Frauen	63 %	62 %	64 %
3	Anzahl Kinder	M = 0,10; SD = 0,402	M = 0,04; SD = 0,204	M = 0,12; SD = 0,456
4	Anteil Ausbildung	81 %	82 %	77 %
5	Fachsemester	M = 2,47; SD = 2,029	M = 2,60; SD = 2,113	M = 2,42; SD = 2,002
<b>Beibehaltung des Berufsziel „Lehrer/-in“, wenn ...</b>				
6	der Beamtenstatus für alle Lehrer/-innen abgeschafft würde	M = 1,89; SD = 0,827	M = 1,74; SD = 0,793	M = 1,95; SD = 0,836
7	Die Eingangsbesoldung von A13 (ca. 3930 €) auf A12 (3430 €) gesenkt würde	M = 2,13; SD = 0,753	M = 2,11; SD = 0,634	M = 2,14; SD = 0,798
8	Der Schulunterricht auch nachmittags und abends stattfinden würde	M = 1,78; SD = 0,834	M = 1,85; SD = 0,834	M = 1,75; SD = 0,837
9	Unterrichtsleistungen regelmäßig von Vorgesetzten inspiziert würden	M = 1,58; SD = 0,842	M = 1,60; SD = 0,825	M = 1,58; SD = 0,851
<b>Berufswahlmotive</b>				
10	Sozialorientierung	M = 2,46; SD = 0,458	M = 2,43; SD = 0,520	M = 2,48; SD = 0,435
11	Daseins- und Genussorientierung	M = 1,53; SD = 0,703	M = 1,50; SD = 0,688	M = 1,55; SD = 0,711
12	Leistungsorientierung	M = 1,92; SD = 0,615	M = 2,07; SD = 0,581	M = 1,86; SD = 0,620
13	Studienstruktur	M = 1,17; SD = 0,793	M = 1,38; SD = 0,880	M = 1,08; SD = 0,742
14	Aufstiegsorientierung	M = 1,51; SD = 0,804	M = 1,56; SD = 0,711	M = 1,49; SD = 0,840
15	Zufall	M = 0,98; SD = 0,946	M = 2,26; SD = 0,520	M = 0,47; SD = 0,482
<b>Bedeutung der Interaktionspartner</b>				
16	Medien	M = 0,46; SD = 0,599	M = 0,37; SD = 0,483	M = 0,50; SD = 0,637
17	Umfeld	M = 1,33; SD = 0,778	M = 1,38; SD = 0,810	M = 1,30; SD = 0,767
18	Institutionen	M = 0,22; SD = 0,331	M = 0,18; SD = 0,233	M = 0,24; SD = 0,362
<i>Hinweise:</i>				
Skala der Variablen 6–9: 0 = Nein bis 3 = Ja				
Skala der Variablen 10–18 : 0 = Trifft überhaupt nicht zu bis 3 = Trifft zu				

als die Gelegenheitswähler/-innen. Dazu passt auch, dass die überzeugten Wähler/-innen über eine geringere Fachsemesteranzahl verfügen als die Gelegenheitswähler/-innen.

Auffallend ist ferner, dass die Studierenden beider Gruppen in der Tendenz an ihrer Wahl festhalten würden, auch wenn die Besoldung der Lehramtstätigkeit geringer aus-

fällt (Mittelwert über 2 bei Variable Nr. 7). Im Gegensatz dazu binden die Studierenden ihre Entscheidung an weitere besondere Eigenschaften des Lehrerberufs in Deutschland. So würden die Studierenden beider Gruppen eher *nicht* das Ziel „Lehrer/-in“ anstreben, wenn der Beamtenstatus wegfällt, der Unterricht verstärkt nachmittags stattfindet oder ihr Unterricht regelmäßig von Vorgesetzten überprüft würde. Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen werden in keinem Fall auf einem t-Test für unabhängige Stichproben signifikant.

Auch bei den Interaktionspartner(inne)n gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Insgesamt zeigen die in Tabelle 6 dargestellten Werte, dass keine der ermittelten Interaktionspartner/-innen wesentlich in die Entscheidung der Studierenden einbezogen wurden (Werte unter zwei). Von den Interaktionspartner(inne)n kommt aber dem sozialen Umfeld aus Familie, Verwandten und Freunden noch die größte Bedeutung zu. Die geringste Bedeutung haben Institutionen wie die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit, die Landesschulbehörde oder Lehrerverbände.

In welchem Ausmaß verschiedene Variablen die Variation in den Berufswahlmotiven erklären können, zeigt die nachfolgende Tabelle 7 auf der Grundlage multipler, hierarchischer Regressionsanalysen auf.

Tab. 7: Änderung des  $R^2$  in %-Punkten für verschiedene Einflussgrößen auf die Variation der Berufswahlmotive (N = 165)

	Sozial- orientierung	Daseins- orientierung	Leistungs- orientierung	Studien- struktur	Aufstiegs- orientierung	Zufall
Alter	0.00 %	0.40 %	5.70 %**	2.20 %+	4.80 %**	0.30 %
Geschlecht	2.00 %+	6.40 %**	0.50 %	0.10 %	1.20 %	0.30 %
Anzahl Kinder	0.30 %	0.50 %	0.80 %	2.00 %+	0.00 %	0.20 %
Berufsausbildung	0.00 %	2.60 %*	0.90 %	1.00 %	0.20 %	0.90 %
Fachsemester	0.50 %	1.50 %	1.10 %	0.20 %	0.00 %	0.50 %
Interaktionspartner	0.60 %	4.60 %*	2.20 %	2.20 %	4.00 %+	1.90 %

*Hinweis:* Die Tolerance ist stets größer .10 und der Variance Inflation Factor (VIF) kleiner 10.  
\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; +  $< .10$

Wie Tabelle 7 zeigt, werden nur wenige Einflussfaktoren auf die Berufswahlmotive (marginal) signifikant. Dabei deutet ein  $R^2$  von mindestens 2 % auf einen schwachen, von mindestens 13 % auf einen mittleren und von 26 % auf einen starken Effekt hin (vgl. BÜHNER/ZIEGLER 2009, S. 667), sodass die ermittelten Zusammenhänge insgesamt höchstens als schwach einzustufen sind. Als Prädikatoren für die Sozialorientierung sowie Daseins- und Genusorientierung dienen vor allem das Geschlecht sowie das Alter für die Leistungsorientierung, Aufstiegsorientierung und die Studienstruktur. Die Interaktionspartner/-innen tragen nur bei der Aufstiegs-, Daseins- und Genusorientierung (marginal) signifikant zur Erklärung der Unterschiede in den Berufswahlmotiven bei. Zusätzlich leistet das Fehlen bzw. Vorhandensein einer Berufsausbildung einen Beitrag zur Erklärung der Varianz in der Daseins- und Genusorientierung von

ca. 2,60 %. Das Fachsemester erbringt hingegen zu keinem der Berufswahlmotive einen Erklärungsbeitrag. Auffallend ist zudem, dass der Zufall durch keine der betrachteten Variablen in seiner Variation aufgeklärt wird.

Werden für die ermittelten (marginal) signifikanten Änderungen im  $R^2$  die relevanten Regressionsgewichte betrachtet, so ergibt sich folgendes Bild:

- (1) Männer zeigen eine geringere Sozialorientierung als Frauen ( $b = -.143, p < .10$ ).
- (2) Männer zeigen eine größere Daseins- und Genussorientierung als Frauen ( $b = .420, p < .01$ ).
- (3) Studierende mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung zeigen eine größere Daseins- und Genussorientierung als Studierende ohne Berufsausbildung ( $b = .352; p < .01$ ).
- (4) Je älter die Studierenden sind, desto geringer ist die Leistungsorientierung ausgeprägt ( $b = -.037; \beta = -.248; p < .01$ ).
- (5) Je älter die Studierenden sind, desto geringer ist die Aufstiegsorientierung ( $b = -.039; \beta = -.200; p < .05$ ).
- (6) Je mehr Kinder die Studierenden haben, desto geringer ist die Bedeutung der Studienstruktur ( $b = -.325; \beta = -.165; p < .10$ ).
- (7) Je stärker die Studierenden Medien bei der Studienwahl berücksichtigten, desto geringer ist die Aufstiegsorientierung ( $b = -.206; \beta = -.153; p < .10$ ).
- (8) Je stärker die Studierenden Medien bei der Studienwahl berücksichtigten, desto stärker ist die Daseins- und Genussorientierung ( $b = .266, \beta = .227, p < .01$ ).
- (9) Je stärker die Studierenden das soziale Umfeld bei der Studienwahl berücksichtigten, desto stärker ist die Aufstiegsorientierung ( $b = .195; \beta = .189; p < .05$ ).

Der folgende Abschnitt diskutiert die Ergebnisse.

## 5 Diskussion

*Theoretische Reflexion der Ergebnisse:* Der vorliegenden Studie gelingt es als zentrales Ergebnis, zwei Gruppen von Studierenden bezüglich ihrer Berufswahlmotive zu unterscheiden. Dabei bestätigt die Faktoranalyse zu großen Teilen die von LANGE (1978, 1979) vorgeschlagene Struktur an Berufswahlmotiven. Lediglich die Machtorientierung konnte nicht als eigenständiges Motiv repliziert werden. Möglicherweise spielt die Machtthematik keine wesentliche Rolle für die potentiellen Lehrkräfte, die vor allem ein soziales Motiv verfolgen. Bezüglich der Interaktionspartner konnten hingegen nur drei der fünf relevanten Gruppen von LANGE (1978) mit den Daten bestätigt werden, die sich zudem auch unterschiedlich zusammensetzen. Während die Massenmedien und das soziale Umfeld größtenteils der Theorie entsprechen, fallen die anderen Interaktionspartner in dem Faktor „Institutionen“ zusammen. Offenbar orientieren sich angehende Lehrkräfte damit vor allem an drei Akteuren, dem privaten Umfeld, der Gesellschaft repräsentiert durch die Medien, und den Vertreter(inne)n des Lehrberufs.

Ergänzend belegen die Daten, dass eine Erweiterung von Berufswahltheorien um den Faktor „Zufall“, wie sie z. B. KRUMBOLTZ (2009) vorschlägt, gewinnbringend ist. Hierfür spricht zum einen die relativ hohe Anzahl an Gelegenheitswähler/-innen. Zum anderen zeigt die Auswertung in Tabelle 5, dass sich die Gruppen vor allem in der Bedeutung des Zufalls unterscheiden. Hier liegt gemessen an der Faustregel von Cohen (1988) ein praktisch bedeutsamer und großer Unterschied vor, der zugleich den größten Unterschied zwischen den ermittelten Gruppen charakterisiert. Damit bietet der Faktor „Zufall“ eine weitere Differenzierungsmöglichkeit zwischen den Studierenden. Im Sinne KRUMBOLTZS (2009) sollte damit die aktive Gestaltung „ungeplanter“ Möglichkeiten mit in die Unterstützung von Berufswahlprozessen einfließen und auch in der Gestaltung von Studiengängen aufgegriffen werden. Erste Ansatzpunkte hierzu bietet die Studie von BERDING, IRMSCHER und JAHNCKE (2018), welche auf der Grundlage der in das Studium eingebrachten Ressourcen von Wirtschaftspädagog(inn)en Vorschläge für die Gestaltung von Studiengängen formuliert, speziell auch für Unentschlossene. Weitere Studien sollten vor diesem Hintergrund prüfen, wie sich die Gelegenheitswahl auf die Organisation des Studiums, der Lernprozesse und auf die Abbruchquote der angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en auswirkt. Ebenfalls von Interesse ist eine Beobachtung der Anteile der beiden Gruppen im Zeitverlauf und in Abhängigkeit von weiteren äußeren Faktoren (z. B. Lehrerarbeitslosigkeit, dem Grad des aktiven Werbens von Arbeitgeberseite um neue Lehrkräfte sowie dem Zugang zu möglichen Quereinstiegs- und Sondermaßnahmen).

*Reflexion der Ergebnisse am empirischen Forschungsstand:* Die in dieser Studie ermittelten Ausprägungen an Berufswahlmotiven fügen sich stimmig in den mit Hilfe von Abbildung 2 dargestellten Forschungsstand zur Hierarchie der Motive von Lehrkräften ein. So erbringt die Sozialorientierung mit 11,44 % die größte Varianzaufklärung im Rahmen der explorativen Faktoranalyse und sie erhält in der latenten Profilanalyse auch die größte Zustimmung in beiden Studierendengruppen. Damit zeigt diese Studie ebenfalls, dass die sozialen Aspekte die übergeordneten Leit motive bei der Berufs- bzw. Studienwahl darstellen.

Die Daseins- und Genussorientierung hingegen stellt das Berufswahlmotiv dar, das mit ca. 8,37 % die zweitgrößte Varianzaufklärung im Rahmen der Faktoranalyse erbringt, jedoch in beiden identifizierten Studierendengruppen nur durchschnittlich ausgeprägt ist. Es lässt sich damit als ergänzendes Motiv der Lehrerberufswahl einordnen (vgl. Abbildung 2). Die Daseins- und Genussorientierung rangiert damit eine Kategorie höher, als in bisherigen Studien, die dieses als nachrangiges Motiv der Lehrerberufswahl einordnen (vgl. Abbildung 2). In beiden Studierendengruppen ist die Leistungsorientierung zudem überdurchschnittlich ausgeprägt und trägt mit einer aufgeklärten Varianz von 6,03 % ebenfalls bedeutsam zur Erklärung der Variationen bei. Auch dieses Motiv weisen bisherige empirische Studien eher als nachrangiges Motiv der Lehrerberufswahl aus (vgl. Abbildung 2). Auf der Grundlage der vorliegenden Daten ist es jedoch eher auf der Ebene der ergänzenden Motive der Lehrerberufswahl einzuordnen. Die vergleichsweise stark ausgeprägte Daseins- und Genussorientierung, die in dieser Studie sogar den zweiten Platz einnimmt, setzt den sich bereits bei KLUSMEYER (2005, S. 42 f.) und

SIEGER (2001, S. 43) abzeichnenden Trend einer vergleichsweise starken Bedeutung der materiellen und freizeitlichen Aspekte des Lehrerberufs im Vergleich zu den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulformen weiter fort (vgl. Abbildung 3). Erstmals nehmen diese Aspekte sogar den zweiten Rang ein.

Bezüglich des Geschlechts zeigen die Daten nur geringfügige Unterschiede in den Motiven. Es lässt sich lediglich festhalten, dass Männer eine geringere Sozialorientierung und eine stärkere Daseins- und Genussorientierung aufweisen als Frauen. Die männliche Daseins- und Genussorientierung wurde bereits bei KLUSMEYER (2005, S. 194 ff.) sowie in weiteren Arbeiten festgestellt (vgl. KRIEGER 2000, S. 251; OESTERREICH 1987, S. 26, S. 61; SIEGER 2001, S. 46; ULICH 1998, S. 72, 2004, S. 27 ff.;). Hingegen konnte die Sozialorientierung als weibliches Motiv in anderen wirtschaftspädagogischen Studien zuvor nicht beobachtet werden (vgl. KLUSMEYER 2005, S. 195; SCHOPF 1971, S. 184). Insgesamt replizieren die Ergebnisse den Forschungsstand, wie er in Abbildung 3 dargestellt ist.

Werden die Befunde in den empirischen Forschungsstand zum Einfluss von Berufswahlmotiven auf Studien- und Berufserfolg bezogen, so zeigen beide Gruppen mit einer ausgeprägten Sozialorientierung günstige Voraussetzung für ein motiviertes Lernen und berufliches Arbeiten ebenso wie für das pädagogische Wissen (vgl. HECHT/PFLANZL 2016; KELLER-SCHNEIDER 2011; KÖNIG/ROTHLAND 2013; ROTHLAND 2013). Gleichzeitig besitzen diese Studierenden jedoch auch eine Tendenz zu einer hohen Verausgabungsbereitschaft (vgl. ROTHLAND 2013). Dieser Aspekt ist für die Gruppe der Gelegenheitswähler/-innen jedoch besonders problematisch, denn sie zeichnen sich durch eine hohe Bedeutung des Zufalls aus. Hier zeigen Studien, dass dieses Motiv mit einer reduzierten Motivation, einer verringerten Kompetenzwahrnehmung sowie mit Überforderungsgefühlen, Erschöpfung und einem eher passiven Problemlösungshandeln verbunden ist (vgl. KÖNIG/ROTHLAND 2013; HECHT/PFLANZL 2016; ROTHLAND 2013). Diese Gruppe bedarf daher einer besonderen Unterstützung, um die selbstregulativen Fähigkeiten im Sinne des Modells der professionellen Handlungskompetenz von BAUMERT und KUNTER (2006) zu erwerben. Mit ca. 29 % an den Studierenden dieser Stichprobe ist diese „Risikogruppe“ relativ groß.

*Reflexion der Ergebnisse vor dem Hintergrund struktureller Veränderungen:* Wie in der Einleitung dargestellt, haben sich die Strukturen der Lehrerbildung seit der letzten Studie von KLUSMEYER (2005) von den Diplomabschlüssen hin zu den polyvalenten Bachelor- und Masterstrukturen hin entwickelt. Die vorliegenden Daten zeigen aber, dass die gestufte und zumeist polyvalente Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen für die angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en kaum von Bedeutung ist (vgl. HRK 2016, S. 12 f.; KMK 2003, S. 3; REBMANN/TENFELDE/SCHLÖMER 2011, S. 232 f.). Eine mögliche Erklärung kann darin gesehen werden, dass ein Lehramtsstudium stark durch landesrechtliche Vorgaben geprägt ist, die häufig einen Modulkatalog verpflichtend vorgeben. Dies führt zu Einschränkungen bei den Wahlfreiheiten während des Studiums und lassen die Möglichkeiten einer polyvalenten Studienstruktur in den Hintergrund rücken. In welchem Ausmaß das Studium von den angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en *tatsächlich* als polyvalent wahrgenommen wird, sollte Gegenstand weiterer empirischer Untersuchungen sein.

Zudem hat sich im Vergleich zu den älteren Studien die Arbeitsmarktsituation deutlich geändert und deutet gegenwärtig auf einen Lehrermangel hin (vgl. KMK 2015; NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2017). Diese Veränderung kann möglicherweise die gestiegene Bedeutung der Daseins- und Genussorientierung erklären, denn die Studierenden können davon ausgehen, dass sie beim Berufseinstieg nicht mehr ihre künftigen Arbeitgeber überzeugen müssen, wie es in früheren Phasen der Lehrerarbeitslosigkeit häufig der Fall war, sondern vielmehr können sie aufgrund des aktuellen Mangels davon ausgehen, auch nachrangige Motive durchsetzen zu können. In diese Richtung deuten zumindest die in Tabelle 6 dargestellten ergänzenden Charakterisierungen der Studierendengruppen hin. So hätten sich die Studierenden eher nicht für den Lehrerberuf entschieden, wenn der Beamtenstatus abgeschafft, der Unterricht in zunehmendem Maße nachmittags stattfinden und eine verstärkte Prüfung des eigenen Unterrichts durch Vorgesetzte erfolgen würde.

In diesem Sinne zeigen die Studienbefunde auch, dass Studierende mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung über eine stärkere Daseins- und Genussorientierung verfügen als Studierende ohne Ausbildung. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Studierenden mit einer Ausbildung durch den Kontakt zur Arbeitswelt bspw. die Sicherheit der Verbeamtung sowie die vergleichsweise freie Einteilung der Arbeitszeit stärker zu schätzen wissen, da sie zuvor mit kündbaren Arbeitsverträgen sowie an betrieblichen Abläufen orientierten Arbeitszeiten konfrontiert waren. Aus berufswahltheoretischer Perspektive versuchen die angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en mit der Aufnahme des Studiums das Ausmaß der Kongruenz zwischen dem Selbstkonzept und dessen Interessen und Fähigkeiten einerseits und der psychosozialen Struktur des Berufsrollenbildes andererseits zu vergrößern (vgl. SEIFERT 1977, S. 204 f.). Gefördert wird dieses Verhalten zudem durch die zurzeit guten Aussichten auf dem Lehrerarbeitsmarkt bei gleichzeitig guter Lage auf anderen Arbeitsmärkten. Die angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en gehen vermutlich davon aus, dass sie als Lehrkräfte dringend gebraucht werden und wahrscheinlich schnell Beamtenstellen bekommen. Gleichzeitig gehen sie davon aus, dass sie aufgrund der Arbeitsmarktlage relativ unproblematisch zu ihrer alten Tätigkeit zurückkehren können, falls das Projekt *Lehrer werden* scheitern sollte. Gleichzeitig zeigt sich darin aber auch, dass die Tätigkeit an staatlichen Schulen in Konkurrenz zur freien Wirtschaft steht und attraktive Rahmenbedingungen erhalten muss, um den aktuellen und zukünftigen Bedarf an Lehrkräften zu decken. Auch Sonderprogramme bieten hier nur eingeschränkten Spielraum, denn auch die potentiellen Bewerber/-innen für diese müssen zuerst auf dem freien Arbeitsmarkt gewonnen werden, so dass eine gezielte Ansprache der prioritären Motive entscheidend ist, sowohl für Aufnahme wie auch Abschluss einer solchen Maßnahme.

Möglicherweise ist der Aufstieg der Daseins- und Genussorientierung einerseits und der Leistungsorientierung andererseits aber auch eine Reaktion auf die gestiegenen Unsicherheiten in der Arbeitswelt, denen sich junge Menschen am Übergang von Bildungs- und Beschäftigungssystem ausgesetzt sehen, wie HURRELMANN (2016) herausarbeitet. Der Lehrerberuf kann hier eine verlässliche Basis für die Lebensplanung bieten. Der sich aktuell abzeichnende Bedarf an Personal macht es jedoch gleichzeitig

notwendig, aktiv um potentielle Lehrkräfte zu werben und die beruflichen Möglichkeiten gezielt zu gestalten, wozu die Berufswahlmotive erste Hinweise bieten.

*Gestaltungsorientierte Reflexion der Ergebnisse:* Die in dieser Studie ermittelten Berufswahlprofile beider Gruppen sind nahezu identisch mit der Ausnahme, dass sich die Bedeutung des Zufalls, der Leistungsorientierung und der Studienstruktur unterscheiden. So zeichnet sich die größte Gruppe durch eine geringe Bedeutung des Zufalls aus, d. h. hat eine gezielte Entscheidung vorgenommen, während ca. 28,5 % eher aus günstiger Gelegenheit ihre Studienwahl getroffen haben. Die in der vorliegenden Stichprobe festgestellte Zusammensetzung aus Zufallswähler(inne)n und sicheren Berufswähler(inne)n unterstreicht die Bedeutung von Praktika für die Reflexion und Überprüfung des wirtschaftspädagogischen Berufswahlprozesses (vgl. KIEL/GEIDER/JÜNGER 2004, S. 230 f.; KMK 2013, S. 2 ff.). Diese bieten eine geeignete Möglichkeit, dass die unsicheren Berufswähler/-innen durch weitere und frühere Schul- und Betriebspraktika erkennen können, dass sie für andere pädagogische und soziale Berufe besser geeignet sind, oder sie den passenden Beruf für sich gefunden haben. Für die Gestaltung von Studiengängen hat diese Befundlage zur Konsequenz, dass Praktika zu Prüfung der getroffenen Berufswahl möglichst früh in das Studium integriert werden sollten (vgl. auch BERDING/IRMSCHER/JAHNCKE 2018).

Wird der Blick darauf gerichtet, welche Informationsquellen die angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en für ihre Berufswahl nutzen, so ist festzustellen, dass grundsätzlich weder das soziale Umfeld, noch Institutionen oder Medien eine wesentliche Bedeutung zukommen, wie die geringen Zustimmungswerte zeigen. Dabei erhält das soziale Umfeld noch die größte Bedeutung. Dabei deuten die Ergebnisse der Regressionsanalyse an, dass die vermehrte Nutzung von Medien insbesondere mit einer gestiegenen Daseins- und Genussorientierung sowie einer reduzierten Aufstiegsorientierung einhergeht. Anscheinend zeichnen die Medien ein Bild des Lehrerberufs, in dem dieser durch geringe Aufstiegsmöglichkeiten bei gleichzeitig hohem Freizeitanteil gekennzeichnet wird. Da aber das Studium in Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur zu einer Tätigkeit in Schulen qualifiziert (z. B. Tätigkeiten in außerschulischen Bildungseinrichtungen, Kammern) und zudem auch Aufstiegsmöglichkeiten in Ministerien oder die Schulleitung bestehen (z. B. im Bereich Qualitätsmanagement) ist fraglich, ob die Studierenden hier eine passende Vorstellung vom Lehrerberuf auf der Grundlage von Medien entwickeln können. Da gerade im Zuge der Digitalisierung lehrende Tätigkeiten und Berufsbilder an Bedeutung gewinnen werden (Steigerung in der Anzahl der Erwerbstätigen zwischen 9.000 und 65.000), wie die Modellrechnung von HELMRICH et al. (2016, S. 95) zeigt, sollten weitere Studien analysieren, welche Vorstellungen Medien vom Lehrerberuf suggerieren.

Generell scheint eine weitere Aufklärung über die Wege und Möglichkeiten des Lehramtsstudiums vor diesem Hintergrund ratsam, da die ermittelten Interaktionspartner/-innen kaum die Studien- bzw. Berufswahlentscheidungen beeinflusst haben. So ist fraglich, wie die Lernenden zu fundierten Entscheidungen ohne adäquate Informationsgrundlage zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Rahmen der Explorationsphase der Berufswahl gelangen können (vgl. SAVICKAS 2002, S. 171 ff.). Sie binden

die Interaktionspartner/-innen kaum ein und wenn, dann vor allem das soziale Umfeld. Dies lässt vermuten, dass die Studierenden vor allem den normenorientierten Stil in der Berufswahl nutzen, d. h. nicht unbedingt ihre eigenen Interessen aktiv erkunden, sondern sich vor allem an beruflichen Vorstellungen der Familie orientieren (vgl. SAVICKAS 2002, S. 176). Hier können vor allem Lehrerverbände und die Ministerien eine wichtige aufklärende Rolle spielen, die bislang von den Studienanfänger(inne)n noch nicht wahrgenommen wurde. Hier liegen also noch ungehobene Potenziale verborgen, die adressiert werden können, um eine adressatengerechtere Ansprache der künftigen Wirtschaftspädagog(inn)en durch die Bundesländer als Arbeitgeber in einer sich künftig zuspitzenden Konkurrenzsituation mit der Privatwirtschaft auf dem Arbeitsmarkt gewährleisten zu können (vgl. ROBERT BOSCH STIFTUNG 2009, S. 37, S. 47 f., S. 50, S. 103 f.). So könnten aktuelle und künftige Impulse, die zu einer Veränderung der Lehrertätigkeit führen, früh thematisiert werden, um somit nicht nur ein realistischeres Berufsbild für den Orientierungsprozess angehender Wirtschaftspädagog(inn)en zu vermitteln, sondern auch die Attraktivität des Lehrerberufes zu erhöhen.

*Gesamtfazit und Limitationen:* Insgesamt zeigt die Studie damit auf, dass sich angehende Wirtschaftspädagog(inn)en durch eine starke Sozial- und Leistungsorientierung auszeichnen. Gleichwohl ist mehr als jeder vierte Studierende durch „Zufall“ in das wirtschaftspädagogische Studium gelangt. Diese Gruppe bedarf damit besonderer Aufmerksamkeit, bietet sich doch das Potential den aktuellen Lehrermangel zu begegnen und die Möglichkeiten der polyvalenten Studienstruktur auszuschöpfen, die bislang kaum eine Rolle bei der Berufswahl zu spielen scheinen.

Zudem deutet sich in den Daten an, dass angehende Lehrkräfte vor allem den normorientierten Stil praktizieren und nicht den Informationsorientierten, der auf eine Exploration eigener Interessen und dem Abgleich beruflicher Möglichkeiten zielt. Hier können zukünftige Studien einen differenzierten Einblick geben und Chancen einer gezielten Ansprache potentieller Lehrkräfte aufzeigen.

Die Anwendung der Ergebnisse dieser Studien setzt jedoch eine Prüfung durch Daten von anderen wirtschaftspädagogischen Studiengängen voraus, da nur Informationen aus einem Studienstandort in die Analysen einfließen.

## Literatur

- ABUJATUM, M. / AROLD, H. / KNIPSEL, K. / RUDOLF, S. / SCHAARSCHMIDT, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. SCHAARSCHMIDT / U. KIESCHKE (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117–155). Weinheim: Beltz.
- AG BIFO (AG BILDUNGSFORSCHUNG/BILDUNGSPLANUNG DER UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN) (Hrsg.) (2004). *Teilarbeitsmarkt Schule – Arbeitsmarktbericht für das Jahr 2004*. URL: <https://www.gew.de/suche/?q=Teilarbeitsmarkt+Schule+&id=21&L=0> [28.02.2019].
- AG BIFO (AG BILDUNGSFORSCHUNG/BILDUNGSPLANUNG DER UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN) (Hrsg.) (2005). *Teilarbeitsmarkt Schule – Arbeitsmarktbericht für das Jahr 2005*. URL: <https://www.gew.de/suche/?q=Teilarbeitsmarkt+Schule+&id=21&L=0> [28.02.2019].

- AROLD, H. (2005). Beanspruchungsmuster und Intervention. In U. SCHAARSCHMIDT (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.; S. 104–123). Weinheim: Beltz.
- BACHER, J. / VERMUNT, J. K. (2010). Analyse latenter Klassen. In C. WOLF / H. BEST (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 553–574). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BAUMERT, J. / KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- BECKMANN, V. (2016). Studien und Berufswahlmotive am Anfang des Lehramtsstudiums. In A. BOEGER (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 115–135). Springer: Wiesbaden.
- BEINKE, L. (2006). PC-Nutzung in der Berufsorientierungsphase. Ist das Internet eine wirksame Ergänzung bei der Suche nach Berufsinformationen? *Wirtschaft und Berufserziehung*, 58(7), 24–27.
- BERDING, F. / IRMSCHER, M. / JAHNCKE, H. (2018). Identifikation von Studierendenprofilen für didaktische Konzepte in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(3), 89–111.
- BIBB (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG) (Hrsg.) (2015). *AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen*. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Duales\\_Studium\\_in\\_Zahlen\\_2014\\_online\\_version.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Duales_Studium_in_Zahlen_2014_online_version.pdf) [08.09.2017].
- BIBB (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG) (Hrsg.) (2017). *Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen*. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/verzeichnis\\_anerk\\_berufe\\_2017\\_bibb.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/verzeichnis_anerk_berufe_2017_bibb.pdf) [28.02.2019].
- BÖDEKER, J. (2006). Assistentenausbildung. In F.-J. KAISER / G. PÄTZOLD (Hrsg.), *Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2. Aufl.; S. 28–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BRÜHWILER, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In F. OSER / J. OELKERS (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–397). Chur: Rüegger.
- BRÜHWILER, C. / SPYCHIGER, M. (1997). Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrberufes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 49–58.
- BUCHMANN, U. / KELL, A. (2001). *Abschlussbericht zum Projekt. Konzepte zur Berufsschullehrerbildung*. URL: [http://web.archive.org/web/20070203101532/http://www.bmbf.de/pub/konzept\\_zur\\_berufsschullehrerbildung.pdf](http://web.archive.org/web/20070203101532/http://www.bmbf.de/pub/konzept_zur_berufsschullehrerbildung.pdf) [28.02.2019].
- BÜHNER, M. / ZIEGLER, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- BÜHNER, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson.
- BUSSHOF, L. (1989). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- CELEUX, G. / SOROMENHO, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13(2), 195–212.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). New York: Psychology Press.
- CZYCHOLL, R. / REBMANN, K. (2003). Zur Situation der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen in Niedersachsen. In R. CZYCHOLL / K. REBMANN (Hrsg.), *Die Lehrerbildung für berufliche Schulen in Niedersachsen. Stand und Entwicklungsperspektiven* (S. 13–36). Oldenburg.
- DIAS, J. G. / VERMUNT, J. K. (2006). Bootstrap methods for measuring classification uncertainty in latent class analysis. In A. RIZZI / M. VICHI (Eds.), *Proceedings in computational statistics* (pp. 31–41). Heidelberg: Springer.
- EBERLE, T. / POLLACK, G. (2006). Studien- und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden. *Paradigma*, 1(1), 19–38.
- GEISER, C. (2013). *Data analysis with MPlus*. New York: Guilford Press.
- GRUNOW, D. (2009). Bürokratieforschung. In V. KAINA / A. RÖMMELE (Hrsg.), *Politische Soziologie. Ein Studienbuch* (S. 353–383). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- HECHT, P. / PFLANZL, B. (2016). *Berufswahlmotive und pädagogisches Handeln in schulpraktischen Studien*. URL: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj-x8Oz5-DgAhWCCuwKHSmuDlGQFjABegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FPetra\\_Hecht%2Fpublication%2F307572070\\_Berufswahlmotive\\_und\\_padaagogisches\\_Handeln\\_in\\_schulpraktischen\\_Studien%2Flinks%2F57c96b8e08ae3ac722af76c0%2FBerufswahlmotive-und-paedagogisches-Handeln-in-schulpraktischen-Studien&usq=AOvVawo08QuJLYGoaOW2JHV2DNfX](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwj-x8Oz5-DgAhWCCuwKHSmuDlGQFjABegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FPetra_Hecht%2Fpublication%2F307572070_Berufswahlmotive_und_padaagogisches_Handeln_in_schulpraktischen_Studien%2Flinks%2F57c96b8e08ae3ac722af76c0%2FBerufswahlmotive-und-paedagogisches-Handeln-in-schulpraktischen-Studien&usq=AOvVawo08QuJLYGoaOW2JHV2DNfX) [01.03.2019].
- HECKHAUSEN, J. / HECKHAUSEN, H. (2018). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. HECKHAUSEN / H. HECKHAUSEN (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl.; S. 1–11). Berlin: Springer.
- HELDMANN, W. (1998). *Studieren heute. Erwartungen der einzelnen Studienfächer an ihre Studienanfänger* (2. Aufl.). Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock.
- HELMRICH, R. / TIEMANN, M. / TROLTSCH, K. / LUKOWSKI, F. / NEUBER-POHL, C. / LEWALDER, A. C. / GÜNTÜRK-KUHL, B. (2016). *Digitalisierung der Arbeitslandschaften. Wissenschaftliche Diskussionspapiere* (Heft 180). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- HERZOG, W. / NEUENSCHWANDER, M. P. / WANNACK, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- HEUBLEIN, U. / EBERT, J. / HUTZSCH, C. / ISLEIB, S. / KÖNIG, R. / RICHTER, J. / WOISCH, A. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf) [28.02.2019].
- HEUBLEIN, U. / RICHTER, J. / SCHMELZER, R. / SOMMER, D. (2014). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012*. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201404.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf) [28.02.2019].
- HOPPE, M. (1980). *Berufsorientierung. Studien zur Praxis der Arbeitslehre*. Weinheim: Beltz.
- HRK (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ) (Hrsg.) (2013). *Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg Empfehlungen zur Lehrerbildung*. URL: [https://www.hrk.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Empfehlungen\\_zur\\_Lehrerbildung\\_final\\_-\\_Stand\\_10\\_06\\_2013.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_final_-_Stand_10_06_2013.pdf) [28.02.2019].
- HRK (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ) (Hrsg.) (2016). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2016/2017*. URL: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/HRK\\_Statistik\\_WiSe\\_2016\\_17\\_Webseite.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/HRK_Statistik_WiSe_2016_17_Webseite.pdf) [28.02.2019].
- HURRELMANN, K. (2016). Was erwarten Jugendliche vom Berufsleben? Jugendliche stärken, Übergänge schaffen, Zukunft gestalten. Bildungsketten-Konferenz. URL: [https://www.bildungsketten.de/\\_media/BK-Konferenz\\_Vortrag\\_Hurrelmann.pdf](https://www.bildungsketten.de/_media/BK-Konferenz_Vortrag_Hurrelmann.pdf) [21.08.2018].
- KAMINSKI, H. / HÜBNER, M. / SCHRÖDER, R. / EGGERT, K. / KOCH, M. / PULKRABEK, B. / HILDEBRANDT, T. (2010). *Berufsorientierung in der Schule. Eckpunkte einer nachhaltigen Förderung der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen* (3. Aufl.). URL: [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/wire/fachgebiete/ioeb/download/Berufsorientierung\\_Broschuere\\_IOEB\\_IHK.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/wire/fachgebiete/ioeb/download/Berufsorientierung_Broschuere_IOEB_IHK.pdf) [28.02.2019].
- KELL, A. (2003). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die berufsbildenden Schulen in der Spannung von Einheit und Differenz der Lehrämter. In R. CZYCHOLL / K. REBMANN (Hrsg.), *Die Lehrerbildung für berufliche Schulen in Niedersachsen. Stand und Entwicklungsperspektiven* (S. 227–239). Oldenburg.
- 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.

- KIEL, E. / GEIDER, F. / JÜNGER, W. (2004). Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. *Die Deutsche Schule*, 96(2), 223–233.
- KIEL, E. / POLLACK, G. / EBERLE, T. / BRAUNE, A. / SCHLISSLEDER, M. (2007). Lehrer werden ist nicht schwer ...?! Die problematische Studienwahl von Lehramtsstudierenden. *Pädagogik*, 59(9), 11–15.
- KLEMM, K. / ZORN, D. (2017). *Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen*. URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27\\_In\\_Vielfalt\\_besser\\_lernen/DemographischeRendite\\_ade\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/DemographischeRendite_ade_final.pdf) [28.02.2019].
- 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 (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER) (Hrsg.) (1993). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I*. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1993/1993\\_12\\_03-VB-Sek-I.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf) [28.02.2019].
- KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER) (Hrsg.) (2003). *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003*. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_06\\_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf) [28.02.2019].
- KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER) (Hrsg.) (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013)*. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf) [28.02.2019].
- KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER) (Hrsg.) (2015). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014–2025 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_208\\_LEB\\_LEA\\_2015.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_208_LEB_LEA_2015.pdf) [28.02.2019].
- KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER) (Hrsg.) (2017a). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2014/2015. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf) [28.02.2019].
- KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER) (Hrsg.) (2017b). *Empfehlungen zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017)*. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_12\\_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf) [28.02.2019].
- KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER) / BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG) (Hrsg.) (2004). *Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF*. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_00\\_00\\_Bologna\\_Nationaler\\_Bericht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_00_00_Bologna_Nationaler_Bericht.pdf) [28.02.2019].
- KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER) (Hrsg.) (2018). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2018–2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Berlin.

- 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.
- KRIEGER, R. (2000). Erziehungsvorstellungen und Berufswahlmotive im Wandel: Generationsvergleiche bei Lehramt-Studierenden. In G. KRAMPEN / H. ZAYER (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II. Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung* (S. 239–255). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- KRUMBOLTZ, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154.
- KRUMBOLTZ, J. D. / MITCHELL, A. M. / JONES, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The counseling psychologist*, 6(1), 71–81.
- LANGE, E. (1978). *Berufswahl. Eine empirische Untersuchung der Berufswahlsituation von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten*. München: Fink.
- LANGE, E. (1979). *Beruf, Berufswahl und Berufslaufbahn. Theoretische Grundlagen*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- MOOSBRUGGER, H. / SCHERMELLEH-ENGEL, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. MOOSBRUGGER / A. KELAVA (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.; S. 325–343). Berlin: Springer.
- MWK (NIEDERSÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KULTUR) (Hrsg.) (o.J.). *Lehrerbildung in Niedersachsen*. URL: [https://www.mwk.niedersachsen.de/zablage\\_alte\\_knotenpunkte/themen/studium/studienangebote/lehrerbildung\\_lehramtsstudiengaenge/lehrerbildung-in-niedersachsen-100663.html](https://www.mwk.niedersachsen.de/zablage_alte_knotenpunkte/themen/studium/studienangebote/lehrerbildung_lehramtsstudiengaenge/lehrerbildung-in-niedersachsen-100663.html) [28.02.2019].
- NICKEL, I. (2010). *Von Kerschesteiner bis zur Lernwerkstatt. Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Berufsorientierung* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2016a). „17-Punkte-Aktionsplan zur Lehrkräftegewinnung“. URL: [https://www.mk.niedersachsen.de/download/109316/17-Punkte-Aktionsplan\\_zur\\_Lehrkraeftegewinnung.pdf](https://www.mk.niedersachsen.de/download/109316/17-Punkte-Aktionsplan_zur_Lehrkraeftegewinnung.pdf) [28.02.2019].
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2016b). *Koordinierte Stellenbewirtschaftung und rund 100 zusätzliche Einstellungsmöglichkeiten zur Stärkung der Unterrichtsversorgung an den berufsbildenden Schulen*. URL: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/koordinierte-stellenbewirtschaftung-und-rund-100-zusaetzliche-einstellungsmoeglichkeiten-zur-staerkung-der-unterrichtsversorgung-an-den-berufsbildenden-schulen--146374.html> [28.02.2019].
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2017). *Heiligenstadt: „Unter den gegebenen Rahmenbedingungen richtig gute Ergebnisse!“ – Unterrichtsversorgung an öffentlichen Schulen stabilisiert*. URL: <http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/heiligenstadt-unter-den-gegebenen-rahmenbedingungen-richtig-gute-ergebnisse---unterrichtsversorgung-an-oeffentlichen-schulen-stabilisiert--151331.html> [28.02.2019].
- NYLUND, K. L. / ASPAROUHOV, T. / MUTHÉN, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535–569.
- OESTERREICH, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- PAHL, J.-P. (2007). *Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann.
- PAHL, J.-P. (2009). *Berufsfachschule. Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- PLÖGER, W. (2006). Was ist Kompetenz? – Ein theoretischer Rahmen im Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogische Rundschau*, 60(3), 255–270.

- RABEL, M. (2011). *Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen. Eine empirische Arbeit über die Auswirkungen aktueller Entwicklungen auf die Studienmotivation von Lehramtsstudierenden der Fächer Psychologie/Philosophie und Deutsch*. Wien.
- REBMANN, K. / TENFELDE, W. / SCHLÖMER, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- RETTNER, H. / BISHKOV, G. / SAAR, A. / SZYMANSKI, M. (1998). Lehrerbild und Berufsperspektive von Lehramtsstudierenden im internationalen Ost-West-Vergleich. Braunschweig – Sofia – Tallinn – Warschau. *Bildung und Erziehung*, 51(2), 137–148.
- RIES, H. (1977). Berufsaufklärung als Kommunikationsprozeß. In K. H. SEIFERT (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 426–453). Göttingen: Hogrefe.
- ROBERT BOSCH STIFTUNG (Hrsg.) (2009). *Demographieorientierte Personalpolitik in der öffentlichen Verwaltung*. Stuttgart.
- ROST, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- ROST, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. PETERMANN / M. EID (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 275–287). Göttingen: Hogrefe.
- ROTHERMUND, K. / EDER, A. (2011). *Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ROTHLAND, M. (2013). „Riskante“ Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. *Erziehung und Unterricht*, 163(1/2), 71–80.
- SANDMANN, D. (2017a). Neue Tarifergebnisse müssen auf Beamte übertragen werden. *Wirtschaft und Erziehung*, 69(2), 41.
- SANDMANN, D. (2017b). Zur Zukunft der beruflichen Bildung. *Wirtschaft und Erziehung*, 69(5), 161.
- SAVICKAS, M. (2002). Career Construction. In D. BROWN (Hrsg.), *Career Development* (4. Aufl.; S. 149–205). San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHAARSCHMIDT, U. (2005). Potsdamer Lehrerstudie – ein erstes Fazit. In U. SCHAARSCHMIDT (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.; S. 141–156). Weinheim: Beltz.
- SCHAARSCHMIDT, U. / KIESCHKE, U. (2007). Einführung und Überblick. In U. SCHAARSCHMIDT / U. KIESCHKE (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 17–43). Weinheim: Beltz.
- SHELLEN, A. (2010). *Einführung in die Berufspädagogik* (4. Aufl.). Stuttgart: Steiner.
- SCHOBER, K. (1997). Berufswahlverhalten. In D. KAHSNITZ / G. ROPOHL / A. SCHMID (Hrsg.), *Handbuch zur Arbeitslehre* (S. 103–122). München: Oldenbourg.
- SCHOPF, M. (1971). Wer wird Diplom-Handelslehrer? Kurzer Bericht über eine Untersuchung von Berufswahlmotiven und Studienvorstellungen. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 67(3), 180–193.
- SEIFERT, K. H. (1977). Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In K. H. SEIFERT (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 173–279). Göttingen: Hogrefe.
- SIEGER, O. (2001). *Empirische Untersuchung über den Verbleib Oldenburger Handelslehramtsabsolventinnen und -absolventen*. Oldenburg.
- SONNTAG, G. (2016). *Studienerfolg ohne allgemeine Hochschulreife?*. Marburg: Tectum.
- STRUWE, U. (2010). *Berufsorientierung im Spannungsfeld von Information und Beratung. Eine interaktions- und kommunikationstheoretische Perspektive auf die Berufsorientierung technisch interessierter Jugendlicher*. Opladen: Budrich.
- SUPER, D. E. / CRITES, J. O. / HUMMEL, R. C. / MOSER, H. P. / OVERSTREET, P. L. / WARNATH, C. F. (1965). *Vocational development. A framework for research* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- TERHART, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

- TERHART, E. / CZERWENKA, K. / EHRICH, K. / JORDAN, F. / SCHMIDT, H. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Lang.
- TWARDY, M. (2006). Diplom-Handelslehrerin/Diplom-Handelslehrer. In F.-J. KAISER / G. PÄTZOLD (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2. Aufl.; S. 224–226). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ULICH, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90(1), 64–78.
- ULICH, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden“. *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- VERSTEGE, R. / MAYER, C. (2011). Berufs- und Studienorientierung. *Wirtschaft und Erziehung*, 63(7), 217–228.
- WEBER (1990). Lehrerversorgung der beruflichen Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 42(3), 154–157.
- WENSIERSKI, H.-J. VON / SCHÜTZLER, C. / SCHÜTT, S. (2005). *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- WILLER, K.-I. (1993). *Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten. Unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede und des angestrebten beruflichen Karriereverlaufs*. Frankfurt am Main: Lang.
- WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION NIEDERSACHSEN (2002). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen*. Hannover.
- WIZA, S. (2014). *Motive für die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden: eine qualitative Wiederholungsmessung*. Essen.
- ZEDLER, R. (2008). Kooperationen zwischen Wirtschaft und Schule und neue Programme. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 60(3), 13–17.
- ZIEGLER, B. (2004). *Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit*. Aachen: Shaker.
- ZIEGLER, B. (2009). Zur Genese von Professionalität – Berufsfindungs- und Berufswahlprozess. In O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA / K. BECK / D. SEMBILL / R. NICKOLAUS / R. MULDER (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 413–423). Weinheim: Beltz.

DANIEL KRIEGER, B. A., M. ED.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät II Department für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg, daniel.krieger@uni-oldenburg.de

PD DR. FLORIAN BERDING

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät II Department für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg, florian.berding@uni-oldenburg.de

DR. HEIKE JAHNCKE

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät II Department für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg, heike.jahncke@uni-oldenburg.de

PROF. DR. KARIN REBMAN

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät II Department für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg, karin.rebmann@uni-oldenburg.de