

**Studieninteresse und Beweggründe von
Berufsmaturant*innen des gewerblich-industriellen
Bildungszentrums Zug**

BACHELOR THESIS

Juni 2024

Autor

Niederhauser, Remo

Betreuungsperson

Dr. Eggimann Zanetti Nadine

Praxispartner*in

Gewerblich-industrielles Bildungszentrum Zug

Kontaktperson Kobel Alexandre

Abstract

Die Bachelorarbeit untersucht mittels Fragebogen die Berufsmaturant*innen des gewerblich-industriellen Bildungszentrum Zug. Der Fragebogen besitzt mehrere Skalen und Fragen, welche qualitative Antworten erheben.

Untersucht wird das Studieninteresse, die Beweggründe zur Wahl der vollzeitlichen Berufsmatura, die Beweggründe zur Wahl der Schwerpunktrichtung und inwiefern die Entscheidungen zur Studienwahl von externen sozialen Faktoren beeinflusst wird.

Es wurden einige signifikante Interessensunterschiede zwischen den Gruppen entdeckt, wobei sich die Interessen der technischen Berufsmaturant*innen stärker von den Interessen der sozialen und gesundheitlichen Berufsmaturant*innen unterscheiden. Die Berufsmaturant*innen der sozialen und gesundheitlichen Schwerpunktrichtungen haben ähnliche Interessenswerte. Die Berufsmaturant*innen erzielten hohe Werte in der Skala Entscheidungssicherheit und berufliche Identität und scheinen damit eine hohe Berufswahlreife zu besitzen.

Als Beweggründe für die Wahl der vollzeitlichen Berufsmatura gelten zeitliche Vorteile, welche dieses Modell bietet. Zusätzlich bietet das vollzeitliche Modell den alleinigen Fokus auf die Schule ohne begleitende Lehre oder einer nebenberuflichen Beschäftigung. Viele Berufsmaturant*innen durften allerdings das lehrbegleitende Modell nicht wählen.

Ausschlaggebende Beweggründe für die Wahl der Schwerpunktrichtung sind das Interesse, die antizipierte Eignung zu der Schwerpunktrichtung, Bildungsplanung und Empfehlungen von anderen. Es konnte entdeckt werden, dass es Unsicherheiten bezüglich der Wahl zwischen der sozialen und gesundheitlichen Schwerpunktrichtung gab. Es konnten zusätzlich Aussagen über die Vorteile der jeweiligen Schwerpunktrichtungen erhoben werden.

Den grössten externen Einfluss auf die Studienentscheidungen von Berufsmaturant*innen üben Studienmessen und Studienberatungen aus, wobei die Studienberatungen den grössten Einfluss ausüben. Eltern und (Schul-)Freunde besitzen einen moderaten Einfluss, während Lehrpersonen den geringsten Einfluss ausüben.

Anzahl Zeichen: 124'778

Anzahl Wörter Abstract: 233

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretische Grundlagen.....	5
2.1	Determinanten der Berufs- und Studienwahl	5
2.2	Interessen	7
2.3	Berufliche Interessen.....	7
2.4	Berufswahltheorien.....	9
2.4.1	Differential und persönlichkeitspsychologische Ansätze	9
2.4.1.1	Kongruenztheorie nach Holland.....	14
2.4.2	Entwicklungspsychologische Ansätze.....	11
2.4.3	Integrativer Ansatz nach Gottfredson.....	12
2.4.4	Entscheidungstheoretische Ansätze	13
2.4.5	Soziologische Berufswahltheorien	14
2.4.6	Integrierte und mehrperspektivische Ansätze	14
2.4.7	Postmoderne Ansätze der Berufswahl.....	15
2.4.8	Berufswahlreife	15
2.4.9	Entscheidungssicherheit.....	16
2.4.10	Berufliche Identität.....	16
2.5	Soziale Einflüsse	17
2.6	Beweggrund	18
3	Methode.....	19
3.1	Studiendesign	19
3.2	Fragebogen und Untersuchungsgegenstand.....	20
3.2.1	Skala Was-studiere-ich.....	21
3.2.2	Skala Entscheidungssicherheit.....	22
3.2.3	Skala beruflich Identität	23
3.2.4	Skala soziale Einflüsse.....	23
3.2.5	Erhebung Beweggründe.....	25
3.3	Stichprobe	25
3.4	Datenerhebung	26
3.5	Datenauswertung	26
4	Ergebnisse	29
4.1	Ergebnisse WSI.....	29
4.1.1	Ergebnisse Voraussetzungen WSI	29
4.1.2	Ergebnisse Praktisch-technisch.....	29

STUDIENINTERESSE VON BERUFSMATURANT*INNEN

4.1.3	Ergebnisse Forschend-intellektuell	30
4.1.4	Ergebnisse Künstlerisch-sprachlich	30
4.1.5	Ergebnisse Sozial.....	31
4.1.6	Ergebnisse Unternehmerisch	31
4.1.7	Ergebnisse systematisierend-ordnend.....	32
4.1.8	Ergebnisse Sport.....	32
4.2	Ergebnisse Entscheidungssicherheit	32
4.3	Ergebnisse berufliche Identität	33
4.4	Ergebnisse Beweggründe für die vollzeitliche Berufsmatura	33
4.5	Ergebnisse Beweggründe der Wahl der Schwerpunktrichtung	34
4.6	Ergebnisse Einflussfaktoren	37
5	Diskussion	39
5.1	Interpretation Ergebnisse Studieninteresse	39
5.2	Interpretation Ergebnisse Beweggründe für die vollzeitliche Berufsmatura.....	41
5.3	Interpretation Ergebnisse Beweggründe der vollzeitlichen Berufsmatura	42
5.4	Interpretation Ergebnisse externe soziale Einflüsse	44
6	Handlungsempfehlungen	45
7	Fazit	46
8	Limitationen	47
	Literaturverzeichnis	48
	Abbildungsverzeichnis	56
	Tabellenverzeichnis.....	57
	Anhang.....	58

1 Einleitung

Die Zahl der Studierenden an Hochschulen hat sich seit 2000 mehr als verdoppelt. Zum einen ist eine höhere Anzahl von Student*innen notwendig, da sich die Wirtschaft und die Bildungs- und Berufswahlanforderungen verändert haben (vgl. Balastèr & Elias, 2005). Zum anderen hat der Ausbau der Fachhochschulen zu dieser Entwicklung merklich beigetragen (Bundesamt für Statistik [BFS], 2023).

Diese Zunahme von Studierenden wird von der europäischen Kommission (2014) befürwortet. Die Kommission argumentiert, dass hohe Hochschulabsolventenzahlen aufgrund des steigenden Bedarfs an hochqualifizierten Fachkräften und der zunehmenden Bedeutung von wissensintensiven Berufen als Schlüssel zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft angesehen werden können. Aufgrund einer solchen Argumentation kann schlussgefolgert werden, dass es wichtig ist, dass ein möglichst grosser Teil der Bevölkerung Zugang zu einer hochschulischen Bildung haben sollte. Des Weiteren kann schlussgefolgert werden, dass es wichtig sei, dass viele Studierende ihr angefangenes Studium mit einem Abschluss beenden.

In der Vergangenheit wurde jedoch beobachtet, dass viele Student*innen ihr Studium abbrechen. Im Jahr 2023 lag gemäss dem BFS (2023) die Abschlussquote in der Schweiz bei nur gerade 75 Prozent. Das heisst, dass ein Viertel der Personen das Studium abbrechen. Es gibt verschiedene Theorien und Gründe, warum Studierende das Studium abbrechen, ein allgemein anerkanntes Erklärungsmodell existiert bislang nicht (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Werden Studienabbrüche in den ersten drei Semestern betrachtet, so können die Abbrüche auf falsche oder fehlende Informationen und falsche Erwartungen der Student*innen gegenüber dem Studiengang zurückgeführt werden (Heublein, Spangenberger & Sommer, 2002). Gemäss Heublein et al. (2002) führen die falschen Erwartungen zu einer schlechteren Fachidentifikation, zu schlechteren Motivation und schlussendlich zu tieferem Engagement. In verschiedenen Studien konnte belegt werden, dass die Motivation ein zentraler Erfolgsfaktor zum Bestehen des Studiums ist (Heublein et al. 2017). In Wolter, Diem und Messer (2013) und Heublein et al. (2010) ist ebenfalls ersichtlich, dass falsche Vorstellungen vom Studium oder einem Fachwechsel eine wesentliche Rolle bei Studienabbrüchen spielen. Im Jahr 2009 gab es in der Schweiz 308 Fachhochschul-Studiengänge und 500 Universitäts-Studiengänge. Dies ist eine Anzahl, welche die Entscheidungskompetenz der angehenden Student*innen überfordern kann (vgl. Griepentrog, 2001).

Studienabbrüche haben individuelle und gesellschaftliche Folgen.

Die Ansichten von Wissenschaftler*innen dominieren, dass die negativen Folgen eines Studienabbruchs für das Individuum höher als die positiven zu werten sind (Neugebauer et al., 2019). Vor allem sind aber die Kosten der Studienabbrüche auf gesellschaftlicher Ebene beträchtlich (Neugebauer et al., 2019). Gemäss dem BFS (2024) gibt der Staat pro studierende Person durchschnittlich 33' 918 CHF pro Jahr aus.

Aus diesem Anlass wurde für die vorliegende Bachelorarbeit die Zusammenarbeit mit dem gewerblich-industrielle Bildungszentrum Zug (GIBZ) ersucht.

Das GIBZ ist eine Berufsschule, in welcher die Berufsmaturität (BM) absolviert werden kann. Das GIBZ bietet zwei verschiedene BM-Modelle mit jeweils drei verschiedenen Schwerpunktrichtungen an. Es gibt einerseits ein lehrbegleitendes Modell (während der ganzen Berufslehre) und ein Vollzeitmodell (während eines Jahres). Andererseits bietet das GIBZ drei Schwerpunkte an. Das GIBZ bietet die technische BM, die gesundheitliche BM und die soziale BM an. Auf der Abbildungen 1 bis 3 sind die Lektionstafeln dieser Schwerpunktrichtungen abgebildet.

Fächer	Fachabk.	1. Jahr		Total
		1. Sem.	2. Sem.	
Unterricht		720	720	1440
Deutsch	D (s+m)	120	120	240
Französisch	F (m)	60	60	120
Englisch	E (s+m)	80	80	160
Geschichte und Politik	G+P	60	60	120
Wirtschaft und Recht	W+R	60	60	120
Mathematik 1	M 1 (s)	200		200
Mathematik 2	M 2 (s)		200	200
Naturwissenschaften	NWS			
- Physik	PHbm (s)	80	80	160
- Chemie	CH (s)	40	40	80
Interdisziplinäre Arbeit	IDPA	20	20	40
Total		720	720	1440

Abbildung 1. Stundenplan technische Schwerpunktrichtung

Fächer	Fachabk.	1. Jahr		Total
		1. Sem.	2. Sem.	
Unterricht		720	720	1440
Deutsch	D (s+m)	120	120	240
Französisch	F (m)	60	60	120
Englisch	E (s+m)	80	80	160
Geschichte und Politik	G+P	60	60	120
Wirtschaft und Recht	W+R	60	60	120
Mathematik 1	M 1 (s)	100	100	200
Naturwissenschaften	NWS			
- Biologie (Gewichtung Prüfung 5/12)	BIO (s)	40	40	80
- Physik (Gewichtung Prüfung 2/12)	PHbm (s)	20	20	40
- Chemie (Gewichtung Prüfung 5/12)	CH (s)	40	40	80
Sozialwissenschaften	SOZ (s+m)			
- Soziologie	SOL	60	40	100
- Psychologie	PSY	40	60	100
- Philosophie	PHI	20	20	40
Interdisziplinäre Arbeit	IDPA	20	20	40
Total		720	720	1440

Abbildung 2. Studienplan gesundheitliche Schwerpunktrichtung

Fächer	Fachabk.	1. Jahr		Total
		1. Sem.	2. Sem.	
Unterricht		720	720	1440
Deutsch	D (s+m)	120	120	240
Französisch	F (m)	60	60	120
Englisch	E (s+m)	80	80	160
Geschichte und Politik	G+P	60	60	120
Wirtschaft und Recht	W+R (s)	100	100	200
Mathematik 1	M 1 (s)	100	100	200
Technik und Umwelt	T+U	60	60	120
Sozialwissenschaften	SOZ (s+m)			
- Soziologie	SOL	60	40	100
- Psychologie	PSY	40	60	100
- Philosophie	PHI	20	20	40
Interdisziplinäre Arbeit	IDPA	20	20	40
Total		720	720	1440

Abbildung 3. Studienplan soziale Schwerpunktrichtung

Die vorgestellte Bachelorarbeit dreht sich lediglich um das Vollzeitmodell. Die oben aufgeführten Argumente zeigen auf, dass es wichtig ist, dass Schüler*innen ein für sie passendes Studium wählen. Es ist daher sinnvoll, sich mit den Interessen und Vorstellungen der angehenden Student*innen zu beschäftigen.

Schüler*innen müssen sich vor der BM oder vor dem Antritt der Berufslehre entscheiden, für welches BM-Modell (lehrbegleitend oder vollzeitlich) und für welche Schwerpunktrichtung sie sich anmelden möchten. Die Schulleitung des GIBZ möchte ein besseres Verständnis über die Beweggründe dieser beiden Wahlen erhalten. Mit dem Identifizieren der Beweggründe könnten die Angebote besser auf die Bedürfnisse der Schüler*innen ausgerichtet werden.

Weil nach der BM eine Anschlusslösung gesucht werden muss, ist die Schulleitung des GIBZ ebenso daran interessiert, inwiefern diese Entscheidungen beeinflusst werden. Vor allem aber interessiert dabei der Einfluss von externen sozialen Einflussfaktoren auf die Entscheidung.

Aus dieser Situation ergeben sich folgende Fragestellungen:

Hauptfragestellung:

*-Inwiefern unterscheiden sich die Schüler*innen der Vollzeit-Berufsmaturität des gewerblich-industriellen Bildungszentrum Zug in ihren Studieninteressen?*

Unterfragestellungen:

*-Welche Beweggründe haben die Schüler*innen bezüglich der Wahl des Vollzeitmodells der Berufsmaturität?*

*-Welche Beweggründe haben die Schüler*innen bezüglich des Schwerpunktfaches?*

*- Inwiefern wird die Studienwahl der Schüler*innen von externen sozialen Einflüssen betroffen?*

Diese Bachelorarbeit dreht sich um diese Forschungsfragen. In den nächsten Abschnitten werden zuerst die theoretischen Grundlagen dargelegt. Aufgrund deren wurde ein Studiendesign erstellt, welches in einem weiteren Abschnitt erläutert ist. Mit dem Studiendesign konnten Ergebnisse gewonnen werden, welche in einem weiteren Abschnitt präsentiert und anschliessend diskutiert werden.

2 Theoretische Grundlagen

Der Theorieteil widmet sich den verschiedenen Aspekten der Berufs-, und Studienwahl. Dabei werden zunächst die verschiedenen Determinanten der Berufswahl beleuchtet, welche simultan als Studienwahltheorien betrachtet werden können. Anschliessend wird eine Definition von Interessen und beruflichen Interessen im Hinblick auf die Hauptfragestellung geliefert. Danach werden verschiedene Theorien der Berufsbeziehungsweise Studienwahl und den jeweils ausgewählten Modellen erläutert. Relevante Konstrukte, welche mit der Berufswahl zusammenhängen, werden als eigene Kapitel erläutert. Dazu gehört die Definition der Berufswahlreife, der beruflichen Entscheidungskompetenz und der beruflichen Identität.

In einem weiteren Abschnitt werden die externen, personellen Einflussfaktoren aufgezählt und erläutert und im letzten Abschnitt werden die Beweggründe, wie sie in der Fragestellung verstanden werden, definiert.

2.1 Determinanten der Berufs- und Studienwahl

Wie es dazu kommt, dass eine Person einen spezifischen Beruf wählt, beziehungsweise sich in ein spezifisches Studium einschreibt, hängt von vielen Faktoren ab. Diese Faktoren werden von Schuler und Kanning (2014) in endogene und exogene Faktoren eingeteilt. Endogene Faktoren sind Faktoren auf der Individualebene. Schuler und Kanning (2014) nennen bei den endogenen Faktoren die Faktoren Eignung, Neigungen und Interessen, Selbstkonzept und Persönlichkeit, Berufswahlmotive, beziehungsweise berufliche Werte, Berufswahlreife und Identifikation mit Vorbildern. Exogene Faktoren sind Faktoren auf der gesellschaftlichen Ebene. Schuler und Kanning (2014) nennen hierbei die Faktoren Berufsimagen, ökonomische Rahmenbedingungen, soziale Einflüsse, Medien und soziodemografische Einflüsse. Diese endogenen und exogenen Faktoren stehen in einer Wechselbeziehung zueinander. Auf der Abbildung 4 sind die Faktoren noch genauer erläutert.

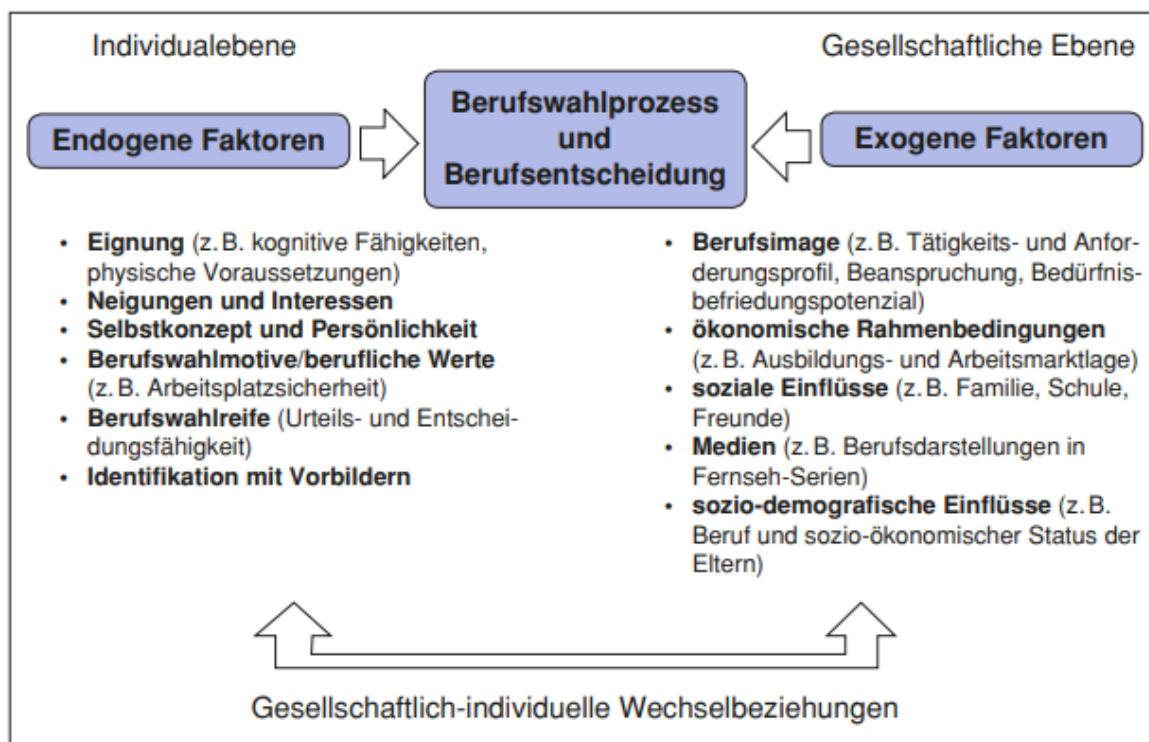


Abbildung 4. Determinanten der Berufswahl aus Schuler und Kanning (2014) in Anlehnung an Hentrich (2011)

Das BFS (2015) hat in einer repräsentativen Erhebung die Einflüsse zur Studienwahl von Studierenden in der Schweiz untersucht. Erhoben wurden unter anderem das Interesse und weitere Motive, welche auf der Abbildung 5 zu sehen sind.

Motive der Studienfachwahl nach Hochschultyp, Mittelwert
(Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft völlig zu)

G 6.1

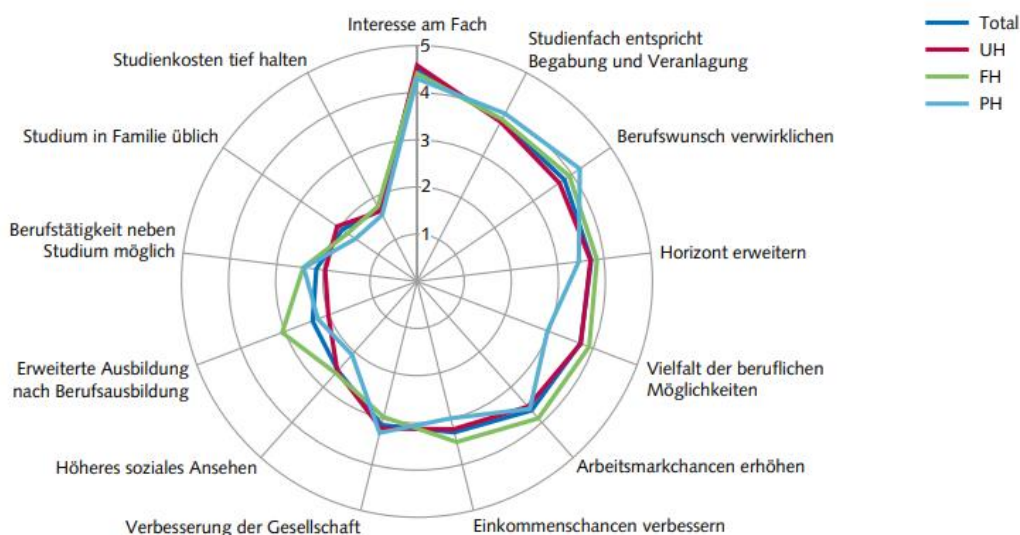


Abbildung 5. Motive der Studienfachwahl in BFS (2015) S. 90

Da das Interesse gemäss dieser Erhebung den höchsten Ausschlag zur Studienwahl gibt, wird in dieser Arbeit verstärkt darauf eingegangen. Ferner wird bei den endogenen

Faktoren verstärkt auf das Selbstkonzept (Identität) und auf die Berufswahlreife eingegangen. Bei den exogenen Faktoren werden die sozialen und zum Teil die soziodemografischen Einflüsse vertieft behandelt.

2.2 Interessen

Interessen beziehen sich auf die Bewertung von Tätigkeiten, unabhängig davon, welche Folgen sich aus ihnen ergeben (Asendorpf, 2019). Bei dieser Art von Bewertung unterscheiden sich Menschen darin voneinander, ob sie eine Tätigkeit als abstoßend oder anziehend empfinden (Asendorpf, 2019). Die Psychologie der Interessen findet Anwendung in der Berufsberatung, in der pädagogischen Psychologie und in der Psychologie der Freizeit (Asendorpf, 2019). Jedoch wird die Bedeutung von Interessen, beziehungsweise von Interessenstests, bei der Personenwahl unterschätzt (Schuler & Kanning, 2014). Schuler und Kanning (2014) vermuten hierbei den Grund, dass implizit davon ausgegangen wird, dass Interessenstests noch anfälliger für Verzerrungen sind, als andere Testverfahren.

Da in dieser Arbeit die beruflichen Interessen im Vordergrund stehen, wird stärker auf diese spezifische Komponente eingegangen.

2.3 Berufliche Interessen

Die Interessensforschung ist innerhalb der Persönlichkeitspsychologie schwach untersucht. Noch am besten untersucht sind dabei die beruflichen Interessen (Asendorpf, 2019).

Das Berufsinteresse ist für die Arbeitszufriedenheit relevant. Dies wurde in zahlreichen Studien belegt (Asendorpf, 2019). Es wurde dabei eine Übereinstimmung zwischen Interessen und tatsächlicher Tätigkeit am Arbeitsplatz mit dem beruflichen Erfolg und der Arbeitszufriedenheit gefunden (Asendorpf, 2019).

Das berufliche Interesse ist ein stabiles Konstrukt. In Low und Rounds (2007) wird aufgezeigt, in Anlehnung auf die Meta-Analyse von Low, Yoon, Roberts und Rounds (2005), dass das berufliche Interesse im Alter von zwölf bis 29 Jahren zunehmend stabiler wird und als stabiler als die Persönlichkeit ist. Erst im Alter von 30 bis 40 Jahre sinkt die Stabilität des beruflichen Interessens wieder. Dies ist in Abbildung 6 zu abgebildet.

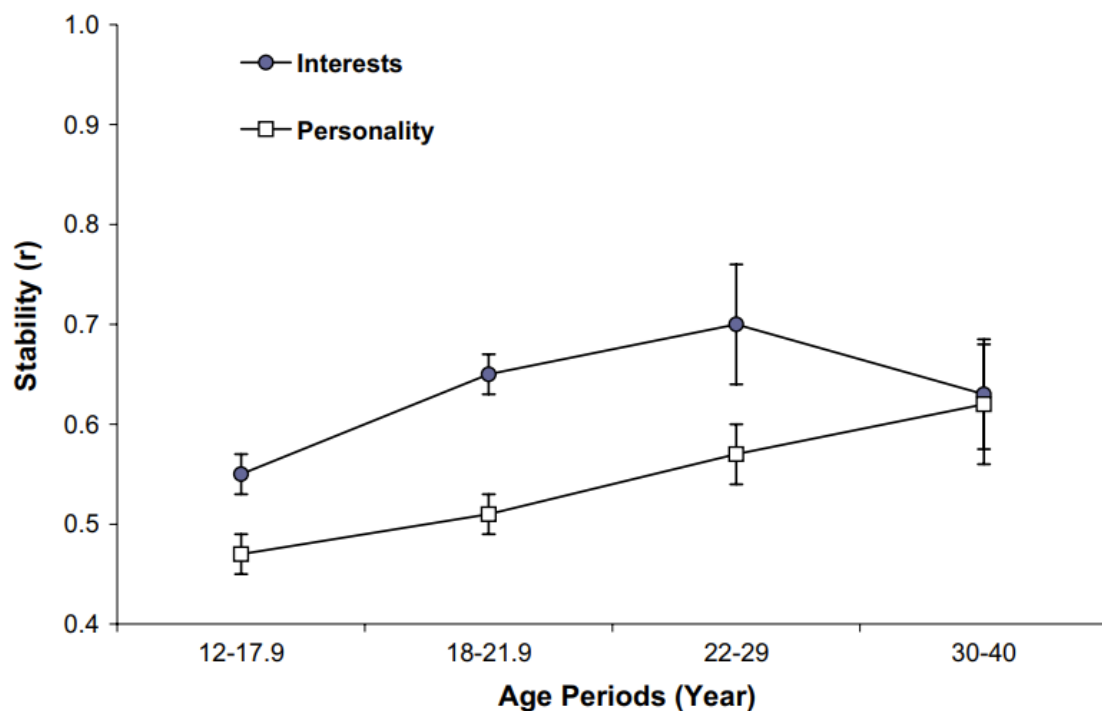


Abbildung 6. Stabilität von beruflichen Interessen nach Low und Rounds (2007)

Gemäss Low und Rounds (2007) beruht die Stabilität der beruflichen Interessen auf einer genetischen Komponente. Sie stützen sich dabei auf die Befunde der Zwillingsstudien von Moloney, Bouchard und Segal (1991), welche besagen, dass 40 bis 50 Prozent der Interessensvarianz mit der genetischen Varianz verbunden ist. Die Stabilität der beruflichen Interessen kann auch durch die Stabilität des Umfeldes erklärt werden. Wenn familiäre Erwartungen, Einfluss von Gleichaltrigen und Arbeitsplatzanforderungen konstant bleiben, wirken sie präventiv auf Veränderungen von beruflichem Interesse (Low & Rounds, 2007).

In der Metaanalyse von Su, Rounds und Armstrong (2009) wird aufgezeigt, dass es geschlechtsspezifische Ausprägungen der beruflichen Interessen gibt. Während männliche Personen deutlich häufiger ein praktisch-technisches Interesse, häufiger ein intellektuell-forschendes und schwach häufiger ein unternehmerisches Interesse besitzen, sind die Interessen bei den weiblichen Personen viel stärker im sozialen Interesse ausgeprägt. Auch gibt es bei den weiblichen Personen eine höhere Ausprägung beim systematisierend-ordnenden Interesse und beim künstlerisch-sprachlichen Interesse (Su et al., 2009). Geschlechtliche Unterschiede in den beruflichen Interessen sind bereits bei Säuglingen nachweisbar (vgl. Connellan, Baron-Cohen, Wheelwright, Batki & Ahluwalia, 2000). Einflüsse auf die beruflichen Interessen durch Sozialisation sind gering; selbst bei extremen Sozialisationsexperimenten sind eher geringe Zusammenhänge nachgewiesen worden (vgl. Tiger & Shepher, 1975).

Berufliche Interessen sind wichtige Einflussfaktoren auf die Studienwahl. In der Befragung von Multrus, Bargel und Schmidt (2017) gaben 77 Prozent der befragten Studierenden das Studieninteresse als Hauptgrund für die Wahl des Studienfaches an.

Wie sich berufliche Interessen entwickeln, wird im Abschnitt *Integrativer Ansatz nach Gottfredson* genauer betrachtet.

2.4 Berufswahltheorien

Die psychologische Berufswahlforschung begann mit den theoretischen Arbeiten von Frank Parsons (1909). Verschiedene spätere Berufswahlansätze haben auf Parsons Arbeiten Bezug genommen, insbesondere die Trait-and-Factor-Theorien (Wehking, 2020). Von diesem Forschungsanfang bis heute haben sich verschiedene Berufswahltheorien herausgearbeitet. Gemäss Wehking (2020) kann zwischen den folgenden Ansätzen unterschieden werden:

- Differential und persönlichkeitspsychologische Ansätze
- Entwicklungspsychologische Ansätze
- Entscheidungstheoretische Ansätze
- Soziologische Berufswahltheorien
- Integrierte und mehrperspektivische Ansätze
- Postmoderne Ansätze zur Berufswahl

In den folgenden Abschnitten werden diese verschiedenen Ansätze erläutert.

2.4.1 Differential und persönlichkeitspsychologische Ansätze

Bei diesem Ansatz ist die Idee der Passung relevant (Wehking, 2020). Es geht um die Zuordnung von personenrelevanten Merkmalen zu den Erfordernissen der Berufe (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006). Als Merkmale gelten individuelle Fähigkeiten, Interessen, Werthaltungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (Holland, 1997). Es gilt der Grundsatz, dass es eine möglichst grosse Übereinstimmung dieser Eigenschaften und den Anforderungen der Berufsumwelten geben soll (Wehking, 2020). In Bäumer (2005) wird dargelegt, dass die Zuordnung zum beruflichen Umfeld eine rationale Entscheidung ist. Die bekanntesten Theorien dieses Ansatzes sind gemäss (Wehking, 2020) die Theory of Work Adjustment von Dawis und Lofquist (1984) und die Kongruenztheorie von John Holland (1973; 1997). Auf die Theorie von John Holland wird im unteren Abschnitt eingegangen, da sie eine der etabliertesten Theorien aus Sicht des differential- und persönlichkeitspsychologischen Ansatzes handelt (Betz, 2008). Auf der Theorie von John Holland basiert auch der Interessenstest, welcher in dieser Bachelorarbeit eingesetzt wird.

Insgesamt hat sich der differentialpsychologische Ansatz bewährt, vor allem für die Vorhersage des Ausbildungserfolges im gewählten Beruf (vgl. Seifert 1989). Der Berufserfolg und die weitere berufliche Entwicklung seien jedoch nur dürftig oder inkonsistent durch diesen Ansatz erklärbar (Seifert, 1989). Des Weiteren kritisiert Seifert (1989) das Paradigma der Ansätze, dass die Entscheidung ausschliesslich rational ablaufe und damit die individuelle Entwicklung und den sozialen und sozioökonomischen Einflüssen vernachlässige.

2.4.1.1 Kongruenztheorie von Holland

Die Kongruenztheorie von John Holland (1973; 1985) ist ein Personen-Umwelt-Kongruenzmodell. Es werden die Attribute (Persönlichkeit) der Person mit den Attributen der beruflichen Umwelten in Verbindung gebracht (Asendorpf, 2019). Für John Holland (1966; 1973; 1997) ist die Berufswahl ein Ausdruck der Persönlichkeit des Individuums. Folglich gelten die Berufsinteressen für Holland als Teil der Persönlichkeit. Holland (1985) hat in diesem Zusammenhang sechs Persönlichkeitstypen und Berufsdimensionen identifiziert, welche hexagonal angeordnet sind. Die Dimensionen sind: praktisch-technische Orientierung (R), forschende Orientierung (I), künstlerisch-sprachliche Orientierung (A), soziale Orientierung (S), unternehmerische Orientierung (E) und systematisierend-ordnende Orientierung (C) (Holland, 1985). Zu den beruflichen Umwelten gehören unter anderem die beruflichen Anforderungen und die Befriedigungspotentiale der Arbeit (Asendorpf, 2019). Die genaue Anordnung der Interessen ist auf Abbildung 7 zu sehen.

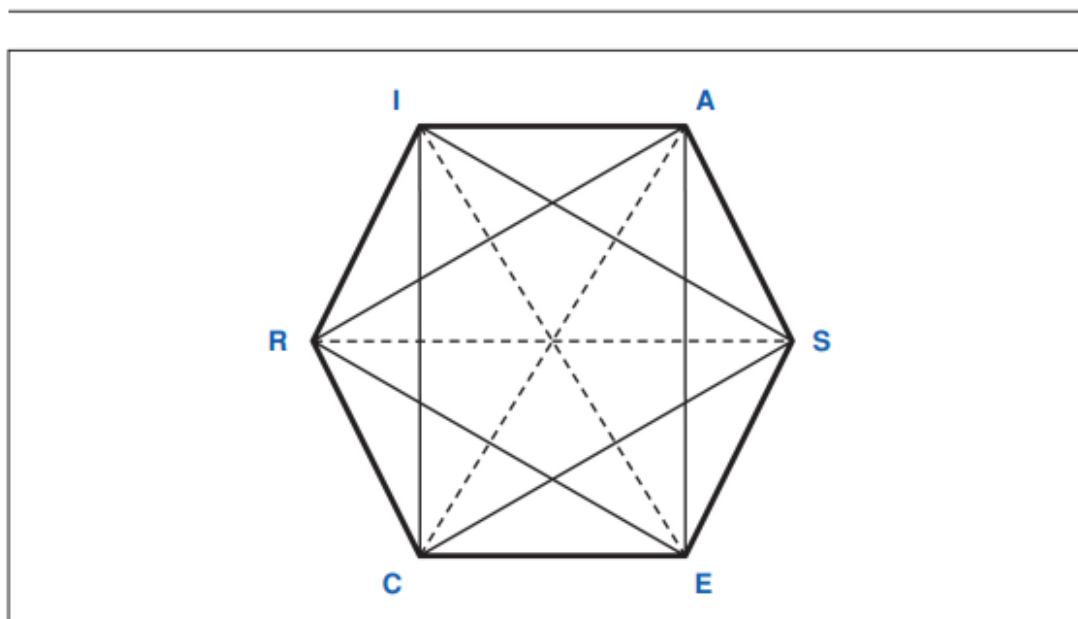


Abbildung 7. Hexagonales Modell zur Kongruenztheorie aus Bergmann und Eder (2005)

Gemäss der Kongruenztheorie suchen Individuen nach beruflichen Umwelten, welche es ihnen erlaubt, ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte und Interessen auszuleben. Sie streben daher nach einer hohen Kongruenz. Je höher die Kongruenz zwischen der beruflichen Umwelt und dem Personenprofil ist, desto höher ist der berufliche Erfolg, die Arbeitszufriedenheit und die berufliche Stabilität (Asendorpf, 2019). Das hexagonale-Modell repräsentiert auch die Nähe der jeweiligen Dimensionen zueinander. Demnach besitzt eine Person mit hohem technischem Interesse auch ein höheres systematisierend-ordnendes und intellektuelles Interesse, während eine Person mit hohem sozialem Interesse ein höheres ökonomisches und künstlerisch-sprachliches Interesse besitzt. Gemäss Armstrong, Hubert und Rounds (2003) ist die Theorie empirisch bestätigt, allerdings ist die Anordnung der verschiedenen Dimensionen nicht restriktiv. Die Unterschiede zwischen den Dimensionen sind gemäss Armstrong et al. (2003) nicht alle gleich gross zueinander, wie dies Holland vermutete.

Auch wenn die Kongruenztheorie in vielen verschiedenen kulturellen Kontexten und in Validierungsstudien empirisch überprüft werden konnte und aufgrund der vielfältigen praktischen Anwendungsmöglichkeiten eine hohe Akzeptanz besitzt (Ratschinski, 2009), wird sie kritisiert, dass sie aufgrund ihrer Zentriertheit auf die Berufswelt andere einflussnehmende Orientierungen, wie zum Beispiel die Freizeitorientierung vernachlässigt (Balz & von Günther, 2010).

2.4.2 Entwicklungspsychologische Ansätze

Die entwicklungspsychologischen Ansätze haben sich aus der Grundlage der Arbeiten von Ginzberg, Ginsburg, Axelrad und Herman (1951) ergeben. Ginzberg et al. (1951) betrachten die Berufswahl als biografischen Lernprozess des Individuums und nicht mehr als einmaliges Ereignis. Die Grundannahme von Ginzberg et al. (1951) ist, dass Individuen mit zunehmender intellektueller und sozialer Entwicklung, in ihren beruflichen Zielvorstellungen akkurater werden und sich die Fähigkeit zur beruflichen Entscheidung verbessert.

Trotz dem zentral unterscheidenden Charakter dieses Ansatzes vom differential- und personalpsychologischen Ansatz gibt es auch Gemeinsamkeiten. Beide Ansätze betonen die Bedeutung der Übereinstimmung zwischen individuellen Merkmalen und der beruflichen Umwelt für die persönliche und die berufliche Zufriedenheit. Zusätzlich sehen beide Ansätze die Berufswahl als einen Prozess, welcher nicht nur von äusseren Faktoren, wie sozialem Umfeld oder Arbeitsmarktlage, sondern auch von inneren Faktoren, wie Interessen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst wird (vgl. Holland, 1997; Super, 1981).

Ein wichtiges Konzept, welches sich aus diesen Ansätzen bildete, ist die Berufswahlreife (Schuler & Kanning, 2014). Die Berufswahlreife wird in einem anderem Abschnitt ausführlicher behandelt.

2.4.3 Integrativer Ansatz nach Gottfredson

Die Circumscription and Compromise Theory von Linda Gottfredson (1981) integriert die differentiell-persönlichkeitspsychologischen Forschungsansätze und die entwicklungspsychologischen Ansätze. Das Modell lässt sich einsetzen, um zu erklären, wie sich Berufsinteressen entwickeln.

Das Modell beschreibt verschiedene Entwicklungsstufen. Je nach Entwicklungsstufe des Individuums verändern sich die Berufsinteressen (Gottfredson, 1981).

Zentral für das Modell ist die kognitive Karte von Berufen. Demnach bilden Individuen in der frühen Kindheit eine kognitive Karte von Berufen. Die auf der kognitiven Karte repräsentierten Berufe hängen von der kognitiven Entwicklung und von der Selbstkonzeptentwicklung ab (vgl. Gottfredson, 1981). Entwickeln sich die kognitiven Fähigkeiten weiter, enthält die Karte mehr Berufe, welche zunehmend differenzierter gruppiert werden. Mit zunehmend entwickeltem Selbstkonzept verringert sich das Spektrum der Berufe, welche das Individuum für sich in Betracht zieht. Dies ist ein weitgehendst unbewusster Prozess (Gottfredson, 1981). Gottfredson (1981) postuliert, dass Berufswünsche und berufliche Abneigungen das Resultat dieser stetigen Eingrenzung (Circumscription) ist.

Wichtig bei dieser Theorie ist die Idee des Kompromisses zwischen den Berufswünschen und den realen Berufsoptionen. Je wichtiger ein Berufsmerkmal für das Selbstkonzept ist, desto später wird es im Sinne dieses Kompromisses verworfen (Gottfredson, 1981). Berufsbezogene Werte und Interessen werden eher einem Kompromiss ausgesetzt als das Prestige des Berufs oder die Passung des Berufs zur Geschlechterrolle (Gottfredson, 1981).

Nachfolgend sind die Stufen gemäss Gottfredson (1981) dargestellt:
Im Alter von drei bis fünf Jahren orientiert sich das Individuum an Macht und Grösse. Das junge Individuum orientiert sich an der Berufstätigkeit von Erwachsenen, insbesondere derjenigen der Eltern.

Im Alter von sechs bis acht Jahren orientiert sich das Individuum an den stereotypen Geschlechterrollen. Die Kinder ordnen dabei Berufen den stereotypen Geschlechterrollen zu. Hier wird zum ersten Mal die Auswahl der akzeptablen Berufe verkleinert.

Im Alter von neun bis 13 Jahren gewinnt die Meinung von Peer-Groups an Bedeutung. Insbesondere steht in dieser Phase das Prestige der Berufe im Vordergrund. Es werden

tolerierbare Prestigegrenzen etabliert. Dies ist vor allem von der sozialen Herkunft bestimmt. Wiederum fallen bei dieser Etablierung Berufe weg, welche den Prestigevorstellungen nicht gerecht werden.

Ab dem Alter von 14 Jahren beginnen die Jugendlichen sich im Vergleich zu anderen Personen zu bewerten und lernen ihre eigenen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen besser einzuschätzen. Nach dieser kontinuierlichen Entwicklung liegt eine kognitive Landkarte über die Einschätzung der Berufe vor. Dabei hat die frühkindliche Entwicklung den grössten Einfluss auf die spätere Berufswahl (Gottfredson, 1981).

Pryor und Taylor (1989) fassen in ihrer Arbeit viel positive, aber auch negative Kritik zur Circumscription and Compromise Theorie von Gottfredson zusammen. Demnach ist es dieser Theorie gelungen, Entwicklungstheorien mit der Entscheidungsfindung zu vereinen und die Entwicklung von beruflichen Interessen zu erklären. Als eher unbefriedigend sehen Pryor und Taylor (1989) die Einschränkung auf das Kompromisskonzept, das Fehlen einer Entwicklungsdynamik und ein zu starres Konzept der kognitiven Landkarte.

2.4.4 Entscheidungstheoretische Ansätze

Die Entscheidungstheorie ist kein einheitliches Forschungsfeld. Es kann zwischen normativen, deskriptiven und präskriptiven Entscheidungstheorien unterschieden werden (Bell, Raiffa & Tversky, 1988).

Entscheidungstheorien zur Berufswahl sind stärker durch die präskriptiven Entscheidungstheorien beeinflusst worden (Ernst, 1997). Diese beschäftigen sich mit der Frage, wie Personen in der Entscheidung unterstützt werden können.

Die Theorien, welche diesem Ansatz zugeordnet werden können, sehen die Berufslaufbahn als Entscheidungsprozess (Dedering, 2000) und erklären die Berufswahl mit dem Fokus auf den Entscheidungsvorgang (Ernst, 1997). Es sind nicht die Umstände der Entscheidung von Interesse, wie dies beim entwicklungspsychologischen Ansatz der Fall ist, sondern nur die Entscheidung selbst (Herzog et al., 2006). Es gibt verschiedene entscheidungstheoretischen Ansätze. Es gibt Ansätze, welche sich an der Idee des Homo Oeconomicus orientieren (vgl. Gelatt, 1962). Andererseits gibt es Ansätze, welche sich an Subjective-Expected-Utility-Modellen orientieren (Katz & Martin, 1962). Die Prämisse beider Ansätze ist, dass Menschen in der Berufswahl normativen Regeln folgen, welche ihnen den grösstmöglichen Nutzen versprechen. Neben diesen Ansätzen gibt es weiterhin die Ansicht, dass Menschen nicht nach der besten Alternative entscheiden, sondern nach und nach die bewusst oder unbewusst unpassendste Option eliminieren, bis die beste Option vorliegt (Tversky, 1972). Insgesamt gibt es viele solcher Entscheidungsmodelle und -theorien (vgl. Seifert, 1977), auf welche aus Platzgründen nicht weiter eingegangen wird.

Die entscheidungstheoretischen Ansätze, insbesondere die präskriptiv ausgerichteten Ansätze, wurden mehrmals kritisiert. Seifert (1977) kritisiert diese Ansätze als zu realitätsfern. Es sei unwahrscheinlich, dass Menschen sich gemäss diesem normativen Idealfall entscheiden würden, da dafür dem Individuum alle Handlungsmöglichkeiten und Informationen bekannt sein müssten. Viel wahrscheinlicher sei es, dass die Individuen, aufgrund der Komplexität dieser Art der Entscheidung, nicht logische, sondern ökologisch valide Entscheidungen machen (Herzog et al., 2006).

Eine wichtige Operationalisierung, welche sich aus den entscheidungstheoretischen Ansätzen gebildet hat, ist die Entscheidungssicherheit. In der vorliegenden Arbeit wird vor allem auf die Entscheidungssicherheit weiter eingegangen

2.4.5 Soziologische Berufswahltheorien

In den soziologischen Berufswahltheorien werden die ökonomischen und sozialen Einflussfaktoren hervorgehoben (Wehking, 2020). Dies steht im stärkeren Kontrast zu den Ansätzen, welche in den oberen Abschnitten erläutert wurden.

Die soziologische Berufswahltheorien gehen davon aus, dass die sozialen und ökonomischen Gegebenheiten einen starken Einfluss auf das individuelle Verhalten haben (vgl. Oram, 2007) und die Berufswahl massgeblich von den sozialen und ökologischen Determinanten bestimmt würden (Bohlinger, 2010). Es gibt Ansätze, welche sich stärker auf die soziokulturellen Faktoren konzentrieren (Familie, Peer-Groups, Lehrkräfte etc.), indem diese die Berufswahl des Individuums beeinflussen und andere, welche sich stärker auf die sozioökonomischen Faktoren (allgemeine und regionale Arbeitsmarkt- und Wirtschaftslage) konzentrieren, indem sie propagieren, dass Faktoren den Arbeitsmarkt und damit die Auswahl des Individuums beschränken (Seifert, 1977).

Die soziologischen Berufswahltheorien werden dahingehend kritisiert, dass die deterministischen Umweltgegebenheiten überbetont werden und das Individuum als zu passiv im Berufswahlprozess darstellen (Golisch, 2002; Herzog et al., 2006).

Da die untersuchten Schüler*innen alle in der BM sind, wird nicht stärker auf die sozioökonomischen Ansätze eingegangen, da alle dieselbe Ausgangslage für eine Hochschule haben. Die soziokulturellen Ansätze sind im Studiendesign abgebildet.

2.4.6 Integrierte und mehrperspektivische Ansätze

Diese Ansätze bildeten sich aus der Kritik der psychologischen Berufswahltheorien, welche die endogenen Faktoren des Individuums zu stark in den Fokus stellen und aus der Kritik der soziologischen Ansätze, welche zu stark die deterministischen Umweltfaktoren der Berufswahl betonen (Wehking, 2020). In Seifert (1989) wird darauf hingewiesen, dass

verschiedene Prozesse bei der Berufswahlentscheidung mit komplexen Wechselwirkungen miteinander interagieren und daher, eine interdisziplinäre Ansicht auf das Thema wichtig sei. Diese Ansätze versuchen psychologische und soziologische Ansätze zu integrieren (Wehking, 2020).

Golisch (2002) erwähnt, dass es mehrdimensionale Ansätze zur Erfassung der Berufswahl brauche, empfindet jedoch keine integrativen Ansätze als überzeugend. Zusätzlich lassen sich integrative Ansätze aufgrund ihrer Komplexität und Wechselwirkungen nicht empirisch überprüfen (Bohlinger, 2010). Aus den Gründen der eingeschränkten Empirie wird in dieser Arbeit nicht weiter auf die integrativen Ansätze eingegangen.

2.4.7 Postmoderne Ansätze der Berufswahl

Diese Ansätze sind später als andere Berufswahlansätze entstanden (vgl. Dreer, 2013). Diese neuen Ansätze machen die anderen etablierten Berufswahlansätze nicht überflüssig, sie ergänzen sie aber um relevante Elemente (Hirschi, 2013). Insbesondere berücksichtigen diese Ansätze die gesellschaftlichen und beruflichen Entwicklungen des 21. Jahrhunderts (Dreer, 2013). Die Theorien innerhalb dieses Ansatzes betonen zum Beispiel die verstärkte Konstruktion von Laufbahnen und das Abweichen von traditionellen Laufbahnen (vgl. Wehking, 2020). Da die Schüler*innen im Studienkontext untersucht werden, wird dieser Ansatz nicht weiter berücksichtigt.

2.4.8 Berufswahlreife

Mit Berufswahlreife ist das Mass gemeint, inwiefern eine Person weiss, welche Berufe für sie in Betracht kommen und welche nicht. Es geht dabei um die (Entscheidungs-)Kompetenz, den richtigen Beruf zu wählen (Schuler & Kanning, 2014).

Nach dem Konzept der Berufswahlreife gemäss Schuler und Kanning (2014) können sich Personen, gerade Jugendliche, welche «reifer» sind, früher für einen Beruf entscheiden und haben stabilere berufliche Präferenzen. Des Weiteren ist ihre Orientierung auf das Selbstkonzept stärker als ihre Orientierung an äusseren Vorgaben. Zusätzlich zeigen Personen, welche eine höher ausgeprägte Berufswahlreife besitzen, ein wirkungsvolleres Suchverhalten nach der Ausbildung und sie besitzen eine höhere Kongruenz (Balz & von Günther, 2010). Es konnte empirisch nachgewiesen werden, dass Personen mit einer hoher Selbstkonzept-Berufskonzept-Kongruenz zu einem späteren Zeitpunkt zufriedener in ihrem Beruf sind und eine höhere berufliche Wertschätzung aufweisen (Seifert 1989).

Vor allem gibt die Berufswahlreife Aufschluss über die Interpretation von

Interessensinventaren. Wenn eine Person eine geringe Berufswahlreife besitzt und daher sich wenig über die Berufswelt bewusst ist, so sind Interessensinventare, welche Arbeitsplatzbeschreibungen oder Berufsbezeichnungen enthalten, irreführend (Schuler & Kanning, 2014).

Hirschi (2011) konnte nachweisen, dass die Entstehung der Berufswahlreife ein Entwicklungsprozess ist, welcher gezielt gefördert werden kann. Die Entwicklung der Reife nahm bei den untersuchten Schüler*innen von Hirschi (2011) zu, wenn diese eine Zunahme an beruflichen Informationen hatten.

2.4.9 Entscheidungssicherheit

Ähnlich wie die Berufswahlreife ist die Entscheidungssicherheit ein Mass dafür, wie sehr sich eine Person in ihrer beruflichen Entscheidung oder Studienentscheidung sicher ist. Für die Berufswahlreife ist die Entscheidungssicherheit einer der wichtigsten Einzelprädiktoren (Hirschi, 2011). Die Entscheidungssicherheit weist zusätzlich eine starke Korrelation mit anderen zentralen Konstrukten der Studien- und Berufswahl auf, wie beispielsweise der beruflichen Identität (Hirschi & Läge, 2008).

Studien haben gezeigt, dass die Stärke der Sicherheit der Entscheidung klar von der zeitlichen Nähe zum Zeitpunkt der Entscheidung abhängt. Es gibt deutliche Unterschiede zwischen der Entscheidungssicherheit der Maturant*innen vor der Studienwahl und während des Prozesses der Studienwahl (Busch, Soroldoni & Bali, 2013). Auch wirkt sich die Entscheidungssicherheit positiv auf die Zufriedenheit während der Suche aus, und die Personen sind aktiver auf der Suche nach passenden Studien- und Berufszielen (Kohlschrausch, Baas & Solga, 2014).

Aus diesen Gründen ist es von grosser Bedeutung, die Entscheidungssicherheit bei der Untersuchung von Berufs- und Studienentscheidungen zu berücksichtigen.

2.4.10 Berufliche Identität

Die Identität wird als ein endogener Faktor der Berufswahl gewertet. In der Abbildung 10 von Schuler und Kanning (2014) ist zu sehen, dass die Identität, wie sie in dieser Arbeit beschrieben wird, als «Selbstkonzept» bezeichnet ist.

In Fux (2005) wird die berufliche Identität als ein Mass für die Stabilität der Vorstellungen und der Klarheit einer Person über ihre eigenen Interessen, Fähigkeiten, Zielen und Werten definiert. Personen, welche eine ausgeprägte berufliche Identität besitzen, haben fundiertes Wissen über sich und wissen, was sie wollen (Fux, 2005). Die berufliche Identität kann als Vermittler zwischen Persönlichkeit, so wie Holland (1966; 1973; 1997) die Persönlichkeit definiert, eines Individuums und dem Berufsverhalten dieses Individuums gesehen werden

(Vondracek, 1992). Gemäss Fux (2005) heisst das auch, dass solche Personen sich treffsicher entscheiden können. Damit ist ersichtlich, dass das Konstrukt der beruflichen Identität mit der Entscheidungssicherheit verwandt ist. Gemäss Fux (2005) ist die berufliche Identität auch ein wenig verwandt mit der Berufswahlreife. Dies widerspiegelt sich auch in statistischen Kennwerten; die Identitätsskala korreliert unter anderem mit Entscheidungsskalen und beruflicher Selbstwirksamkeit (Taylor & Popma, 1990). Die berufliche Identität grenzt sich von dem Konzept der beruflichen Entscheidung ab, indem sie sich auf ein fundamentaleres allgemeineres (Selbst-)Bewusstsein bezieht (Fux, 2005).

Holland, Daiger und Power (1980) nennen die fehlende Identität als eines der drei Hauptprobleme der Berufswahl. So ist gemäss Holland et al. (1980) eine schlecht ausgeprägte berufliche Identität neben Informationsdefizit und materiellen Hindernissen (z.B. zu wenig Geld für eine Ausbildung) der Hauptgrund für eine ungeeignete berufliche Wahl oder Studienwahl.

Das Konzept der Identität, sowie die Identitätsskala von Holland ist gut validiert; das Konzept hat sich als nützlich erwiesen (Fux, 2005). Kritisiert wird vor allem, dass es eine mangelnde Verankerung in der Literatur (vgl. Vondracek, 1992).

2.5 Soziale Einflüsse

Wie im Abschnitt «Determinanten der Berufs- und Studienwahl» zu sehen ist, können externe Faktoren eine Rolle bei der Wahl des Studiums spielen oder diese zumindest beeinflussen. Da die Arbeit in einem schulischen Kontext durchgeführt wird, werden in dieser Arbeit lediglich die sozialen Einflüsse, welche mit der Schule einen Zusammenhang haben, erläutert. Margraf-Stiksrud und Stemmler (2018) haben für die sozialen Einflüsse Kategorien identifiziert. Mittels Interviews, welche sie mit Maturant*innen führten, teilen sie die sozialen Einflüsse in die Kategorien Eltern, Freunde und bedeutsam andere Personen und Schule ein. Als bedeutsam andere Personen werden in Margraf-Stiksrud und Stemmler (2018) namhaft Lehrpersonen, Partner*in, Praktikumsanleiter*innen und Prominente erwähnt. Sie haben aber auch die Subkategorie «Bekannte» und «Andere». In der Kategorie Schule werden die sozialen Einflüsse als soziale Kontakte, BFA (Bundesagentur für Arbeit), Praktika, Informationen der Universität/Fachhochschule, externe Referent*innen und Lehrgespräch eingeteilt. BFA kann als Berufs- und Studienlaufbahnberatung betrachtet werden.

Bei all diesen sozialen Einflüssen ist vor allem die Wirkung der Eltern für die Studienwahl nicht zu unterschätzen (vgl. Hachmeister, Harde & Langer, 2007; Hentrich, 2011). In der Befragung von Hentrich (2011) gaben rund 70 Prozent der befragten Schüler*innen an, dass die Eltern von allen personellen Einflussfaktoren den grössten Einfluss auf die

Berufswahl haben und sehr einflussreich bei der Studienwahl sind (Hachmeister et al., 2007). Die zweitgrösste personelle Einflussfaktoren sind gemäss Schuler und Kanning (2014) Freunde, Partner*in und Mitschüler*innen.

Lehrpersonen wird dagegen sowohl bei der Berufswahl als auch bei der Studienfachwahl eine sehr geringe Bedeutung beigemessen (Schuler und Kanning, 2014). In der Befragung von Margraf-Stiksrud und Stemmler (2018) gaben die Schüler*innen auch an, dass die anderen Angebote der Schule (BFA), Praktika und Informationen der Universität/Fachhochschule einen geringen Einfluss auf die Studienentscheidung hatten, verglichen mit dem Einfluss der Eltern.

2.6 Beweggrund

In diesem Abschnitt wird definiert, was als Beweggrund gilt, so wie die Begrifflichkeit in den Fragestellungen verstanden wird. Der Begriff Beweggrund ist mit den Begriffen Verhalten und Ziel verknüpft. So postuliert Brandstätter, Schüler, Maria Puca und Lozo (2018, S.4) «Fragen nach der Ausrichtung des Verhaltens betreffen die Beweggründe, weshalb eine Person ein bestimmtes Ziel verfolgt». Weiter führen Brandstätter et al. (2018) aus, dass die Beweggründe für ein Verhalten ein Indikator dafür sind, was einer Person wichtig ist. Das können Anreize für die Zielerreichung oder Anreize sein, welche in der Tätigkeit selbst enthalten sind. Die Bedürfnisse, welche den Beweggründen der Handlung zugrunde liegen, können unbewusst sein, die Motivationspsychologie geht davon aus, dass sich Individuen in der Stärke dieser Bedürfnisse unterscheiden (Brandstätter et al., 2018).

3 Methode

Nachfolgend wird das Studiendesign aufgezeigt und die in der Studie angewandte Methode, ein Fragebogen, wird erläutert und begründet. Im Anschluss wird sowohl die Datenerhebung wie auch die Datenauswertung spezifiziert und die Stichprobe beschrieben, bei welcher der Fragebogen angewendet wurde.

3.1 Studiendesign

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde als Erhebungsinstrument ein Online-Fragebogen eingesetzt. Dabei bestand der Fragebogen aus mehreren Skalen und offenen Fragen. Diese verschiedenen Skalen sind in den folgenden Abschnitten näher beschrieben. Die Skalen wurden in Vorstudien validiert. Dabei wurden die Skalen in bis zu zwei Iterationen validiert und aufgrund der Reliabilitätsanalyse verbessert. Dieser Prozess ist in den folgenden Abschnitten genauer beschrieben. Nach der Validierung der Skalen wurde der Prototyp des Fragebogens mit der Vertretungsperson des GIBZ besprochen und finalisiert.

Nach der Finalisierung des Fragebogens wurden die Daten in den jeweiligen Klassen erhoben. Nach der Datenerhebung wurden die Daten ausgewertet. Das schematische Vorgehen des Studiendesigns ist auf Abbildung 8 zu sehen.

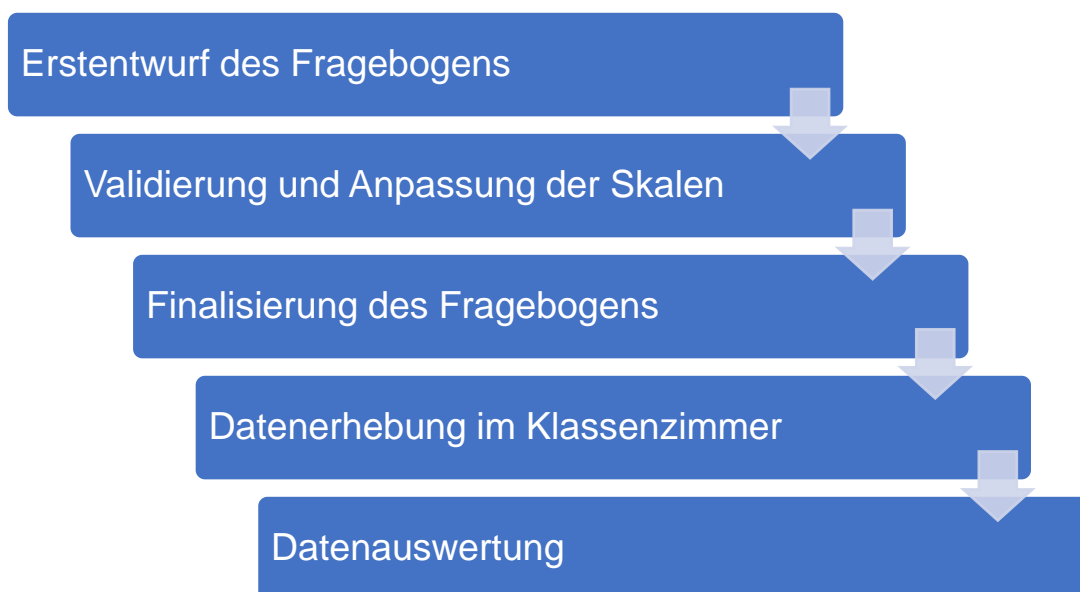


Abbildung 8. Grafische Darstellung des Studiendesigns

3.2 Fragebogen und Untersuchungsgegenstand

Die Verwendung von standardisierten Fragebögen und validierten Auswertungsskalen haben den Vorteil, dass sie die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erleichtern (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013). Des Weiteren ist gemäss Hussy et al. (2013) der Kontext eines standardisierten Fragebogens anonymer und ermöglicht es den teilnehmenden Personen ehrliche Antworten abzugeben. Für die Erhebung mit dem Fragebogen war es zusätzlich von Vorteil, dass die richtige Reihenfolge der Fragen, insbesondere der Filterfragen, sichergestellt werden konnte. So konnte erreicht werden, dass keine Fehler beim Ausfüllen des Fragebogens begangen wurden. Aufgrund dieser Argumente wurde der Fragebogen als geeignetes Instrument für die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit erachtet.

Es wurde je ein Fragebogen für jede Schwerpunktrichtung erstellt, damit diese später separat in dasselbe SPSS-Dokument eingefügt werden konnten. Die Fragebögen hatten dieselben Fragen, in der gleichen Reihenfolge, mit denselben Antwortmöglichkeiten. Was alles erfasst wurde, ist in Abbildung 9 zu sehen.

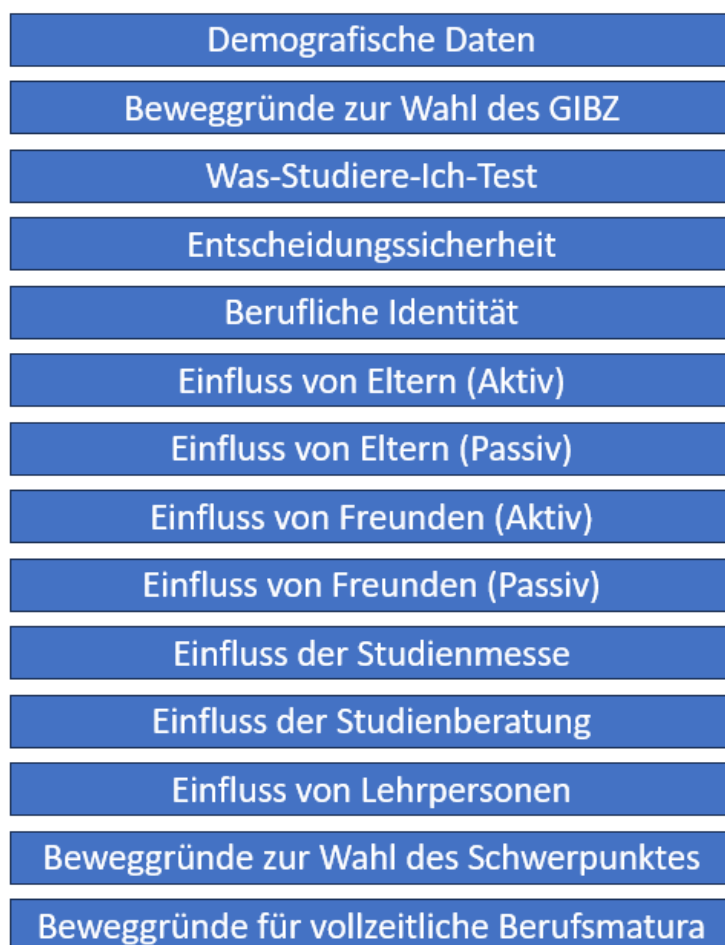


Abbildung 9. Schematische Darstellung des Aufbaus des Online-Fragebogens

Insgesamt umfasste der Fragebogen 228 Items. Das Schema des gesamten Fragebogens mit allen Items und Antwortskalen ist im Anhang A ersichtlich. In den folgenden Unterkapiteln werden Aufbau und Validierung der Skalen genauer erläutert.

3.2.1 Skala Was-studiere-ich

Das Studieninteresse wurde mit den Items des Was-studiere-ich-Tests (WSI) von Hell, Gatzka, Kornblum und Pässler (2014) benutzt. Der Test besitzt insgesamt 120 Items, welche auf 23 Faktoren laden. Diese 23 Faktoren sind Unterkategorien der sechs Dimensionen von der Kongruenztheorie von Holland (1973; 1985). Alle 23 Faktoren und ihre Zugehörigkeit sind auf Abbildung 10 zu sehen. Die Bezeichnungen der WSI-Faktoren sind zum Teil länger und mehrstufiger als auf der Abbildung 10 angegeben.

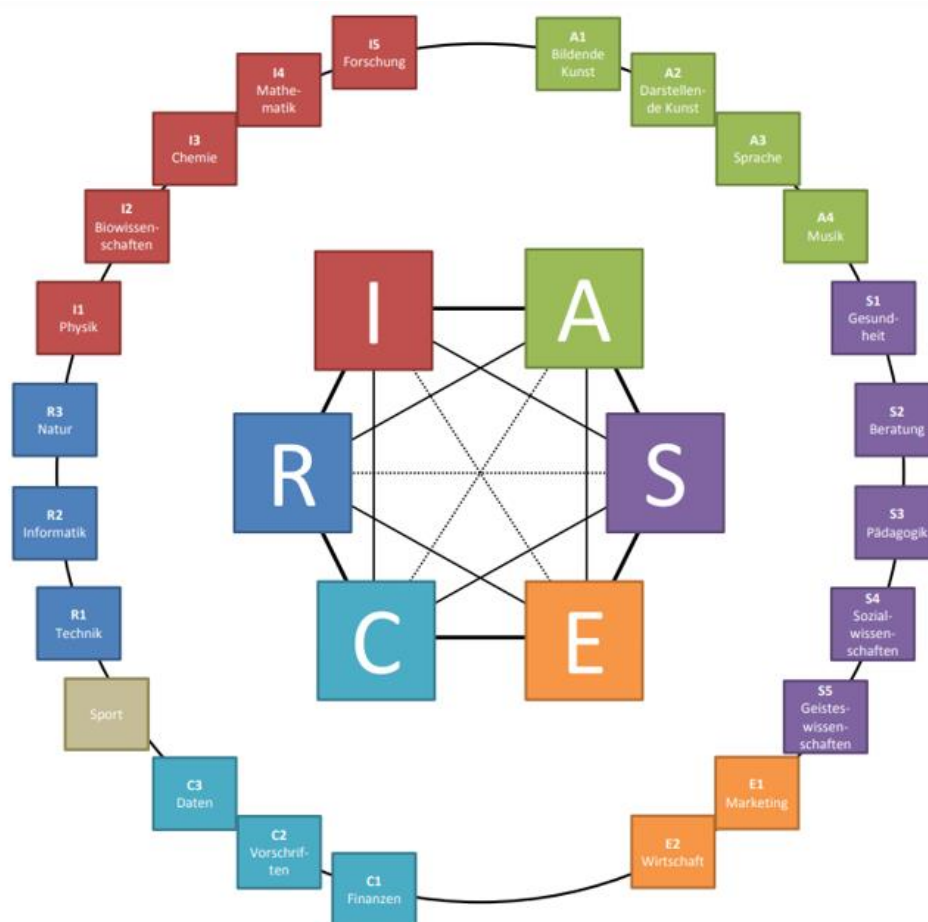


Abbildung 10. WSI-Faktoren aus Hell, Gatzka, Kornblum und Pässler (2014)

Die Validität des WSI ist gemäss Hell, Pässler und Schuler (2009) als sehr gut einzustufen. Die Literatur verweist auf eine gute interne Konsistenz (Cronbachs Alpha), gute Konstruktvalidität (vgl. Hell et al., 2009) und gute prognostische Validität (vgl. Tramèr, 2016). Der WSI-Test ist im Internet frei zugänglich, welcher einer ausfüllenden Person direkt eine Rückmeldung ihres Testresultats mittels einer Prozentrangnorm zurückmeldet. Es ist für die Anwendungsperson nicht ersichtlich, welche Items auf welche Faktoren laden.

Damit dieser Test angewendet werden konnte, mussten die Items den Faktoren zugeteilt werden. Da die Items eine hohe Augenscheinvalidität besitzen (vgl. Gatzka, 2016) wurden sie händisch aufgrund ihrer Semantik den Faktoren zugeordnet. Da dieses Verfahren unsicher ist, wurde es nachträglich mittels Reliabilitätsanalyse überprüft. In Bomatter (2015) ist die Anzahl der Items nach Hell et al. (2014) zu sehen und das jeweilige Cronbachs Alpha der Faktoren aufgeführt. Es wurde bei der Zuteilung darauf geachtet, dass die Anzahl der Items, welche einen Faktor abbilden, möglichst gleich zu der Beschreibung in Bomatter (2015) sind. Die Items wurde vorgängig von einer Stichprobengruppe ausgefüllt, damit anschliessend die interne Konsistenz pro Faktor im Statistikprogramm IBM SPSS errechnet werden konnte. Bei Items, welche nicht sicher einem Faktor zugeordnet werden konnten, wurde dieser Prozess mehrmals mit und ohne Item wiederholt, damit eine möglichst originalgetreue Zuordnung sichergestellt werden konnte.

Die Tabelle zu den internen Konsistenzen ist im Anhang B zu sehen.

Wie auf dieser Tabelle zu sehen ist, haben die erstellten Faktoren ähnliche interne Konsistenzen, wie die Faktoren von Hell et al. (2014). Die Werte des Cronbachs Alpha sind alle, mit Ausnahme der des Faktors Gesetze und Vorschriften als sehr gut einzustufen. Für die Einschätzung des Cronbachs Alpha wurde an Cortina (1993) angelehnt. Cortina (1993) sieht ein Cronbachs Alpha, welches grösser als .70 ist als akzeptabel an. Je höher der Wert ist, desto besser ist die Reliabilität einzuschätzen.

3.2.2 Skala Entscheidungssicherheit

Als Grundgerüst für die Skala der Entscheidungssicherheit diente die Skala Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit (EBwA-HS) von Stangl und Seifert (1986). Dabei wurde als Vorlage die Subskala Entschiedenheit/Sicherheit aus dem EBwA-HS benutzt. Aus diesen zwölf Items wurden sechs verwendet und auf die Fragestellung leicht angepasst. Anstatt der Bezeichnung „Beruf“ wurde „Studium“ verwendet. Unter anderem wurden nur sechs Items benutzt, weil andere Items sich mit den Items von Fux (2005) überschneiden, welche die berufliche Identität messen. So konnte sichergestellt werden, dass diese Skalen voneinander trennscharf sind. Das Cronbachs Alpha der Skala vom EBwA-HS beträgt bei der Version mit zwölf Items .89 (vgl. Ratschinski, 2014). Da aber nur Teile der Skala verwendet und diese zusätzlich angepasst wurden, wurde eine eigene Reliabilitätsprüfung eingeleitet.

Das Resultat aller Reliabilitätsprüfungen der Skalen ist im Anhang B abgebildet.

Die Reliabilitätsanalyse ergab ein Cronbachs Alpha mit einem Wert von .747. Dies ist als eher tief aber akzeptabel einzustufen. Die Rücklaufquote der Validierung war mit $N = 23$ gering. Es konnten nur wenige Personen gefunden werden, welche ein passendes Alter

haben und welche sich im Stadium der Studiensuche befinden.

Nach dieser Validierung wurde das Item ein Item ausgetauscht, da das Cronbachs Alpha ohne dieses Item höher ist und da es als zu nahe an der Skala der beruflichen Identität eingeschätzt wurde. Es wurde durch ein anderes Item ersetzt.

Nach der Erhebung wurde ein Cronbachs Alpha von .808 gemessen. Dies deutet auf eine gute Reliabilität hin.

3.2.3 Skala beruflich Identität

Um die berufliche Identität zu erheben, wurde eine Skala auf Grundlage der Items von den sieben Items von Fux (2005) verwendet. Die Items von Fux (2005) basieren auf dem my-vocal-situation-Test von Holland et al. (1980). Die Items von Fux (2005) wurden an die Fragestellung und an den Studentenkontext angepasst, wie dies bei der Skala der Entscheidungssicherheit gemacht wurde. Zusätzlich wurden das *Item Ich bin mir unklar über meine Stärken und Schwächen, Interessen und Fähigkeiten* in mehrere Items aufgeteilt, damit die Items je eine Dimension messen. Aus diesem Grund besitzt die eingesetzte Skala schlussendlich neun Items.

Das Cronbachs Alpha von der Skala von Fux (2005) ist in der Literatur nicht angegeben. Die Reliabilität der Skala wurde mit einem Cronbachs Alpha von .903 vor der Erhebung als sehr gut eingestuft. Die Skala wurde nicht weiter angepasst. Nach der Erhebung wurde ein Cronbachs Alpha mit einem Wert von .871 gemessen.

3.2.4 Skala soziale Einflüsse

Diese Skalen wurden erstellt, um zu messen, inwiefern die Schüler*inne von externen sozialen Einflüssen in der Studienwahl beeinflusst werden. Wie im Abschnitt *Soziale Einflüsse* im Theorieteil zu sehen ist, gibt es verschiedene externe Einflüsse. Aufgrund der Einordnungen von Schuler und Kanning (2014) und Margraf-Stiksrud und Stemmler (2018) wurden Skalen zum Einfluss der Eltern, (Schul-)Freund*innen, Studienmesse, Studienberatung und Lehrpersonen erstellt. Der Einfluss der Eltern und der Freund*innen wurde jeweils mit zwei Skalen gemessen. Je eine, welche den aktiven Einfluss und eine, welche den passiven Einfluss misst. Mit passivem Einfluss wird die Beeinflussung durch diese Personen als Orientierung und Bezugspunkt für die eigene kognitive Landkarte verstanden, wie dies in Gottfredson (1983) beschrieben ist. Folglich wurden acht Skalen erstellt. Für keine dieser Skalen wurde eine andere validierte Skala als Grundgerüst verwendet, die Items wurden auf Grundlage der Theorie erstellt, mittels kognitiven Interviewtechniken (vgl. Prüfer & Rexroth, 2005) auf die Verständlichkeit überprüft und anschliessend einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Falls die Reliabilitätsanalyse einen

ungenügenden Wert ergab, wurden Items ausgetauscht, bis das die Reliabilitätsanalyse einen annehmbaren Wert ergab. Die Skalen sind nachfolgend erläutert.

Die Skala aktiver Einfluss der Eltern besitzt sieben Items. Nach der ersten Validierung wurden fünf Items ausgetauscht. Für die Konstruktion der neuen Items wurde an den Items der Skala aktiver Einfluss der Freund*innen orientiert und anschliessend eine zweite Reliabilitätsprüfung durchgeführt. Vor der Erhebung betrug das Cronbachs Alpha .763. Dies wurde als akzeptabel gewertet. Nach der ersten Iteration wurde ein weiteres Item entfernt, da die Skala ohne dieses Item ein höheres Cronbachs Alpha besass. Es wurde durch ein anderes Item ersetzt. Bei der Konstruktion des neuen Items wurde an der Skala aktiver Einfluss der (Schul-)Freunde orientiert.

Nach der Erhebung betrug das Cronbachs Alpha .605. Dieser Wert deutet auf eine ungenügende Reliabilität hin.

Die Skala passiver Einfluss der Eltern besass in der ersten Version vier Items. Nach der ersten Reliabilitätsanalyse wurde die Skala auf sechs Items ausgeweitet. Ausgetauscht wurde kein Item. Das Cronbachs Alpha wurde mit einem Wert von .721 als akzeptabel eingeschätzt. Nach der Erhebung besass das Cronbachs Alpha einen Wert von .767.

Die Skala aktiver Einfluss der Freund*innen besitzt fünf Items. Diese wurden nach der Reliabilitätsanalyse beibehalten.

Das Cronbachs Alpha wurde als akzeptabel eingestuft. Nach der Erhebung konnte einen Cronbachs Alpha-Wert von .807 festgestellt werden.

Die Skala passiver Einfluss der Freund*innen besitzt fünf Items. Nach der Reliabilitätsanalyse wurden alle Items beibehalten.

Das Cronbachs Alpha bei der Reliabilitätsanalyse ist mit einem Wert von .860 als sehr gut eingestuft worden. Nach der Erhebung betrug das Cronbachs Alpha .825.

Der Skala der Studienmesse ist ein Filter vorgeschaltet, welcher erfragt, ob die Schüler*innen schon eine Studienmesse besucht haben. Bei der Antwort «Ja» wurden die Proband*innen zu der Skala weitergeleitet, bei der Antwort «Nein» wurde der Grund des Nichtbesuchs erhoben.

Die Skala Einfluss durch Studienmesse besass zu Beginn sechs Item. Nach der zweiten Reliabilitätsanalyse besass die Skala ein nicht akzeptables Cronbachs Alpha. Zusätzlich ergab eine Analyse der Antworten, dass es bei einigen Items symptomatische Antworten gab. Aus diesem Grund wurden aus der Skala zwei Items entfernt und drei andere hinzugefügt, so dass die Skala am Schluss sieben Items beinhaltete. Die Reliabilitätsanalyse nach der zweiten Reliabilitätsanalyse ergab ein Cronbachs Alpha von .685. Das Cronbachs Alpha wurde als nicht akzeptabel eingeschätzt, weshalb noch ein zusätzliches Item hinzugefügt wurde. Da nur elf Personen die Skala im Vorfeld ausfüllten,

wurde die Skala im Fragebogen beibehalten, damit nach der Erhebung mit den Schüler*innen entschieden werden konnte, ob die Skala genug reliabel ist. Nach der Erhebung betrug das Cronbachs Alpha .815 und wurde als genug reliabel gewertet.

Die Skala Einfluss durch Studienberatung hatte dieselbe Filterlogik, wie die Skala Einfluss durch die Studienmesse. Die Skala besitzt acht Items. Nach der Reliabilitätsanalyse wurden keine Items ausgetauscht, da diese mit einem Cronbachs Alpha von .831 als sehr gut eingeschätzt worden sind. Nach der Erhebung konnte ein Cronbachs Alpha von .803 gemessen werden.

Die Skala Einfluss der Lehrpersonen besitzt fünf Items. Es wurden nach den Reliabilitätsanalysen keine Items ausgetauscht. Vor der Erhebung konnte ein Cronbachs Alpha mit einem Wert von .858 festgestellt werden. Daher wurde die Reliabilität als gut gewertet. Nach der Erhebung betrug das Cronbachs Alpha .839.

Eine Änderung welche bei allen Skalen vorgenommen wurde, ist die Reduktion einer fünfstufigen Antwortskala auf eine vierstufige Antwortskala, da bei vielen Items nicht die gesamte Antwortskala ausgeschöpft wurde.

3.2.5 Erhebung Beweggründe

Alle Kategorien von Beweggründen (Beweggründe zur Wahl des GIBZ, Beweggründe zur Wahl der vollzeitlichen BM, Beweggründe zur Wahl der gewählten Schwerpunktrichtung und ob die Schüler*innen die Passerelle absolvieren möchten) wurden aus einer Kombination von Items erhoben. Gewisse Items besaßen eine dichotome Antwortkategorie andere Items erforderten eine qualitative Antwort.

Es wurde darauf geachtet, dass jeweils intrinsische Faktoren sowie auch extrinsische Faktoren erhoben werden konnten.

Die Items konnten keiner statistischen Reliabilitätsanalyse unterzogen werden, da sie keine Skalen darstellten. Die Abdeckung der Items, welche durch die Fragen erzielt werden können, wurden validiert, indem sie mit der auftraggebenden Person des GIBZ besprochen und angepasst wurden.

3.3 Stichprobe

An der Studie nahmen alle Schüler*innen des GIBZ teil, welche zum Stichtag der Durchführung in der Schule anwesend waren. Insgesamt füllten 96 Personen den Fragebogen aus. Diese teilten sich in fünf Klassen auf. Zwei Klassen haben die technische Schwerpunktrichtung (40 Personen), zwei Klassen die gesundheitliche Schwerpunktrichtung (36 Personen) und eine Klasse die soziale Schwerpunktrichtung (20 Personen) besucht. Das Durchschnittsalter aller Schüler*innen war 21,2 Jahre. Das

Durchschnittsalter der technischen Schwerpunktrichtung lag bei 21,3 Jahren, das Durchschnittsalter der gesundheitlichen Schwerpunktrichtung lag bei 21,3 Jahren und dasjenige der sozialen Schwerpunktrichtung lag bei 20,7 Jahren.

Von diesen 96 Schüler*innen bezeichneten sich 42 Personen als weiblich und 54 Personen als männlich. Bei der technischen Schwerpunktrichtung waren lediglich vier Personen weiblich und 36 männlich, bei der gesundheitlichen Schwerpunktrichtung waren 27 Personen weiblich und neun Personen männlich und bei der sozialen Schwerpunktrichtung waren elf Personen weiblich und neun Personen männlich.

Alle Schüler*innen haben eine Berufslehre abgeschlossen. Das Verzeichnis zu den abgeschlossenen Berufslehren ist im Anhang C zu sehen.

3.4 Datenerhebung

Vor der effektiven Datenerhebung mittels Online-Fragebogen wurde zunächst ein Pretest durchgeführt. Der Fragebogen wurde auf verschiedenen Browser auf unterschiedlichen technischen Geräten wie Laptops, Tablets und Smartphones getestet. Zudem wurden jegliche Filterkombinationen getestet.

Die Datenerhebung fand innerhalb von acht Tagen vor Ort am GIBZ statt. Dabei wurde den Schüler*innen die Bachelorarbeit kurz vorgestellt und Ihnen der Link zur Umfrage präsentiert. Die Umfrage wurde mit einem Laptop oder einem Smartphone ausgefüllt. Da die Datenerhebung vor Ort stattfand, konnten Fragen oder Unklarheit direkt geklärt werden. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass die Umfrage nicht vorzeitig abgebrochen und somit eine hohe Rücklaufquote generiert wird. Da die Erhebung dem Unterrichtsplan des GIBZ unterlag, konnte die Erhebung nicht an den gleichen Zeitpunkten stattfinden.

3.5 Datenauswertung

Die Datenauswertung wurde vor dem Hintergrund der Fragestellungen geplant und durchgeführt. Als erstes wurden die drei unterschiedlichen Datensets in ein einziges Datenset übertragen. Dabei wurde eine Variable erstellt, welche die Zugehörigkeit der Fälle zu den Schwerpunktrichtungen ersichtlich machte. In einem weiteren Schritt wurden Items in den Skalen, welche umgepolt werden mussten, rekodiert.

Nach diesem Schritt konnte ein Mittelwert für die intervallskalierten Skalen berechnet werden, dabei wurde jeweils eine neue Variable erstellt. Es wurden Mittelwerte für alle Faktoren des WSI-Interessenstest, für die Entscheidungssicherheit, für die berufliche Identität, für die aktiven und passiven Einflüsse der Eltern, für die aktiven und passiven Einflüsse der (Schul-)Freunde, für die Einflüsse der Studienmesse, für die Einflüsse der Studienberatung und für die Einflüsse durch die Lehrperson gebildet. Die Items, welche die Beweggründe erhoben, wurden nicht weiterverarbeitet.

Danach wurde untersucht, ob sich die drei Gruppen in den 23 Faktoren unterscheiden. Dafür wurden die neuen Mittelwertvariablen mittels eines Kolmogorov-Smirnov-Tests auf die Normalverteilung geprüft. Wenn die Variablen normalverteilt waren, wurden diese mittels eines Levene-Tests geprüft, ob die Verteilungen der drei Gruppen eine Varianzhomogenität aufwiesen. Bei der Überprüfung auf Varianzhomogenität wurde an der Teststatistik des Medians orientiert (und nicht des Mittelwertes), da dieser Wert robuster gegenüber Ausreißer ist (Heimsch & Niederer, 2022). Wenn die Variablen sowohl normalverteilt als auch varianzhomogen waren, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt. Waren die Variablen entweder nicht normalverteilt oder normalverteilt und varianzheterogen, wurde ein H-Test nach Kruskal und Wallis durchgeführt. War bei der ANOVA ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen mittels eines Omnibustests festgestellt worden, wurde beim Vorliegen einer Hypothese ein weiterer Test mit Setzen von Kontrasten durchgeführt, um festzustellen, welche Gruppen sich voneinander unterscheiden. Lag keine Hypothese eines Unterschieds vor, wurde ein Post-hoc-Test mittels eines Scheffé-Tests durchgeführt, um Unterschiede zwischen den Gruppen zu identifizieren. Bei einem H-Test wurden die Unterschiede zwischen den Gruppen im Programm SPSS automatisch dargelegt. Für das statistische Vorgehen und die Wahl der Tests wurde an Heimsch und Niederer (2022) orientiert.

Neben den Testresultaten wurden die Effektstärken berechnet. Bei der ANOVA wurde eine f-Effektstärke mit der folgenden Formel berechnet: $f = \sqrt{\frac{\eta^2}{1-\eta^2}}$

Das Etaquadrat η^2 konnte in SPSS herausgelesen werden. Bei H-Tests konnte die Effektstärke nur für die Post-hoc-Analyse berechnet werden, da dafür der z-Wert benötigt wird. Die Effektstärke wurde mit folgender Formel berechnet: $r = \left| \frac{z}{\sqrt{N}} \right|$

Alle Mittelwerte, Mediane, Standardabweichungen und Anzahl Personen sind im Anhang D abgebildet.

Die Items, welche Erkenntnisse zu den Beweggründen erhoben, hatten eine dichotome Antwortkategorie oder forderten die Schüler*innen auf, ihre Antwort in Sätzen in ein Textfeld zu schreiben. Die meisten Items mit einer dichotomen Antwortkategorie wurden ausgewertet, indem der prozentuale Anteil der Zustimmung oder Ablehnung ausgerechnet wurde. Beim Item «*Ich traute mir die Fächer in den anderen Schwerpunktrichtungen nicht zu*» wurde zusätzlich ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt, um zu überprüfen, ob die beobachteten Antworten der Gruppen von erwarteten Werten abweichen. Die qualitativen Antworten wurden inhaltlich ausgewertet. Aufgrund der Antworten der Schüler*innen wurde für mehrere Fragen ein induktives Kategoriensystem, angelehnt an Kuckartz und Rädiker, (2020) erstellt. Diese Kategoriensysteme sind im Anhang E abgebildet. Die Antworten

wurden auch gewichtet, indem die Häufigkeit der Nennung gewisser Aspekte berücksichtigt wurde. Es wurde darauf geachtet, dass möglichst viele Aspekte beleuchtet wurden. Bei den Beweggründen zu der Wahl der Schwerpunktrichtung wurden die Aspekte der Schüler*innen der verschiedenen Schwerpunktrichtung einander gegenübergestellt. Im Ergebnisteil wurden die Erkenntnisse zum Teil mit repräsentativen Zitaten der Schüler*innen untermauert.

Die Skalen, welche die Beeinflussung erhoben, wurden mittels zwei Methoden ausgewertet. Um zu überprüfen, ob die Schüler*innen sich grundsätzlich von den verschiedenen sozialen Einflussfaktoren beeinflussen lassen oder nicht, wurde wie folgt vorgegangen: Es wurde auf den jeweiligen Mittelwert geachtet, ob die Gruppe einen signifikant höheren Mittelwert als 2.5 haben. Dieser Wert wurde als Schwellenwert aufgrund der Antwortskala gewählt. Die Antwortskala bestand aus den Auswahlmöglichkeiten «Trifft gar nicht zu» = 1, «Trifft eher nicht zu» = 2, «Trifft eher zu» = 3 und «Trifft voll und ganz zu» = 4. Der mathematische Mittelwert liegt bei $(1+2+3+4) / 4 = 2.5$. Wenn der Mittelwert einer Skala den Wert 2.5 überstieg, wurde davon ausgegangen, dass die Personen generell von diesem Faktor beeinflusst werden. Bei Mittelwerten, welche grösser als 2.5 waren, wurde ein Einstichproben-t-Test durchgeführt, um zu prüfen, ob die Werte signifikant höher als 2.5 waren.

Bei den Einflussfaktoren, welche einen höheren Mittelwert als 2.5 haben, wurde getestet, ob es Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen (Studienmesse besucht oder Studienmesse nicht besucht beziehungsweise Studienberatung in Anspruch genommen oder Studienberatung nicht in Anspruch genommen) in der Entscheidungssicherheit und beruflichen Identität gibt. Dafür wurde mit einem F-Test getestet, ob die Varianzen im jeweiligen Konstrukt homogen oder heterogen waren. Die Gruppen, welche weniger als 30 Personen besaßen, wurden zusätzlich auf Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov-Tests überprüft. Waren die Varianzen der Gruppen varianzhomogen und normalverteilt wurde ein t-Test angewendet. Waren die Varianzen der Gruppen heterogen oder waren die Gruppen nicht normalverteilt wurden ein U-Test nach Mann und Whitney angewendet.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel sind nacheinander die Ergebnisse, welche aus der Datenauswertung resultierten, berichtet.

4.1 Ergebnisse WSI

Aufgrund der vielen Faktoren wurden die Ergebnisse des WSI-Testes in Unterkapiteln berichtet. Diese sind folgend aufgeführt.

4.1.1 Ergebnisse Voraussetzungen WSI

Wie im Abschnitt „Datenauswertung“ beschrieben, wurde dafür als erstes die 23 Faktoren des was-studiere-ich-Testes mittels eines Kolmogorov-Smirnov-Tests auf die Normalverteilung überprüft. Nicht normalverteilt sind die Interessensfaktoren Technik ($p < .001$), Informatik ($p < .001$), Natur ($p < .001$), Physik ($p < .001$), Biowissenschaften ($p < .001$), Chemie ($p < .001$), Mathematik ($p < .001$), Forschung ($p < .001$), bildende Kunst ($p < .001$), darstellende Kunst ($p < .001$), Sprache ($p < .001$), Musik ($p < .001$), Gesundheit ($p = .011$), Geschichte und Philosophie ($p = .028$), Finanzen ($p < .001$), Gesetze und Vorschriften ($p = .001$) und Informationsverarbeitung ($p = .042$).

Die Interessensfaktoren Beratung ($p = .064$), Bildung ($p = .138$), Politik und Soziologie ($p = .200$), Verkauf, Vertrieb und Marketing ($p = .199$), Wirtschaft und Unternehmensführung ($p = .069$) und Sport ($p = .118$) sind normalverteilt.

Die normalverteilten Faktoren wurden zusätzlich auf Varianzhomogenität geprüft. Ein Levene-Test konnte feststellen, dass die Faktoren Beratung ($p = .989$), Bildung ($p = .417$), Politik und Soziologie ($p = .283$), Verkauf, Vertrieb und Marketing ($p = .281$), Wirtschaft und Unternehmensführung ($p = .071$) und Sport ($p = .563$) alle Varianzhomogen sind.

4.1.2 Ergebnisse Praktisch-technisch

Danach wurden getestet, ob es zwischen den Gruppen bei den jeweiligen Interessensfaktoren Unterschiede gibt. Die Resultate sind nachfolgend abgebildet. Die Effektstärken sind nach Cohen (1992) zu bewerten. Demnach ist die Effektstärke $r = .10$ klein, $r = .30$ mittelgross und $r = .50$ gross.

Die Effektstärke f nach Cohen (1992) als $f = .10$ klein, $f = .25$ mittelgross und $f = .40$ gross zu werten.

Im praktisch-technischen Interesse (Technik, Informatik und Natur) stellte ein H-Test nach Kruskal und Wallis in den Faktoren Technik ($H(2) = 38.973$, $p < .001$) und Informatik ($H(2) = 16.988$, $p < .001$) je einen Unterschied fest. Im Faktor Natur konnte kein

Unterschied festgestellt werden ($H(2) = 5.104, p = .078$). Die Post-hoc-Analyse im Faktor Technik hat ergeben, dass die Schwerpunktrichtung Technik ($Mdn = 2.58, SD = .98$) ein höheres durchschnittliches Interesse als die Schwerpunktrichtung Gesundheit ($Mdn = 1.33, SD = .56$) ($z = -5.612, p < .001, r = .59$) und die soziale Schwerpunktrichtung ($Mdn = 1.33, SD = .65$) ($z = -4.733, p < .001, r = .61$) besitzt. Auch beim Faktor Informatik besitzt die technische Schwerpunktrichtung ($Mdn = 2.25, SD = 1.10$) ein signifikant höheres Durchschnittsinteresse als die gesundheitliche ($Mdn = 1.50, SD = .85$) ($z = -3.456, p = .002, r = .40$) und die soziale Schwerpunktrichtung ($Mdn = 1.25, SD = .75$) ($z = -3.434, p = .002, r = .46$).

4.1.3 Ergebnisse Forschend-intellektuell

Ein H-Test konnte feststellen, dass es Unterschiede zwischen dem durchschnittlichen Interesse der Gruppen in den Faktoren Physik ($H(2) = 8.959, p = .011$), Biowissenschaften ($H(2) = 11.668, p = .003$), Chemie ($H(2) = 7.468, p = .024$), und Mathematik ($H(2) = 16.515, p < .001$) gibt. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen beim forschenden Interesse ($H(2) = 3.491, p = .175$).

Die Post-hoc-Analyse im Faktor Physik hat ergeben, dass die Schwerpunktrichtung Technik ($Mdn = 2.20, SD = 1.08$) ein höheres durchschnittliches Interesse als die soziale Schwerpunktrichtung ($Mdn = 1.67, SD = .68$) hat ($z = -2.786, p = .016, r = .36$).

Beim Faktor Biowissenschaften besitzt die gesundheitliche Schwerpunktrichtung ($Mdn = 3.08, SD = 1.11$) ein höheres durchschnittliches Interesse als die Schüler*innen der technischen Schwerpunktrichtung ($Mdn = 2.00, SD = 1.09$) ($z = 3.196, p = .004, r = .37$) sowie ein höheres Interesse als die soziale Schwerpunktrichtung ($Mdn = 2.08, SD = 1.05$) ($z = 2.473, p = .04, r = .33$).

Im Faktor Chemie besitzt die gesundheitliche Schwerpunktrichtung ($Mdn = 2.00, SD = .90$) ein signifikant höheres Interesse als die soziale Schwerpunktrichtung ($Mdn = 1.00, SD = .87$) ($z = 2.627, p = .009, r = .35$).

Und beim mathematischen Interessensfaktor besitzt die technische Schwerpunktrichtung ($Mdn = 2.60, SD = 1.14$) ein höheres Interesse als die gesundheitliche ($Mdn = 1.50, SD = .90$) ($z = -2,816, p = .015, r = .32$) und die soziale Schwerpunktrichtung ($Mdn = 1.20, SD = .65$) ($z = -3,808, p < .001, r = .49$).

4.1.4 Ergebnisse Künstlerisch-sprachlich

Bei dieser Kategorie konnte eine H-Test feststellen, dass sich die Interessen in den Faktoren darstellende Kunst ($H(2) = 6.742, p = .034$) und

Sprache ($H(2) = 7.764, p = .021$) signifikant unterscheiden. Es konnten keine signifikanten Unterschiede in den Faktoren bildende Kunst ($H(2) = 2.041, p = .360$) und Musik ($H(2) = 3.638, p = .162$) festgestellt werden.

Eine Post-hoc-Analyse im Faktor darstellende Kunst hat ergeben, dass die Unterschiede nur dann signifikant sind, wenn diese nicht durch eine Bonferroni-Korrektur korrigiert sind. Es wird angenommen, dass es keine signifikanten Unterschiede in diesem Faktor gibt. Im Faktor Sprache haben die Schüler*innen der sozialen Schwerpunktrichtung ($Mdn = 2.63, SD = 1.18$) ein signifikant höheres Interesse als die Schüler*innen der technischen Schwerpunktrichtung ($Mdn = 1.75, SD = .74$) ($z = 2.694, p = .021, r = .35$).

4.1.5 Ergebnisse Sozial

In der sozialen Kategorie konnte ein H-Test einen signifikanten Unterschied im Faktor Gesundheit ($H(2) = 25.958, p < .001$) feststellen. Eine ANOVA konnte einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen in den Faktoren Beratung ($F(2,95) = 14.224, p < .001, f = .550$) und Bildung und Erziehung ($F(2,95) = 10.169, p < .001, f = .467$) feststellen. Beim Faktor Geschichte und Philosophie konnte mittels einem H-Tests keinen signifikanten Unterschied festgestellt werden ($H(2) = .046, p = .977$) und bei den Faktor Politik und Soziologie konnte mittels einer ANOVA kein Unterschied feststellen ($F(2,95) = .189, p = .829, f = .063$).

Eine Post-hoc-Analyse im Faktor Gesundheit zeigt auf, dass die Schwerpunktrichtung Gesundheit ($Mdn = 3.24, SD = 1.12$) ein signifikant höheres Interesse am Thema Gesundheit hat als die technische Schwerpunktrichtung ($Mdn = 1.50, SD = .81$) ($z = 5.095, p < .001, r = .58$).

Die Post-hoc-Tests der ANOVA mittels Kontraste bestätigen die Hypothese, dass sich die gesundheitliche Schwerpunktrichtung ($M = 3.44, SD = .97$) und die soziale Schwerpunktrichtung ($M = 3.22, SD = .90$) ein signifikant höheres Interesse an der (sozialen) Beratung haben als die technische Schwerpunktrichtung ($M = 2.37, SD = .95$) ($p < .001$). Ebenso haben die gesundheitliche ($M = 3.24, SD = .97$) und die soziale Schwerpunktrichtung ($M = 3.32, SD = .84$) ein höheres signifikantes Interesse am Faktor Bildung und Erziehung als die technische Schwerpunktrichtung ($M = 2.41, SD = .90$) ($p < .001$).

4.1.6 Ergebnisse Unternehmerisch

Mittels einer ANOVA konnte festgestellt werden, dass sich die durchschnittlichen Interessen im Faktor Verkauf, Vertrieb, Marketing nicht signifikant unterscheiden ($F(2,95) = .982, p = .378, f = .146$).

Hingegen unterscheiden sich die Interessen im Faktor Wirtschaft und Unternehmensführung signifikant ($F(2,95) = 4.929, p = .009, f = .326$).

Bei diesem Faktor konnte die Post hoc Analyse mittels eines Scheffé-Tests feststellen, dass die technische Schwerpunktrichtung ($M = 2.82, SD = 1.04$) ein signifikant höheres Interesse im Faktor Wirtschaft und Unternehmensführung besitzt als die gesundheitliche ($M = 2.29, SD = .82$) ($p = .043$) und die soziale Schwerpunktrichtung ($M = 2.16, SD = .67$) ($p = .030$).

4.1.7 Ergebnisse systematisierend-ordnend

In dieser Kategorie konnte ein H-Test feststellen, dass es signifikante Unterschiede im durchschnittlichen Interesse in allen Faktoren dieser Kategorie gibt; Es gibt Unterschiede im Faktor Finanzen ($H(2) = 12.592, p = .002$), Gesetze und Vorschriften ($H(2) = 5.980, p = .50$) und Informationsverarbeitung ($H(2) = 11,111, p = .004$).

Eine Post-hoc-Analyse ergibt, dass im Faktor Finanzen die technische Schwerpunktrichtung ($Mdn = 2.25, SD = .86$) ein signifikant höheres Interesse hat als die soziale Schwerpunktrichtung ($Mdn = 1.50, SD = .68$) ($z = -2.433, p = .045, r = .28$). Die technische Schwerpunktrichtung ($Mdn = 2.20, SD = .70$) besitzt des Weiteren im Interessensfaktor Gesetze und Vorschriften ein signifikant höheres Interesse als die soziale Schwerpunktrichtung ($Mdn = 1.80, SD = .51$) ($z = -2.433, p = .045, r = .31$).

Ferner weist die technische Schwerpunktrichtung ($Mdn = 2.80, SD = 1.08$) ein höheres Interesse im Faktor Informationsverarbeitung auf als die gesundheitliche $Mdn = 2.10, SD = .77$) ($z = -2.883, p = .012, r = .33$) und die soziale Schwerpunktrichtung ($Mdn = 2.10, SD = .93$) ($z = -2.681, p = .022, r = .35$).

4.1.8 Ergebnisse Sport

Im letzten Faktor konnte mittels einer ANOVA kein signifikanter Unterschied festgestellt werden ($F(2,95) = .117, p = .890, f = .056$).

4.2 Ergebnisse Entscheidungssicherheit

Das Konstrukt Entscheidungssicherheit ist gemäss einem Kolmogorov-Smirnov-Test normalverteilt ($p = .200$). Zudem hat ein Levene-Test ergeben, dass die Skala Varianzhomogen ist ($p = .605$).

Eine ANOVA konnte keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen in der Entscheidungssicherheit feststellen ($F(2,92) = .700, p = .499, f = .012$).

4.3 Ergebnisse berufliche Identität

Das Konstrukt berufliche Identität ist gemäss einem Kolmogorov-Smirnov-Test normalverteilt ($p = .200$). Ein Levene-Test konnte feststellen, dass die Skala varianzheterogen ist ($p = .025$).

Ein H-Test konnte keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen in der beruflichen Identität feststellen ($H(2) = 2.790$, $p = .248$).

4.4 Ergebnisse Beweggründe für die vollzeitliche Berufsmatura

Um die Beweggründe der Schüler*innen für die Wahl der vollzeitlichen BM zu ergründen, wurden eine Reihe an Fragen mit dichotomen Antwortkategorien gestellt. Je nach Antwort wurden die Schüler*innen aufgefordert, Ihre Antwort qualitativ zu begründen.

Die erste Frage als Beweggrund zielte auf die Frage, ob sich die Schüler*innen frei in der Wahl des BM-Modells entscheiden konnten. Mehrere Personen gaben an, dass sie keine lehrbegleitende machen durften. Von den technischen Berufsmaturant*innen durften 16 Personen also 40 Prozent keine lehrbegleitende BM besuchen, bei den gesundheitlichen Schüler*innen waren es 17, also 47.22 Prozent und bei den sozialen waren es 8 Schüler*innen, also 40 Prozent. Die Personen, welche sich frei entscheiden konnten, wurden weiterhin gefragt, warum sie sich gegen die lehrbegleitende BM entschieden hätten. Aus den Antworten konnten Kategorien gebildet werden. Diese sind mit je einem passenden Zitat untermalt. Diese Kategorien sind Unklarheit über die Zukunft *„Ich wusste in der Lehre noch nicht ob ich studieren möchte.“*, Schwierigkeit den Aufwand abzuschätzen *„Weil ich mir nicht sicher war, wie streng die Lehre wird mit der BM zusätzlich und ich dachte ich kann sie ja easy nach der Lehre in einem Jahr nachholen.“*, Ressourcenmanagement *„Weil ich mich lieber voll und ganz auf die Schule fokussieren wollte.“*, persönliche Hinderungsgründe *„Ich habe eine 7-jährige Tochter und es war mir wichtig, dass ich im Kanton Zug Nähe bei ihr bin.“* und Nicht-Empfehlung *„Wurde zu meinem Lehrberuf nicht empfohlen, da man für die Berufskunde Unterricht schon viel lernen muss.“*

35 Prozent der technischen, 50 Prozent der gesundheitlichen und 45 Prozent der gesundheitlichen Schüler*innen gaben an, die lehrbegleitende BM nie in Betracht gezogen zu haben.

Es gaben 12.5 Prozent der technischen, 22.22 Prozent der gesundheitlichen und 10 Prozent der sozialen BM-Schüler*innen an, unentschieden zwischen der Wahl der vollzeitlichen BM und der nebenberuflichen BM zu sein. Der Hauptgrund, welcher angegeben wurde, ist, dass keine berufs begleitende BM mehr im GIBZ angeboten wird. Ein anderer Grund ist der Faktor Zeit. Durch die vollzeitliche BM gewinnt man Zeit und kann früher ins Studium gehen. Diese Kategorien werden durch Aussagen, wie die folgende deutlich: *„Es*

gab die Option gar nicht hier die BM berufsbegleitend durchzuführen. Ebenfalls da ich möglichst auf direktem Weg ins Studium wollte, um nicht erst in spätem Alter“.

Die berufsbegleitende BM wurde von 52.5 Prozent der technischen, 50 Prozent der gesundheitlichen und 65 Prozent der sozialen BM-Schüler*innen nie in Betracht gezogen.

Viele Schüler*innen gaben an, dass gewisse Umstände ihnen die Wahl des Vollzeitmodells aufgedrängt haben. Als häufig genannten Grund des Aufdrängens wird aufgeführt, dass keine berufsbegleitende BM im Kanton Zug mehr angeboten wird. Es werden aber auch Faktoren, wie finanzielle Mittel oder das Anstellungsverhältnis aufgeführt. Andere Gründe, welche aufgeführt wurden, wurden von der Autorenschaft nicht als Aufdrängung, sondern lediglich als Präferenz gewertet und sind hier nicht erwähnt.

Es wurde am Ende der Kategorie gefragt, welche Faktoren die entscheidendsten für die Wahl der vollzeitlichen BM waren. Fast die Hälfte aller Schüler*innen gaben einen Grund, verbunden mit zeitlichen Aspekten, an. Dies wird an Aussagen wie *„Ich wollte die Berufsmatura möglichst schnell durch haben um danach ein Studium zu beginnen“* deutlich. Es werden verschiedene Vorteile genannt, welche durch die kurze Zeit entstehen; sobald wie möglich ein Studium zu beginnen, weniger Zeit durch das Militär verlieren oder auch aufgrund des Alters schnell vorankommen. Ein anderer Grund, warum diese Option als lukrativ erscheint ist, dass man darin sich voll und ganz auf diese eine Sache konzentrieren kann *„Ich wollte mich vollständig auf die BM konzentrieren können.“* Diese Möglichkeit haben die Schüler*innen weder in der lehrbegleitenden, noch in der berufsbegleitenden BM. Dazu kommen die Vorteile, wieder einmal in den Genuss von mehr Ferien zu kommen. Einige Schüler*innen nennen dazu den Umstand, dass dies nur möglich ist, dass sie angespartes Vermögen haben oder von ihren Eltern finanziell unterstützt würden *„Ich wollte mich völlig und ganz auf die schulischen Leistungen konzentrieren wollen, dies war aber nur möglich durch die Unterstützung meiner Eltern“.*

4.5 Ergebnisse Beweggründe der Wahl der Schwerpunktrichtung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse berichtet, welche die Beweggründe der Schüler*innen für die Wahl der Schwerpunktrichtung erwähnten.

Als eine der ersten Fragen, wurden die Schüler*innen gefragt wie sicher sich die Schüler*innen in der Wahl ihrer Schwerpunktrichtung waren. Bei den Techniker*innen waren 20 Prozent in der Entscheidung unschlüssig, bei den gesundheitlichen Schüler*innen war ein Drittel unsicher und bei der sozialen Schwerpunktrichtung waren 35 Prozent unsicher.

Diese unsicheren Personen wurden befragt, was die ausschlaggebenden Beweggründe für die Wahl der jeweiligen Schwerpunktrichtung war, welche sie schlussendlich getroffen

haben. Diese Beweggründe lassen sich aufgrund der Antworten in die Aspekte Interesse, antizipierte Eignung, Einfluss und Empfehlung von externen Faktoren und Bildungsplanung unterteilen. Aufgrund der Antworten wurde zusätzliche Kategorie erstellt, welchen keinen Beweggrund, sondern einen Zustand der Entscheidung darstellt. Es gab Schüler*innen der gesundheitlichen und sozialen Schwerpunktrichtung, welche zwischen diesen beiden Schwerpunktrichtungen geschwankt haben: *„Ich habe zwischen Gesundheit oder Soziale BM geschwankt, da beide aber sehr ähnlich aufgebaut sind und ich eher einen sozialen Beruf ausüben wollte, habe ich mich für diese Richtung entschieden“*.

Auf die Frage, welche Schwerpunktrichtung am wenigsten bevorzugt würde, antworteten die Schülerinnen der technischen Schwerpunktrichtung ausgeglichen; 50 Prozent bevorzugten die gesundheitliche Schwerpunktrichtung am wenigsten, 50 Prozent die soziale Schwerpunktrichtung. Schüler*innen der gesundheitlichen und sozialen Schwerpunktrichtung gaben überwiegend an, dass sie die technische Schwerpunktrichtung am wenigsten bevorzugten. 80,55 Prozent der gesundheitlichen und 90 Prozent der sozialen Schüler*innen gaben an, dass sie die technische BM am wenigsten wahrscheinlich wählen würden. Hauptgründe dafür waren das hohe Mathematikpensum oder allgemein eine Aversion gegenüber Mathematik und Desinteresse an Technik: *„Weil diese Richtung mit sehr viel Mathe zu tun hat und ich das Fach Mathe nicht gerne habe.“*

Die Gründe gegen die gesundheitliche BM bezogen sich hauptsächlich auf Desinteresse dem Thema Gesundheit gegenüber: *„Ich kann mit der Gesundheit und dem Aufbau des Körpers nichts anfangen. Es interessiert mich sehr wenig.“* Es gab auch Antworten, dass die anderen Schwerpunktrichtungen nicht mit den eigenen Plänen für die Zukunft übereinstimmen.

Bei der sozialen Schwerpunktrichtung wurde häufig das fehlende Interesse an sozialen Berufen genannt: *„Ich sehe mich nicht in einem Pflege-Beruf und allgemein arbeite ich lieber an Maschinen und Geräten als an Menschen.“* Es wurde häufig mit dieser Dualität entweder Mensch oder Maschine argumentiert.

Zusätzlich wurde der Nutzen einer sozialen Ausbildung in Frage gestellt: *„Finde es spannend aber zu begrenzt. Soziales kann man in die Freizeit forschen und lernen man muss nicht studieren.“*

Es wurde dann gefragt, welche Vorteile die Schüler*innen mit ihrer Ausbildung sehen. Es konnte aufgrund der Antworten die Kategorien mathematische Kenntnisse, naturwissenschaftliche Kenntnisse, berufliche Vorteile, Vorbereitung auf das Studium, persönlicher Vorteil / persönliches Interesse und spezifische Fachkenntnisse erstellt werden. Schüler*innen der technischen BM nannten überwiegend mathematische

Fähigkeiten und berufliche Aussichten als Beweggrund: *„mehr offene Türen, bessere Löhne, besserer Arbeitsmarkt und Arbeitsbedingungen, Zukunftssicher, Internationalität“*. Schüler*innen der gesundheitlichen BM hoben stärker die naturwissenschaftlichen Kenntnisse und eine gute Vorbereitung auf das Studium hervor. An dieser Stelle wurde noch einmal erwähnt, dass die gesundheitliche Richtung besser auf ein pädagogisches Studium vorbereitet *„Für das PH-Studium muss man zuerst ein Jahr Vorbereitungskurs machen. In diesem Vorbereitungskurs kann man sich mit der BM Gesundheit von den Naturwissenschaftlichen Fächern dispensieren lassen.“*

Schüler*innen der sozialen BM betonen häufiger die spezifischen Fachkenntnisse, insbesondere das Wissen über Menschen und Gesellschaft: *„Ich denke, dass die Präsenz vom Fach Sozialwissenschaften Vorteile in Bezug auf das Zusammenleben mit Menschen und das Verstehen der eigenen Gefühle sowie sozialen Entwicklung hat.“* Zudem wurde es in der sozialen Schwerpunktrichtung als Vorteil gewertet, weniger Mathematikstunden im Stundenplan zu haben. In den Kategorien persönlicher Vorteil / persönliches Interesse waren die Antworten der drei Schwerpunktrichtungen ähnlich verteilt.

Es gibt eine hohe Passung zwischen dem ehemaligen Studieninteresse und der gewählten Schwerpunktrichtung: 82.5 Prozent der technischen, 86.11 Prozent der gesundheitlichen und 90 Prozent der sozialen BM-Schüler*innen gaben an, dass ihr gewählter Schwerpunkt am besten zu ihrem früheren Studieninteresse gepasst hat.

Es wurde weiterhin gefragt, ob sich die Personen die anderen Schwerpunktfächer zutrauen würden. Dies ist nicht bei allen Schüler*innen der Fall. In der technischen Schwerpunktrichtung trauen sich 25 Prozent der Schüler*innen gewisse Fächer nicht zu. In der gesundheitlichen Schwerpunktrichtung trauen sich 47.22 Prozent und in der sozialen Schwerpunktrichtung trauen sich 45 Prozent die Fächer der anderen Schwerpunktfächer nicht zu. Dabei konnte ein Chi-Quadrat-Test feststellen, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen beobachteten und erwarteten Häufigkeiten gibt ($\chi^2(2, N = 96) = 4.60, p = .100$). Die Schüler*innen der technischen Schwerpunktrichtung nennen als Fächer, welche sie sich nicht zutrauen, Biologie (zwei Nennungen), Wirtschaft (zwei Nennungen), Philosophie (zwei Nennungen), Chemie (eine Nennung), Französisch (eine Nennung), Psychologie und Soziologie (eine Nennung) und Geschichte (eine Nennung).

Die Schüler*innen der gesundheitlichen Schwerpunktrichtung nennen als Fächer, welche sie sich am wenigsten zutrauen Mathematik (14 Nennungen), Physik (sechs Nennungen), Wirtschaft (zwei Nennungen), Chemie (zwei Nennungen), Soziologie (eine Nennung) und Psychologie (eine Nennung).

Die Schüler*innen der sozialen Schwerpunktrichtung nannten als Fächer, welche sie sich nicht zutrauen, Mathematik (sechs Nennungen), Physik (drei Nennungen), Chemie (drei Nennungen) und Biologie (drei Nennungen).

4.6 Ergebnisse Einflussfaktoren

Zuerst wurden die Skalen auf Normalverteilung geprüft. In einem weiteren Schritt wurden dann die Varianzen überprüft.

Ein Kolmogorov-Smirnov-Test hat entdeckt, dass die Antworten auf den Skalen Entscheidungssicherheit ($p = .200$) und berufliche Identität ($p = .200$) bei den Gruppen, welche eine kleinere Gruppengrösse als $N = 30$ haben, normalverteilt sind.

Ein F-Test stellte fest, dass jeweils die Gruppen welche eine Berufsmesse besucht haben und diejenigen, welche keine besucht haben sowohl im Konstrukt Entscheidungssicherheit ($F(91) = 1.996$, $p = .161$) und im Konstrukt berufliche Identität ($F(92) = .036$, $p = .850$) varianzhomogen sind.

Ferner stellte ein F-Test fest, dass die Gruppen, welche eine Studienberatung besuchten und die Gruppe, welche keine besuchte in den Konstrukten Entscheidungssicherheit ($F(91) = .130$, $p = .720$) und berufliche Identität ($F(92) = 2.716$, $p = .103$) varianzhomogen sind.

Ob sich die Schüler*innen generell signifikant beeinflussen lassen, wurde in je einem t-Test für eine Stichprobe getestet. Dafür wurden zuerst die Mittelwerte betrachtet. Diese sind folgend aufgelistet.

Tabelle 1. Mittelwert, Standardabweichung und Anzahl Personen bei den jeweiligen Einflussfaktorskalen

Skala	M	SD	N
Aktiver Einfluss der Eltern	2.23	.55	96
Passiver Einfluss der Eltern	2.03	.62	96
Aktiver Einfluss der Freunde	2.30	.68	96
Passiver Einfluss der Freunde	1.84	.66	96
Einfluss der Studienmesse	2.62	.65	42
Einfluss der Studienberatung	2.84	.51	24
Einfluss der Lehrpersonen	1.38	.50	96

Da der Gesamtmittelwert der beiden Skalen Einfluss durch die Studienmesse und durch Studienberatung grösser als der theoretisch hergeleitete Mittelwert 2.5 sind, wurde überprüft, ob diese signifikant höher als 2.5 sind. Ein Einstichproben-t-Test ergab, dass der Mittelwert der Skala Einfluss durch die Studienmesse ($M = 2.62$, $SD = .65$, $N = 42$) nicht signifikant höher als 2.5 ist ($t(41) = 1.223$, $p = .114$), während der Einfluss durch die

Studienberatung ($M = 2.84$, $SD = .51$, $N = 24$) signifikant grösser als 2.5 ist ($t(23) = 3.261$, $p = .002$).

Ein t-Test zwischen den Gruppen entdeckte, dass die Gruppe, welche die Berufsmesse besuchte ($M = 2.87$, $SD = .65$, $N = 41$), einen signifikant höheren Mittelwert in der Entscheidungssicherheit als die Gruppe, welche die Berufsmesse nicht besitzt ($M = 2.54$, $SD = .74$, $N = 52$) ($t(91) = 2.215$, $p = .029$). Die Gruppenmittelwerte unterscheiden sich jedoch nicht signifikant im Konstrukt berufliche Identität ($p = .058$).

Ein t-Test entdeckte, dass die Gruppe, welche eine Studienberatung besuchte signifikant tiefere Mittelwerte in der Entscheidungssicherheit ($M = 2.35$, $SD = .68$, $N = 24$) als die Gruppe, welche die Studienmesse nicht besucht ($M = 2.80$, $SD = .70$, $N = 69$) hat ($t(91) = -2.740$, $p = .007$). Ein weiterer t-Test entdeckte, dass sich die Gruppen nicht signifikant in den Mittelwerten der beruflichen Identität unterscheiden ($p = .074$).

5 Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurden mehrere Aspekte untersucht. Insbesondere wurde dabei ergründet, inwiefern sich die Schüler*innen der vollzeitlichen BM des GIBZ in ihren Studieninteressen unterscheiden. Des Weiteren wurde ergründet, welche Beweggründe die Schüler*innen für die Wahl des Vollzeitmodells und welche Beweggründe sie für die Wahl der Schwerpunktrichtung besitzen. Als letzter Aspekt wurde untersucht, inwiefern die Schüler*innen in ihrer Wahl der Studienrichtung von sozialen Faktoren beeinflusst werden. In der nachfolgenden Diskussion werden die wichtigsten Ergebnisse interpretiert und einander gegenübergestellt.

5.1 Interpretation Ergebnisse Studieninteresse

Die Antwort auf die Hauptfragestellung: *Inwiefern unterscheiden sich die Schüler*innen der Vollzeit-Berufsmaturität des gewerblich-industriellen Bildungszentrum Zug in ihren Studieninteressen?* sieht wie folgt aus:

Die Schüler*innen des GIBZ unterschieden sich in einigen Interessen voneinander. Die Schüler*innen der technischen Schwerpunktrichtung erzielen signifikant höhere Interessenswerte in den Faktoren Technik, Informatik, Mathematik, Wirtschaft und Unternehmensführung, Finanzen und Informationsverarbeitung als die Schüler*innen der gesundheitlichen und sozialen BM. Die Schüler*innen der technischen Schwerpunktrichtung erzielen des Weiteren signifikant höhere Werte im Interessensfaktor Physik und Gesetze als die Schüler*innen der sozialen BM aber nicht signifikant höhere Interessenswerte als die Schüler*innen der gesundheitlichen Schwerpunktrichtung. Des Weiteren besitzen die Schüler*innen der technischen Schwerpunktrichtung signifikant tiefere Interessenswerte als die Schüler*innen der gesundheitlichen oder sozialen Schwerpunktrichtung in den Faktoren Beratung und Bildung und Erziehung.

Die Schüler*innen der gesundheitlichen Schwerpunktrichtung besitzen ein signifikant höheres Interesse als die Schüler*innen der sozialen und technischen Schwerpunktrichtung im Interessensfaktor Biowissenschaften, sie besitzen ein signifikant höheres Interesse in Chemie als die Schüler*innen der sozialen BM und sie besitzen ein signifikant höheres Interesse im Faktor Sprache und Gesundheit als die Schüler*innen der technischen BM.

Die Schüler*innen der sozialen BM besitzen ein höheres Interesse in Beratung und Bildung und Erziehung als die Schüler*innen der technischen BM.

Bei den Interessensfaktoren Natur, Forschung, bildende Kunst, darstellende Kunst, Geschichte und Philosophie, Verkauf, Vertrieb und Marketing und Sport konnte keinen signifikanten Unterschied festgestellt werden.

Diese Interessensunterschiede können mit dem Modell von Holland (1973; 1985) in Zusammenhang gebracht werden. Gemäss diesen sind wenige der Ergebnisse überraschend. Das hexagonale Modell sagt voraus, dass die Schüler*innen, welche die technische Schwerpunktrichtung aus Interesse zu Technik wählen, ein höheres Interesse im technischen, intellektuell-forschenden und systematisierend-ordnenden Faktor haben. Im Gegensatz sagt das Modell vorher, dass Personen welche die gesundheitliche oder soziale Schwerpunktrichtung wählen, ein tendenziell höheres Interesse in den sozialen, künstlerisch-sprachlich und ökonomischen Interesse haben. Die Unterschiede zwischen den gesundheitlichen BM-Schüler*innen und denen der technischen Schwerpunktrichtung können auch mit den Forschungsergebnissen von Su et al. (2009) in Verbindung gebracht werden. Gemäss dieser ist das Geschlecht ein Prädiktor für das berufliche Interesse. Die Verteilung der Geschlechter in den beiden Schwerpunktrichtungen Technik und Gesundheit unterscheiden sich stark. Die technische Berufsmaturaklassen besitzen viele Schüler, während die gesundheitliche Klasse vor allem Schülerinnen besitzt. Dass die Gruppe mit vorwiegend männlichen Personen ein höheres Interesse in den meisten praktisch-technischen Subfaktoren besitzen und die Gruppe mit vorwiegend weiblichen Personen ein höheres Interesse in den meisten sozialen Subfaktoren scheint die Aussage von Su et al. (2009) zu bestätigen. Die Theorie von Su et al. (2009) besitzt allerdings Grenzen. Die soziale Schwerpunktrichtung besitzt ein ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter und hat eine klare Interessenstendenz zu den sozialen Fächern.

In diesem Zusammenhang ist vor allem interessant, dass die Schüler*innen der technischen Schwerpunktrichtung ein höheres Interesse im Faktor Wirtschaft und Unternehmensführung als die Schüler*innen der gesundheitlichen und sozialen Schwerpunktrichtung besitzen. Diese Abweichung kann weder durch die Theorie von Holland (1973; 1985), noch durch die Theorie von Su et al. (2009) erklärt werden.

Interessant sind die Unterschiede zwischen den Schüler*innen der gesundheitlichen und sozialen Schwerpunktrichtungen. Unterschiede zwischen gesundheitlichem und sozialem Interesse ist in der Literatur nicht sehr präsent, da häufig das gesundheitliche Interesse dem sozialen Interesse untergeordnet ist. Es konnte in dieser Arbeit jedoch aufgezeigt werden, dass die Schüler*innen in der gesundheitlichen Schwerpunktrichtung höhere Interessen in den naturwissenschaftlichen Themen (Biowissenschaften und Chemie) besitzen. Dazu soll erwähnt sein, dass diese Fächer zum Teil von den Schüler*innen der sozialen Schwerpunktrichtung nicht zugetraut werden. Es ist unklar, ob es einen Zusammenhang zwischen dem tieferen Interesse und den antizipierten Fähigkeiten der Schüler*innen gibt. Unterschiede zwischen den Interessen dieser beiden Gruppen bestehen lediglich in den genannten naturwissenschaftlichen Fächern, alle anderen

Interessensmittelwerte sind ähnlich ausgeprägt. Die Ähnlichkeit der Interessen und auch die Ähnlichkeit der Unterrichtsfächer dieser beiden Gruppen schlug sich bei manchen Schüler*innen in einer Unsicherheit nieder. So berichteten einige Schüler*innen, dass sie sich kaum zwischen den Schwerpunktrichtungen entscheiden konnten. Diese Unsicherheit hat nichts mit der individuellen Entscheidungssicherheit zu tun.

Die Schüler*innen der Schwerpunktgruppen haben ähnliche Werte in der Entscheidungssicherheit und der beruflichen Identität, es konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bei diesen beiden Konstrukten identifiziert werden. Da die Mittelwerte in den Konstrukten Entscheidungssicherheit und berufliche Identität generell hoch sind, deutet das hin, dass die Resultate des WSI-Testest nicht zufällig entstanden sind. Die meisten Schüler*innen scheinen daher eine gute Entscheidungsfähigkeit zu besitzen und ihrer Identität sicher zu sein.

5.2 Interpretation Ergebnisse Beweggründe für die vollzeitliche Berufsmatura

Die Frage *Welche Beweggründe haben die Schüler*innen bezüglich der Wahl des Vollzeitmodells der Berufsmaturität?* kann wie folgt beantwortet werden.

Es konnten verschiedene Motive ergründet werden, warum die Schüler*innen sich für die vollzeitliche BM angemeldet haben.

Als sehr auffälligen Grund, warum sich die Schüler*innen nicht für die lehrbegleitende BM angemeldet haben, ist der Umstand, dass sie dies gar nicht durften. Da es im Kanton Zug keine berufsbegleitende BM-Modell mehr gibt, bleibt diesen Schüler*innen innerhalb des Kanton Zugs keine andere Alternative. Für die meisten Personen, welche zwischen der lehrbegleitenden und der vollzeitlichen BM wählen konnte, war es wichtig, sich auf die BM als solches zu konzentrieren. Es gab Aussagen, dass die Lehre schon genug anspruchsvoll ist. Personen konnten zum Teil die Schwierigkeit der Berufslehre oder der BM nicht abschätzen und wählten daher die sicherere Option, so dass sie sich einerseits alleine auf die Berufslehre und später nur auf die BM konzentrieren müssen. Die berufsbegleitende BM wurde von wenigen Personen überhaupt in Betracht gezogen. Einerseits aus dem oben genannten Grund, dass in Zug eine solche nicht mehr angeboten wird, andererseits aus dem Motiv schneller mit dem Studium beginnen zu können. Die vollzeitliche BM bildet daher einen Hybrid einer sicheren Option, welche einen nicht allzu grossen Zeitaufwand erfordert. Es wird betont, dass diese Option finanzielle Mittel benötigt. Manche Schüler*innen werden von ihren Eltern unterstützt.

Da es einen Mangel an Theorien über die Beweggründe von Berufsmaturant*innen über die verschiedene Berufsmaturitätsmodelle in der Schweiz gibt, können die Ergebnisse nur

schlecht mit theoretischen Befunden in Kontext gebracht werden. Es wäre jedoch spannend, die Beweggründe von Schüler*innen zu erheben, welche die lehrbegleitende oder die berufsbegleitende Berufsmaturität absolvieren. Dann könnten diese mit den Ergebnissen in dieser Arbeit verglichen und kontrastiert werden. Auch wären weiterführende Studien interessant, welche den durchschnittlichen Aufwand der lehrbegleitenden Berufsmaturant*innen erheben würde. Würde dieser Aufwand den Schüler*innen mitgeteilt, könnten diese auf einer sicheren Basis die Entscheidung zwischen lehrbegleitenden und vollzeitlichen BM fällen.

5.3 Interpretation Ergebnisse Beweggründe der vollzeitlichen Berufsmatura

In diesem Abschnitt wird die Frage *Welche Beweggründe haben die Schüler*innen bezüglich des Schwerpunktfaches?* beantwortet. Es gibt unterschiedliche Beweggründe zur Wahl der Schwerpunktrichtung. Ein Beweggrund, welcher allen Schüler*innen gemeinsam ist, ist das Interesse an den jeweiligen Hauptfächern. Wie Multrus et al. (2017) besagen, ist das berufliche Interesse auch der wichtigste Prädiktor für die Studienfachwahl. So kann spekuliert werden, dass das Interesse auch der wichtigste Prädiktor für die Wahl der Schwerpunktrichtung ist. Die Übereinstimmung mit dem Interesse trifft für den heutigen Stand, wie auch für den Zeitpunkt vor der BM zu. In allen Schwerpunktfächern ergab es bei über 80 Prozent der Schüler*innen eine Übereinstimmung zwischen Studieninteresse und den Themen der gewählten Schwerpunktrichtung. Dies stützt die Aussage von Low und Rounds (2007), dass die beruflichen Interessen stabil seien. Wie im Ergebnisteil ersichtlich ist, stimmen die qualitativen Aussagen betreffend den Studieninteressen mit den meisten Ergebnissen des WSI-Interessenstests überein.

Es gibt Beweggründe, welche erwähnt wurden, wenn die Schüler*innen unsicher bei der Wahl der Schwerpunktrichtung waren. Die Beweggründe bei Unsicherheit sind das Interesse am Fach, die antizipierte Eignung, Einfluss und Empfehlung von externen Faktoren und Bildungsplanung. Gewisse Schüler*innen liessen sich eher von ihren intrinsischen Beweggründen beeinflussen (Interesse, Eignung), während andere stärker von externen Einflüssen, wie eine Empfehlung von Bekannten beeinflusst wurden. Wie auf der Abbildung 5 von BFS (2015) zu sehen ist, besitzt das Studieninteresse und auch die Eignung mit den Fächern, den grössten Einfluss auf eine solche Entscheidung. Die Unsicherheit bei der Entscheidung betraf 20 Prozent der technischen, 33.33 Prozent der gesundheitlichen und 35 Prozent der sozialen Berufsmaturant*innen. Dabei ist zu sehen, dass gerade Berufsmaturant*innen der gesundheitlichen und sozialen Schwerpunktrichtungen unsicher in der Wahl des Schwerpunktes waren. Diese beiden

Gruppen besitzen auch in allen ausser den naturwissenschaftlichen Faktoren ähnliche Interessenswerte. Zusätzlich ähnelt sich das Profil der Stundenpläne dieser beiden Schwerpunktrichtungen einander. Es kann also schlussgefolgert werden, dass für diese Personen das Interesse als Indikator für die Wahl nicht weiterhalf. Es gab Schüler*innen welche ihre Eignung als Indikator betrachteten. So haben sich nicht alle sozialen Berufsmaturant*innen die naturwissenschaftlichen Fächer zugetraut. Das BFS (2015) besagt, dass der dritt wichtigste Einflussfaktor auf die Studienentscheidung, den Berufswunsch zu verwirklichen, ist. Auch die Erhöhung von Arbeitsmarkchancen als Faktor sei nicht zu unterschätzen. Es gab Antworten, welche auf den Berufswunsch referenzierten und es gab Personen, welche sich bei der Hochschule beraten liessen, welche Schwerpunktrichtung ihnen für das geplante Studium empfohlen wird. Gerade die Berufsmaturant*innen der gesundheitlichen Schwerpunktrichtung argumentierten, dass sie die Schwerpunktrichtung im Sinne der Bildungsplanung wählten. So gab es Aussagen der gesundheitlichen Berufsmaturant*innen, dass sie durch den Fokus auf die naturwissenschaftlichen Fächer besser als die sozialen Berufsmaturant*innen auf das Studium, insbesondere auf das pädagogische Studium vorbereitet sind. Es erscheint kontraintuitiv, die gesundheitliche BM als Vorteil für ein pädagogisches Studium zu wählen. Zumindest waren sich die gesundheitlichen und sozialen Berufsmaturant*innen einig, dass sie die technische Schwerpunktrichtung am wenigsten präferieren, sei es aus Aversion den Fächern gegenüber oder aus Mangel an Interesse. Es kann gut sein, dass diese Schüler*innen bei der Entscheidung des Schwerpunktes die technische Schwerpunktrichtung als erste Option eliminierten, so wie dies Tversky (1977) erwähnte, und dann Probleme in der Entscheidung der verbleibenden Optionen hatten. Es wurden nicht nur die Beweggründe an sich, sondern auch Vorteile erhoben, welche sich die Schüler*innen mit der Wahl der Schwerpunktrichtung versprechen.

Die technischen Berufsmaturant*innen argumentieren, dass sie mit dem Abschluss ihrer Schwerpunktrichtung berufliche Vorteile besitzen. An dieser Stelle ist noch einmal erkennbar, dass dieser Faktor für die Entscheidung nicht zu unterschätzen ist. Des Weiteren sehen die technischen Berufsmaturant*innen die mathematischen Fähigkeiten als Vorteil. Überwiegend viele gesundheitlichen Berufsmaturant*innen nennen als Vorteile ihrer Schwerpunktrichtung die gute Vorbereitung auf das Studium. Viele Schüler*innen der sozialen und gesundheitlichen BM nennen als Vorteile die spezifischen Kenntnisse, welche sie lernen. Insbesondere wird das Wissen über den Menschen und die Gesellschaft genannt. Im Vergleich zu den Schüler*innen der anderen Schwerpunkten scheinen die Schüler*innen der sozialen Schwerpunktrichtung unsicherer in ihren Beweggründen oder ihren Vorteilen zu sein. Es kann keine Aussage darüber gemacht werden, ob sich die

Schüler*innen der sozialen Schwerpunktfächer weniger stark mit ihren Schulfächern identifizieren. Es muss auch erwähnt werden, dass die soziale Schwerpunktrichtung weniger Schüler*innen beherbergt.

Aufgrund der Aussagen zu den Vorteilen konnte zusätzlich die Kategorien persönlicher Vorteil / persönliches Interesse erstellt werden. Es wäre zu wenig akkurat, diese erfragten Vorteile als explizite Beweggründe zu bezeichnen, dennoch können diese einen Indikator auf weitere Beweggründe sein. Es ist jedoch nicht klar, ob diese Ansichten über die Vorteile und die Beweggründe aufgrund der Erfahrungen innerhalb des Berufsmaturajahres gebildet haben. Die Beweggründe und Vorteile wurden retrospektive erhoben. Es wäre interessant die prospektiven Beweggründe von Schüler*innen, welche die BM noch vor sich haben, in einer weiteren Arbeit zu erheben.

5.4 Interpretation Ergebnisse externe soziale Einflüsse

In diesem Abschnitt wird die Frage *Inwiefern wird die Studienwahl der Schüler*innen von externen sozialen Einflüssen betroffen?* beantwortet. Die Ergebnisse zu den externen sozialen Einflüssen in dieser Erhebung scheinen sich zum Teil von den Erkenntnissen aus der Literatur zu unterscheiden, insbesondere von Hachmeister et al. (2007) und Hentrich (2011), welche besagen, dass die Eltern und (Schul-)Freunde den grössten Einfluss auf die Studienwahl haben und zum Teil auch von Margraf-Stiksrud und Stemmler (2018), welche besagen, dass Informationen der Fachhochschule und Studienberatung einen geringeren Einfluss auf die Studienwahl haben. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen auf, dass die Eltern und auch (Schul-)Freunde einen vergleichsweise hohen Einfluss aufweisen. Dennoch haben die Einflüsse der Studienmesse und der Studienberatung den höchsten Einfluss auf die Studienwahl. Die Beeinflussung der Studienberatung war die einzige Beeinflussung, welche einen signifikanten höheren Wert als das arithmetische Mittel der Antwortskala besitzt. Es kann argumentiert werden, dass die Art der Beeinflussung in diesem Fall eine andere ist. Die Schüler*innen nahmen explizit freiwillig an der Studienmesse oder einer Studienberatung teil. Es könnte sein, dass diese Schüler*innen von diesen Angeboten gezielt beeinflusst werden wollten, indem diese Angebote sie inspirieren und weitere Optionen aufzeigen.

Auffallend ist auch, dass die aktiven Beeinflussungen von Eltern und (Schul-)Freunden grösser sind als deren passiven Beeinflussungen. Diese Ergebnisse können mit der behandelten Theorie nicht weiter interpretiert werden.

Am wenigsten werden die Schüler*innen von den Lehrpersonen beeinflusst. Dies stimmt mit den Ergebnissen von Margraf-Stiksrud und Stemmler (2018) überein.

Werden alleine die Mittelwerte der Einflussskalen betrachtet, kann festgestellt werden, dass das Ausmass an Beeinflussung der meisten Einflussfaktoren gering ist. Werden die Mittelwerte der Entscheidungssicherheit und der beruflichen Identität betrachtet, so ist zu sehen, dass diese relativ hoch sind. Es könnte sein, dass die Schüler*innen aufgrund ihrer beruflichen Vergangenheit eine höhere Entscheidungssicherheit sowie berufliche Identität besitzen und sich daher nicht so stark beeinflussen lassen. Die Proband*innen von Margraf-Stiksrud und Stemmler (2018) waren Maturant*innen ohne einen beruflichen Hintergrund. Daher kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Schüler*innen in dieser Untersuchung aufgrund ihrer früheren Erfahrungen in der Berufswahl eine höhere Berufswahlreife besitzen und sich deshalb nicht so stark beeinflussen lassen. Dieser Hypothese müsste in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden, um sie bestätigen zu können.

Interessant ist, dass es tatsächlich Unterschiede der Entscheidungssicherheit zwischen den Gruppen gibt. Personen, welche eine Studienmesse besuchten, besitzen höhere Werte in der Entscheidungssicherheit. Personen, welche sich bei einer Studienberatung beraten liessen, besitzen tiefere Werte in der Entscheidungssicherheit als Personen, welche sich nicht beraten liessen. Es kann keine Aussage über die kausale Richtung dieser Entdeckung gemacht werden. Es ist nicht klar, ob Personen, welche eine generell tiefere Entscheidungssicherheit aufweist, sich bei einer Studienberatung beraten lässt oder ob die Studienberatung die Personen zusätzlich verunsicherte. Ebenso ist nicht klar, ob die Studienmesse zu den höheren Werten in der Entscheidungssicherheit geführt hat oder ob Personen mit höherer Entscheidungssicherheit eher eine Studienmesse besuchen. Diese Zusammenhänge könnten in einer weiterführenden Studie untersucht werden.

6 Handlungsempfehlungen

Basierend auf den Ergebnissen und der Diskussion der vorliegenden Bachelorarbeit werden im Folgenden Handlungsempfehlungen für das GIBZ und deren Ausrichtungen der Schwerpunktrichtungen dargelegt.

- **Vorteile für soziale Schwerpunktrichtung schaffen:** Schüler*innen der gesundheitlichen Richtungen argumentieren, dass sie diese Schwerpunktrichtung wählen, um besser für den Vorkurs der pädagogischen Hochschule vorbereitet zu sein. Diesen Vorteil besitzt die soziale Schwerpunktrichtung nicht. Der Stundenplan der soziale Schwerpunktrichtung sollte soweit weiterentwickelt werden, dass sie für die Vorbereitung der pädagogischen Hochschule genauso gut vorbereitet sind.
- **Genauere Trennung zwischen sozialer und gesundheitlicher Schwerpunktrichtung:** Sich zwischen gesundheitlicher oder sozialer Richtung zu

entscheiden, fiel für einige Schüler*innen schwierig. Die qualitativen Aussagen widersprechen zu einem gewissen Grad den Resultaten des WSI-Tests. Obwohl die gesundheitliche Klasse höhere Interessenswerte in Biowissenschaften und Chemie haben, besteht im Allgemeinen Unsicherheit. Es sind die naturwissenschaftlichen Fächer, welche sich vom Stundenplan der sozialen Schwerpunktrichtung unterscheiden. Diese Fächer könnten in den Ausschreibungen der Schwerpunktfächer noch stärker in den Fokus gerückt werden, denn bei den sozialen Interessensfaktoren gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

- **Mehr Informationen für die Studienwahl zur Verfügung stellen:** Die Berufswahlreife der Schüler*innen ist aufgrund der Mittelwerte der Entscheidungssicherheit und der beruflichen Identität als gut einzuschätzen. Dennoch gibt es zwischen den Schüler*innen Unterschiede, vor allem in der Entscheidungssicherheit. Diese kann verbessert werden, indem den Schüler*innen während des Studiensuchprozesses Informationen zur Verfügung gegeben werden und sie in dieser Hinsicht auf dieses Thema sensibilisieren.

7 Fazit

Die vorliegende Bachelorarbeit liefert eine umfassende Übersicht über die Studieninteressen der Berufsmaturant*innen. Einen besonders grossen Unterschied haben dabei die Berufsmaturant*innen der technischen Schwerpunktrichtung zu den Berufsmaturant*innen der anderen beiden Schwerpunktrichtungen. Die Berufsmaturant*innen der gesundheitlichen und sozialen Schwerpunktrichtung ähneln sich in den Interessenswerten stark. Die Resultate des Interessenstests stimmen weitgehend mit den Aussagen des Modells von Holland (1973; 1985) und zum Teil mit den Aussagen von Su et al. (2009) überein. Qualitative Antworten zeigen auf, dass es schwierig ist, sich zwischen der gesundheitlichen und der sozialen Schwerpunktrichtung zu entscheiden, diese beide Gruppen sich ähneln. Anhand dieser Ergebnisse konnten Handlungsempfehlungen formuliert werden, welche einen positiven Effekt auf diese Situation haben sollte. Bei den Handlungsempfehlung steht auch vor allem die soziale Schwerpunktrichtung im Zentrum. Diese hat einen Nachteil gegenüber der gesundheitlichen Schwerpunktrichtung, vor allem in Hinblick auf das pädagogische Studium.

Als Beweggründe zur Wahl der vollzeitlichen BM können zeitliche Vorteile der nebenberuflichen BM gegenüber und der alleinige Fokus auf die BM genannt werden. Es gab einige Berufsmaturant*innen, welche gar nicht die lehrbegleitende BM wählen durften.

Als Beweggründe zur Wahl der Schwerpunktrichtung sind in erster Linie das Interesse und die antizipierte Eignung zu den Fächern der jeweiligen Schwerpunktrichtung. Da aber die Gruppen der sozialen und gesundheitlichen Schwerpunktrichtung ähnliche Interessenswerten haben, hilft das Interesse bei der Entscheidung nicht unbedingt weiter. Welche psychologischen Prozesse hinter den Entscheidungen sind, müsste genauer mit qualitativen Verfahren, wie einem Interview, Fokusgruppen oder einer Gruppendiskussion untersucht werden.

Studienmessen und Studienberatung haben den grössten sozialen externen Einfluss auf die Wahl des Studiums. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Schüler*innen, welche diese Angebote in Anspruch nehmen, bewusst beeinflusst werden möchten, indem sie durch die Angebote Vorschläge und Inspiration erhalten. Berufsmaturant*innen welche eine Studienberatung in Anspruch genommen haben, weisen tiefere Werte im Konstrukt Entscheidungssicherheit als solche, welche keine Studienberatung in Anspruch genommen haben. Wie dieser Zusammenhang genau aussieht müsste und welche Erklärungen hinter diesem Unterschied liegen, müsste in weiteren Arbeiten untersucht werden.

8 Limitationen

Limitationen betreffen verschiedene Aspekte des methodischen Vorgehens. Die Items des WSI-Testes mussten händisch den Faktoren zugeordnet werden. Obwohl 22 Faktoren ein sehr gutes Cronbachs Alpha aufweisen, könnte es sein, dass nicht alle Items den richtigen Faktoren zugeordnet wurden. Das Cronbachs Alpha des Faktors Gesetze und Vorschriften ist als ungenügend zu werten. Deshalb können die Resultate der Unterschiede dieses Faktors nicht berücksichtigt werden. Eine ungenügende Reliabilität weisen auch die Skalen aktiver Einfluss der Eltern auf. Zudem waren die Stichproben in den Pretests klein.

Die Resultate müssen als Auswertung dieses BM-Jahrganges betrachtet werden und sollten allzu stark auf andere Kontexte übertragen werden.

Beim Erhebungsinstrument und in der Betrachtung der Ergebnisse wurden die mehrperspektivischen Ansätze und die postmodernen Ansätze der Berufswahl komplett ausgeklammert.

Zudem besitzen die qualitativen Aussagen nicht eine gleiche Aussagekraft, wie Aussagen eines komplett qualitativen Erhebungsansatzes, da keine Möglichkeit zum Nachfragen bestand.

Es wurde in der Arbeit nicht erhoben, wie sich das Studieninteresse während des BM-Jahres verändert hat.

Literaturverzeichnis

- Armstrong, P. I., Hubert, L. & Rounds, J. (2003). Circular unidimensional scaling: A new look at group differences in interest structure. *Journal of counseling psychology*, 50(3), 297.
- Asendorpf, J. B. (2019). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Boston, IL: Beacon Press
- Balastèr, P. & Elias, J. (2005). Fünf Studien zum Thema "Strukturwandel und Strukturbrüche in der Schweiz": eine Übersicht. *Die Volkswirtschaft*, 6, 4-6.
- Balz, H. J. & von Günther, L. H. (2010). Berufswahl, Übergang Schule-Beruf, benachteiligte Jugendliche. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–52.
- Bäumer, T. (2005). *Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext*. Trier: Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde.
- Bell, D. E., Raiffa, H. & Tversky, A. (1988). *Decision making: Descriptive, normative, and prescriptive interactions*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *AIST-R. Allgemeiner-Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. Revision. Beltz Test Gesellschaft.
- Betz, N. E. (2008): Advances in Vocational Theories. In Brown, S. D., Lent, R. W. (Eds.). *Counseling Psychology* (pp. 357-374). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Bohlinger, S. (2010). *Jugend, Ausbildung und Berufswahl*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bomatter, M. (2015). *Berufliche Interessen als Prädiktor für Probleme bei der Studienwahl* (Masterarbeit). Fachhochschule Nordwestschweiz: Olten
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Bundesamt für Statistik. (2015). *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen Hauptbericht der Erhebung 2013 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*. Zugriff am 20.03.2024. Verfügbar unter:
<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/18584280/master>
- Bundesamt für Statistik. (2023). *Tertiärstufe - Hochschulen*. Zugriff am 03.03.2024.
Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen.html>
Bundesamt für Statistik 2023 Titel Zugriffsdatum
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Bildungsausgaben pro Person in Ausbildung – Daten des Indikators*. Zugriff am 03.03.2024. Verfügbar unter:
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/ressourcen-betreuung/bildungsausgaben-kopf.assetdetail.29985935.html>
- Busch, M., Soroldoni, L., & Bali, S. (2013). *Valuation Programm Studienchecker: Vertiefende Analyse - Endbericht*. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological bulletin*, 112, 1155–1159.
- Connellan, J., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Batki, A. & Ahluwalia, J. (2000). Sex differences in human neonatal social perception. *Infant behavior and Development*, 23(1), 113–118.
- Cortina, J. M. (1993). What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 97-104.
- Dawis, R. V. & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. Minnesota: University of Minnesota Press.

- Dedering, H. (2000). *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*. München und Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Dreer, B. (2013): *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, C. (1997). *Berufswahl und Ausbildungsbeginn in Ost- und Westdeutschland. Eine empirisch-vergleichende Analyse in Bonn und Leipzig*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Europäische Kommission. (2014). *Studie zur Wirkung von Erasmus: Auslandsaufenthalte steigern Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Mobilität*. Zugriff am: 04.03.2024. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/IP_14_1025
- Fux, S. J. (2005). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit: Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Gatzka, T. (2016). *Erfahrungen und Ausblicke zum fächerübergreifenden Self-Assessment «was-studiere-ich.ch»*. Tagung zur Studieneingangsphase «Passend – Packend – Profiliert». Verfügbar unter: https://studieneingangsphase.ch/wpcontent/uploads/2016/02/Gatzka_WasStudiereIch.pdf
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 169-176.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., Herman, J. L. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York: Columbia University Press.
- Golisch, B. (2002): *Wirkfaktoren der Berufswahl Jugendlicher. Eine Literaturstudie*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545.

- Griepentrog, M. (2001). Qual der Wahl oder Perspektivenlosigkeit? Berufswahl und Berufsberatung in der dritten industriellen Revolution. In J. Mansel, W. Schweins, & M. Ulbrich-Herrmann, *Zukunftsperspektiven Jugendlicher: Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*. (117-128). München: Beltz Juventa.
- Hachmeister, C.-D., Harde, M.E. & Langer, M.F. (2007). *Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG*. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Heimsch, F. & Niederer, R. (2022). *Statistik im Klartext. Für Psychologen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Deutschland.
- Hell, B., Gatzka, T., Kornblum, A., & Pässler, K. (2014). *was-studiere-ich.ch: Entwicklung eines hierarchischen Interessenstrukturmodells*. Olten: Fachhochschule Nordostschweiz.
- Hell, B., Pässler, K. & Schuler, H. (2009). Was-studiere-ich. de: Konzept, Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Studium und Beratung*, 4, 9 -14.
- Hentrich, K. (2011). Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Analyse. In D. Frommberger (Hrsg.), *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 1-180). Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- Herzog, W, Neuenschwander, M. P., Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt Verlag.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Forum Hochschule, 1/2017)*. Hannover: DZHW

- Heublein, D., Spangenberg, H., & Sommer, D. (2002). *Ursachen des Studienabbruchs: Analyse 2002*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.
- Hirschi, A. (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In Brüggemann, T., Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 27-41). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Hirschi, A. & Läge, D. (2008). Using Accuracy of Self-Estimated Interest Type as a Sign of Career Choice Readiness in Career Assessment of Secondary Students. *Journal of Career Assessment*, 16(3), 310–325.
- Holland, J. L. (1966). A psychological classification scheme for vocations and major fields. *Journal of counseling psychology*, 13(3), 278.
- Holland, J. L. (1973). *Making Vocational Choices: a theory of careers*. London u. a.: Prentice-Hall.
- Holland, J.L. (1985). Making vocational choices. *A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Abgerufen von PsycINFO Database.
- Holland, J. L., Daiger, D., & Power, P. G. (1980). *My Vocational Situation*. Odessa: PAR.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Katz, F. E., & Martin, H. W. (1962). Career choice processes. *Social Forces*, 41,149-154.
- Kohlschrausch, B., Baas, M., & Solga, H. (2014). Bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch Förderung der Berufsorientierung? Erkenntnisse aus der Evaluation von BAProjekten in Niedersachsen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (45), 25-29.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career choice and development*, 4(1), 255–311.

- Low, K. S. D. & Rounds, J. (2007). Interest change and continuity from early adolescence to middle adulthood. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 23-36.
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W., & Rounds, J. (2005). The stability of interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131, 713-737.
- Margraf-Stiksrud, J. & Stemmler, G. (2018). Studiums- und Berufsinteressen bei Abiturientinnen/Abiturienten: Motivationen, Kompetenzen und soziale Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(4), 199-225.
- Moloney, D. P, Bouchard, T. J., & Segal, N. L. (1991). A genetic and environmental analysis of the vocational interests of monozygotic and dizygotic twins reared apart. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 76–109.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1025–1046.
- Oram, M. (2007): *Der Studien- und Berufswahlprozess: Zur subjektiven Rekonstruktion einer biografischen Entscheidung*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton, Mifflin and Company.
- Prüfer, P. & Rexroth, M. (2005). Kognitive interviews. *GESIS-How-to*, 15, 1-21.
- Pryor, R. G. L. & Taylor, N. B. (1989). Circumscription and compromise: Some problems and some possibilities. *Australian Psychologist*, 24(1), 101-113.
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgrösse von Berufsorientierungsmassnahmen. *Berufsorientierung*, 27, 1-29.
- Rübner, M. & Höft, S. (2018). Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In Kauffeld, S., Spurr, D. (Hrsg.). *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 39-62). Berlin: Springer.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. In Brown, D. (Eds.). *Career Choice and development* (pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2013): Career Construction Theory and Practice. In Brown, S. D., Lent, R. W. (Eds.). *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 147-183). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Schuler, H. & Kanning, U. P. (2014). *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Seifert, K. H. (1977). Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. *Handbuch der Berufspsychologie*, 1, 173-279.
- Seifert, K. H. (1988). Berufswahl und Laufbahnentwicklung. *Angewandte Psychologie*, 187-204.
- Seifert, K. H. (1989): Berufliche Entwicklung und berufliche Sozialisation. In: Roth, E. (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie. Band 3. Organisationspsychologie* (S. 608-630). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Stangl, W., & Seifert, K. H. (1986). Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. *Diagnostica*, 32(2), 153-164.
- Su, R., Rounds, J. & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological bulletin*, 135(6), 859.

- Super, D. E. (1981). Approaches to occupational choice and career development. *Career development in Britain*, 7-51.
- Taylor, K. M. & Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of vocational behavior*, 37(1), 17–31.
- Tiger, L., & Shepher, J. (1975). *Women in the Kibbutz*. Oxford, England: Harcourt Brace Jovanovich
- Tramèr, L. D. (2016). *Prognostische Validität von was-studiere-ich. ch-Vorhersage der subjektiven Leistungseinschätzung, Studienzufriedenheit und Abbruch-bzw. Wechselneigung sowie Analyse der Zuordnungsgenauigkeit des Tests* (Masterarbeit). Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Tversky, A. (1972). Elimination by aspects: a theory of choice. *Psychological Review*, 79, 281-299.
- Vondracek, F. W. (1992). The Construct of Identity and Its Use in Career Theory and Research. *The Career Development Quarterly*, 41(2), 130–144.
- Wehking, K. (2020). *Entwicklungslinien der Berufswahlforschung: Ausgewählte Berufswahltheorien und -modelle im Überblick*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wolter, S. C., Diem, A. & Messer, D. (2013). *Studienabbrüche an Schweizer Universitäten*. Aarau: SKBF.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Stundenplan technische Schwerpunktrichtung	2
Abbildung 2. Studienplan gesundheitliche Schwerpunktrichtung	3
Abbildung 3. Studienplan soziale Schwerpunktrichtung.....	3
Abbildung 4. Determinanten der Berufswahl aus Schuler und Kanning (2014) in Anlehnung an Hentrich (2011)	6
Abbildung 5. Motive der Studienfachwahl in BFS (2015) S. 90 nach SSEE (2013).....	6
Abbildung 6. Stabilität von beruflichen Interessen nach Low und Rounds (2007)	8
Abbildung 7. Hexagonales Modell zur Kongruenztheorie aus Bergmann und Eder (2005) .	10
Abbildung 8. Grafische Darstellung des Studiendesigns.....	19
Abbildung 9. Schematische Darstellung des Aufbaus des Online-Fragebogens	20
Abbildung 10. WSI-Faktoren aus Hell, Gatzka, Kornblum und Pässler (2014).....	21

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Mittelwert, Standardabweichung und Anzahl Personen bei den jeweiligen Einflussfaktorskalen.....	37
--	----

Anhang

Anhang A

Deutschsprachige Version des gesamten Fragebogens mit allen Items und Antwortskalen sowie gekennzeichneten Filtern

Wenn nach einer Ziffer die gleiche Ziffer mit einem a folgt, bedeutet dies Filterfrage, falls „Ja“ oder „Trifft zu“ angewählt wurde. Bei einer Ziffer mit b folgt eine Filterfrage falls „Nein“ oder „Trifft nicht zu“ angewählt wurde.

1) Ich identifiziere mich als...

- Weiblich
- Männlich
- Divers
- Keine Angabe

2) Wie alt sind Sie (in Jahren)?

- Antwort von 15 – 62 Jahre

3) Welche Berufslehre haben Sie absolviert?

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

Sie besuchen derzeit die Berufsmatura am GIBZ. Als erstes werden Sie wenige Fragen zu dieser Entscheidung beantworten.

4) Ich überlegte mir, die kaufmännische Berufsmatura am kaufmännischen Bildungszentrum Zug (KBZ) zu machen?

- Trifft zu
- Trifft nicht zu

4a) Falls Ja: Bitte legen Sie im untenstehenden Feld dar, warum Sie sich dennoch für das GIBZ entschieden haben

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

5) Ich wohne im Kanton Zug

- Trifft zu
- Trifft nicht zu

5a) Obwohl Sie nicht im Kanton Zug wohnhaft sind, haben Sie sich für die Berufsmatura des GIBZ entschieden. Bitte schildern Sie die Gründe dieser Wahl

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

6) Das GIBZ ist das einzige mir bekannte Institut, welches die Schwerpunktrichtung anbietet, welche ich möchte

- Trifft zu
- Trifft nicht zu

Im nächsten Abschnitt wird Ihr Studieninteresse erhoben. Die Items, welche Sie ausfüllen werden, sind die exakt selben, wie sie im "was-studiere-ich" (WSI) Test der

Fachhochschule Nordwestschweiz verwendet werden. Das Ausfüllen dauert circa 8-10 Minuten. Falls Sie das Thema Berufsinteresse / Studieninteresse interessiert, dann empfehle ich Ihnen die Seite www.was-studiere-ich.ch. Dort gibt es neben einem Studieninteressenstest auch weitere Testverfahren, welche alle kostenlos und valide sind und Ihnen sofort eine Rückmeldung Ihres Ergebnisses liefern.

7) Die Tätigkeit interessiert mich...

- die Energieversorgung in einem Gebäude planen
- Zusammenhänge durch wissenschaftliche Untersuchungen aufdecken
- Software zur Steuerung von Industrierobotern entwickeln
- eine chemische Reaktionsgleichung lösen
- Gesetze auf einen Rechtsfall anwenden
- psychisch Kranke therapieren
- Menschen in schwierigen Situationen beistehen
- anderen Menschen etwas Neues beibringen
- Theateraufführungen besuchen
- mithilfe von Schaltplänen Fehler in technischen Anlagen finden
- Möglichkeiten für die Speicherung von Solarstrom erarbeiten
- sich mit Zahlen beschäftigen
- die Beschleunigung eines Körpers auf einer schiefen Ebene messen
- das Verhalten von Elementarteilchen untersuchen
- Verkaufsgespräche führen
- Informationen systematisch archivieren
- Produkte oder Verpackungen designen
- das öffentliche Image eines Unternehmens durch Marketing verbessern
- ein Theaterstück inszenieren
- das Vermögen eines Kunden verwalten
- gesellschaftliche Trends identifizieren
- mit anderen über philosophische Fragen diskutieren
- einen neuen Impfstoff entwickeln
- andere von den Vorzügen eines Produktes überzeugen
- Bodenproben entnehmen
- mit Patienten über Sorgen und Nöte angesichts eines medizinischen Eingriffs sprechen
- ein neuartiges Getriebe entwickeln
- die biochemischen Abläufe im menschlichen Körper kennen lernen
- Menschen helfen, eine für sie schwierige Entscheidung zu treffen
- die Risiken bei der Vergabe von Krediten berechnen
- Messwerte miteinander vergleichen
- sportliche Trainingsmethoden optimieren
- die Wirkung von Medien auf die öffentliche Meinung
- chemische Verbindungen herstellen
- Produkte auf Messen präsentieren

- den Informationsfluss in einer Organisation optimieren
- eine Buchkritik verfassen
- Kunstausstellungen besuchen
- die gesellschaftlichen Ursachen für Kriminalität untersuchen
- in einem Theaterstück mitspielen
- aufgrund gesetzlicher Vorgaben über einen Bauantrag entscheiden
- physikalische Gesetzmässigkeiten experimentell überprüfen
- Richtlinien zur Qualitätssicherung erstellen
- medizinische Behandlungen durchführen
- die Gültigkeit einer mathematischen Aussage logisch beurteilen
- Dinge oder Vorgänge genau analysieren
- Computerspiele entwickeln
- eine politische Diskussion verfolgen
- die Einhaltung von Sicherheitsstandards kontrollieren
- die Eigenschaften chemischer Stoffe bestimmen
- sich mit dem Aufbau des menschlichen Körpers beschäftigen
- mathematische Gleichungen lösen
- Informationen im Internet recherchieren
- Puls, Temperatur und Blutdruck eines Patienten messen
- neuartige Hypothesen aufstellen und prüfen
- sich mit den Spuren vergangener Kulturen beschäftigen
- etwas pantomimisch darstellen
- den demographischen Wandel erforschen
- Gesangsunterricht nehmen
- durch Kundenbefragungen Marktlücken entdecken
- Grünflächen und Parks gestalten
- Daten analysieren
- eine spezielle Softwarelösung für eine Organisation erarbeiten
- Sportarten intensiv trainieren
- ein offenes Ohr für andere haben
- die menschliche DNA untersuchen
- ein Musikinstrument üben
- Eltern in Erziehungsfragen beraten
- die Bahnen von Planeten und Kometen beobachten
- einen Kurs an der Volkshochschule anbieten
- eine Jugendfreizeit begleiten
- eine Brücke unter Berücksichtigung der Statik konstruieren
- Ideen zur Lösung gesellschaftlicher Probleme erarbeiten
- eine Werbekampagne planen
- eine Schulklasse unterrichten
- sich mit ethischen Fragen auseinandersetzen
- sich mit wirtschaftlichen Fragestellungen auseinandersetzen

- sich sprachlich gut und treffend ausdrücken
- die Ziele eines Unternehmens festlegen
- sich mit den Positionen einer politischen Partei beschäftigen
- ein Gezeitenkraftwerk entwickeln
- umfangreiche Daten übersichtlich darstellen
- die elektrische Leitfähigkeit eines Stoffes in einem Experiment untersuchen
- eine Firma gründen
- die Hintergründe eines historischen Ereignisses recherchieren
- eigene Songs oder Musikstücke komponieren
- den Brennpunkt einer Linse bestimmen
- aufgrund von Laborbefunden Krankheiten diagnostizieren
- Texte in eine andere Sprache übersetzen
- sich mit den körperlichen Abläufen beim Sport beschäftigen
- sich intensiv mit verschiedenen Musikrichtungen auseinandersetzen
- neue Software programmieren
- sich mit Literatur beschäftigen
- eigene Theorien über Ursache-Wirkungs-Beziehungen entwickeln
- die Technik verschiedener Sportarten lernen
- andere über gesundheitsbewusstes Verhalten aufklären
- die optimale Verkaufsstrategie für ein Produkt entwickeln
- einen Patentantrag prüfen
- Nachhilfe geben
- nachvollziehen, wie ein Unternehmen funktioniert
- landwirtschaftliche Nutztiere züchten
- Filme interpretieren
- die Funktionsweise des menschlichen Körpers bei Sport und Bewegung verstehen
- die Beweglichkeit verletzter Gelenke wiederherstellen
- Unternehmen beraten
- Kinder und Jugendliche zum verantwortungsbewussten Umgang miteinander erziehen
- die Kosten für ein Projekt kalkulieren
- einen mathematischen Beweis führen
- die Bilanz eines Unternehmens prüfen
- die Eigenschaften einer mathematischen Funktion untersuchen
- Zellen unter dem Mikroskop analysieren
- etwas zeichnen oder in Öl malen
- die Aufforstung eines Waldes planen
- Paare in Beziehungskrisen beraten
- die Gemeinsamkeit hinter verschiedenen Beobachtungen entdecken
- medizinische Diagnosen stellen
- die Entwicklung von Bevölkerungsgruppen untersuchen
- die Wirtschaftlichkeit eines Unternehmens steigern

- im Freien arbeiten
- unerforschten Fragen nachgehen

Antworten: Gar nicht, wenig, etwas, ziemlich, sehr

Im nächsten Abschnitt wird Ihre Entscheidungssicherheit erhoben. Es geht darum, wie sicher sich Personen in Ihrer beruflichen Entscheidung sind. Bitte beantworten Sie die Fragen gewissenhaft.

8) Bitte geben Sie die Option an, welche Ihnen am besten entspricht

- Ich bin mir nicht sicher, ob meine jetzige Wahl des Studiums wirklich die richtige Wahl ist
- Ich schwanke oft, in welches Studium ich mich einschreiben soll
- Ich weiss nicht recht, was ich tun soll, um das richtige Studium zu wählen
- Ich kann nicht verstehen, dass einige Mitschüler sich so sicher sind, was sie studieren wollen
- Ich denke oft daran, was ich einmal beruflich machen könnte, aber ich habe mich noch nicht für eine bestimmte Tätigkeit entschieden
- Wenn ich mich jetzt für ein Studium entscheiden müsste, befürchte ich die falsche Wahl zu treffen

Antworten: trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu

Im nächsten Abschnitt wird Ihre berufliche Identität erhoben. Diese berufliche Identität ist ein Mass dafür, wie klar Ihnen Ihre eigenen Interessen, Fähigkeiten, Zielen und Werten im beruflichen Kontext sind. Bitte beantworten Sie die Fragen gewissenhaft.

9) Bitte geben Sie die Option an, welche Ihnen am besten entspricht

- Ich weiss überhaupt nicht, welche Studiengänge für mich in Frage kommen
- Ich bin mir nicht sicher, welche Studien ich erfolgreich abschliessen könnte
- Ich bin mir noch unsicher darüber, welche Tätigkeiten ich erfolgreich ausüben könnte
- Ich weiss noch nicht genau, welche spätere Berufstätigkeit mir am besten entspricht
- Ich weiss noch nicht genau, welche Lebensziele ich verwirklichen will
- Ich bin mir nicht sicher, welche Berufstätigkeit mir auf die Dauer Spass machen würde
- Ich bin mir unklar über meine Stärken und Schwächen
- Ich bin mir unklar über meine Interessen
- Ich bin mir unklar über meine Fähigkeiten

Antworten: trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu

In den nächsten Abschnitten wird untersucht wie die berufliche Wahl von anderen Personen beeinflusst werden kann. Es werden zu unterschiedenen Personen und Situationen Fragen gestellt. Zum Teil werden Sie dazu aufgefordert, eine Antwort ausführlicher zu beantworten. Bitte beantworten Sie die Fragen gewissenhaft und ausführlich.

10) Bitte geben Sie die Option an, welche Ihnen am besten entspricht

- Meine Eltern hatten mich bei der Wahl des Studiums unterstützt
- Ich denke, dass meine Eltern mich in der Studienwahl beeinflussen wollten
- Meine Eltern hatten Bedenken bezüglich meines Studienfachs kommuniziert
- Die Gespräche und Diskussionen mit meinen Eltern über Studienoptionen haben meinen Blick auf bestimmte Bereiche erweitert
- Ich habe Hinweise von meinen Eltern erhalten, welche Studienfächer für mich passend sein könnten
- Gespräche mit meinen Eltern haben mich dazu ermutigt, weitere Studienfächer in Betracht zu ziehen
- Durch die Gespräche mit meinen Eltern habe ich Studienfächer als Option ausgeschlossen

Antworten: trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu

11) Bitte geben Sie die Option an, welche Ihnen am besten entspricht

- Meine Eltern haben bestimmte berufliche Werte vermittelt, welche meine Studienwahl beeinflusst haben, auch wenn sie nicht explizit darüber gesprochen haben
- Meine Eltern haben gewisse Aktivitäten gefördert, welche später meine Wahl des Studienfachs beeinflusst haben
- Ich interessiere mich für Studienfächer, welche den Tätigkeiten der Eltern ähneln
- Ich habe mich häufig an den beruflichen Werten meiner Eltern orientiert
- Ich denke nicht, dass die Tätigkeiten meiner Eltern mich geprägt haben
- Die Tätigkeiten meiner Eltern wirkten als Bezugspunkt für meine Studienfachwahl

Antworten: trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu

12) Bitte geben Sie die Option an, welche Ihnen am besten entspricht

- Meine (Schul-)Freunde haben mich aktiv in der Wahl des Studienfachs beeinflusst
- Die Gespräche und Diskussionen mit meinen (Schul-)Freunden über Studienoptionen haben meinen Blick auf bestimmte Bereiche erweitert
- Ich habe Hinweise von meinen (Schul-)Freunden erhalten, welche Studienfächer für mich passend sein könnten
- Gespräche mit meinen (Schul-)freunden haben mich dazu ermutigt, weitere Studienfächer in Betracht zu ziehen
- Durch die Gespräche mit meinen (Schul-)freunden habe ich Studienfächer als Option ausgeschlossen

Antworten: trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu

13) Bitte geben Sie die Option an, welche Ihnen am besten entspricht

- Die Studienfächer, welche meine (Schul-)freunde in Erwägung gezogen haben, beeinflussten meine eigenen Überlegungen
- Obwohl meine Freunde ihre Studienwahl unabhängig getroffen haben, habe ich ihre Entscheidungen als Bezugspunkt für meine Studienfachwahl betrachtet
- Ich habe Interessen zu Studienfächern meiner (Schul-)freunde übernommen

- Die Werte meiner (Schul-)Freunde in Bezug auf Studienfächer haben meine eigenen Vorstellungen beeinflusst
- Die sozialen Normen innerhalb meiner (Schul-)Freundesgruppe haben dazu beigetragen, meine Vorstellungen darüber zu formen, welche Studienfächer akzeptabel sind

Antworten: trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu

14) Haben Sie dieses Jahr eine Studienmesse besucht?

- Ja
- Nein

Während dem Schuljahr konnten Sie eine Studienmesse besuchen, bei welcher Fachhochschulen Ihre Studiengänge vorgestellt haben. Die nächsten Fragen drehen sich um diese Art von Studienmesse

14a) Bitte geben Sie die Option an, welche Ihnen am besten entspricht

- Meine geplante Studienwahl hat sich seit der Studienmesse verändert
- Ich habe durch die Studienmesse neue Studiengänge in Betracht gezogen
- Ich denke, dass Studiengangvertreter*innen bei einer Studienmesse mich beeinflusst haben
- Seit der Studienmesse denke ich anders über gewisse Studienfächer
- Durch die Studienmesse wurde ich in meinen Interessen bestätigt
- Die Studienmesse hat mir geholfen, meine eigenen Interessen besser zu verstehen, was meine Wahl des Studienfachs beeinflusst hat
- Ich habe dank der Studienmesse Studiengänge in Betracht gezogen, von welchen ich zuvor nicht dachte, dass ich sie interessant finden würde

Antworten: trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu

14b) Warum haben Sie keine Studienmesse besucht?

- Ich hatte keine Zeit
- Ich wusste nicht, dass eine Berufsmesse stattfand
- Die Wahl des Studiums stand zu diesem Zeitpunkt schon fest
- Andere Gründe (Ins Textfeld einfügen)

Die Wahl des Studiums kann herausfordernd sein. Für unsichere Schüler*innen gibt es verschiedene Studienberatungsangebote. Die nächsten Fragen zielen auf eine solche Studienberatung ab.

15) Haben Sie bei einer Studienberatung Unterstützung in Anspruch genommen?

- Ja
- Nein

15a) Bitte geben Sie die Option an, welche Ihnen am besten entspricht

- Die Studienberatung hat mich bei der Wahl meines Studienfachs unterstützt, indem sie mir Informationen gegeben hat

- Die Studienberatung hat mich bei der Wahl meines Studienfachs unterstützt, indem sie mir Ratschläge gegeben hat
- Die Studienberatung hat mir geholfen, meine eigenen Fähigkeiten besser zu verstehen, was meine Entscheidung bei der Wahl meines Studienfachs beeinflusst hat
- Die Studienberatung hat mir geholfen, meine eigenen Interessen besser zu verstehen, was meine Entscheidung bei der Wahl meines Studienfachs beeinflusst hat
- Die Beratungsgespräche haben dazu beigetragen, neue Studienrichtungen in Betracht zu ziehen
- Ich habe mich von der Studienberatung dazu ermutigt gefühlt, ein bestimmtes Studienfach zu wählen
- Die Studienberatung hat mir Bedenken bezüglich meiner Studienwahl aufgezeigt
- Die Empfehlungen der Studienberatung haben meine Entscheidung bei der Wahl des Studienfachs beeinflusst.

Antworten: trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu
15b) Warum haben Sie keine Studienberatung/Laufbahnberatung in Anspruch genommen?

- Ich hatte keine Zeit
- Ich wusste nicht, dass es solche Angebote gibt
- Die Wahl des Studiums stand zu diesem Zeitpunkt schon fest
- Andere Gründe (ins Textfeld einfügen)

16) Bitte geben Sie die Option an, welche Ihnen am besten entspricht

- Meine Lehrperson hat mich bei der Wahl meines Studienfachs unterstützt, indem sie mir Ratschläge gegeben hat
- Ich hatte das Gefühl, dass meine Lehrperson klare Vorstellungen darüber hatte, welches Studienfach für mich geeignet sein könnte
- Meine Lehrperson hat mir ihre Gedanken zu meiner Vorstellung der Studienwahl mitgeteilt
- Ich habe aufgrund der Gespräche mit meinen Lehrpersonen über verschiedene Studienoptionen neue Bereiche in Betracht gezogen
- Durch die Gespräche mit meiner Lehrperson habe ich Studienfächer als Option ausgeschlossen

Antworten: trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu
Die Abschnitte, welche Sie gerade ausgefüllt haben, drehen sich um das Thema Studium. Die folgenden Abschnitte zielen auf das Thema Berufsmatura ab.

17) Ich war bei der Wahl des Schwerpunktes unschlüssig

- Ja

- Nein

17) Welche der Schwerpunktrichtung würden Sie am wenigsten bevorzugen?

- Technisch
- Gesundheitlich
- Sozial

18) Bitte geben Sie die Gründe an, warum Sie diese Schwerpunktrichtung am wenigsten bevorzugen würden

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

19) Ich denke, dass mein gewählter Schwerpunkt am relevantesten für die Zukunft ist

- Ja
- Nein

19a) Warum denken Sie, dass der gewählte Schwerpunkt am relevantesten für die Zukunft ist?

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

19b) Warum denken Sie, dass Ihr gewählter Schwerpunkt nicht der relevanteste ist?

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

20) Die ausgewählte Schwerpunktrichtung passte am ehesten zu meinem damaligen Studieninteresse

- Ja
- Nein

21) Ich denke, dass die gewählte Schwerpunktrichtung gegenüber den anderen Schwerpunkt Vorteile besitzt

- Ja
- Nein

21a) Welche Vorteile kommen Ihnen dabei in den Sinn?

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

22) Ich traute mir die Fächer in den anderen Schwerpunktfächer nicht zu

- Ich traute mir die Fächer zu
- Ich traute mir die Fächer nicht zu

22a) Welche Fächer trauten Sie sich nicht zu?

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

23) Ich war bei der Wahl der Schwerpunktrichtung unsicher

- Ja, ich war unsicher
- Nein, ich war nicht unsicher

23a) Was wäre die Alternative zu der Schwerpunktrichtung, welche Sie zurzeit besuchen, gewesen?

- Technische Schwerpunktrichtung
- Gesundheitliche Schwerpunktrichtung
- Soziale Schwerpunktrichtung
- Kaufmännische Schwerpunktrichtung
- Andere Alternative (ins Textfeld einfügen)

Im letzten Abschnitt geht es um Ihre Motive für die Wahl des vollzeitlichen Berufsmaturamodells.

24) Ich durfte keine lehrbegleitende Berufsmatura machen

- Ja, ich durfte keine lehrbegleitende Berufsmatura machen
- Nein, ich hätte die lehrbegleitende Berufsmatura machen dürfen

25) Ich hätte die lehrbegleitende Berufsmatura machen können, habe mich aber für die vollzeitliche Berufsmatura entschieden

- Trifft zu
- Trifft nicht zu

25a) Warum haben Sie sich gegen die lehrbegleitende Berufsmatura entschieden?

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

26) Nach der Lehre konnte ich mich nicht zwischen der vollzeitlichen Berufsmatura und der berufsbegleitenden Berufsmatura entscheiden

- Trifft zu (ich konnte mich nicht entscheiden)
- Trifft nicht zu

26a) Warum haben Sie sich gegen die berufsbegleitende Berufsmatura entschieden?

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

27) Ich habe die lehrbegleitende Berufsmatura nie in Betracht gezogen

- Trifft zu (ich habe sie nie in Betracht gezogen)
- Trifft nicht zu

28) Ich habe die nebenberufliche Berufsmatura nie in Betracht gezogen

- Trifft zu (ich habe sie nie in Betracht gezogen)
- Trifft nicht zu

29) Gab es gewisse Umstände, welche Ihnen die Wahl des Vollzeitmodells aufgedrängt haben?

- Ja, es gab gewisse Umstände
- Nein, es gab keine Umstände

29a) Welche Umstände waren das?

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

30) Welche Faktoren waren bei Ihrer Entscheidung für die vollzeitliche Berufsmatura entscheidend?

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

31) Ich möchte nach der Berufsmatura die Passerelle machen

- Ja
- Nein
- Unentschlossen

31a) Wie gut fühlen Sie sich auf die Passerelle vorbereitet?

- Gar nicht gut
- Eher nicht gut
- Mittelmässig
- Eher gut
- Sehr gut

32) In welchen Fächer fühlen Sie sich gut für die Passerelle vorbereitet?

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

33) In welchen Fächer fühlen Sie sich nicht gut für die Passerelle vorbereitet?

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

34) Bitte geben Sie den Grund an, warum Sie die Passerelle absolvieren möchten

- Antwort wird in ein freies Feld geschrieben

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben. Ich wünsche Ihnen einen erfolgreichen Abschluss der Berufsmatura und danach einen guten Einstieg ins Studium.

Anhang B

Tabellen zu den Reliabilitätsanalysen der Skalen

Vergleich Cronbachs Alpha WSI aus Bomatter (2015) Cronbachs Alpha der eigenen Reliabilitätsanalyse

Item	Cronbachs Alpha α nach Hell, Gatzka, Kornblum & Pässler, 2014	Cronbachs Alpha α in eigener Zuteilung
Technik	.92	.86
Informatik	.89	.89
Natur	.78	.76
Physik	.90	.85
Biowissenschaften	.93	.92
Chemie	.93	.93
Mathematik	.94	.94
Forschung	.89	.85
Bildende Kunst	.73	.78
Darstellende Kunst	.78	.80
Sprache	.79	.82
Musik	.87	.88
Gesundheit	.91	.91
Beratung	.89	.87
Bildung und Erziehung	.85	.86
Politik und Soziologie	.85	.86
Geschichte und Philosophie	.81	.84
Verkauf Vertrieb und Marketing	.92	.86
Wirtschaft und Unternehmensführung	.90	.89
Finanzen	.86	.83
Gesetze und Vorschriften	.80	.64
Informationsverarbeitung	.80	.82
Sport	.93	.91

Tabelle Reliabilitätsanalyse Entscheidungssicherheit

Item	M	SD	α (wenn Item weggelassen)	α
Ich bin mir nicht sicher, ob meine jetzige Wahl des Studiums wirklich die richtige Wahl ist	2.04	1.19	.692	
Ich weiss nur sehr wenig über die Anforderungen, welche in den verschiedenen Studien gestellt werden	2.78	1.17	.788	
Ich weiss nicht recht, was ich tun soll, um das richtige Studium zu wählen	1.96	1.11	.695	
Ich kann nicht verstehen, dass einige Mitschüler*innen sich so sicher sind, was sie studieren wollen	2.25	1.91	.754	
Ich denke oft daran, was ich einmal beruflich machen könnte, aber ich habe mich noch nicht für eine bestimmte Tätigkeit entschieden	3.04	1.46	.648	
Wenn ich mich jetzt für ein Studium entscheiden müsste, befürchte ich die falsche Wahl zu treffen	1.91	1.08	.665	
			Skalenreliabilität:	.747

Anmerkungen: N = 23; 5-stufige Likert-Skalierung von 1 = Trifft gar nicht zu bis 5 = Trifft voll und ganz zu

Tabelle Reliabilitätsanalyse berufliche Identität

Item	M	SD	α (wenn Item weggelassen)	α
Ich weiss überhaupt nicht, welche Studiengänge für mich in Frage kommen	1.83	.89	.905	
Ich bin mir nicht sicher, welche Studien ich erfolgreich abschliessen könnte	2.26	1.14	.902	
Ich bin mir noch unsicher darüber, welche Tätigkeiten ich erfolgreich ausüben könnte	2.70	1.19	.889	
Ich weiss noch nicht genau, welche spätere Berufstätigkeit mir am besten entspricht	3.09	1.41	.884	
Ich weiss noch nicht genau, welche Lebensziele ich verwirklichen will	2.91	1.24	.895	

Ich bin mir nicht sicher, welche Berufstätigkeit mir auf die Dauer Spass machen würde	2.65	1.30	.880
Ich bin mir unklar über meine Stärken und Schwächen	2.04	1.02	.890
Ich bin mir unklar über meine Interessen	2.17	1.19	.887
Ich bin mir unklar über meine Fähigkeiten	2.22	1.17	.894

Skalenreliabilität: .903

Anmerkungen: N = 23; 5-stufige Likert-Skalierung von 1 = Trifft gar nicht zu bis 5 = Trifft voll und ganz zu

Tabelle Reliabilitätsanalyse aktiver Einfluss durch Eltern

Item	M	SD	α (wenn Item weggelassen)	α
Meine Eltern hatten mich bei der Wahl des Studiums unterstützt	3.96	1.065	.729	
Ich denke, dass meine Eltern mich in der Studienwahl beeinflussen wollten	2.04	1.065	.755	
Die Gespräche und Diskussionen mit meinen Eltern über Studienoptionen haben meinen Blick auf bestimmte Bereiche erweitert	2.87	1.180	.696	
Ich habe Hinweise von meinen Eltern erhalten, welche Studienfächer für mich passend sein könnten	3.22	1.185	.722	
Ich fühlte mich von den Eltern dazu gedrängt, ein spezifisches Studienfach zu wählen	1.39	.656	.765	
Durch die Gespräche mit meinen Eltern habe ich Studienfächer als Option ausgeschlossen	2.26	1.287	.753	
Gespräche in der Familie über Studienoptionen haben mich dazu ermutigt, neue Bereiche in Betracht zu ziehen	2.87	1.058	.706	

Skalenreliabilität: .763

Anmerkungen: N = 23; 5-stufige Likert-Skalierung von 1 = Trifft gar nicht zu bis 5 = Trifft voll und ganz zu

Tabelle Reliabilitätsanalyse passiver Einfluss der Eltern

Item	M	SD	α (wenn Item weggelassen)	α
Meine Eltern haben bestimmte berufliche Werte vermittelt, welche meine Studienwahl beeinflusst haben, auch wenn sie nicht explizit darüber gesprochen haben	3.39	1.196	.721	
Meine Eltern haben gewisse Aktivitäten gefördert, welche später meine Wahl des Studienfachs beeinflusst haben	2.26	1.096	.696	
Ich interessiere mich für Studienfächer, welche den Tätigkeiten der Eltern ähneln	2.22	1.242	.604	
Ich habe mich häufig an den beruflichen Werten meiner Eltern orientiert	2.57	1.161	.620	
Ich denke nicht, dass die Tätigkeiten meiner Eltern mich geprägt haben	2.78	1.204	.799	
Die Tätigkeiten meiner Eltern wirkten als Bezugspunkt für meine Studienfachwahl	1.96	1.107	.596	
			Skalenreliabilität:	.721

Anmerkungen: N = 23; 5-stufige Likert-Skalierung von 1 = Trifft gar nicht zu bis 5 = Trifft voll und ganz zu

Tabelle Reliabilitätsanalyse aktiver Einfluss der (Schul-)freunde

Item	M	SD	α (wenn Item weggelassen)	α
Meine (Schul-)Freund*innen haben mich aktiv in der Wahl des Studienfachs beeinflusst	2.10	1.029	.743	
Die Gespräche und Diskussionen mit meinen (Schul-)Freund*innen über Studienoptionen haben meinen Blick auf bestimmte Fachbereiche erweitert	2.80	1.243	.586	
Ich habe Hinweise von meinen (Schul-)Freund*innen erhalten, welche Studienfächer für mich passend sein könnten	2.57	1.331	.650	
Gespräche mit meinen (Schul-)Freund*innen haben mich dazu ermutigt, weitere Studienfächer in Betracht zu ziehen	2.47	1.074	.602	

Durch die Gespräche mit meinen (Schul-)Freund*innen habe ich Studienfächer als Option ausgeschlossen

2.63 1.299 .746

Skalenreliabilität: .720

Anmerkungen: N = 30; 5-stufige Likert-Skalierung von 1 = Trifft gar nicht zu bis 5 = Trifft voll und ganz zu

Tabelle Reliabilitätsanalyse passiver Einfluss der (Schul-)Freunde

Item	M	SD	α (wenn Item weggelassen)	α
Die Studienfächer, welche meine (Schul-)Freund*innen in Erwägung gezogen haben, beeinflussten meine eigenen Überlegungen	2.47	1.196	.825	
Obwohl meine (Schul-)Freunde ihre Studienwahl unabhängig getroffen haben, habe ich ihre Entscheidungen als Bezugspunkt für meine Studienfachwahl betrachtet	2.07	1.015	.805	
Ich habe Interessen zu Studienfächern meiner (Schul-)Freunde übernommen	1.90	1.062	.839	
Die Werte meiner (Schul-)Freunde in Bezug auf Studienfächer haben meine eigenen Vorstellungen beeinflusst	2.10	.960	.831	
Die sozialen Normen innerhalb meiner (Schul-)Freundesgruppe haben dazu beigetragen, meine Vorstellungen darüber zu formen, welche Studienfächer akzeptabel sind	1.93	1.112	.851	

Skalenreliabilität: .860

Anmerkungen: N = 23; 5-stufige Likert-Skalierung von 1 = Trifft gar nicht zu bis 5 = Trifft voll und ganz zu

Tabelle Reliabilitätsanalyse Einfluss durch die Studienmesse

Item	M	SD	α (wenn Item weggelassen)	α
Meine geplante Studienwahl hat sich seit der Studienmesse verändert	2.36	1.43	.657	
Ich habe durch die Studienmesse neue Studiengänge in Betracht gezogen	3.82	1.25	.508	

Ich habe mir an dieser Studienmesse nur Studiengänge, welche mit meiner Schwerpunktrichtung in Zusammenhang stehen, angeschaut	4.36	1.20	.628
Ich denke, dass Studiengangsvertreter*innen mich bei einer Studienmesse beeinflusst haben	1.81	1.40	.719
Ich finde eine Studium-Messe nicht nötig	1.45	.934	.665
Seit der Studienmesse denke ich anders über das Thema Studienwahl	1.63	.674	.653

Skalenreliabilität: .685

Anmerkungen: N = 11; 5-stufige Likert-Skalierung von 1 = Trifft gar nicht zu bis 5 = Trifft voll und ganz zu

Tabelle Reliabilitätsanalyse Einfluss durch Studienberatung

Item	M	SD	α (wenn Item weggelassen)	α
Die Studienberatung hat mich bei der Wahl meines Studienfachs unterstützt, indem sie mir Informationen gegeben hat	3.60	1.174	.818	
Die Studienberatung hat mich bei der Wahl meines Studienfachs unterstützt, indem sie mir Ratschläge gegeben hat	3.70	1.160	.811	
Die Studienberatung hat mir geholfen, meine eigenen Fähigkeiten besser zu verstehen, was meine Entscheidung bei der Wahl meines Studienfachs beeinflusst hat	3.30	1.418	.833	
Die Studienberatung hat mir geholfen, meine eigenen Interessen besser zu verstehen, was meine Entscheidung bei der Wahl meines Studienfachs beeinflusst hat	4.00	1.247	.809	
Die Beratungsgespräche haben dazu beigetragen, neue Studienrichtungen in Betracht zu ziehen	3.20	1.751	.829	
Ich habe mich von der Studienberatung dazu ermutigt gefühlt, ein bestimmtes Studienfach zu wählen	3.50	1.434	.853	

Die Studienberatung hat mir Bedenken bezüglich meiner Studienwahl aufgezeigt	3.70	1.567	.897
Die Empfehlungen der Studienberatung haben meine Entscheidung bei der Wahl des Studienfachs beeinflusst.	3.30	1.337	.820

Skalenreliabilität: .831

Anmerkungen: N = 10; 5-stufige Likert-Skalierung von 1 = Trifft gar nicht zu bis 5 = Trifft voll und ganz zu

Tabelle Reliabilitätsanalyse Entscheidungssicherheit Einfluss durch Lehrpersonen

Item	M	SD	α (wenn Item weggelassen)	α
Meine Lehrperson hat mich bei der Wahl meines Studienfachs unterstützt, indem sie mir Ratschläge gegeben hat	2.04	1.397	.816	
Ich hatte das Gefühl, dass meine Lehrperson klare Vorstellungen darüber hatte, welches Studienfach für mich geeignet sein könnte	2.09	1.1411	.801	
Meine Lehrperson hat mir ihre Gedanken zu meiner Vorstellung der Studienwahl mitgeteilt	2.09	1.379	.777	
Durch die Gespräche mit meiner Lehrperson habe ich Studienfächer als Option ausgeschlossen	1.70	.926	.859	
Ich habe aufgrund der Gespräche mit meinen Lehrpersonen über verschiedene Studienoptionen neue Bereiche in Betracht gezogen	1.52	.730	.863	

Skalenreliabilität: .858

Anmerkungen: N = 23; 5-stufige Likert-Skalierung von 1 = Trifft gar nicht zu bis 5 = Trifft voll und ganz zu

Anhang C***Tabellen der abgeschlossene Berufslehren der
Berufsmaturant*innen*****Berufsmaturant*innen der technischen Schwerpunktrichtung**

Absolvierte Berufslehre	Anzahl Personen
	<i>n</i> = 40
Zeichner*in (verschiedene Fachrichtungen)	4
ICT-Fachperson	1
Informatiker*in	4
Bootbauer*in	1
Konstrukteur*in	4
Laborant*in Fachrichtung Chemie	3
Zimmermann / Zimmerin	1
Automatiker*in	3
Schreiner*in	2
Recyclist*in	1
Montage Elektriker*in	2
Polymechaniker*in	3
Forstwart*in	1
Fachperson Betreuung	1
Koch / Köchin	1
Gärtner*in	1
Blasinstrumentreparateur*in	1
Fahrradmechaniker*in	1
Fachperson Betriebsunterhalt	1
Augenoptiker*in	1
Mediamatiker*in	1
Elektroniker*in	1
Elektroplaner*in	1

Berufsmaturant*innen der gesundheitlichen Schwerpunktrichtung

Absolvierte Berufslehre	Anzahl Personen
	<i>n</i> = 36
Koch	1
Kaufmann / Kauffrau	7
Medizinische Praxisassistent*in	4
Fachperson (Kinder)Betreuung	2
Drogist*in	1
Laborant*in Fachrichtung Chemie	1
Detailhandelsfachperson	6
Fahrzeugschlosser	1
Dentalassistent*in	1
Gestalter*in Werbetechnik	1
Elektriker*in	2
Pharma-Assistent*in	1
Fachperson Gesundheit	8

Berufsmaturant*innen der sozialen Schwerpunktrichtung

Absolvierte Berufslehre	Anzahl Personen
	<i>n</i> = 20
Fachperson Information und Dokumentation	1
Detailhandelsfachperson	4
Coiffeure	2
Fachperson (Kinder)Betreuung	3
Drogist*in	1
Dachdecker*in	1
Bekleidungsgestalter*in	1
Kaufmann / Kauffrau	2
Polymechaniker*in	2
Zeichner*in Fachrichtung Architektur	1
Carrosserie Spengler*in	1
Augenoptiker*in	1

Anhang D

Tabelle Mittelwerte, Mediane, Standardabweichung und Anzahl Personen der Skalen

Skalen	Technische Schwerpunktrichtung	Gesundheitliche Schwerpunktrichtung	Soziale Schwerpunktrichtung
WSI Technik	<i>M = 2.72 MDN = 2.58 SD = .98 N = 40</i>	<i>M = 1.48 MDN = 1.33 SD = .56 N = 36</i>	<i>M = 1.52 MDN = 1.33 SD = .65 N = 20</i>
WSI Informatik	<i>M = 2.53 MDN = 2.25 SD = 1.10 N = 40</i>	<i>M = 1.70 MDN = 1.50 SD = .85 N = 36</i>	<i>M = 1.58 MDN = 1.25 SD = .75 N = 20</i>
WSI Natur	<i>M = 2.40 MDN = 2.00 SD = .88 N = 40</i>	<i>M = 2.00 MDN = 1.90 SD = .76 N = 36</i>	<i>M = 1.91 MDN = 1.80 SD = .57 N = 20</i>
WSI Physik	<i>M = 2.51 MDN = 2.25 SD = 1.08 N = 40</i>	<i>M = 1.91 MDN = 1.83 SD = .59 N = 36</i>	<i>M = 1.74 MDN = 1.67 SD = .68 N = 20</i>
WSI Biowissenschaften	<i>M = 2.28 MDN = 2.00 SD = 1.09 N = 40</i>	<i>M = 3.10 MDN = 3.08 SD = 1.11 N = 36</i>	<i>M = 2.30 MDN = 2.08 SD = 1.05 N = 20</i>
WSI Chemie	<i>M = 2.22 MDN = 2.00 SD = 1.22 N = 40</i>	<i>M = 2.19 MDN = 2.00 SD = .90 N = 36</i>	<i>M = 1.58 MDN = 1.00 SD = .87 N = 20</i>

WSI Mathematik	<i>M</i> = 2.66 <i>MDN</i> = 2.60 <i>SD</i> = 1.14 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 1.90 <i>MDN</i> = 1.50 <i>SD</i> = .90 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 1.52 <i>MDN</i> = 1.20 <i>SD</i> = .65 <i>N</i> = 20
WSI Forschung	<i>M</i> = 2.70 <i>MDN</i> = 2.42 <i>SD</i> = .96 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.59 <i>MDN</i> = 2.42 <i>SD</i> = .88 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.18 <i>MDN</i> = 2.08 <i>SD</i> = .80 <i>N</i> = 20
WSI Bildende Kunst	<i>M</i> = 2.41 <i>MDN</i> = 2.00 <i>SD</i> = 1.09 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.41 <i>MDN</i> = 2.00 <i>SD</i> = 1.09 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.83 <i>MDN</i> = 2.33 <i>SD</i> = 1.21 <i>N</i> = 20
WSI Darstellende Kunst	<i>M</i> = 1.72 <i>MDN</i> = 1.60 <i>SD</i> = .75 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.04 <i>MDN</i> = 1.80 <i>SD</i> = .76 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.34 <i>MDN</i> = 2.20 <i>SD</i> = 1.09 <i>N</i> = 20
WSI Sprache	<i>M</i> = 1.98 <i>MDN</i> = 1.75 <i>SD</i> = .74 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.57 <i>MDN</i> = 2.25 <i>SD</i> = 1.00 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.50 <i>MDN</i> = 2.63 <i>SD</i> = 1.18 <i>N</i> = 20
WSI Musik	<i>M</i> = 2.94 <i>MDN</i> = 2.50 <i>SD</i> = 1.12 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.26 <i>MDN</i> = 2.00 <i>SD</i> = 1.03 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.53 <i>MDN</i> = 2.00 <i>SD</i> = 1.45 <i>N</i> = 20
WSI Gesundheit	<i>M</i> = 1.91 <i>MDN</i> = 1.50 <i>SD</i> = .81 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 3.26 <i>MDN</i> = 3.42 <i>SD</i> = 1.12 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.52 <i>MDN</i> = 2.33 <i>SD</i> = .98 <i>N</i> = 20
WSI Beratung	<i>M</i> = 2.37 <i>MDN</i> = 2.33 <i>SD</i> = .95 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 3.44 <i>MDN</i> = 3.50 <i>SD</i> = .86 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 3.22 <i>MDN</i> = 3.50 <i>SD</i> = .90 <i>N</i> = 20
WSI Bildung und Erziehung	<i>M</i> = 2.41 <i>MDN</i> = 2.50 <i>SD</i> = .90 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 3.24 <i>MDN</i> = 3.12 <i>SD</i> = .97 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 3.32 <i>MDN</i> = 3.42 <i>SD</i> = .84 <i>N</i> = 20
WSI Politik und Soziologie	<i>M</i> = 2.37 <i>MDN</i> = 2.21 <i>SD</i> = .86 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.49 <i>MDN</i> = 2.42 <i>SD</i> = .80 <i>N</i> = 35	<i>M</i> = 2.39 <i>MDN</i> = 2.21 <i>SD</i> = 1.09 <i>N</i> = 20
WSI Geschichte und Philosophie	<i>M</i> = 2.58 <i>MDN</i> = 2.50 <i>SD</i> = 1.02 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.69 <i>MDN</i> = 2.50 <i>SD</i> = 1.26 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.66 <i>MDN</i> = 2.75 <i>SD</i> = 1.21 <i>N</i> = 20

WSI Verkauf, Vertrieb und Marketing	<i>M</i> = 2.59 <i>MDN</i> = 2.71 <i>SD</i> = .96 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.33 <i>MDN</i> = 2.42 <i>SD</i> = .85 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.34 <i>MDN</i> = 2.29 <i>SD</i> = .77 <i>N</i> = 20
WSI Wirtschaft und Unternehmensführung	<i>M</i> = 2.82 <i>MDN</i> = 2.93 <i>SD</i> = 1.04 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.29 <i>MDN</i> = 2.14 <i>SD</i> = .82 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.16 <i>MDN</i> = 2.14 <i>SD</i> = .67 <i>N</i> = 20
WSI Finanzen	<i>M</i> = 2.21 <i>MDN</i> = 2.25 <i>SD</i> = .86 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 1.76 <i>MDN</i> = 1.50 <i>SD</i> = .77 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 1.54 <i>MDN</i> = 1.50 <i>SD</i> = .68 <i>N</i> = 20
Gesetze und Vorschriften	<i>M</i> = 2.21 <i>MDN</i> = 2.20 <i>SD</i> = .70 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.06 <i>MDN</i> = 1.80 <i>SD</i> = .70 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 1.73 <i>MDN</i> = 1.80 <i>SD</i> = .51 <i>N</i> = 20
Informationsverarbeitung	<i>M</i> = 2.71 <i>MDN</i> = 2.80 <i>SD</i> = .80 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.17 <i>MDN</i> = 2.10 <i>SD</i> = .77 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.10 <i>MDN</i> = 2.10 <i>SD</i> = .93 <i>N</i> = 20
Sport	<i>M</i> = 2.93 <i>MDN</i> = 2.90 <i>SD</i> = 1.08 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 3.06 <i>MDN</i> = 3.00 <i>SD</i> = 1.21 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.95 <i>MDN</i> = 3.30 <i>SD</i> = 1.30 <i>N</i> = 20
Entscheidungssicherheit	<i>M</i> = 2.78 <i>MDN</i> = 2.83 <i>SD</i> = .71 <i>N</i> = 39	<i>M</i> = 2.56 <i>MDN</i> = 2.42 <i>SD</i> = .72 <i>N</i> = 34	<i>M</i> = 2.70 <i>MDN</i> = 2.67 <i>SD</i> = .74 <i>N</i> = 20
Berufliche Identität	<i>M</i> = 2.88 <i>MDN</i> = 2.89 <i>SD</i> = .49 <i>N</i> = 39	<i>M</i> = 2.65 <i>MDN</i> = 2.56 <i>SD</i> = .74 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.87 <i>MDN</i> = 2.78 <i>SD</i> = .56 <i>N</i> = 19
Aktiver Einfluss der Eltern	<i>M</i> = 2.02 <i>MDN</i> = 2.07 <i>SD</i> = .49 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.40 <i>MDN</i> = 2.36 <i>SD</i> = .55 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.34 <i>MDN</i> = 2.43 <i>SD</i> = .56 <i>N</i> = 20
Passiver Einfluss der Eltern	<i>M</i> = 2.06 <i>MDN</i> = 2.17 <i>SD</i> = .65 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 2.00 <i>MDN</i> = 2.00 <i>SD</i> = .69 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 2.04 <i>MDN</i> = 2.08 <i>SD</i> = .45 <i>N</i> = 20
Aktiver Einfluss der (Schul-)Freunde	<i>M</i> = 2.19 <i>MDN</i> = 2.30	<i>M</i> = 2.38 <i>MDN</i> = 2.40 <i>SD</i> = .65	<i>M</i> = 2.36 <i>MDN</i> = 2.60

	<i>SD</i> = .73 <i>N</i> = 40	<i>N</i> = 36	<i>SD</i> = .65 <i>N</i> = 20
Passiver Einfluss der (Schul-)Freunde	<i>M</i> = 1.82 <i>MDN</i> = 1.80 <i>SD</i> = .68 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 1.91 <i>MDN</i> = 1.70 <i>SD</i> = .68 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 1.79 <i>MDN</i> = 1.90 <i>SD</i> = .60 <i>N</i> = 20
Einfluss der Studienmesse	<i>M</i> = 2.65 <i>MDN</i> = 2.71 <i>SD</i> = .54 <i>N</i> = 24	<i>M</i> = 2.71 <i>MDN</i> = 2.86 <i>SD</i> = .90 <i>N</i> = 11	<i>M</i> = 2.39 <i>MDN</i> = 2.57 <i>SD</i> = .59 <i>N</i> = 7
Einfluss der Studienberatung	<i>M</i> = 2.83 <i>MDN</i> = 2.69 <i>SD</i> = .60 <i>N</i> = 10	<i>M</i> = 2.89 <i>MDN</i> = 3.00 <i>SD</i> = .53 <i>N</i> = 11	<i>M</i> = 2.75 <i>MDN</i> = 2.75 <i>SD</i> = .00 <i>N</i> = 3
Einfluss der Lehrpersonen	<i>M</i> = 1.35 <i>MDN</i> = 1.00 <i>SD</i> = .50 <i>N</i> = 40	<i>M</i> = 1.48 <i>MDN</i> = 1.40 <i>SD</i> = .52 <i>N</i> = 36	<i>M</i> = 1.31 <i>MDN</i> = 1.00 <i>SD</i> = .49 <i>N</i> = 20

Anhang E

Kategoriensysteme der qualitativen Auswertung

Kategorien zum Item: *Legen Sie bitte kurz dar, warum Sie sich schlussendlich für diese Schwerpunktrichtung entschieden haben*

Kategorie: Interesse

Technische Berufsmaturant*innen

„Ich habe eine technische Lehre abgeschlossen und die Themen haben mich interessiert. Ich denke Technik ist die Zukunft, vor allem war das eher eine spontane Entscheidung gewesen.“

Gesundheitliche Berufsmaturant*innen

„Am meisten Interesse daran, kann ich gut meistern“
„Ich hatte seit klein auf den Traum mich für die Ozeane einzusetzen und möchte obwohl ich nicht sehr gut in der Mathematik bin, das Studium versuchen.“

Soziale Berufsmaturant*innen

„Weil es so viele Optionen gibt welche meine Interessen zum gleichen Teil anschneiden.“

Kategorie: Antizipierte Eignung

Gesundheitliche Berufsmaturant*innen

„Weil ich der Meinung war, dass es die geeignetste Wahl für meine Zukunftspläne ist. Ich möchte im gesundheitlichen Bereich arbeiten deshalb habe ich diesen Schwerpunkt gewählt.“

Soziale Berufsmaturant*innen

„Ich habe mir Gedanken gemacht, was am meisten zu mir passen würde und habe mich dazu entschlossen, dass die Richtung Medizin am besten zu mir passen

würde.“

Kategorie: Einfluss und Empfehlung von externen Faktoren

Technische Berufsmaturant*innen

„Weil mir gesagt wurde, dass man mit meinem Beruf (Laborant) Grundsätzlich diese Richtung macht.“

Gesundheitliche Berufsmaturant*innen

„Weil ich Physiotherapeut werden möchte und mir die Physioschule diese BM Empfohlen hat als Vorbereitung für die BM.“

„Durch Empfehlung von Kollegen und Kolleginnen, dass die Richtung Gesundheit am meisten zum PH Studium passt.“

Soziale Berufsmaturant*innen

„Ich habe mir Gedanken gemacht, was am meisten zu mir passen würde und habe mich dazu entschlossen, dass die Richtung Medizin am besten zu mir passen würde.“

Kategorie: Bildungsplanung

Technische Berufsmaturant*innen

„Zukunftsorientierter als andere Schwerpunkte.“

Gesundheitliche Berufsmaturant*innen

„Nach der BM habe ich vor, die Passerelle zu machen. Die Fächer der BM (vor allem Bio, Chemie und Physik) decken sich gut mit denen der Passerelle, was als gute Vorbereitung dient.“

Soziale Berufsmaturant*innen

„Weil ich mich für Psychologie interessiere und diesen Abschluss brauche für die nächste Weiterbildung.“

Kategorie: Entscheidung nach Unentschlossenheit

Gesundheitliche Berufsmaturant*innen

„Weil ich nicht sicher war, ob ich etwas im gesundheitlichen Bereich machen möchte oder evtl. auf Lehrerin und bei beiden ist die Richtung Gesundheit im Vorteil.“

ich wollte anfangs die BM Fachrichtung Soziales machen. Jedoch hatte es erstmals keinen Platz mehr. Als es schlussendlich doch Plätze gab, konnte ich mich zwischen Gesundheit oder soziales entscheiden.“

Soziale Berufsmaturant*innen

„Ich habe zwischen Gesundheit oder Soziale BM geschwankt, da beide aber sehr ähnlich aufgebaut sind und ich eher einen sozialen Beruf ausüben wollte, habe ich mich für diese Richtung entschieden.“

Kategorien zum Item: *Welche Vorteile (der Schwerpunktrichtung) kommen Ihnen dabei in den Sinn?*

Kategorie: Fähigkeiten in Mathematik

Technische Berufsmaturant*innen

„Das Wissen in Mathematik“

„Mathematik.“

„Die vertiefte Mathematik“

„Mathematik und Physik braucht man immer für Technische Berufe. Deshalb mache ich die Technische BM.“

„Mathematik und Physik, ich werde in meinem Studium (Wirtschaftsingenieur) klar im Vorteil sein gegenüber den anderen Ausrichtungen.“

„Mathematische Kenntnisse und physikalische sind oft wichtiger als man dankt und so habe ich die besten Voraussetzungen“

„Mathematik sicherlich mit der technischen BM“

„Ich lerne Grundlagen für Technische Berechnungen. Die Sprachen werden vertieft. Physik und Chemie werden in den Grundlagen vermittelt.“

Kategorie: Naturwissenschaftliche Kenntnisse

Gesundheitliche Berufsmaturant*innen

„Die Naturwissenschaftlichen Fächer sind gut abgedeckt.“

„Behandeln von Chemie, Biologie und Physik (wird in vielen weiterführenden Schulen, Vorkursen vertieft) -allg. gute Grundlage für diverse Studiengänge“

„Die Fächer der Naturwissenschaften sind in der BM Gesundheit viel vertiefter. Auch die

„Fächer Sozialwissenschaften haben wir sehr vertieft.“

„Naturwissenschafts-Fächer“

„Sicher der Schwerpunkt in Naturwissenschaften“

Kategorie: Berufliche Vorteile

Technische Berufsmaturant*innen

„Man hat mehrere Wege offen für eine berufliche Karriere“

„Mehr offene Türen bessere Löhne besserer Arbeitsmarkt und Arbeitsbedingungen

„Zukunftssicher Internationalität“

„Arbeitssicherheit“

„Zukunftsorientiert, höhere Löhne, bessere Möglichkeit sich selbständig zu machen“

„Kann weniger von der AI übernommen werden. Hat wenige Studienabgänger“

Gesundheitliche Berufsmaturant*innen

„Es besteht ein grosser Vorteil in meiner späteren Karriere.“

Soziale Berufsmaturant*innen

„Die Sozialwissenschaften werden in mehrere Berufe nützlich sein“

Kategorie: Vorbereitung auf das Studium**Technische Berufsmaturant*innen**

„Vorbereitung auf die Passerelle mit den Schwerpunkt Fächer (Mathe, Physik)“

„Ich kann den Studiengang machen, denn ich geplant habe. Mit meiner Lehre war ich schon ähnlich unterwegs“

„Ein breites Spektrum an anschliessenden Vertiefungsmöglichkeiten.“

Gesundheitliche Berufsmaturant*innen

„Es ist ein breites Spektrum an Studiengängen, die man durch die Gesundheit Bm bekommt.“

„Dass ich beim Aufnahmeverfahren die Erfahrungen mitbringen kann“

„Da ich bereits die Schwerpunktfächer (Biologie, Chemie Physik) in der BM besucht habe, muss ich sie in dem Vorkurs der PH nicht mehr besuchen.“

„Ich werde ab Januar 2025 den Vorkurs für die Ph besuchen. Dadurch, dass ich den Schwerpunkt Gesundheit gewählt habe und nicht sozial kann ich nun im Vorkurs Biologie Chemie und Physik rausstreichen.“

„Für das PH-Studium muss man zuerst ein Jahr Vorbereitungskurs machen. In diesem Vorbereitungskurs kann man sich mit der BM Gesundheit von den Naturwissenschaftlichen Fächer dispensieren lassen.“

„Grundkenntnisse in Sozialwissenschaften, Psychologie etc. Dies vereinfacht den Einstieg in mein Studium.“

„Da ich ein Studium in der sozialen Arbeit anstrebe, haben die Fächer Soziologie, Psychologie und Philosophie guten Einfluss auf mein Vorwissen für das Studium und bestätigt mir auch das Interesse am Studium.“

„Dass ich falls interessiert währe mich in sozialen Berufen und Studiengängen zu bewerben, diese eine gute Vorbereitung sind.“

„Vorwissen“

Soziale Berufsmaturant*innen

„Man befasst sich stark mit dem Fach Sozialwissenschaft und ich denke ich kann für meinen weiteren Studiengang wie auch für meinen späteren Beruf als Primarlehrerin einige Dinge gut mitnehmen und einsetzen, die ich in diesem Fach lerne.“

„Da ich ein Studium in der sozialen Arbeit anstrebe, haben die Fächer Soziologie, Psychologie und Philosophie guten Einfluss auf mein Vorwissen für das Studium und bestätigt mir auch das Interesse am Studium.“

Kategorie: Persönlicher Vorteil / persönliches Interesse

Technische Berufsmaturant*innen

„Er hat für mich einfach Vorteile da er dem Berufsfeld am nächsten kommt und mich somit am besten auf ein Studium in dieser Richtung vorbereitet“

„Es gibt Vorteile für meine Zukunft. Die anderen Schwerpunkte geben auch Vorteile, einfach nicht für mich.“

Gesundheitliche Berufsmaturant*innen

„Da es mit meinen Interessen übereinstimmt, denke ich, dass ich dadurch am besten auf die Zukunft vorbereitet bin.“

„Für mich liegt der Vorteil darin, dass ich mich mehr mit dem Schwerpunkt auseinandersetzen kann und ihn interessanter finde.“

„Mehr verschiedene Fächer als die anderen beiden Schwerpunktrichtungen - man kann die eigenen Interessen evtl. besser erforschen“

„Für mich: Ich kann und darf sie immer anwenden“

„Viele Verbindungen zum Alltag, Allgemeinwissen erweitert“

Soziale Berufsmaturant*innen

„Eigeninteresse.“

„Ich kenne mich gut in diesem Thema aus und beschäftige mich auch in der Freizeit gerne mit der Psychologie.“

„Ich denke, dass die Präsenz vom Fach Sozialwissenschaften Vorteile in Bezug auf das Zusammenleben mit Menschen und das Verstehen der eigenen Gefühle sowie sozialen Entwicklung“

Kategorie: Spezifische Fachkenntnisse und Anwendungsfelder**Technische Berufsmaturant*innen**

„Allgemeines Verständnis in der Baubranche.“

„Man kann Experimente und Versuche durchführen.“

Gesundheitliche Berufsmaturant*innen

„Man lernt viel über Menschen und das Verhalten. Im technischen Bereich eher weniger.“

„Fortschritt zu optimieren“

„Anatomie Unterricht“

„Kenntnisse über den Menschen -Kann besser und effizienter anderen Personen in Not helfen“

„Soziale Werte werden behandelt.“

„Biologie, Menschenkenntnis“

Soziale Berufsmaturant*innen

„Der Umgang mit Menschen, zwischenmenschliche Entwicklung.“

„Wir lernen einen gewissen Sprachumgang und verstehen den Aufbau der Gesellschaft und der menschlichen Psyche besser.“

„Man lernt viel über das Agieren mit seinen Mitmenschen und allgemein darüber, wie eine „Gesellschaft funktioniert. Ausserdem wird uns auch viel von dem Thema Psychologie beigebracht. Dieses Wissen können wir in allen Lebenssituationen anwenden.“

„Man hat Fächer wie Psychologie. Dabei kann man über das Verhalten und Erleben der Menschen lernen.“

Kategorie: Sonstiges

Gesundheitliche Berufsmaturant*innen

„Das Analysieren von mathematischen Zahlen liegt mir nicht so, und das allgemeine Interesse an technischen Berufen liegt auf Mangel an meiner Seite.“

Soziale Berufsmaturant*innen

„Sozialwissenschaften: Hatte ich bis jetzt noch nie Weniger Mathe Unterricht als bei der technischen BM“

„Am wenigsten Stunden von allen BMs Keine Biologie Mathe 1“

„Man hat eine gute Anzahl Stunden an Mathematik (nicht zu viel und nicht zu wenig)“

Kategorien zum Item: *Warum haben Sie sich gegen die lehrbegleitende Berufsmatura entschieden? (Obwohl sie die BM hätten machen dürfen)***Kategorie: Unklarheit über die Zukunft**

„Da ich nicht gedacht habe das ich die Berufsmatura brauchen werde in der Zukunft.“

„Weil ich mich voll und ganz auf meine Lehre fokussieren wollte und ich noch nicht genau wusste, was ich später mal machen möchte.“

„Ich wusste in der Lehre noch nicht ob ich studieren möchte.“

„Weil ich kein Interesse an einem Studium hatte.“

„Ich wollte mich nicht bereits zu Beginn der Lehre Überfordern und war noch nicht sicher ob ich die BM überhaupt machen möchte.“

„War mir zu dieser Zeit meine Zukunftspläne im Unklaren.“

Kategorie: Schwierigkeit den Aufwand abzuschätzen

„Ich dachte, dass ich zu wenig Zeit für anderes hätte. Zudem hätte ich im ersten Lehrjahr drei Tage Schule gehabt und ich dachte es hätte mir dann an zu wenig Praxis gemangelt.“

„Ich habe gedacht, meine Ausbildung wird anspruchsvoller, als sie schlussendlich war.“

„Weil ich mir nicht sicher war, wie streng die Lehre wird mit der Bm zusätzlich und ich dachte ich kann sie ja easy nach der Lehre in einem Jahr nachholen.“

„Ich dachte begleitend, wird die Lehre zu stressig.“

„Ich hatte das Gefühl es wird zu stressig sein. Auch denke ich hätte ich zu oft im Betrieb gefehlt um die nötige Erfahrung zu sammeln um gut abzuschliessen.“

„Vor der Lehre konnte ich nicht einschätzen, wie viel Aufwand die BM mit sich bringen würde. Im Nachhinein wäre es jedoch gut machbar gewesen. Zudem hätte ich dreimal pro Woche nach Sursee pendeln müssen, was mir zu weit war.“

Kategorie: Ressourcenmanagement

„Weil ich mich lieber voll und ganz auf die Schule fokussieren wollte.“

„Ich hatte bereits in der Lehre Mühe damit, die Schule mit der Arbeit zu kombinieren. Darum wollte ich entweder Vollzeit in die Schule oder Vollzeit arbeiten. Da ich studieren möchte, habe ich mich für die Vollzeit BM entschieden.“

„Weil ich den Fokus nur auf die Lehre haben wollte und sonst schon Work-Life-balance Probleme hatte.“

„Da der Beruf sehr viel Theorie an sich beinhaltet und ich viele kannte, welche rausgeworfen wurden von der lehrbegleitenden BM. Der Stress war immens.“

„Da mir die lehrbegleitende Berufsmatura zu stressig gewesen wäre. Vollzeit ist es für mich die beste Option.“

„Ich wollte den zusätzlichen Druck nicht. Ich konnte aber mit dem Lehrbetrieb abmachen, dass ich vielleicht im 2. Lehrjahr in die BM einsteigen konnte aber das wäre keine gute Entscheidung gewesen.“

„Ich wollte mir die Lehre nicht schwierig gestalten.“

„Da ich in der Lehre schon viele Tage Schule hatte, wollte ich nicht noch mehr in der Schule sein, um den Anschluss im Betrieb nicht zu verpassen.“

„Ich habe während der Lehre ein Diplom für den Montessori KG absolviert und wollte mich nicht mit zu vielem gleichzeitig beschäftigen.“

„Weil ich hätte nochmals 3 Monate Vollzeit in die Schule nach der Lehre. Dazu kam, dass ich mir unsicher war, ob ich mein Hobby Pensum massiv einschränken müsste.“

„Ich wollte mich vollkommen auf meine Ausbildung konzentrieren können.“

„Weil ich es mir nicht wert war, zeitliche Einbusse in meinen Freizeitaktivitäten und Freiwilligenarbeiten zu machen.“

„Ich wollte mir die Lehre nicht schwierig gestalten.“

„Es war spontan. Aber grundsätzlich habe ich es besser gefunden, sich 1 Jahr einfach etwas zu fokussieren.“

„Ich freute mich auf das Schülerleben nach der Lehre. Ausserdem traute ich mir die BM während der Lehre, zum Zeitpunkt der Lehrfindung nicht zu. Weniger streng.“

Kategorie: Persönliche Hinderungsgründe

„Ich habe eine 7-jährige Tochter und es war mir wichtig, dass ich im Kanton Zug nahe bei ihr bin.“

„Ich habe mich damals gegen die lehrbegleitende Berufsmatura entschieden, da ich drei Tage pro Woche auf Sursee in die Schule hätte müssen und mir zum damaligen Zeitpunkt der Schulweg zu weit war.“

„Aufgrund von sehr vielen ÜK-Tagen während der Lehre (52 Tage auf drei Jahre) hätte dies meine praktische Ausbildungszeit drastisch verringert.“

„Ich hatte wenig Lust auf Schule. Im Nachhinein wäre es schneller gewesen, jedoch habe ich dadurch mehr Erfahrung beim Arbeiten.“

Kategorie: Nicht-Empfehlung

„Ich konnte aus Sicht des Lehrbetriebs nicht die lehrbegleitende machen.“

„Mein Betrieb hat es vorgezogen, dass ich Vollzeit im Geschäft bin.“

„Wurde zu meinem Lehrberuf nicht empfohlen, da man für die Berufskunde Unterricht schon viel lernen muss.“

„Weil mir von der Berufsberatung damals davon abgeraten wurde, weil die meisten Leute in meinem Berufsfeld Schwierigkeiten haben, durch die BM zu kommen, da die Berufsschule schon eher anspruchsvoll war.“

„Wurde vom Betrieb nicht empfohlen. Hätte 3 Tage Schule gehabt und 2 Tage Arbeit im Betrieb.“

„Weil Elektroniker auch so schon eine sehr schwierige Lehre ist und zu diesem Zeitpunkt hätte ich es nicht unter einen Hut gebracht.“

„Ich durfte von meinem damaligen Lehrbetrieb aus nicht, da dies ein Arbeitstag weniger bedeutete. Ansonsten hätte ich mich klar dafür entschieden.“

„Aufgrund nur mässig guter Oberstufennoten.“

Kategorien zum Item: *Warum haben Sie sich gegen die berufsbegleitende Berufsmatura entschieden? (nach Entscheidungsproblemen)*

Kategorie: Keine Möglichkeit im Kanton Zug

„Die berufsbegleitende Berufsmatura hätte ich nicht in Zug machen können.“
„Diese wird in Zug nicht angeboten.“

Kategorie: Ressourcenmanagement

„Da diese 2 Jahre geht und ich nicht arbeiten und lernen wollte. Ausserdem steht das Militär an und daher hat sich die Vollzeit BM besser geeignet.“
„Da ich zu wenig Zeit dafür hatte.“

Kategorie: Persönlicher Hinderungsgrund

„Ich war noch nicht lang in der Schweiz und konnte die Deutsche-Sprache nicht zu genügend.“

Schneller Abschluss

„Weil ich so schnell wie möglich durch die BM und Passerelle wollte.“
„Weil ich nicht wusste ob ich sie machen durfte und weil es mir zu streng gewesen wäre.“
„Es gab die Option gar nicht hier die BM berufsbegleitend durchzuführen. Ebenfalls da ich möglichst auf direktem Weg ins Studium wollte, um nicht erst in spätem Alter damit abzuschliessen.“
„Wegen Zeit und älter.“

Kategorien zum Item: Welche Faktoren waren bei Ihrer Entscheidung für die vollzeitliche Berufsmatura entscheidend?

Kategorie: Dauer der BM

„Die Dauer“

„Das ich die BM in einem Jahr machen konnte und nicht zwei Jahre für diese Ausbildung brauche.“

„Ich wollte nur 1 Jahr in die Schule. Ich wollte mich voll und ganz auf das Lernen konzentrieren.“

„Es geht nur 1 Jahr dann ist es fertig - früherer Beginn mit Studium“

„Ich wollte die Berufsmatura möglichst schnell durch haben um danach ein Studium zu beginnen.“

„Kanton Zug, und innerhalb eines Jahres fertig“

„Zeit: Ich konnte so mind. ein Jahr sparen.“

„Ich wollte so schnell wie möglich die BM abschliessen, um jung studieren zu können.“

„Dass ich nach einem Jahr fertig bin und dass ich mich voll und ganz auf die Schule konzentrieren kann und nicht noch arbeiten muss nebenbei, da ich in meinem Beruf bis 7 Uhr arbeite und auch samstags.“

„Da es kein Teilzeitmodell gab und ich lieber die Berufsmatura nach einem Jahr abgeschlossen haben will.“

„Ich wollte so schnell wie möglich durch die BM und die Passerelle“

„Die Abschlusszeit.“

„Kürzer als berufsbegleitend“

„Ich konnte so viel Zeit sparen“

„Dauer und Kompaktheit.“

„Ich wusste sie geht nur ein Jahr und ich habe mich dann entschieden, dass ich sie in einem Jahr machen möchte und nicht in zwei Jahren.“

„Da ich es schneller hinter mir habe.“

„Kurz und knapp durch“

„Ich möchte so schnell wie möglich mit dem Studium fertig sein und daher war die beste Option die Vollzeit BM durchzuziehen.“

„Das es nur 1 Jahr geht“

„Es ist nur ein Jahr Schule und man kann danach wieder arbeiten.“

„Das es nur 1 Jahr dauert“

„Die Vollzeit Berufsmatura geht nur ein Jahr, bei der Teilzeit hätte ich einen längeren Weg bis zur Schule und die Zeiten sind schlecht“

„Ich wollte die BM schnellstmöglich haben um mit dem Militär weiterzumachen, damit ich nicht noch mehr Zeit brauche bis ich dann arbeiten kann.“

„Mein Studium so schnell und klar wie möglich zu machen“

„Schnell vorbei, nur auf die BM konzentriert“

„Das ich das ganze nach einem Jahr fertig habe. Ich kann in meinen Job auch am Wochenende nebenbei arbeiten und verdiene auch trotz eines Vollzeit Modelles weiterhin Geld.“

„Das es nur ein Jahr geht, damit ich danach gleich mit dem Studium anfangen kann. Ich habe zwischen der Lehre und der Berufsmatura noch zwei Jahre gearbeitet und wollte dann vorwärtskommen.“

„Ich wollte die BM im Vollzeitmodell absolvieren, da es nur ein Jahr dauert. Dadurch kann ich mich voll und ganz auf die Schule konzentrieren. Die nebenberufliche BM hat den Nachteil, dass es zwei Jahre dauert. Dabei hat man den Fokus auf die Arbeit selbst.“

„Zeit: keine andere Möglichkeit aufgrund Lehrbetriebes und keine Möglichkeit vom Angebot GIBZ.“

„Ich kam aus 3 Jahren Lehre, bei welcher ich parallel Arbeiten und zur Schule ging. Bei der Berufsbegleitenden BM wäre das weitere zwei Jahre so weitergegangen, wobei ich ebenfalls Abendschule gehabt hätte. Da schien 1 Jahr nur Schule die schnellere und angenehmere Variante.“

„Ein Jahr geht sehr schnell vorbei, man hat wieder mal Schulferien und ich habe mir es allgemein cool vorgestellt wieder ein Jahr in die Schule zu gehen.“

„Da die berufsbegleitende doppelt so lange dauert, halte ich es für eine Zeitverschwendung. Ich möchte mein Studium so bald wie möglich starten, also hätte ich unnötig ein weiteres Jahr verloren. Ich kann mich in der Schule besser konzentrieren als in der Arbeit.“

„Zeit, Ich habe 6 Jahre meine Lehr gemacht (1 Abgebrochen) und möchte mein Studium nicht erst mit 35 abschliessen.“

„Effizient bin sehr froh kenne Leute dies in 2 Jahren gemacht haben und es klingt schrecklich.“

Kategorie: Fokus auf die Schule

„Ich kann Schule und Arbeit nicht kombinieren und werde zum Glück finanziell unterstützt von meinen Eltern.“

„Keine Lust arbeiten und gleichzeitig lernen zu müssen“

„Ich wollte mich völlig und ganz auf die schulischen Leistungen konzentrieren wollen, dies war aber nur möglich durch die Unterstützung meiner Eltern.“

„Nur auf schule fokussieren“

„Volle Konzentration und Interesse an der schule“

„Ich wollte mich vollständig auf die BM konzentrieren können“

„Auf etwas konzentrieren zu können.“

„Ich wollte mich voll und ganz auf die Schule konzentrieren können.“

„Dass ich mich 1 Jahr voll darauf fokussieren kann und nicht noch andere Sachen los habe.“

„Schnell vorbei, nur auf die BM konzentriert.“

„Dass ich mich voll und ganz auf die Schule konzentrieren kann und nicht noch arbeiten muss nebenbei.“

„Damit ich weniger Stress habe und mich voll auf etwas fokussieren kann.“

Kategorie: Geografische Bedingungen

„In Zug durchführbar (Teilzeit nur Luzern oder Zürich)“

„Das GIBZ bietet lediglich ein Vollzeitmodell an in der Richtung Gesundheit und Soziales. Hätte ich die Ausbildung Teilzeit machen wollen, hätte ich nach Luzern müssen. Gemäss meinen damaligen Recherchen war der Stundenplan in Luzern für mich nicht attraktiv.“

„Die Möglichkeiten innerhalb meines Kantons. Die GIBZ ist nur 5 Gehminuten von mir entfernt, deshalb kam es nicht wirklich in Frage, dass gewünschte Teilzeitmodell in einem anderen Kanton zu machen.“

„Möglichst nahe an meinem Wohnort zu bleiben und die kantonale Kostenübernahme.“

„Schulweg“

„Es gibt in Zug keine Teilzeit BM“

„Das diese Option nicht mehr zur Verfügung stand.“

„Das ich einen kurzen Weg zur Schule habe.“

Kategorie: Persönliche Umstände

„Da ich aus Religiösen Gründen am Samstag keinen Unterricht besuchen darf. Es gibt es fast keine Teilzeitschulen die nicht am Samstag Unterrichten.“

„Die Familie Situation als Mutter eine 7-jährige Tochter.“

„Hobby“
„Militär und ich wollte nicht mehr Zeit verlieren.“

Kategorie: Finanzielle Mittel

„Ob ich genug Geld auf die Seite habe. Dauer der Vollzeit und Teilzeit.“
„Mehr Freizeit.“
„Zeit, Geld.“

Kategorie: Einfluss von Bekannten

„Vor allem Freunde von mir.“
„Alle Freunde, welche sie Berufsbegleitend gemacht haben, haben davon abgeraten.“
„Mir wurde von meinem Lehrmeister davon abgeraten, die lehrbegleitende Berufsmatura zu machen, also war die nächst beste Lösung für mich, die Vollzeit Berufsmatura.“
„was ich danach machen will - ob ich Freunde kenne, welche auch die BM Richtung Gesundheit gemacht haben - welche Fächer wir haben“
„Es gab nur diese. Meine Kollegin hat sich auch für diese entschieden.“