

Die Studienwahlvorbereitung an Mittelschulen

Unterstützung einer reflektierten Studienentscheidung

Bachelor Thesis an der Hochschule für Angewandte Psychologie

Autorin: Selina Infanger

Begleitperson: Prof. Dr. Heinz Schüpbach

Praxispartner: Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz

Jahr: 2018

Abstract

Die vorliegende Bachelor Thesis befasst sich mit der Studienwahlvorbereitung an der Kantonsschule Ausserschwyz (KSA), wodurch eine reflektierte Studienentscheidung angestrebt wird. Dabei wird die Studienwahl unter dem psychologischen Erklärungsansatz der Prozesstheorie beleuchtet, wo vor allem Entscheidungsprozesse im Fokus stehen. Des Weiteren werden die soziale Unterstützung sowie die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985) zentral, um eine aus psychologischer Sicht entscheidungsunterstützende und motivationsförderliche Gestaltung herzuleiten. Mittels 14 halbstandardisierten Leitfadeninterviews wurden die Einschätzungen der Vorbereitung von Lehrpersonen und ehemaligen Schülerinnen und Schülern der KSA erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass sie leicht unterschiedliche Verständnisse der Vorbereitung haben, diese als breit gefächert erleben, auf Unterstützung angewiesen sind und heterogene Haltungen bezüglich den Unterstützungsangeboten äussern. Aus psychologischer Sicht werden Handlungsempfehlungen formuliert, die auf die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse abzielen, die soziale Unterstützung erhöhen und Akzeptanzproblemen entgegenwirken.

Anzahl Zeichen des Berichts (inkl. Leerzeichen und ohne Anhang): 124'834

Schlüsselwörter: Berufswahl, Berufswahltheorien, Prozesstheorien, Entscheidungstheorien, reflektierte Entscheidung, Akzeptanz, soziale Unterstützung, Selbstbestimmung

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Praxispartner und Ausgangslage	2
1.2	Fragestellung	5
1.3	Ziel der Arbeit	5
1.4	Abgrenzungen	5
2	Theoretische Grundlagen	6
2.1	Begriffsbestimmung	6
2.1.1	Berufswahl	6
2.1.2	Reflektierte Entscheidung	7
2.1.3	Soziale Unterstützung	7
2.1.4	Akzeptanz	8
2.2	Psychologische Erklärungsansätze zur Berufs- und Studienwahl	8
2.3	Entscheidungstheorien der Berufs- und Studienwahl	9
2.3.1	Studienwahlprozess nach Tutt (1997)	9
2.3.2	Individualistische Entscheidungsprozessstheorie nach Miller-Tiedemann und Tiedemann (1994)	10
2.4	Moderne berufswahltheoretische Sicht	10
2.5	Die Bedeutung der sozialen Unterstützung in der Berufs- und Studienwahl	11
2.6	Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1985)	11
3	Methodisches Vorgehen	14
3.1	Untersuchungsprozess	14
3.2	Studiendesigns	14
3.2.1	Studiendesign I	15
3.2.2	Studiendesign II	16
3.3	Vorstudie Teil I: Leitfadengestütztes Experteninterview	16
3.3.1	Auswahl der Studienteilnehmerin	16
3.3.2	Konstruktion des Interviewleitfadens	17
3.3.3	Durchführung	17
3.3.4	Datenauswertung	17
3.3.5	Ergebnisse	19
3.4	Vorstudie Teil II: Fragebogen	19
3.4.1	Auswahl der Studienteilnehmenden	20
3.4.2	Konstruktion des Fragebogens	20
3.4.3	Durchführung	20
3.4.4	Datenauswertung	21
3.4.5	Ergebnisse	21

3.5	Hauptstudie aus Studiendesign I: Halbstandardisierte Leitfadenterviews	21
3.5.1	Auswahl der Studienteilnehmenden	21
3.5.2	Konstruktion der Interviewleitfäden.....	22
3.5.3	Durchführung	23
3.5.4	Datenauswertung	24
3.6	Hauptstudie aus Studiendesign II: Halbstandardisierte Leitfadenterviews	24
3.6.1	Auswahl der Studienteilnehmenden	24
3.6.2	Konstruktion des Interviewleitfadens	25
3.6.3	Durchführung	25
3.6.4	Datenauswertung	25
4	Deskriptive Darstellung der Ergebnisse aus den Hauptstudien	28
4.1	Hauptkategorie: Verständnis des Prozesses	28
4.2	Hauptkategorie: Erleben des Prozesses	29
4.2.1	Subkategorie: Kompetenzerleben	29
4.2.2	Subkategorie: Autonomieerleben	30
4.3	Hauptkategorie: Unterstützung durch wichtige Bezugspersonen	30
4.3.1	Subkategorie: Klassenlehrperson.....	31
4.3.2	Subkategorie: Eltern.....	31
4.3.3	Subkategorie: Freunde.....	32
4.3.4	Subkategorie: Andere.....	32
4.4	Hauptkategorie: Bewertung der Angebote	33
4.4.1	Subkategorie: Positive Haltung.....	33
4.4.2	Subkategorie: Negative Haltung	34
4.5	Hauptkategorie: Gestaltungswünsche/-vorschläge	35
5	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	38
5.1	Haupterkenntnisse.....	38
5.2	Handlungsempfehlungen.....	41
5.3	Kritische Würdigung.....	43
5.4	Ausblick.....	44
6	Literaturverzeichnis	45
7	Abbildungsverzeichnis	51
8	Tabellenverzeichnis	52
9	Anhang A-L.....	53

1 Einleitung

Schimank (2009) beschreibt die heutige Gesellschaft durch die gestiegene Quantität an Entscheidungssituationen als eine Multioptionsgesellschaft. Davon betroffen ist auch die Studienwahl, welche Studienwählenden immer mehr Optionen bietet (Schimank, 2005). So konnten Studienwählende mit Interesse an Informatik vor Jahren noch zwischen Informatik und Elektrotechnik entscheiden, während gegenwärtig über 140 Studiengänge rund um das Thema Informatik bestehen (Schröder, 2015). Diese Tatsache erstreckt sich über alle Fachrichtungen hinweg, wo Studienwählenden aktuell etliche differenzierte Studiengänge zur Auswahl stehen – im Jahr 2011 können diese bereits zwischen 3'059 Studienalternativen entscheiden. Vor der Bolognaform 1999 standen ihnen vergleichsweise lediglich 70 bis 180 Studienalternativen zur Auswahl (Schröder, 2015). In der Betrachtung der Studienabbruchquoten wird ersichtlich, dass eine reflektierte Studienentscheidung unter diesem ausdifferenzierten Studienangebot nicht allen Studienwählenden gleichermaßen gelingt (Stabbert & Schröder, 2015). Solch anhaltend hohe Studienabbruchquoten weisen daher auf einen Optimierungsbedarf bezüglich Studienwahlvorbereitung zwischen Schule und Hochschule hin (Trautwein, 2013). Dahingehend gewinnt vor allem eine Stärkung der Berufs- und Studienorientierung an Mittelschulen immer mehr an Bedeutung (Stabbert & Schröder, 2015).

Vor diesem Hintergrund setzt sich diese Arbeit im Rahmen der Bachelor Thesis mit dem Thema der Studienwahlvorbereitung an Mittelschulen auseinander. Die Arbeit ist folgendermassen aufgebaut: Zuerst werden der Praxispartner vorgestellt und die aktuelle Ausgangslage dargelegt. Dann werden die daraus resultierenden Fragestellungen sowie das Ziel dieser Arbeit erläutert und von naheliegenden Themen abgegrenzt. Anschliessend folgt ein Theorieteil mit verschiedenen psychologischen Ansätzen, die den theoretischen Rahmen bilden. Des Weiteren wird das methodische Vorgehen beschrieben, indem zuerst der Untersuchungsprozess und die Studiendesigns vorgestellt und im Anschluss die Erhebungs- und Auswertungsmethoden erläutert werden. Das Studiendesign I setzt sich aus einer explorativen Vorstudie und einer Hauptstudie zusammen. Die Vorstudie unterteilt sich dabei in ein Experteninterview und einen Fragebogen, die Hauptstudie beinhaltet mehrere Interviews. Das Studiendesign II umfasst eine Hauptstudie, ebenfalls mit Interviews. Die Ergebnisse aus der explorativen Vorstudie folgen unmittelbar an die Erläuterung deren Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Die Ergebnisse aus den Hauptstudien werden hingegen in einem separaten Ergebnisteil beschrieben, welcher an das methodische Vorgehen folgt. Anschliessend werden die Hauptkenntnisse aus den Hauptstudien interpretiert und zusammenfassend diskutiert. Zu guter Letzt folgen Handlungsempfehlungen aus einer psychologischen Sicht, bevor die Arbeit kritisch gewürdigt und mit einem Ausblick abgerundet wird.

1.1 Praxispartner und Ausgangslage

Für die nachfolgende Beschreibung des Praxispartners und die Erläuterung der Ausgangslage wird sowohl auf Gespräche mit dem Praxispartner als auch von ihm zur Verfügung gestellte Dokumente zurückgegriffen.

Der Praxispartner, die Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz, verfügt über drei Standorte, um den Schwyzer Jugendlichen und Erwachsenen für die Unterstützung im komplexen Umfeld von Beruf, Studium und Laufbahn nahe zu sein. Da die Studienwahlvorbereitung der Studienwählenden als Kooperationsaufgabe verstanden wird, kooperiert die Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz mit weiteren Partnern, die in Abbildung 1 dargestellt werden.

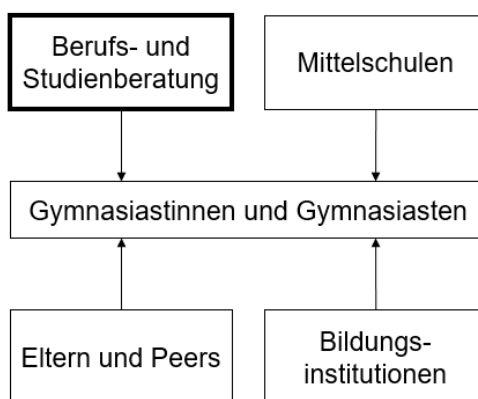


Abbildung 1: Kooperationspartner während der Studienwahlvorbereitung (eigene Darstellung)

Die Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz kooperiert insgesamt mit fünf Mittelschulen, wovon die Kantonsschule Ausserschwyz (KSA) eine darstellt. Die KSA wurde vom Praxispartner für die Betrachtung und Beurteilung der Studienwahlvorbereitung ausgewählt, weshalb sie im Zentrum dieser Arbeit steht.

Auch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK) erkannte den Unterstützungsbedarf von Studienwählenden und verabschiedete folglich am 22. März 2012 das Projekt „Gymnasiale Maturität – langfristige Sicherung des Hochschulzugangs“. Dabei war es im Teilprojekt 4 das Ziel, Empfehlungen zur Unterstützung von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei der Studienwahl zu generieren, um die Studienabbruchquote zu vermindern. Eine Empfehlung richtete sich im Schlussbericht vom 11. Februar 2014 an die Kantone (Departemente, Ämter, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungsstellen) und lautete:

Die Kantone sind aufgefordert, den Studien- und Laufbahnwahlprozess an den Gymnasien sicherzustellen und ein vielseitiges Informations- und Beratungsangebot für Individuen und Gruppen bereitzustellen. Die zuständigen Ämter sorgen dafür, dass alle Studienwahlpartner und Akteure zusammen ein prozesshaftes Studien- und Laufbahnwahlkonzept für die ganze Gymnasialzeit erarbeiten, in dem die verschiedenen

Unterstützungsangebote aufeinander abgestimmt sind. (Kunovits, Thüning, Vittani & Leimer, 2014, S. 13)

Auf Basis dieser Empfehlung öffnete sich auch für den Kanton Schwyz ein verbindliches Handlungsfeld, und zwar ein Umsetzungskonzept zur Studienwahlvorbereitung für die Mittelschulen zu erstellen. Vor diesem Hintergrund hat die Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz in Zusammenarbeit mit der KSA ein Umsetzungskonzept erstellt, in welchem unter anderem alle Studienwahlvorbereitungsangebote anhand eines Studienwahlfahrplanes skizziert und auch die Angebote der wichtigsten Kooperationspartner transparent gemacht wurden. Der Studienwahlfahrplan erstreckt sich über das Vorkursjahr und das Maturajahr, da dort der Schwerpunkt der Vorbereitung liegt. Abbildung 2 zeigt den Studienwahlfahrplan auf.



Abbildung 2: Studienwahlfahrplan (Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz, 2017)

Die Studienwahlvorbereitung stellt für die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten einen Entwicklungsprozess dar, in welchem verschiedene Aufgaben gelöst werden müssen, die für eine erfolgreiche Studienentscheidung wichtig sind:

- **Persönlichkeitsentwicklung:** Klarheit gewinnen über Interessen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen; Selbstbild schärfen
- **Informationsaufgabe:** Informationen finden, verarbeiten, gewichten, auswerten; Suchstrategien entwickeln

- *Entscheidungsaufgabe*: Entscheidungskriterien finden, (Teil-)Entscheidungen treffen
- *Planungs- bzw. Realisierungsaufgabe*: die Zukunft antizipieren, Verantwortung für den Prozess übernehmen, konkrete Schritte unternehmen (KBSB-Z, 2014).

Die verschiedenen Kooperationspartner können nun durch die Bereitstellung von Unterstützungsangeboten einen grossen Einfluss auf das Lösen dieser Aufgaben nehmen. So wurde auch im Studienwahlfahrplan Wert daraufgelegt, dass die Angebote in eine sinnvolle Zeitachse gebracht werden, wodurch die Aufgaben gelöst werden können.

Wie dem Studienwahlfahrplan entnommen werden kann, stellt das Lehrmittel „Module zur Studienwahlvorbereitung für Lehrpersonen“ (Module) ein Unterstützungsangebot unter vielen dar, welches die Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz für die Studienwahlvorbereitung an der KSA konzipiert hat und im Rahmen dieser Arbeit evaluieren wollte. Das Lehrmittel wurde entlang der zu lösenden Aufgaben konzipiert und besteht aus sechs Modulen. Tabelle 1 führt die Module auf und stellt sie den damit zu lösenden Aufgaben gegenüber.

Tabelle 1: *Module zur Studienwahlvorbereitung für Lehrpersonen (eigene Darstellung)*

Modul	Zu lösende Aufgabe
Modul 1: Einführung und Standortbestimmung	Persönlichkeitsentwicklung
Modul 2: Meine Stärken	Persönlichkeitsentwicklung
Modul 3: Recherchieren von Informationen	Informationsaufgabe
Modul 4: Schnuppern an der Hochschule	Informationsaufgabe
Modul 5: Entscheiden	Entscheidungsaufgabe
Modul 6: Realisieren	Planungs- bzw. Realisierungsaufgabe

Für weitere Details zu den Modulen wird auf folgenden Link verwiesen: https://www.sz.ch/privatpersonen/bildung-schulen-sport/berufs-und-studienberatung/downloads/konzepte_studienwahl.html/72-512-468-467-4251-4637. Erklärungen zu den anderen im Studienwahlfahrplan abgebildeten Unterstützungsangeboten können dem Anhang A entnommen werden.

Neuausrichtung

Aus den ersten Erhebungen ging hervor, dass das Lehrmittel sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den ehemaligen Schülerinnen und Schülern auf Abneigung stiess. Da diese Ergebnisse für eine Evaluation nicht zielführend waren, wurde die Arbeit neu ausgerichtet. Die Thematik der Studienwahlvorbereitung an Mittelschulen bleibt allerdings von zentraler Bedeutung, weshalb sich durch die Neuausrichtung lediglich der Fokus darauf verändert hat. Der Blick wird folglich auf die gesamte Studienwahlvorbereitung an der KSA gerichtet, um die verschiedenen Studienwahlvorbereitungsangebote im Hinblick auf die Unterstützung einer reflektierten Entscheidung zu beurteilen.

1.2 Fragestellung

Als anfänglich die Evaluation des Lehrmittels im Zentrum stand, wurden folgende Fragestellungen formuliert:

„Wie wird das Lehrmittel aus Sicht der Nutzergruppen eingeschätzt?“ und „Welche Gestaltungshinweise lassen sich nach psychologischen Kriterien für das Lehrmittel im Hinblick auf die Studienwahl der Mittelschüler/innen an der KSA ableiten?“

Durch die Neuausrichtung stellt sich die Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz die Frage, wie die Studienwahlvorbereitung sowohl von Lehrpersonen wie auch von ehemaligen Schülerinnen und Schülern eingeschätzt wird und welche Angebote eine Studienentscheidung optimal unterstützen. Vor diesem Hintergrund werden folgende neue Fragestellungen abgeleitet:

„Wie wird die Studienwahlvorbereitung an der KSA aus Sicht der Lehrpersonen und der ehemaligen Schüler/innen eingeschätzt?“

„Wie kann die Studienwahlvorbereitung aus psychologischer Sicht entscheidungsunterstützend und motivationsförderlich gestaltet werden?“

1.3 Ziel der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit ist es, das Erleben der Studienwahlvorbereitung an der KSA von Lehrpersonen sowie von ehemaligen Schülerinnen und Schülern zu erfassen. Des Weiteren stehen die subjektiven Bewertungen der verschiedenen Studienwahlvorbereitungsangebote im Fokus, um diese vor dem psychologischen Gesichtspunkt der Entscheidungsunterstützung und Motivation zu diskutieren. Daraus sollen Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, wie die Studienwahlvorbereitung an der KSA aus psychologischer Sicht entscheidungsunterstützend und motivationsförderlich weiterentwickelt werden könnte. Dies mit dem übergeordneten Ziel, auf der Mikroebene eine reflektierte Studienentscheidung treffen zu können und aber auch auf der Makroebene eine Reduktion der hohen Studienabbruchquoten zu erreichen.

1.4 Abgrenzungen

Die Arbeit verfolgt keine Betrachtung der verschiedenen Entscheidungsarten, da mittels der Studienwahlvorbereitung grundsätzlich eine reflektierte Entscheidung angestrebt wird. Ausserdem wird das Thema nicht von einer zuordnungs- oder entwicklungsorientierten Sicht betrachtet, sondern die entscheidungstheoretische steht im Fokus. Des Weiteren ist es nicht im Rahmen dieser Arbeit, die verschiedenen Einflussfaktoren der Studienentscheidung zu thematisieren. Es wird ferner auch nicht überprüft, inwiefern die verschiedenen Studienwahlvorbereitungsangebote aufeinander abgestimmt sind.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die für die Arbeit relevanten theoretischen Grundlagen vorgestellt. Es beginnt mit der Begriffsbestimmung zentraler Themen. Darauf folgend werden verschiedene psychologische Erklärungsansätze zur Berufs- und Studienwahl aufgezeigt, um die Sichtweise der Studienwahl als Entscheidungsprozess einzubetten. Anschliessend wird erklärt, inwiefern die Studienentscheidung als Prozess verstanden wird und ebenfalls wird auf eine Entscheidungstheorie der Studienwahl eingegangen. Des Weiteren wird die moderne berufswahltheoretische Sicht aufgegriffen, um die Bedeutung der sozialen Unterstützung in der Studienwahl zu verdeutlichen. Abschliessend wird die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985) für eine motivationsförderliche Gestaltung der Studienwahlvorbereitung herangezogen.

2.1 Begriffsbestimmung

Um sich dem Thema anzunähern, werden zuerst vier zentrale Begriffe dieser Arbeit erläutert. Zu diesen gehören die Berufswahl, die reflektierte Entscheidung, die soziale Unterstützung und die Akzeptanz.

2.1.1 Berufswahl

Die Berufswahl kann als dynamischer Abstimmungsprozess zwischen den eigenen Berufszielen, Handlungsmöglichkeiten und Anforderungssituationen sowohl im Jugend- als auch im Erwachsenenalter definiert werden (Rübner, 2016). Busshoff (1989) vertritt eine differenzierte Sichtweise auf die Berufswahl, indem er nebst der personalen Seite auch die Einflüsse der Umwelt miteinbezieht. Er definiert die Berufswahl als „... eine lebenslange berufliche Entwicklung eingebundene, unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen stehende sowie in der Regel wiederholt sich einstellende, interaktive Lern- und Entscheidungsphase, deren jeweiliges Ergebnis dazu beiträgt, dass Menschen unterschiedliche berufliche Tätigkeiten ausüben“ (Busshoff, 1989, S. 58-59). Die Berufswahl meint hier nicht nur den Berufseinstieg, sondern auch einen Berufswechsel oder die Wahl einer beruflichen Ausbildung (Brown & Lent, 2013). Während zwar im deutschen Berufsbildungssystem die Studienwahl von der Berufswahl unterschieden wird, spielt diese Unterscheidung gerade in der internationalen Debatte keine grosse Rolle. So werden in bekannten Standardwerken zur Berufswahlforschung sowohl die Berufs- als auch die Studienwahl von jungen Menschen abgedeckt und sogar auch spätere Laufbahnentscheidungen von Erwachsenen berücksichtigt (Rübner & Höft, 2016).

2.1.2 Reflektierte Entscheidung

Eine reflektierte Entscheidung bedeutet, dass bewusst über Präferenzen nachgedacht wird. Dem Entscheider stehen für seine Optionen also keine stereotyp abrufbaren Präferenzen zur Verfügung, sondern er muss diese zuerst bilden. Dies geschieht durch das Suchen von Informationen im Gedächtnis und in der Umgebung, beispielsweise durch das Einholen von Meinungen anderer (Pfister, Jungermann & Fischer, 2017). Innerhalb dieses Prozesses werden Merkmale und Konsequenzen hinsichtlich ihrer Wünschbarkeit bewertet oder verschiedene Optionen auf relevante Merkmale überprüft. Auch können weitere Faktoren in den Prozess einfließen, wie beispielsweise das Abschätzen der Wahrscheinlichkeit von Ereignissen. Dieser Prozess bedarf eines hohen kognitiven Aufwandes, einiges höher als bei automatisierten Entscheidungen (Pfister et al., 2017). Anderson (2003) merkt an, dass auch affektive und motivationale Faktoren den Prozess beeinflussen, da sich reflektierte Entscheidungen oft auf Probleme beziehen, die für den Entscheider eine hohe Bedeutung haben.

2.1.3 Soziale Unterstützung

Soziale Unterstützung wird verstanden als „die Interaktion zwischen zwei oder mehr Menschen, bei denen es darum geht, einen Problemzustand, der bei einem Betroffenen Leid erzeugt, zu verändern oder zumindest das Ertragen dieses Zustandes zu erleichtern, wenn sich objektiv nichts ändern lässt“ (Schwarzer, 2000, S. 52). Soziale Unterstützung kann also als eine Interaktion zwischen einem Unterstützungsempfänger und einem Unterstützungsgeber verstanden werden, wofür die Einbettung in ein soziales Netzwerk vorausgesetzt wird. So haben Menschen, die über einen grossen Freundes- oder Familienkreis verfügen, demnach auch einen besseren Zugang zu Unterstützungsgebern und zudem grössere Chancen, jemanden zu finden, der Unterstützung leisten kann (Kienle, Knoll & Renneberg, 2006). Es lassen sich verschiedene Arten von sozialer Unterstützung unterscheiden, unter anderem:

- *emotionale Unterstützung* (Wertschätzung, Gefühl der Zugehörigkeit):
Bedrohliche Ereignisse können verändert, Ängste reduziert und das Selbstbewusstsein gefördert werden (Wills & Shinar, 2000).
- *instrumentelle Unterstützung* (Einsatz konkreter Tätigkeiten):
Diese kann zu einer positiveren Einschätzung der vorhandenen Ressourcen führen (Wills & Shinar, 2000).
- *informationelle Unterstützung* (Hinweise geben, die neue Möglichkeiten eröffnen):
Diese soll der Problemlösung verhelfen (Schwarzer & Leppin, 1989).
- *Bewertungsunterstützung* (bewertende Informationen auf das Verhalten einer Person):
Dadurch soll sich die Person in Bezug auf ihre Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse besser einschätzen können (Schwarzer & Leppin, 1989).

2.1.4 Akzeptanz

Der Begriff der Akzeptanz beinhaltet sowohl einen kognitiven als auch einen motivational-emotionalen sowie einen Handlungsaspekt. Unter dem kognitiven Aspekt werden Vor- und Nachteile verstanden, die einem Gegenstand zugeschrieben werden. Hingegen beschreibt der motivational-emotionale Aspekt die Empfindung gegenüber dem Gegenstand. Der Handlungsaspekt meint die Tatsache, ob mit dem Gegenstand gearbeitet werden möchte oder nicht (Frese, 2008). Durch die Einführung eines neuen Gegenstandes kann es nun passieren, dass geringe Kontrollmöglichkeiten (eingeschränkte Entscheidungsfreiheiten, geringe Beherrschung des Gegenstandes) von Seite der Nutzer/innen wahrgenommen werden, die zu Passivität, Reaktanz oder Überkonformität führen. Um diesen Akzeptanzproblemen entgegenzuwirken, müssen die Kontrollmöglichkeiten (unter anderem Entscheidungsmöglichkeiten) gestärkt werden, was beispielsweise durch Partizipation, eine gute Informationspolitik und eine effiziente Schulung erreicht werden kann (Frese, 2008). Wenn Individuen allerdings nicht bereit sind, die Verantwortung über eine Aufgabe zu übernehmen, werden oft auch Handlungsspielräume abgelehnt (Frese, Erbe-Heinbokel, Grefe, Rybowskiak & Weike, 1994). So postulieren auch Ritter, Müllerleile und Nissen (2016), dass Individuen eher geneigt sind, einen Prozess abzulehnen, wenn sie diesen eigentlich in einem anderen Verantwortungsbereich sehen. Dies kann folglich dazu führen, dass Individuen vom vorgesehenen Prozess abweichen, gerade wenn zudem noch Ressourcen für die Ausführung fehlen.

2.2 Psychologische Erklärungsansätze zur Berufs- und Studienwahl

In der Berufswahlforschung haben sich unzählige bedeutsame Erklärungsansätze zur Berufswahl herauskristallisiert. Ratschinski (2009) unterteilt diese in Struktur-, Prozess- und Entwicklungstheorien. Strukturtheorien erklären Einflüsse innerhalb eines Individuums auf dessen Berufswahl. Bei den Prozesstheorien stehen vor allem Entscheidungsprozesse im Fokus, welche im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl entstehen und sich entwickeln. In Entwicklungstheorien wird die Berufs- und Studienwahl sowohl als Zwischenstation als auch als Resultat einer Entwicklung über das ganze Leben hinweg verstanden. Andere Autoren, wie beispielsweise Rübner und Höft (2016), unterteilen die Erklärungsansätze in vier grundlegende theoretische Ansätze, nämlich zuordnungsorientierte, entwicklungs-/laufbahnorientierte, entscheidungstheoretische sowie lerntheoretische/sozialkognitive Ansätze. Dies macht deutlich, dass verschiedene Ordnungsversuche von diversen Autoren gemacht wurden (Ratschinski, 2009). In der vorliegenden Arbeit stehen vor allem Prozesstheorien, insbesondere entscheidungstheoretische Ansätze, im Fokus, weshalb nachfolgend auf die Studienwahl als Prozess und einen entscheidungstheoretischen Ansatz der Studienwahl eingegangen wird.

2.3 Entscheidungstheorien der Berufs- und Studienwahl

Busshoff (1989) sieht das Entscheidungsverhalten während Entscheidungssituationen als ein Problemlösungsverhalten. Bei Entscheidungssituationen steht das menschliche Verhalten im Zentrum, wo bei beruflichen Übergängen davon ausgegangen wird, dass die entsprechenden Handlungen mehr oder weniger überlegt und zielorientiert ausgeführt werden (Pfister et al., 2017). Vor allem in normativen Entscheidungstheorien wird dieser Anspruch auf reflektierte Entscheidungen gefunden, welche sich an den Grundpostulaten des rationalen Denkens orientieren. Da normative Modelle einen Standard für die präskriptive Sichtweise liefern, wirft diese Arbeit eher eine präskriptive Sicht auf die Entscheidungsprozesse, die mittels entscheidungstheoretischen Phasenmodellen beschrieben werden (Schreiber, 2005). Nachfolgend wird auf zwei Phasenmodelle der Berufs- und Studienwahl eingegangen.

2.3.1 Studienwahlprozess nach Tutt (1997)

Die Studienentscheidung stellt nach Tutt (1997) einen Prozess dar, der sich in fünf Entscheidungsphasen aufteilt. Dabei bestehen in jeder Phase unterschiedliche Informationsbedürfnisse (Tutt, 1997, zitiert nach Kloss, 2016). In einer ersten Phase wird der Prozess durch Informationen von der Familie, Freunden, der Schule oder den Medien angeregt. Da er von einem grundsätzlichen Interesse an der Aufnahme eines Studiums ausgeht, beginnt nach der Prozessanregung die Such- und Vorauswahl geeigneter Studienrichtungen. Während dieser Phase stehen den Schülerinnen und Schülern verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, wie unter anderem die gezielte Informationssuche im Internet, Informationsbroschüren, Berufs- und Studienberatungen, usw. Während dieser Phase liegt es vor allem auch an den Hochschulen/Universitäten, dass sie die Aufmerksamkeit der Schüler/innen gewinnen. In der dritten Phase des Prozesses werden die recherchierten Informationen von den Schülerinnen und Schülern bewertet. Hierzu werden die verschiedenen Informationen auf relevante Merkmale hin überprüft und abgewogen. Auch werden weitere Überprüfungshilfen, wie beispielsweise Informationstage oder Beratungstermine an Hochschulen/Universitäten hinzugezogen. Auf Basis der Bewertungen folgt die Entscheidung, und zwar sowohl für den Studiengang als auch für die Hochschule. In der letzten Phase geht es darum, dass die Schüler/innen weiterhin in ihrer Wahl bestärkt werden. Auch hier sind die Hochschulen/Universitäten gefragt, indem sie die Schüler/innen mit allen wichtigen Informationen versorgen müssen (Tutt, 1997, zitiert nach Kloss, 2016). Abbildung 3 stellt die fünf Phasen der Studienentscheidung visuell dar.

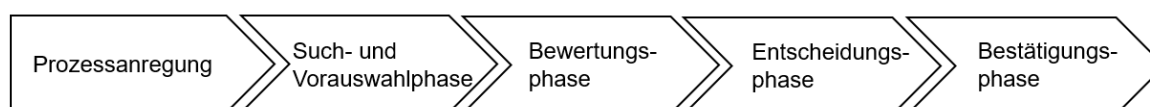


Abbildung 3: Fünf Entscheidungsphasen (eigene Darstellung nach Tutt, 1997, zitiert nach Kloss, 2016, S. 8)

2.3.2 Individualistische Entscheidungsprozessstheorie nach Miller-Tiedemann und Tiedemann (1994)

Miller-Tiedemann und Tiedemann (1994) gehen davon aus, dass die Berufswahl in einem phasenbasierten Rahmenmodell der Entscheidungsfindung abgebildet werden kann, dessen Prozess sich grob in die *Antizipation* und die *Verwirklichung* unterteilt. Bei der Antizipation wird nochmals unterschieden zwischen verschiedenen Phasen, nämlich der Exploration, Kristallisation, Entscheidung und Klärung. Ausgehend von der Problembildung werden in der Phase der Exploration Informationen zu den Berufen und Studiengängen gesammelt und reflektiert. In der Phase der Kristallisation werden die gesammelten Informationen geordnet. Auf der Grundlage dieser Ordnung wird eine Entscheidung getroffen. Bevor es allerdings in die Verwirklichung geht, wird die subjektive Entscheidung vom Entscheider objektiv beobachtet. Entscheidungen sind dabei reversibel, weshalb die Phasen mehrmals wiederholt werden können (Miller-Tiedemann & Tiedemann, 1994). Abbildung 4 visualisiert dieses Entscheidungsmodell der Berufswahl, worin die Pfeile die Reversibilität symbolisieren.

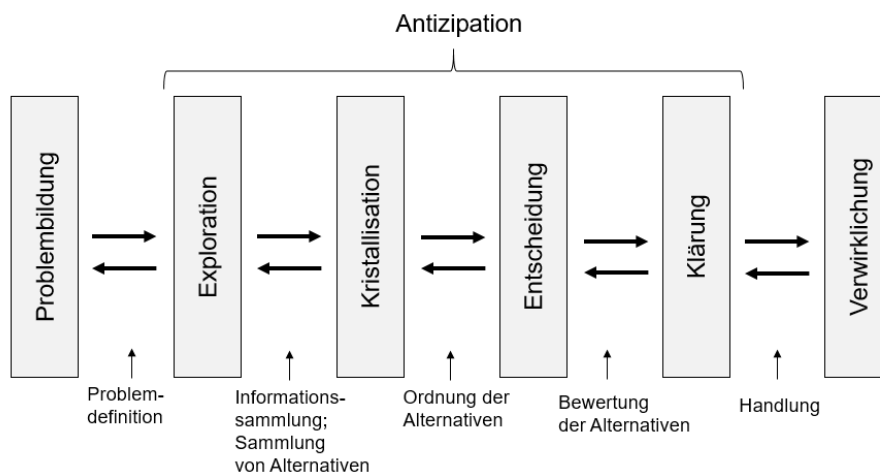


Abbildung 4: Entscheidungsmodell der Berufswahl (eigene Darstellung nach Miller-Tiedemann & Tiedemann, 1994, S. 337)

2.4 Moderne berufswahltheoretische Sicht

Nach einem modernen Verständnis wird die Berufswahl als ein komplexes Phänomen verstanden, welches sich weder auf Einzelpersonen noch auf bestimmte Phasen begrenzen lässt (Vondracek, Ferreira & Santos, 2010). Sie wird deshalb als komplex eingestuft, da dem Entscheidungsobjekt meist nicht alle Optionen bekannt sind und eine Vielzahl von zu berücksichtigenden Kriterien besteht (Krieshok, Black & McKay, 2009). Daher werden in solch komplexen Entscheidungssituationen teils auch Entscheidungsheuristiken angewandt, um einfacher zu einer Entscheidung zu gelangen (Schreiber, 2005). Zudem hängt die Berufswahl nicht mehr nur von individuellen Eigenschaften der Person ab, sondern sie wird durch viele andere Faktoren beeinflusst. So haben soziale Beziehungen zu Familien, Peers und soziale

Netzwerke einen grossen Einfluss auf die Entscheidungen in der Berufs- und Studienwahl (Hirschi, 2013). Nach dieser modernen berufswahltheoretischen Ansicht nehmen also gerade der soziale Kontext sowie die soziale Einbettung des Individuums eine entscheidende Rolle ein, warum nachfolgend die Bedeutung der sozialen Unterstützung in der Entscheidungsfindung der Berufs- und Studienwahl thematisiert wird.

2.5 Die Bedeutung der sozialen Unterstützung in der Berufs- und Studienwahl

Unterstützungsleistung ist von grosser Wichtigkeit, da der berufliche Übergang hohe Anforderungen an die Jugendlichen stellt (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006). Lohaus, Domsch und Fridrici (2007) stellen fest, dass nebst den Eltern und Freunden auch Lehrpersonen eine zentrale Unterstützungsquelle im Jugendalter darstellen. Vor allem bei der Bewältigung von problematischen Situationen, wie beispielsweise beim Übergang von Schule in Beruf/Studium, können sie die Jugendlichen unterstützen. Durch die Unterstützungsleistung der Lehrkräfte können verschiedene positive Effekte erzielt werden, wie beispielsweise ein höheres Selbstbewusstsein, eine grössere Motivation, im Unterricht mitzuarbeiten (Vedder, Boekaerts & Seegers, 2005) sowie eine grössere schulbezogene Initiative (Danielsen, Wiium, Wilhelmsen & Wold, 2010). Zudem wird die Bedeutung der Schule stärker wahrgenommen als bei geringer Unterstützung (Brewster & Bowen, 2004). Schwarzer und Leppin (1989) erwähnen jedoch die Qualität der Beziehung zwischen Unterstützungsempfänger und Unterstützungsgeber, die einen Einfluss auf die Entfaltung der Unterstützung hat. Ausserdem können beispielsweise die hohe Einschätzung der Kosten der Unterstützung und die Wahrnehmung von Stress des Unterstützungsgebers Unterstützungsleistungen verhindern/schwächen (Batson, O'Quin, Fultz, Vanderplas & Isen, 1983).

Da bei der Berufs- und Studienwahl die individuellen Eigenschaften einer Person also nicht losgelöst, sondern vielmehr in Verbindung mit dem Kontext betrachtet werden müssen, sollen Interventionen in der Berufs- oder Studienwahlvorbereitung unbedingt bei der Gemeinschaft ansetzen (Hirschi, 2013). Und zwar soll das weitere soziale Umfeld des Individuums in die Vorbereitung miteinbezogen werden (Hirschi, 2013). Da für die soziale Unterstützung vorausgesetzt wird, sich sozial eingebunden zu fühlen (Kienle et al., 2006), wird im folgenden Kapitel die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit im Rahmen der Selbstbestimmung thematisiert.

2.6 Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1985)

Im Zentrum der Theorie steht das Selbst des Individuums, welches sowohl als Prozess wie auch als Ergebnis der menschlichen Entwicklung verstanden werden kann. Durch die Interaktion mit der sozialen Umwelt erweitert und verfeinert sich das Selbst während der Entwicklung weithingehend. Die Selbstbestimmungstheorie postuliert, dass menschliches Verhalten

sowohl durch physiologische und psychologische Bedürfnisse als auch von Emotionen bestimmt wird. Vor allem aber die psychologischen Bedürfnisse sind von zentraler Bedeutung (Deci & Ryan, 1993). Und zwar bestehen dreierlei angeborene psychologische Bedürfnisse, die für die Entstehung von Motivation zentral sind (Deci & Ryan, 1985): Das **Bedürfnis nach Kompetenz** (White, 1959, zitiert nach Deci & Ryan, 1993), das **Bedürfnis nach Autonomie** (Deci & Ryan, 1993) und das **Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit** (Harlow, 1958, zitiert nach Deci & Ryan, 1993). Deci und Ryan (1993) nehmen also an, „... dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren“ (S. 229). So definieren sie eine motivierte Handlung am Grad ihrer Selbstbestimmung. Können Handlungen frei gewählt werden, gelten sie als selbstbestimmt, weil sie den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst entsprechen. Wenn sich ein Individuum frei in der Auswahl und Durchführung seiner Handlungen fühlt, kann auch von intrinsisch motivierten Handlungen gesprochen werden, welche als Prototyp selbstbestimmten Verhaltens gelten. Werden hingegen Handlungen als aufgezwungen erlebt, gelten sie als kontrolliert und sie entsprechen nicht (vollumfänglich) den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst. Sie werden von aussen durch Aufforderungen in Gang gesetzt, warum auch von extrinsischer Motivation gesprochen wird (Deci & Ryan, 1993).

Wenn nun die soziale Umwelt dem Individuum die Gelegenheit bietet, diese drei Bedürfnisse zu befriedigen, gehen Deci und Ryan (1993) davon aus, dass sie ihnen das Auftreten der intrinsischen Motivation erleichtert. Wird die Befriedigung dieser Bedürfnisse hingegen behindert, wird das Auftreten der intrinsischen Motivation gehemmt (Deci & Ryan, 1993). Hierzu konnte in Laborexperimenten gezeigt werden, dass beispielsweise ein Angebot von Wahlmöglichkeiten in der Regel als autonomiefördernd wahrgenommen wird, was zu einer Steigerung der intrinsischen Motivation führt (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci, 1978, zitiert nach Deci & Ryan, 1993). In weiteren Studien konnte ferner aufgezeigt werden, dass die Wahrnehmung bestimmter Massnahmen aber auch von zusätzlichen Faktoren, wie beispielsweise der Art und Weise der Rückmeldung abhängig ist (Deci & Ryan, 1993). So beeinträchtigen Rückmeldungen in einem kontrollierenden Stil die intrinsische Motivation, wohingegen autonomieunterstützende Rückmeldungen keine Reduktion zur Folge haben (Ryan, Mims & Koestner, 1983). In weiteren Studien konnte gezeigt werden, dass jedoch das auf autonomiefördernde Art und Weise gegebene positive Feedback die Tendenz hat, das Kompetenzerleben positiv zu beeinflussen und folglich auch die intrinsische Motivation zu steigern (Deci, 1971). In mehreren Feldstudien, unter anderem in Klassenzimmern, lässt sich

ausserdem zeigen, dass Kinder, die von Lehrpersonen in deren Autonomieerleben unterstützt werden – wie beispielsweise durch das häufige Eingehen auf deren Lebensbezüge und Interessen – eine bessere Selbsteinschätzung haben als Kinder in kontrollierenden Klassen (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Darüber hinaus zeigen Ryan und Grolnick (1986), dass eine positive Korrelation zwischen einer autonomieunterstützenden Lernumgebung, dem intrinsischen Lerninteresse sowie der wahrgenommenen Kompetenz besteht. Deci und Ryan (1993) leiten daraus ab, dass die Lernergebnisse abhängig von der Art der Motivation der Handlungen sind. Wird nämlich eine durch selbstbestimmte Handlungen erlangte Motivation erreicht, können qualitativ hochwertige Lernergebnisse erwartet werden.

Deci und Ryan (1993) fassen zusammen, dass eine auf Selbstbestimmung beruhende Motivation durch die soziale Umwelt, sei es beispielsweise durch die Schule oder die Familie gefördert werden kann, indem wichtige Bezugspersonen zur Befriedigung psychologischer Bedürfnisse verhelfen. Dies kann durch Anteilnahme, Unterstützung des Autonomieerlebens und des Kompetenzerlebens erreicht werden. Eine solche auf Selbstbestimmung beruhende Motivation zieht zudem positive Auswirkungen auf die Qualität des Lernens mit sich. Bezugnehmend auf die Studienwahl(-vorbereitung) an Mittelschulen bedeutet dies, dass gerade die Lehrpersonen im Unterricht gezielt Einfluss nehmen können, damit die Schüler/innen sich intrinsisch motiviert mit der Studienwahlvorbereitung auseinandersetzen.

3 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel werden zu Beginn der Untersuchungsprozess sowie die Studiendesigns vorgestellt. Im Anschluss daran werden die Methoden zur Erhebung sowie zur Auswertung der Daten erläutert.

3.1 Untersuchungsprozess

Der Untersuchungsprozess ist als ein mehrstufiger Prozess zu verstehen, welcher sowohl das Untersuchungsinteresse, die Untersuchungsfrage als auch den Untersuchungsgegenstand beinhaltet (Helfferich, 2011).

Das **Untersuchungsinteresse** entstand aufgrund der Relevanz der Unterstützung von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei deren Studienentscheidung. Dabei wurde das eingangs beschriebene Lehrmittel von der Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz ausgewählt, um dieses im Hinblick auf die Unterstützung der Studienentscheidung von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu evaluieren. Da sich aus den ersten Ergebnissen jedoch zeigte, dass das Lehrmittel auf Abneigung stiess, wandelte sich das Untersuchungsinteresse vom Lehrmittel hin zur gesamten Studienwahlvorbereitung an Mittelschulen. Aus dem gewandelten Untersuchungsinteresse leitete sich folgende **Untersuchungsfrage** ab:

„Wie wird die Studienwahlvorbereitung an der Kantonsschule Aargau aus Sicht der Lehrpersonen und der ehemaligen Schüler/innen eingeschätzt?“

Wie kann die Studienwahlvorbereitung aus psychologischer Sicht entscheidungsunterstützend und motivationsförderlich gestaltet werden?“

Aus der Untersuchungsfrage lässt sich der **Untersuchungsgegenstand** ableiten, welcher als eine Art Scharnier zwischen der Untersuchungsfrage und dem Datenmaterial fungiert (Helfferich, 2011). Der Untersuchungsgegenstand stellt die Unterstützungsangebote im Rahmen der Studienwahlvorbereitung dar. Der Untersuchungsgegenstand kann dabei aus dreierlei Sichtweisen betrachtet werden, und zwar aus einer *objektiven Sichtweise* der Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz und der KSA, einer *subjektiven Sichtweise* der Lehrpersonen und ehemaligen Schüler/innen und aus einer *psychologischen Sichtweise* der Autorin. Obschon die objektive Sichtweise thematisiert wird, stehen vor allem die subjektive und die psychologische im Fokus.

3.2 Studiendesigns

Aufgrund der Neuausrichtung der Arbeit bestehen zwei Studiendesigns, welche hauptsächlich qualitative Methoden beinhalten. Ein qualitatives Vorgehen wurde vor dem Hintergrund

des Untersuchungsgegenstandes gewählt. Denn dieses eignet sich unter anderem für die Rekonstruktion von subjektiven Sichtweisen (Helfferich, 2011). Lediglich ein kleiner Teil der Untersuchungen des Studiendesigns I wurde mittels quantitativer Methode erfasst. Das Studiendesign I bezieht sich auf die Evaluation des Lehrmittels, wohingegen sich das Studiendesign II auf die Neuausrichtung bezieht, wo die gesamte Studienwahlvorbereitung im Zentrum steht. Nachfolgend wird auf die beiden Studiendesigns eingegangen.

3.2.1 Studiendesign I

Das Studiendesign I besteht aus einer explorativen Vorstudie und einer Hauptstudie. Die Vorstudie setzt sich aus einem Experteninterview und einem Fragebogen zusammen. Die Hauptstudie besteht aus halbstandardisierten Leitfadeninterviews. Tabelle 2 stellt eine detaillierte Übersicht des Studiendesigns I dar.

Tabelle 2: *Übersicht qualitatives Studiendesign I*

	Vorstudie: Teil I	Vorstudie: Teil II	Hauptstudie
Methode	Leitfadengestütztes halbstandardisiertes Experteninterview	Fragebogen	Halbstandardisierte Leitfadeninterviews
Ziel	Gewinnung von zusätzlichen Beurteilungskriterien eines Lehrmittels	Reduktion der Beurteilungskriterien eines webbasierten Instruments zur Evaluation von Lehrmitteln	Erfassung der Beurteilungskriterien aus 4 Gesichtspunkten: <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung • Wichtigkeit • Abbildung im Lehrmittel aktuell • Gestaltungsvorschläge zur Optimierung
Datenaufbereitung	Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)	Übertragung in Excel-Liste	Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)
Auswertung	Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014)	Quantitativ	Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014)
Studienteilnehmende	Leiterin Studienberatung	4 Lehrpersonen der KSA	4 Lehrpersonen und 6 ehemalige Schüler/innen der KSA

In Abbildung 5 wird ersichtlich, dass für die Hauptstudie auch das Interesse des Praxispartners berücksichtigt und psychologische Kriterien aus einer Literaturrecherche eingebunden wurden.

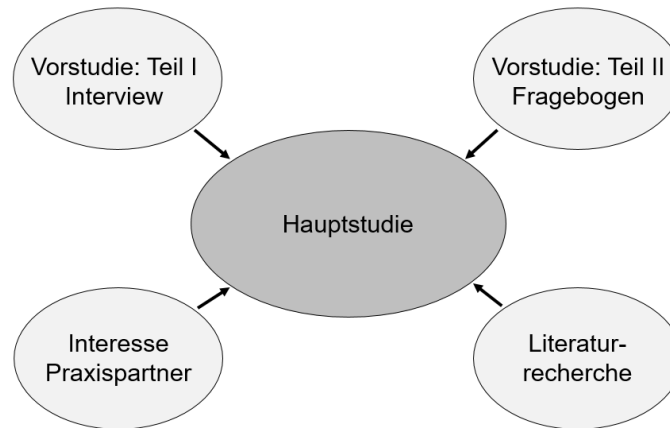


Abbildung 5: Vorlauf der Hauptstudie (eigene Darstellung)

3.2.2 Studiendesign II

Das Studiendesign II besteht lediglich aus einer Hauptstudie, die halbstandardisierte Leitfadeninterviews beinhaltet. Tabelle 3 stellt eine detaillierte Übersicht des Studiendesigns II dar.

Tabelle 3: *Übersicht qualitatives Studiendesign II*

	Hauptstudie
Methode	Halbstandardisierte Leitfadeninterviews
Ziel	Rekonstruktion des Studienwahlvorbereitungsprozesses und Erhebung der Nützlichkeit der Studienwahlvorbereitungsangebote
Datenaufbereitung	Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014)
Auswertung	Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014)
Studienteilnehmende	4 ehemalige Schüler/innen der KSA

Da diese Hauptstudie den Kern der Arbeit darstellt, wird vorgängig auf die Abbildung 9, S. 27 verwiesen, die einen ersten Überblick über die im Zentrum stehenden Themen gibt.

3.3 Vorstudie Teil I: Leitfadengestütztes Experteninterview

Eine Evaluation erhält den Auftrag, einen Gegenstand, im vorliegenden Fall das Lehrmittel, nach vorgegebenen Kriterien zu bewerten (Beywl, Kehr, Mäder & Niestroj, 2008). Bei der Bestimmung dieser Kriterien kann es dabei sinnvoll sein, weitere Fachpersonen einzubeziehen (Beywl et al., 2008). Das Ziel dieser Vorstudie war also, mit einer Fachperson weitere Kriterien für die Bewertung des Lehrmittels zu bestimmen. Da eine Fachperson über ein bestimmtes Erfahrungswissen verfügt, wurde ein leitfadengestütztes Experteninterview nach Flick (2012) gewählt. Im Folgenden wird auf die Auswahl der Studienteilnehmerin, die Konstruktion des Leitfadens, die Durchführung der Erhebung sowie die Datenauswertung eingegangen. Zu guter Letzt werden die Ergebnisse aus der Erhebung dargestellt.

3.3.1 Auswahl der Studienteilnehmerin

Das leitfadengestützte Experteninterview wurde mit der Leiterin Studienberatung durchgeführt. Sie ist diplomierte Berufs-, Studien- und Laufbahnberaterin, Psychologin (MSc) und

gleichzeitig Ansprechperson des Praxispartners. Bei einem Experteninterview interessiert weniger die Person an sich, sondern vor allem die Eigenschaft als Experte zu einem bestimmten Handlungsfeld (Flick, 2012). Die Leiterin Studienberatung ist insofern Expertin, als dass sie zusammen mit ihrer Hilfsassistentin das Lehrmittel konzipiert hat und zugleich als Studienberaterin über ein breites Wissen über die Studienwahlvorbereitung verfügt.

3.3.2 Konstruktion des Interviewleitfadens

Die Erstellung des Leitfadens erfolgte auf Basis der bereits gewonnenen Informationen aus Gesprächen mit dem Praxispartner. Nebst der Herkunft des Lehrmittels interessierte vor allem die Sicht der Expertin auf ein Lehrmittel vor einem thematisch-inhaltlichen, formal-gestalterischen und einem digital-interaktiven Hintergrund. Diese Struktur wurde Levanto, einem webbasierten Instrument zur Evaluation von Lehrmitteln, entnommen, welches unter Kapitel 3.4.2 beschrieben wird. Der Interviewleitfaden ist dem Anhang B zu entnehmen.

3.3.3 Durchführung

Der Interviewpartner wurde am Kick-Off Termin persönlich durch die Autorin zur Interviewteilnahme angefragt. Noch vor Ort folgte die Terminkoordination. Die Interviewdurchführung fand im Dezember 2017 beim Interviewpartner zu Hause statt und dauerte ungefähr 45 Minuten. Im Hinblick auf die qualitative Auswertung wurde das Interview mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet.

3.3.4 Datenauswertung

Das Interview wurde anlehnend an die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) für die Auswertung aufbereitet. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) hat zum Ziel, das gesamte Material systematisch auf das Wesentliche zu reduzieren (Mayring, 2015). Da aus der Vorstudie nämlich konkrete Inhalte von Bedeutung waren, wurde diese Analysetechnik als geeignet erachtet und daher ausgewählt. Abbildung 6 stellt den Vorgang der Datenreduktion graphisch dar.

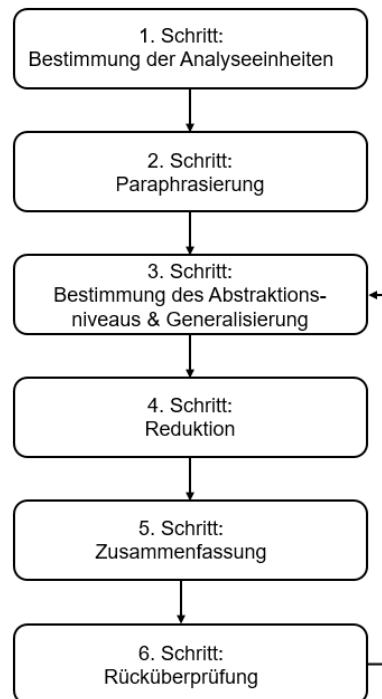


Abbildung 6: Ablaufmodell zusammenfassende Inhaltsanalyse (eigene Darstellung nach Mayring, 2015, S. 70)

Noch vor der Bestimmung der Analyseeinheiten soll beschrieben werden, was überhaupt zusammengefasst werden soll (Mayring, 2015). Im vorliegenden Fall handelte es sich um die Zusammenfassung von Annahmen zur Optimierung des Lehrmittels im Hinblick auf die Studienentscheidung der Schüler/innen. Darauffolgend wurden die Analyseeinheiten festgelegt:

- *Kodiereinheit*: Elemente zu Annahmen der Optimierung des Lehrmittels
- *Kontexteinheit*: Das ganze Interview
- *Auswertungseinheit*: Das ganze Material, also das eine Interview

In einem zweiten Schritt wurden inhaltstragende Elemente aus dem Interview paraphrasiert. Da es sich um eine überschaubare Materialmenge handelte, wurden die Paraphrasen herausgeschrieben (Mayring, 2015). Um die Paraphrasen zu generalisieren, wurde in einem dritten Schritt das Abstraktionsniveau bestimmt:

- *Abstraktionsniveau*: konkrete Hinweise zur Optimierung des Lehrmittels

Nach der Generalisierung der Paraphrasen auf das Abstraktionsniveau folgte in einem vierten Schritt die Reduktion der Paraphrasen durch Selektion und Bündelung. Anschliessend konnten die Kategorien induktiv am Material gebildet und in einem Kategoriensystem festgehalten werden. Dieses wurde am Ausgangsmaterial rücküberprüft. Es entstanden drei Kategorien, nämlich *Abwechslung*, *neues Modul „Überprüfungsmodul“* und *Wiederholungen*. Das Kategoriensystem ist dem Anhang C zu entnehmen. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte

kategorienbasiert, wobei die Inhalte pro Kategorie zusammenfassend dargestellt wurden (Kuckartz, 2014). Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse beschrieben.

3.3.5 Ergebnisse

Die Ergebnisse je Kategorie deuten auf Hinweise zur Optimierung des Lehrmittels aus Sicht der Leiterin Studienberatung hin. Im Anhang D sind alle Paraphrasen zu den Kategorien aufgeführt. Die Kategorien wurden zugleich als Beurteilungskriterien definiert, welche für die Hauptstudie gewonnen wurden.

Abwechslung

Die Leiterin Studienberatung äusserte, dass der Aufbau des Lehrmittels nicht sehr attraktiv sei. Die Module seien gleichförmig aufgebaut, weshalb die Handhabung des Lehrmittels immer etwa auf die gleiche Art und Weise ablaufe. Sie schlug vor, den Aufbau des Lehrmittels abwechslungsreicher zu gestalten.

Neues Modul „Überprüfungsmodul“

Sie merkte zudem an, dass es kein Modul für diejenigen gebe, die eine Studienwahl bereits früh im Prozess getroffen hätten. Daher machte sie den Vorschlag, ein neues Modul, ein sogenanntes Überprüfungsmodul, aufzusetzen, um die Studienwahl zu überprüfen.

Wiederholungen

Die Leiterin Studienberatung erläuterte weiter, dass gerade das Recherchieren von Informationen sehr wichtig sei, um im Prozess weiterzukommen. Deshalb schlug sie vor, gewisse Module, wie beispielsweise das Modul „Recherchieren von Informationen“, mehrmals einzusetzen.

3.4 Vorstudie Teil II: Fragebogen

Im Rahmen der explorativen Vorstudie wurde nebst dem leitfadengestützten Experteninterview ein Fragebogen aufgesetzt. Mittels dieses Fragebogens wurde eine Reduktion der Beurteilungskriterien aus Levanto, dem webbasierten Instrument zur Evaluation von Lehrmitteln, angestrebt. Dabei sollten die wichtigsten Kriterien eruiert werden, welche im Rahmen der Hauptstudie detaillierter untersucht werden konnten. Im Folgenden wird auf die Auswahl der Studienteilnehmenden, die Konstruktion des Fragebogens, die Durchführung der Erhebung sowie die Datenauswertung eingegangen. Zu guter Letzt werden die Ergebnisse aus der Erhebung dargestellt.

3.4.1 Auswahl der Studienteilnehmenden

Um bestimmte Arten von Fällen gezielt auszuwählen, wurde die kriteriengeleitete Fallauswahl ausgesucht. Bei einer kriteriengeleiteten Fallauswahl werden mehrere (unter anderem) typische Fälle nach bereits vor dem Untersuchungsbeginn auf Basis des Vorwissens über den Untersuchungsgegenstand festgelegten Kriterien ausgewählt (Schreier, 2017). Der Fragebogen richtete sich an die Fallgruppe Lehrpersonen, wo folgendes Kriterium für die Fallauswahl festgelegt wurde: *a) Klassenlehrperson der ehemaligen Schüler/innen*. Dieses wurde aufgrund des geringen Rücklaufs durch das Kriterium *b) aktuelle Klassenlehrperson* erweitert. Da die Klassenlehrpersonen mit der Studienwahlvorbereitung an der Mittelschule beauftragt werden, musste kein weiteres Kriterium zum Einsatz des Lehrmittels festgelegt werden. Es konnten vier Lehrpersonen für die Vorstudie ausgewählt werden.

3.4.2 Konstruktion des Fragebogens

Der Fragebogen wurde an das webbasierte Instrument zur Evaluation von Lehrmitteln, Levanto, angelehnt. Das Instrument wurde von der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz) entwickelt und steht den Kantonen für die Durchführung von Lehrmittelevaluationen zur Verfügung. Es umfasst 58 fachbereichsübergreifende Kriterien sowie 20 fachspezifische Kriterien (Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz, 2018). Die fachbereichsübergreifenden Beurteilungskriterien (Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz, 2015), welche inhaltlich vollumfänglich für den Fragebogen übernommen wurden, sind dem Anhang E zu entnehmen. Lediglich die Aussagen, welche auf die Beurteilungskriterien schliessen, wurden leicht umformuliert, ohne sie dabei inhaltlich zu verändern. Die Aussagen wurden analog zu Levanto in vier Teilbereiche gegliedert, und zwar in einen pädagogisch-didaktischen, thematisch-inhaltlichen, formalgestalterischen und einen digital-interaktiven. Nebst der Erfassung der Beurteilungskriterien wurden Fragen zur Person formuliert. Der Fragebogen ist dem Anhang F zu entnehmen.

3.4.3 Durchführung

Der Prorektor der KSA hat der Autorin die E-Mail-Adressen der auf Basis der kriteriengeleiteten Fallauswahl betreffenden Lehrpersonen zugestellt. Es wurden sechs Klassenlehrpersonen zur Teilnahme der Umfrage mittels E-Mail durch die Autorin angefragt. Das Anschreiben ist dem Anhang G zu entnehmen. Aufgrund des geringen Rücklaufs hat der Prorektor zusätzlich die aktuellen sechs Klassenlehrpersonen akquiriert. Insgesamt wurden also zwölf Klassenlehrpersonen angefragt. Vier Lehrpersonen nahmen im Zeitraum zwischen Dezember 2017 und Januar 2018 an der Umfrage teil und hatten sich zudem für ein Interview bereit erklärt.

3.4.4 Datenauswertung

Die Zuteilung der Itemnummern für jedes Beurteilungskriterium bereits vor der Datenauswertung stellte sicher, dass die Kriterien bei der Datenauswertung strikt voneinander getrennt wurden. Auch das Hinterlegen der Codes für die ordinalskalierte Antwortskala („Stimme überhaupt nicht zu“ = 1; „Stimme eher nicht zu“ = 2; „Stimme eher zu“ = 3; „Stimme völlig zu“ = 4) wurde bereits im Vorfeld vorgenommen und unterstützte die Auswertung. Für die Datenauswertung wurden folglich die gegebenen Antworten pro Item mithilfe der hinterlegten Codes in ein Excelfile übertragen. Durch das Zählen der Antworten konnte auf die Mediane der Items geschlossen werden. Diejenigen Items mit den höchsten Medianen wurden für die Hauptstudie ausgewählt. Das Excelfile ist dem Anhang H zu entnehmen. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel beschrieben.

3.4.5 Ergebnisse

Die von Levanto übernommenen 58 Kriterien konnten mittels des Fragebogens auf 13 aus Sicht der Lehrpersonen wichtigsten Kriterien reduziert werden. Zu diesen gehörten: *Aspekte des Lernprozesses, Leistungsansprüche, Lernaufgaben für unterschiedliche Leistungsansprüche, Werbung, Verhältnis Illustration/Text, Inhaltsdifferenzierung, Sprachförderung, Struktur, Übersichtlichkeit, Materialqualität, Funktionalität und Praxistauglichkeit, Kompatibilität und Bedienungsfreundlichkeit.*

12 der 13 Kriterien wurden für die Hauptstudie ausgewählt. Auf das Kriterium *Sprachförderung* wurde verzichtet, da es inhaltlich nicht zur Thematik der Studienwahlvorbereitung passte. Für eine detaillierte Beschreibung der Kriterien wird auf Anhang E verwiesen.

3.5 Hauptstudie aus Studiendesign I: Halbstandardisierte Leitfadeninterviews

Für die Hauptstudie wurden halbstandardisierte Leitfadeninterviews nach Flick (2012) gewählt, da die Interviewpartner über einen umfassenden Wissensbestand zum Untersuchungsgegenstand verfügen (Flick, 2012). Im Folgenden wird auf die Auswahl der Studienteilnehmenden, die Konstruktion der Interviewleitfäden, die Durchführung der Erhebungen sowie die Datenauswertung eingegangen.

3.5.1 Auswahl der Studienteilnehmenden

Da für die Hauptstudie nebst den Lehrpersonen auch ehemalige Schüler/innen als Studienteilnehmende definiert wurden, mussten auch für die Fallgruppe ehemalige Schüler/innen Kriterien für die Fallauswahl festgelegt werden. Dazu wurde das *Austrittsjahr* als Kriterium definiert, welches anfänglich auf *c) vier Jahre*, jedoch während der Akquise auf *d) zwei Jahre* reduziert wurde. In Kapitel 3.5.3 werden die Beweggründe dazu erläutert. Des Weiteren wurde das Kriterium *Geschlecht* definiert, um sicherzustellen, dass beide Geschlechter

gleichermaßen berücksichtigt werden. In Tabelle 4 werden alle Kriterien der beiden Fallgruppen nochmals aufgelistet.

Tabelle 4: Übersicht der für die Fallauswahl festgelegten Kriterien

Fallgruppe	Kriterien
Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> a) Klassenlehrperson der ehemaligen Schüler/innen; b) aktuelle Klassenlehrperson
Ehemalige Schüler/innen	<ul style="list-style-type: none"> c) Austrittsjahre 2014-2017; d) Austrittsjahre 2016-2017 • Geschlecht

Zehn ehemalige Schüler/innen haben sich für die Teilnahme bereit erklärt. Des Weiteren standen die vier Lehrpersonen aus der Vorstudie für die Interviews zur Verfügung.

3.5.2 Konstruktion der Interviewleitfäden

Es wurden zwei Interviewleitfäden, einer für die Lehrpersonen und einer für die ehemaligen Schüler/innen, erstellt, welche alle Kriterien abbildeten, die für die Bewertung des Lehrmittels im Zentrum standen. Die insgesamt 27 abzubildenden Kriterien stammten aus den Vorstudien, dem Interesse des Praxispartners und aus einer Literaturrecherche zu psychologischen Kriterien. Abbildung 7 stellt die Zusammensetzung der Herkunft der Kriterien visuell dar.

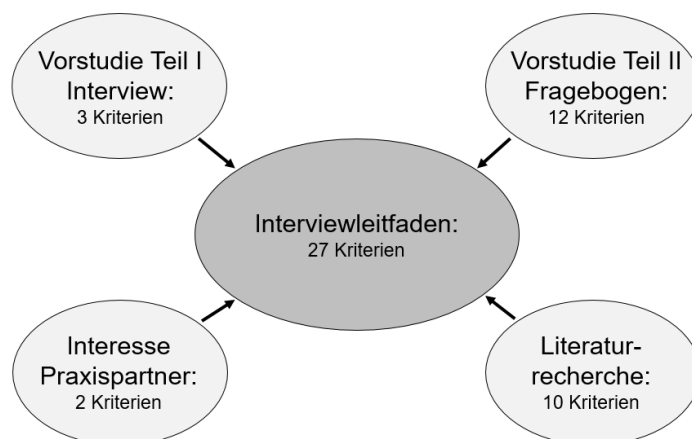


Abbildung 7: Herkunft der im Zentrum stehenden Beurteilungskriterien (eigene Darstellung)

Helfferrich (2011) empfiehlt bei der Leitfadenerstellung grundsätzlich das SPSS-Prinzip (sammeln, prüfen, sortieren, subsumieren). Im vorliegenden Fall wurde dieses Prinzip in einer abgekürzten Form angewandt. Denn beim Sammeln von Fragen stellte sich heraus, dass bei jedem Kriterium vor allem vier Aspekte interessierten. Der erste Aspekt stellte die Definition des Kriteriums dar, und zwar was der Interviewpartner unter dem Kriterium überhaupt versteht. Als zweiter Aspekt interessierte, wie wichtig ihm das Kriterium überhaupt ist. Des Weiteren sollte die aktuelle Ausprägung des Kriteriums im Lehrmittel eruiert und Verbesserungsvorschläge dazu abgeleitet werden. Beim Interviewleitfaden für die ehemaligen Schüler/innen wurden allerdings lediglich die beiden letzteren Aspekte berücksichtigt. Zu guter Letzt wurden

die Fragen im Leitfaden entsprechend der Herkunft der Kriterien in vier Teilbereiche sortiert. Dabei kam es vor, dass jeweils zwei Kriterien ähnlicher Bedeutung komprimiert wurden. Weiter wurde beim Leitfaden für ehemalige Schüler/innen auf ein Kriterium des Interesses des Praxispartners verzichtet, da dieses für sie keine Bedeutung hatte. Im Anschluss daran wurde ein Pretest mit einer Studentin durchgeführt (Flick, 2012), womit vor allem die Verständlichkeit der Fragen überprüft werden sollte, aber auch die Einhaltung der Interviewdauer war von Bedeutung. Nach dem Pretest wurden entsprechende Korrekturen vorgenommen, um mit den Erhebungen zu starten. Die beiden Interviewleitfäden sind dem Anhang I zu entnehmen.

3.5.3 Durchführung

Wie zuvor erwähnt, konnten die Lehrpersonen bereits durch die Vorstudie für ein Interview gewonnen werden. Für die Akquise von ehemaligen Schülerinnen und Schülern hat der Prorektor die Autorin auf zwei Ehemaligenvereine der KSA hingewiesen, welche die Autorin kontaktiert hat. Die Präsidenten der beiden Ehemaligenvereine konnten insgesamt 21 ehemalige Schüler/innen mit den Austrittsjahren 2014-2017 anfragen. Aufgrund dieser geringen Anzahl hat der Prorektor zusätzlich 217 ehemalige Schüler/innen mit den Austrittsjahren 2016-2017 angeschrieben. Das Anschreiben wurde von der Autorin erfasst und ist dem Anhang J zu entnehmen. Tabelle 5 stellt die Akquise der ehemaligen Schüler/innen gegenüber.

Tabelle 5: *Gegenüberstellung Akquise von ehemaligen Schüler/innen*

Wer	Akquise durch	Akquise	Rücklauf
Schüler/innen mit Austrittsjahr 2014-2017	Präsident des Ehemaligenvereins 1	10	0
Schüler/innen mit Austrittsjahr 2014-2017	Präsident des Ehemaligenvereins 2	11	1
Schüler/innen mit Austrittsjahr 2016	Prorektor der KSA	104	6
Schüler/innen mit Austrittsjahr 2017	Prorektor der KSA	113	3
Total		238	10

Die Interviews mit den vier Lehrpersonen fanden in deren Schulzimmern an der KSA im Februar 2018 statt und dauerten jeweils 30-45 Minuten. Die Interviews mit den Ehemaligen fanden in unterschiedlichen geschlossenen Räumlichkeiten zwischen Februar und März 2018 statt und dauerten jeweils 30-45 Minuten. Den Ehemaligen wurde als Gegenleistung ein Migros Gutschein im Wert von CHF 15.- übergeben. Nach sechs von zehn geplanten Interviews mit Ehemaligen mussten die Erhebungen unterbrochen werden, da die Ergebnisse für die Evaluation des Lehrmittels nicht zielführend waren. Im Hinblick auf die qualitative Auswertung wurden alle Interviews mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Die Anonymisierung der Daten wurde den Interviewpartnern zugesichert.

3.5.4 Datenauswertung

Für die Reduktion des gesamten Materials auf die bedeutungstragenden Inhalte eignete sich die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Dabei handelte es sich um die Zusammenfassung von Äusserungen zu der Studienwahlvorbereitung an der KSA. Für den Ablauf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wird auf Kapitel 3.3.4 verwiesen. Zu Beginn wurden die Analyseeinheiten festgelegt:

- *Kodiereinheit*: Elemente zu Äusserungen zur Studienwahlvorbereitung an der KSA
- *Kontexteinheit*: Das ganze Interview
- *Auswertungseinheit*: Das ganze Material, also zehn Interviews

In einem zweiten Schritt wurden inhaltstragende Elemente aus dem Interview paraphrasiert. Da es sich um eine überschaubare Materialmenge handelt, wurden die Paraphrasen herausgeschrieben (Mayring, 2015). Um die Paraphrasen zu generalisieren, wurde in einem dritten Schritt das Abstraktionsniveau bestimmt:

- *Abstraktionsniveau*: Subjektives Erleben der Studienwahlvorbereitung an der KSA und Beurteilung der Studienwahlvorbereitungsangebote

Nach der Generalisierung der Paraphrasen auf das Abstraktionsniveau folgte in einem vierten Schritt die Reduktion der Paraphrasen durch Selektion und Bündelung. Auf eine induktive Kategorienbildung am Material wurde verzichtet, da die Hauptstudie des Studiendesigns I infolge der Neuausrichtung nicht mehr das Zentrum der Arbeit darstellte. Die Paraphrasen wurden allerdings nach der Kategorienbildung der Hauptstudie des Studiendesigns II in die Auswertung eingebunden. Die Auswertung erfolgte nach der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014), welche im Kapitel 3.6.4 beschrieben wird. Die deskriptive Darstellung der Ergebnisse folgt im Kapitel 4.

3.6 Hauptstudie aus Studiendesign II: Halbstandardisierte Leitfadeninterviews

Für die Hauptstudie wurden halbstandardisierte Leitfadeninterviews nach Flick (2012) gewählt, da die Interviewpartner über einen umfassenden Wissensbestand zum Untersuchungsgegenstand verfügen (Flick, 2012). Im Folgenden wird auf die Auswahl der Studienteilnehmenden, die Konstruktion des Interviewleitfadens, die Durchführung der Erhebungen sowie die Datenauswertung eingegangen.

3.6.1 Auswahl der Studienteilnehmenden

Die restlichen vier ehemaligen Schüler/innen, die aufgrund der Unterbrechung der Erhebungen während der Hauptstudie des Studiendesigns I noch nicht befragt worden waren, wurden für das Studiendesign II herangezogen.

3.6.2 Konstruktion des Interviewleitfadens

Beim Erstellen des Leitfadens wurde vorwiegend explorativ vorgegangen. Einzig die psychologischen Grundbedürfnisse, Kompetenz- und Autonomieerleben, die aus der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1985) stammen, wurden im Leitfaden abgebildet. Die meisten Fragen wurden jedoch mithilfe des SPSS-Prinzips erarbeitet und thematisch strukturiert (Helfferich, 2011). Daraus entstand eine Gliederung des Leitfadens in zwei Blöcke, wobei sich der erste Block vor allem auf die Rekonstruktion des Studienwahlprozesses bezieht, um auf das subjektive Erleben der Studienwahlvorbereitung zu schliessen. Der zweite Block bezieht sich spezifisch auf die Studienwahlvorbereitungsangebote an der KSA, um die subjektive Bewertung dieser Angebote zu eruieren. Auf einen Pretest wurde aus zeitlichen Gründen verzichtet. Der Interviewleitfaden ist dem Anhang K zu entnehmen.

3.6.3 Durchführung

Die Interviews mit den vier ehemaligen Schülerinnen und Schülern fanden im selben Setting und Zeitraum statt, wie bereits mit den sechs Ehemaligen aus dem Studiendesign I.

3.6.4 Datenauswertung

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) wurde gewählt, weil sich die Auswertungsmethode in zahlreichen Forschungsprojekten bewährt hat und sie sich zudem für die Auswertung einer kleinen Stichprobe eignet. Wegen ihres schrittweisen Vorgehens schafft sie für die Datenauswertung eine fundierte Grundlage. Das schrittweise Vorgehen wird in Abbildung 8 dargestellt und im Anschluss dazu beschrieben.

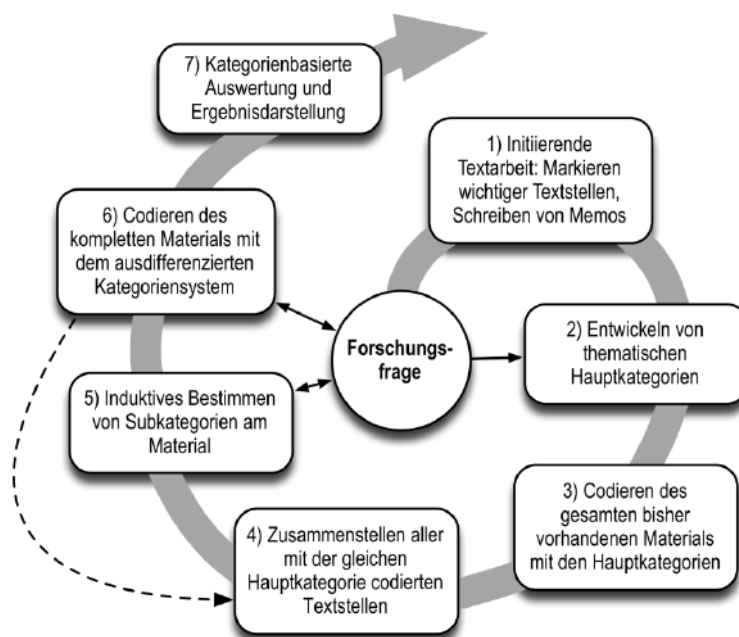


Abbildung 8: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S. 78)

Transkription

Bevor mit dem ersten Schritt begonnen werden konnte, wurden die Audiodateien der Interviews mithilfe der Software MAXQDA 12 transkribiert. Für die Transkription wurden die Transkriptionsregeln für computerunterstützte Auswertung nach Kuckartz (2014) eingehalten.

Initiierende Textarbeit

Die niedergeschriebenen Transkripte wurden im MAXQDA 12 sorgfältig gelesen und besonders wichtig erscheinende Textstellen mittels Farb-Codieren markiert (Schritt 1). Dabei wurde mit der zentralen Fragestellung an den Text herangegangen, um den Fokus auf das Zentrale zu lenken. Auswertungsideen wurden zudem durch Memos festgehalten. Mittels Fallzusammenfassungen wurden abschliessend Charakterisierungen der Einzelfälle festgehalten.

Bildung der Kategorien und Kategoriensystem

Bei einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse erfolgt die Kategorienbildung gewöhnlich anhand einer Mischform, der sogenannten deduktiv-induktiven Kategorienbildung (Kuckartz, 2014). So wurden in der vorliegenden Arbeit die Hauptkategorien *Erleben des Prozesses*, *Unterstützung durch wichtige Bezugspersonen*, *Bewertung der Angebote* und *Gestaltungswünsche/-vorschläge* deduktiv aus dem Interviewleitfaden abgeleitet (Schritt 2), die Subkategorien *Kompetenzerleben* und *Autonomieerleben* entstanden deduktiv aus der Theorie. Anschliessend wurden die Hauptkategorien mittels eines ersten Durchlaufs durch einen Teil der Daten auf ihre Anwendbarkeit überprüft (Kuckartz, 2014). Durch die Überprüfung wurde ersichtlich, dass diese noch mit der Hauptkategorie *Verständnis des Prozesses* erweitert werden mussten, welche also induktiv am Material entwickelt wurde. Nach dem Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien (Schritt 3) wurden alle mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen zusammengestellt (Schritt 4) und weiter ausdifferenziert, warum folgende Subkategorien induktiv am Material gebildet wurden (Schritt 5): *Klassenlehrperson*, *Eltern*, *Freunde*, *Andere*, *positive Haltung* und *negative Haltung*. Dadurch entstand ein ausdifferenziertes Kategoriensystem, welches in Abbildung 9 dargestellt wird.



Abbildung 9: Mind-Map ausdifferenziertes Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Das Kategoriensystem ist zudem dem Anhang L zu entnehmen, wo alle Kategorien in Form eines Kodierleitfadens im Detail beschrieben und mit Ankerbeispielen versehen werden.

Codierung

Die Codierung des Datenmaterials erfolgte iterativ, was heisst, dass die Codierung mehrmals durchgeführt wurde. In einem ersten Schritt wurde das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet, indem die Hauptkategorien den für die Beantwortung der Fragestellung relevanten Textabschnitten zugeordnet wurden (Schritt 3). Irrelevante Textstellen blieben uncodiert. Ein zweiter Codierprozess erfolgte nach der Ausdifferenzierung des Kategoriensystems, wo Textabschnitte passenden Subkategorien zugeteilt oder auch in andere Hauptkategorien verschoben wurden (Schritt 6). Wie bereits unter Kapitel 3.5.4 erläutert, wurden die Paraphrasen der Hauptstudie des Studiendesigns I trotz der Neuausrichtung bei der Datenauswertung berücksichtigt, warum auch diese nach dem Einspeisen in MAXQDA 12 mittels des ausdifferenzierten Kategoriensystems codiert wurden. Bei der Codierung musste ausserdem darauf geachtet werden, dass die Textstellen so codiert wurden, dass diese bei der Auswertung auch ohne die umgebenen Textstellen genügend verständlich waren (Kuckartz, 2014).

Auswertung und Ergebnisdarstellung

Für die Auswertung standen folglich die gebildeten Haupt- und Subkategorien im Zentrum. Dazu wurden alle codierten Textstellen je Kategorie in eine Exceltabelle übertragen. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte schliesslich kategorienbasiert nach Kuckartz (2014), wo zentrale Fragen wie „Was wird zu diesem Thema gesagt?“ oder auch „Was wird nur am Rande erwähnt?“ leitend waren (Schritt 7). Die kategorienbasierte Auswertung diente dazu, die Inhalte pro Kategorie zusammenfassend darzustellen (Kuckartz, 2014). Die deskriptive Darstellung der Ergebnisse folgt im Kapitel 4.

4 Deskriptive Darstellung der Ergebnisse aus den Hauptstudien

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus den Hauptstudien dargestellt. Zuerst werden die verschiedenen Verständnisse des Studienwahlvorbereitungsprozesses und die Erwartungen an den Prozess dargelegt. Danach wird beschrieben, wie die Lehrpersonen und die ehemaligen Schüler/innen den Prozess erlebt und welche Unterstützung sie innerhalb des Prozesses wahrgenommen haben. Anschliessend werden die Bewertungen der Studienwahlvorbereitungsangebote zusammenfassend dargestellt, bevor abschliessend konkrete Gestaltungswünsche/-vorschläge präsentiert werden. Als Orientierung entlang der Ergebnisdarstellung wird auf die Abbildung 9, S. 27 verwiesen.

4.1 Hauptkategorie: Verständnis des Prozesses

Die Lehrpersonen waren sich einig, dass sie den Prozess anstossen sollten, indem sie den Schülerinnen und Schülern Wege aufzeigen und Kontakte vermitteln. Beim Fortsetzen des Prozesses erwarten sie allerdings Eigeninitiative der Schüler/innen, indem sie unter anderem mit ihren Eltern und Freunden über die Studienwahl reden sollen. Denn es wurde geäussert, dass sie sich nicht als Spezialisten sehen. Zwei Lehrpersonen waren weiter der Meinung, dass die Studienwahlvorbereitungsangebote unbedingt freiwillig sein sollten, da nicht erwartet werden könne, dass sich alle im selben Ausmass mit der Thematik auseinandersetzen. Daher möchten sie die Angebote ihren Schülerinnen und Schülern nicht aufzwingen, weswegen sie sich beim aktiven Begleiten eher zurückhalten. Dass sie ihren Schülerinnen und Schülern aber für Fragen im Rahmen der Studienwahlvorbereitung zur Seite stehen, ist für sie selbstverständlich. Für eine Lehrperson ist im Prozess gerade das Gespräch zentral, wodurch die Schüler/innen Offenheit gegenüber der eigenen Intuition entwickeln sollen.

Von Seite Schüler/innen wird beispielsweise erwartet, dass ihnen das ganze Studienwahlvorbereitungsangebot aufgezeigt und sie über das Schnuppern der Studiengänge informiert werden. Andere erwarten vor allem das Ermöglichen von möglichst vielen subjektiven Erfahrungen, wie beispielsweise Gespräche mit Studierenden oder Besuche von Hochschulen/Universitäten mit der gesamten Klasse. Auch wird erwartet, dass ihnen Informationen über die Studiengänge bereitgestellt werden und Hilfeleistung bei der Persönlichkeitsentwicklung angeboten wird.

Fazit: Wo Lehrpersonen im Studienwahlvorbereitungsprozess schneller Eigeninitiative der Schüler/innen erwarten, deuten die Erwartungshaltungen der Schüler/innen auf eine „länger anhaltende“ Begleitung im Prozess hin.

4.2 Hauptkategorie: Erleben des Prozesses

Die Mehrheit der Lehrpersonen erlebte den Prozess als sehr unkompliziert. Denn die einen Schüler/innen verfügten bereits früh über ganz klare Vorstellungen, was sie nach der Matura machen möchten. Bei den Unentschlossenen wurde von Zeit zu Zeit nachgefragt und auch auf Studienberatungen beim Berufsinformationszentrum Schwyz (BIZ) hingewiesen. Drei Lehrpersonen erlebten das Angebot während des ganzen Prozesses aber vor allem als zu umfangreich. Denn innerhalb der zur Verfügung gestellten Klassenlektionen für die Studienwahlvorbereitung gebe es noch genügend anderes zu tun, wie beispielsweise das Organisieren der Studienreise. Eine dieser drei Lehrpersonen ist der Ansicht, dass diese grosse Angebotsvielfalt unnötigen Stress erzeuge und den Schülerinnen und Schülern zudem die Freude nehme, sich überhaupt mit der Thematik auseinander zu setzen.

Auch zwei Schüler/innen hatten die grosse Angebotsvielfalt thematisiert, indem eine Schülerin äusserte: „...man muss vielleicht schauen, dass man sich nicht komplett überlastet, weil das Angebot ist schon riesig. Dass man, man muss ein bisschen Filtern lernen“ (B2:141). Nebst dem, dass die Studienwahlvorbereitung teils als umfangreich erlebt wurde, wurde ebenfalls angemerkt, dass es nicht für jedermann sei, sich so extrem damit zu befassen. Dies galt vor allem für Schüler/innen, die bereits ziemlich fokussiert waren. Für sie stellte die ganze (teils obligatorische) Vorbereitung einen zu grossen Zeitaufwand nebst anderen Fächern dar.

Fazit: Vor allem Lehrpersonen, aber auch wenige Schüler/innen erlebten das Studienwahlvorbereitungsangebot als sehr breit gefächert. Zudem wurde der daraus entstehende Zeitaufwand durch teils obligatorische Angebote von Schüler/innen kritisch angeschaut.

4.2.1 Subkategorie: Kompetenzerleben

Die Schüler/innen berichteten nur teilweise und sehr mühevoll über Erfolgserlebnisse während der Studienwahlvorbereitung. Ein genannter Erfolg waren die mehrmaligen Gespräche mit der Klassenlehrperson, welche einen Schüler im Prozess ermutigen konnten. Ein weiterer Ehemaliger nannte einen Vortrag eines Studenten als persönlichen Erfolg, welcher ihn in seiner Entscheidung wesentlich beeinflusst habe. Vor allem aber waren die Schüler/innen während dem Prozess mehrmals verunsichert. Und zwar einerseits durch die Unsicherheit, den Anforderungen der Hochschule/Universität gewachsen zu sein und andererseits durch Entscheidungsunsicherheiten zwischen zwei bis drei Optionen. Die Unsicherheiten bezüglich Anforderungen der Hochschule/Universität konnten durch Gespräche mit der Klassenlehrperson und den Erzählungen der Studierenden vor Ort gebändigt werden.

Auch Lehrpersonen äusserten sich spärlich über das Kompetenzerleben ihrer Schüler/innen. Eine Lehrperson spürte Erfolgserlebnisse bei ihren Schülerinnen und Schülern, als sie begonnen hatten, mit ihren Eltern über die Studienwahl zu sprechen. Eine weitere Lehrperson

äusserte hingegen grosse Bedenken, vor allem durch den Einsatz der Module, überhaupt Erfolgserlebnisse erreichen zu können.

Fazit: Die Schüler/innen berichteten mühevoll und nur von wenigen Ereignissen, wo sie sich kompetent erlebt haben. Hingegen fiel es ihnen einfacher, über Verunsicherungen im Prozess zu berichten, wo das Kompetenzerleben fehlte. Auch Lehrpersonen berichteten nur spärlich über Erfolgserlebnisse ihrer Schüler/innen im Prozess.

4.2.2 Subkategorie: Autonomieerleben

Gewisse Schüler/innen erlebten den Prozess als erzwungen, andere als komplett autonom. Beispielsweise der Studienwahlparcours, die Klassenorientierung, die interdisziplinäre Studienwoche, die Module und die Insiders Live-Veranstaltungen waren obligatorische Angebote, welche sie aufgrund des Obligatoriums als erzwungen erlebt haben. Gerade bei den Insiders Live-Veranstaltungen könnten unmöglich alle Interessen in vier Veranstaltungen gepackt werden, wodurch ein Obligatorium auf Abneigung stiess. Andere berichteten von Angeboten auf freiwilliger Basis, warum sie den Prozess als eher frei empfunden hatten. Ein Schüler berichtete, inwiefern die Klassenlehrperson zu seinem Autonomieerleben beigetragen hatte: *„Der Lehrer hat auch gesagt, wenn ihr schon klar seid, dann könnt ihr auch etwas anderes machen, wenn ihr das möchtet. Es war nicht so, dass du dich mit etwas auseinandersetzen musstest...“* (B5:103).

Fazit: Das Autonomieerleben war bei den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich ausgeprägt. Vor allem aber berichteten diejenigen, die ihr Autonomieerleben als eingeschränkt eingestuft haben, von konkreten Angeboten, die sie aufgrund ihres Obligatoriums als erzwungen erlebt haben. Seitens der Lehrpersonen wurden allerdings keine konkreten Ereignisse genannt, die das eigene Autonomieerleben oder dasjenige der Schüler/innen gefördert/gehemmt hätte.

4.3 Hauptkategorie: Unterstützung durch wichtige Bezugspersonen

Die Lehrpersonen äusserten einerseits, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern Unterstützung anbieten möchten, andererseits aber auch sie selber auf gewisse Unterstützungshilfe angewiesen seien. Die Schüler/innen hingegen berichteten vor allem von der Unterstützungshilfe, die sie durch andere beansprucht hätten. So spielten bei ihnen unterschiedliche Bezugspersonen, wie die Klassenlehrperson, die Eltern oder andere Bezugspersonen, wie beispielsweise der Freund oder Onkel die wichtigste Rolle im Prozess, nicht aber deren Freunde.

Fazit: Unterstützung im Prozess wird sowohl von Lehrpersonen als auch von Schülerinnen und Schülern als zentral eingestuft. Verschiedene Bezugspersonen spielen in deren Prozess die wichtigste Rolle, nicht aber deren Freunde.

4.3.1 Subkategorie: Klassenlehrperson

Die Lehrpersonen waren sich einig, dass sie ihre Schüler/innen unterstützen, indem sie immer wieder nachfragen, wo sie stehen, was sie brauchen und wie sie ihnen noch dienen können. Auch unterstützen sie ihre Schüler/innen, indem sie sie auf die Studienwahlvorbereitungsangebote, insbesondere auf die Studienberatungen beim BIZ hinweisen, Kontakte vermitteln, individuelle Gespräche anbieten und sie dazu animieren, an Hochschulen/Universitäten zu schnuppern. Eine Lehrperson versteht unter anderem als Unterstützung, wenn er sich als Person mit seiner Lebenserfahrung anbietet und den Schülerinnen und Schülern hilft, an deren Einstellung, Haltung, Neugierde und am Experimentieren zu arbeiten.

Ein Schüler äusserte, dass die Klassenlehrperson ihn bei dem Entscheid der Hochschule/Universität durch mehrere Gespräche unterstützt habe. Weiter wurde von einem Schüler geäußert, dass die Klassenlehrperson vor allem nach schulischen Angeboten, wie beispielsweise nach der Klassenorientierung auf der Klassenebene nach Erkenntnissen gefragt habe. Auf persönlicher Ebene sei es allerdings nur sporadisch zu spontanen Smalltalks über die Studienwahl gekommen. So habe die Klassenlehrperson sie durch den Prozessanstoß wohl zum Denken angeregt, persönlich unterstützt hätten sie sich jedoch nicht gefühlt. Auch Rückmeldungen zu Fortschritten im Prozess seien bei den meisten Schüler/innen ausgeblieben. Es sei wohl immer wieder auf gewisse Angebote, wie beispielsweise einen Besuch im BIZ hingewiesen worden, doch umfasste dies nicht die ganze Angebotspalette. So haben oft Hinweise auf die Daten der Informationstage der Hochschulen/Universitäten sowie ein Vorlesungsverzeichnis gefehlt und auch die Begeisterung, an Hochschulen zu schnuppern, sei von den Klassenlehrpersonen nicht besonders spürbar gewesen. Ebenfalls habe teils die Unterstützung beim Recherchieren von Informationen gefehlt. Denn abgesehen vom Hinweis des BIZ, sei nicht aufgezeigt worden, wo die Informationen auch noch geholt werden könnten.

Fazit: Lehrpersonen verstehen unter dem Anbieten von Unterstützung sehr Unterschiedliches, von Gesprächen über Terminhinweise, Vermitteln von Kontakten bis hin zum Anbieten der persönlichen Lebenserfahrung, wobei sie alle der Meinung sind, dass sie ihre Schüler/innen genügend unterstützen. Den Schüler/innen hingegen fehlt teilweise die persönliche Unterstützung im Prozess, der Hinweis auf die ganze Angebotspalette sowie die Überzeugung der Lehrpersonen, beispielsweise an Hochschulen/Universitäten zu schnuppern.

4.3.2 Subkategorie: Eltern

Während bei den einen die Eltern im Prozess keine grosse Rolle spielten, beurteilten andere ihre Unterstützung als wertvoll. Die Eltern wurden nach der Meinung gefragt und auch Diskussionen mit ihnen halfen, den Entscheid zu reflektieren und das Fremd- mit dem Selbstbild zu vergleichen. Ausserdem gab ein Schüler an, dass vergangene Erfahrungen der Eltern die

Unterstützungsleistung direkt beeinflusst hätten: „Also es ist so gewesen, dass meine ältere Schwester (...) relativ viel Probleme gehabt hat wegen der Studienwahl (..) dann haben sie eigentlich gemerkt, dass sie ein bisschen zu wenig von ihnen aus, also jetzt meine Eltern, ihr zu wenig geholfen haben und dann haben sie sozusagen, gerade mir, weil es zeitgleich gewesen ist, haben sie mir gesagt, ja schau jetzt hat sich deine Schwester nie orientiert gehabt, du könntest ja jetzt bereits damit beginnen“ (B3:78). Auch diejenigen, bei welchen die Eltern keine grosse Rolle im Prozess spielten, gaben an, dass sie zwischendurch nach deren aktuellem Stand im Prozess fragten, aber ansonsten jegliche Rückmeldungen fehlten.

Fazit: Die Eltern spielten nicht bei allen Schülerinnen und Schülern dieselbe Rolle. So halfen sie bei den einen, den Entscheid zu reflektieren oder das Fremd- und Selbstbild zu vergleichen. Bei anderen fragten sie zwischendurch nach dem aktuellen Stand im Prozess, Rückmeldungen dazu fehlten jedoch meistens.

4.3.3 Subkategorie: Freunde

Die Schüler/innen gaben an, dass ihre Freunde im Prozess eine sehr geringe bis gar keine Rolle gespielt haben. Es fanden wohl Gespräche mit Freunden statt, aber diese waren im Verhältnis zu anderen Gesprächsthemen sehr gering. Es wurde von einem Schüler geäußert, dass die Gespräche mit Freunden vor allem mit der Präsenz des Themas zusammenhängen. Denn als sie sich intensiver damit beschäftigten, kam es eher zu Gesprächen, als wenn das Thema gerade keine Aktualität hatte. Zudem nahm die Häufigkeit der Gespräche mit näher rückendem Abschluss zu. Ein Schüler konkretisierte dies, indem er preisgab, im 1. und 2. Gymnasiumjahr alle paar Monate und im 3. und 4. Gymnasiumjahr dann alle zwei Wochen mit seinen Freunden kurz darüber geredet zu haben. Nichtsdestotrotz meinte er „...es war jetzt nie so, dass wir uns gegenseitig gross unterstützen mussten. Wir sind also alle, haben alle (..) ja, wir haben für uns selber geschaut“ (B3:82).

Fazit: Die Schüler/innen berichteten über eine sehr geringe bis gar keine Unterstützung ihrer Freunde während des Prozesses.

4.3.4 Subkategorie: Andere

Bei den meisten Schüler/innen hatten keine weiteren Bezugspersonen Anteil an deren Prozess genommen. Drei Schüler/innen hingegen nannten den Freund, Geschwister und den Onkel als weitere Bezugspersonen. Der Onkel habe einen Schüler bereits vor dem eigentlichen Studienwahlvorbereitungsprozess für eine Studienrichtung inspiriert, warum er für ihn durchaus eine wichtige Bezugsperson darstelle. Ein anderer erzählte von seiner Schwester, die ihn auf den Campus der Universität und in eine Vorlesung begleitet habe.

Auch die Lehrpersonen merkten an, dass sie auf gewisse Unterstützungshilfe im Studienwahlvorbereitungsprozess angewiesen seien. Dabei wurde vor allem der Kontakt mit der Leiterin Studienberatung hervorgehoben, da sie sich als Fachperson einerseits mit der Thematik sehr gut auskenne und andererseits für sie ein wichtiges Bindeglied zu den Schülerinnen und Schülern darstelle. Nichtsdestotrotz stiessen die Module, welche die Studienberatung für die Lehrpersonen als Hilfestellung in der Studienwahlvorbereitung konzipiert hatte, auf Widerstand. Auf die Module sowie die weiteren Studienwahlvorbereitungsangebote wird im folgenden Kapitel im Detail eingegangen.

Fazit: Es gab durchaus weitere wichtige Bezugspersonen im Prozess, wie beispielsweise die Geschwister, den Freund oder Verwandte. Nichtsdestotrotz waren deren Nennungen rar. Für die Lehrpersonen hingegen stellt die Leiterin Studienberatung eine zentrale Bezugsperson im Prozess dar.

4.4 Hauptkategorie: Bewertung der Angebote

Die Bewertungen der Studienwahlvorbereitungsangebote durch Lehrpersonen und Schüler/innen werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt.

4.4.1 Subkategorie: Positive Haltung

Die Lehrpersonen teilten dieselbe positive Meinung, vor allem zu zwei Angeboten, nämlich der Klassenorientierung und der Klassenveranstaltung. Die Klassenveranstaltung sei vor allem für die Unentschlossenen ein optimales Angebot, welches die Lehrpersonen als sehr wertvoll einstufen. Vereinzelt wurden auch der Studienwahlparcours, das Fokus Studienwahl und die Informationstage der Hochschulen/Universitäten als gute Angebote eingestuft. Innerhalb der Module wurde die Aufgabe zum Selbst- und Fremdbild aus dem Modul 2 als positiv bewertet, da es den Austausch anregt. In Bezug auf eine optimale Studienwahlvorbereitung gaben die Lehrpersonen allerdings an, vor allem den eigenen Ideen Gewicht zu geben. Zu diesen gehören Erzählungen vom eigenen Studium, individuelle Gespräche, Organisieren von Informationen der Hochschulen/Universitäten, Vermitteln von Kontakten, Berichten über eigene Lebenserfahrungen, Leisten von Hilfestellung beim Arbeiten an deren Einstellung und am Experimentieren.

Von den Schülerinnen und Schülern wurden folgende Angebote als positiv bewertet: Der Studienwahlparcours, die Insiders Live-Veranstaltungen, die Informationstage an Hochschulen/Universitäten, die interdisziplinäre Studienwoche, die Klassenorientierung und die Studienberatungen beim BIZ. Auf die Frage, welches Angebot sie in deren Entscheidungsfindung am besten unterstützt habe, fielen aber vor allem drei Antworten: Der Studienwahlparcours, die interdisziplinäre Studienwoche und die Klassenorientierung. Positiv am Studienwahlpar-

cours wurde geäußert, dass das Angebot sehr breit gefächert sei. Nebst den Hochschulen/Universitäten, die sich vorstellten, gebe es Workshops mit verschiedenen Persönlichkeitstests. Zudem wurde der Parcours *„...auf einen Tag fokussiert und dies hat wie geholfen, die Aufmerksamkeitsspanne von 16-jährigen damals (lacht) auf diesem Thema zu behalten und sich einmal wirklich damit auseinanderzusetzen, mehr als wenn man jetzt einfach in der Klassenlektion ein Blatt erhält“* (B2:119). An der interdisziplinären Studienwoche wurde positiv gewertet, dass praktische Erfahrungen an den Hochschulen/Universitäten vor Ort gesammelt werden konnten und zudem Studierende in Form von Vorträgen von ihren Erfahrungen berichtet hatten. Auch dies untermauert folgendes Zitat: *„Dann finde ich solche Sachen, wie so die Projektwoche, wo man einfach einmal an die Uni geht und dies anschaut und solche Vorträge anhört, dies finde ich wichtig und dies kann ich mir vorstellen, dass dies den Mittelschülern am meisten bringt“* (B3:184). Die Klassenorientierung wurde insofern als positiv gewertet, als dadurch ein grosses Spektrum an Studiengängen aufgezeigt wurde, welches anhand der persönlichen Interessen und Stärken abgeglichen werden konnte: *„Es hat eine Onlinedatenbank gegeben, wo du schauen konntest, was es gibt und dann ja (...) ja schauen was es gibt, im Sinn von du konntest (...) deine Interessen vergleichen und deine Stärken vergleichen mit diesen Studiengängen, wo bereits bestehen“* (B5:147). Ausserhalb der offiziellen Angebote wurden vor allem Gespräche mit der Klassenlehrperson geschätzt, die als persönlicher eingestuft wurden als beispielsweise das Ausfüllen eines Arbeitsblattes während der Klassenlektion.

Fazit: Die Lehrpersonen gaben vor allem der Klassenorientierung und der Klassenveranstaltung aus der Angebotspalette grünes Licht. Zudem waren sie sich einig, dass sie durch ihre eigenen Ideen die Schüler/innen auf die Studienwahl optimal vorbereiten. Die Schüler/innen stufen den Studienwahlparcours, die Insiders Live-Veranstaltungen, die Informationstage an den Hochschulen/Universitäten, die interdisziplinäre Studienwoche, die Klassenorientierung und die Studienberatungen beim BIZ als positiv ein. Die beste Unterstützung leisteten jedoch der Studienwahlparcours, die interdisziplinäre Studienwoche und die Klassenorientierung.

4.4.2 Subkategorie: Negative Haltung

Wie bereits erwähnt, stiessen die Module bei drei von vier Lehrpersonen auf Widerstand. Im Allgemeinen waren sie der Ansicht, dass sie aufgrund der breitgefächerten Angebotspalette kein Bedarf auf ein Lehrmittel in diesem Umfang hätten. Sie hielten es vor allem für Entschlossene für unsinnig, sich zwanghaft mit solchen Modulen auseinander zu setzen. Gerade aber auch schwache Schüler seien davon betroffen, wenn ihnen nebst dem Schulstoff noch zusätzliche Aufträge erteilt würden. Ausserdem seien die Module inhaltlich zu umfangreich und es seien zu viele Verlinkungen innerhalb der Module oder sogar auf externe Dokumente

gemacht worden, weshalb leicht der Überblick verloren gehe. Vor allem aber waren die Vorgaben ein zu enges Korsett, warum sie die Module immer sporadischer bis gar nicht mehr eingesetzt hatten.

Von Seite Schüler/innen wurden die Module als repetitiv und nicht motivierend wahrgenommen – „...es hat mich mehr genervt, dass ich dies immer wieder ausfüllen musste und ich weiss, wo ich gut bin und wo nicht“ (B3:174). Weiter wurde kritisiert, dass die persönliche Leitung/Begleitung während dem Einsatz gefehlt habe. Die Arbeitsblätter seien zwar teils durchgearbeitet worden, jedoch habe der Bezug auf Geschriebenes und Schlussfolgerungen daraus oft gefehlt. Sie wurden teils sogar belächelt und nicht ernst genommen. Auch gab ein Schüler an, dass er während dem Bearbeiten der Module stark von anderen gestört worden sei. Weitere Angebote, die negative Äusserungen beinhalteten, waren: Der (obligatorische) ETH-Tag, die (obligatorische) interdisziplinäre Studienwoche, die (obligatorische) Insiders Live-Veranstaltungen, die (obligatorische) Klassenorientierung und der (obligatorische) Kompetenztag. Eine Schülerin fand am Angebot des ETH-Tages kritisch, dass dieser auch für Desinteressierte obligatorisch gewesen sei. Dasselbe galt für die interdisziplinäre Studienwoche, wo eine andere Fachrichtung besucht werden musste, wenn es in der Wunschfachrichtung bereits zu viele Anmeldungen gab. Ein ähnlicher Gesichtspunkt wurde an den Insiders Live-Veranstaltungen kritisiert, da es unmöglich sei, in vier Veranstaltungen, wovon eine obligatorisch sei, alle Interessen der Schüler/innen zu verpacken. Beim Angebot der Klassenveranstaltung wurde zwar inhaltlich nichts bemängelt, jedoch die Zeit für individuelle Gespräche mit der Studienberaterin als zu knapp wahrgenommen. Auch fehlten Infos zu weniger bekannten Studiengängen, da alleinige Infos über gewöhnliche Studiengänge fehlleitend sein könnten.

Fazit: Eine negative Haltung vertraten die meisten Lehrpersonen vor allem gegenüber den Modulen, da sie inhaltlich zu umfangreich seien, zu viele Verlinkungen enthielten und die Vorgaben ein zu enges Korsett darstellten. Für Schüler/innen waren die Module repetitiv und nicht motivierend, vor allem aber fehlte ihnen während dem Einsatz die persönliche Begleitung. Weitere negative Äusserungen wurden vor allem zu obligatorischen Angeboten, unter anderem wegen deren Obligatorium, gemacht.

4.5 Hauptkategorie: Gestaltungswünsche/-vorschläge

Um die Studienwahlvorbereitung zu optimieren, könnte sich eine Lehrperson vorstellen, ehemalige Schüler/innen der KSA in die Klassenlektion einzuladen, die von ihren Studienerfahrungen berichten. Dadurch könnten die Schüler/innen zudem angeregt werden, auch beim Schnuppern an Hochschulen/Universitäten vor Ort Gespräche mit Studierenden zu suchen. Eine weitere Lehrperson schlug vor, mehr Zeit, gerade für individuelle Gespräche mit den

Schülerinnen und Schülern während der Klassenveranstaltung, einzuräumen. Noch eine andere Lehrperson könnte sich vorstellen, bei einer zusätzlichen Klassenorientierung beim BIZ einen konkreten Auftrag zu erteilen, Informationen zu einem Studiengang zu recherchieren, welche in der folgenden Klassenlektion den restlichen Schülerinnen und Schülern vorgestellt würden. Dadurch könnten alle von zusätzlichen Informationen zu verschiedenen Studiengängen profitieren. Auch wünschte sich eine Lehrperson insgesamt, dass der Fokus während der Studienwahlvorbereitung nicht nur auf die Studiengänge gelegt wird, sondern viel mehr auch Berufsfelder nach dem Studium und die verschiedenen Wege, die zu diesem Berufsfeld führen, aufgezeigt werden. Weiter äusserten zwei Lehrpersonen den Wunsch eines digitalen Lehrmittels, sofern überhaupt ein Lehrmittel für die Studienwahlvorbereitung eingesetzt werden soll. Denn ein digitales Lehrmittel könnte durch eine individuelle Steuerung individualisiert angewendet werden.

Von mehreren Schülerinnen und Schülern wurde mehrmals genannt, unbedingt mehr praktische Erfahrungen zu sammeln. Einen konkreten Vorschlag untermauert folgendes Zitat: *„... vielleicht hätte man einmal als ganze Klasse an eine Vorlesung gehen können, wie gesagt, Erfahrungen sammeln, hilft immer. Und wenn dies die Schule und die Klassenlehrer unterstützen, umso besser“* (B2:151). Dies soll von den Lehrpersonen aktiv gefördert werden, indem sie verschiedene Termine koordinieren, die sie den Schülerinnen und Schülern bekannt geben. Zudem soll zu den jeweiligen Studienrichtungen ein Vorlesungsverzeichnis bereitgestellt werden. Des Weiteren wurde eingebracht, *„...dass sie einmal jemand einladen, ein Student oder so, der ein bisschen erzählt, ich denke dies würde viel bringen“* (B4:184). Ausserdem sollte sichergestellt werden, dass bei allen Insiders Live-Veranstaltungen Studierende vor Ort seien, da die Erzählungen der Erfahrungen von Studierenden als sehr wertvoll eingestuft würden. Zudem wird gewünscht, mehrere Veranstaltungen zu mehreren Interessensbereichen zu gestalten, sollte das Obligatorium des Angebots beibehalten werden. Weiter wurden vereinzelt mehr Einzelgespräche mit der Klassenlehrperson und Gespräche in kleineren Grüppchen sowie eine Übersichtsliste mit allen Studiengängen gewünscht. Des Weiteren sollte besser aufgezeigt werden, wo die Informationen, abgesehen vom BIZ, geholt werden können. Ausserdem sollen nicht lediglich Informationen zu einem Studium, sondern auch Informationen zur generellen Berufs- & Lebenssituation und dem Militärdienst vermehrt berücksichtigt werden. Ein paar wenigen Schülerinnen und Schülern wurde der Fokus nämlich zu stark auf die Studienrichtungen gelegt, aber eigentlich gehe es auch darum, mit dem Studium einen bestimmten Beruf auszuüben.

Aus persönlichen Erfahrungen empfahlen die meisten Schüler/innen, unbedingt eine Vorlesung an der Hochschule/Universität anzuhören. Und zwar äusserte eine Schülerin: *„Ja aus meinen eigenen Fehler gelernt. Ich bin gar nicht an der Uni gewesen oder vielleicht einmal,*

wo mir eine ehemalige Gymischülerin den Campus gezeigt hat, aber ich habe mir in diesem Sinne nie eine Vorlesung angehört oder so und habe mich einfach blind hineingestürzt und dann gemerkt, dass es nichts für mich ist“ (B2:139). Des Weiteren wurde eingesehen, dass der Besuch von lediglich einem Studiengang oder einer Hochschule/Universität zu wenig war. Aufgrund dessen wurde von Schüler/innen empfohlen, mehrere Studiengänge und/oder Hochschulen/Universitäten vor Ort zu besuchen. Auch wurde geäußert, Gespräche mit Studierenden oder auch Fachpersonen, beispielsweise Assistenzärzten in Zusammenhang mit dem Studiengang Medizin, zu führen, um ein transparenteres Bild über den Studiengang oder den Beruf zu erhalten. Abschliessend legte eine Schülerin zukünftigen Schülerinnen und Schülern ans Herz, offen zu sein und viel zu reflektieren. Denn oft sei ein falsches Bild von einer Studienrichtung oder eines Berufs präsent, wie bei ihr beispielsweise von der Hotel-fachschule, welches sie durch die Reflexion verwerfen konnte.

Fazit: Lehrpersonen bringen als Verbesserungsvorschlag an, ehemalige Schüler/innen der KSA in die Klassenlektion einzuladen, eine zusätzliche Klassenorientierung zu organisieren und mehr Zeit für individuelle Gespräche während der Klassenveranstaltung einzuräumen. Zudem wünschen sie sich, dass der Fokus stärker auf die Berufsfelder nach dem Studium gelegt wird. Den Schülerinnen und Schülern ist es wichtig, mehr praktische Erfahrungen, beispielsweise durch einen gemeinsamen Besuch an einer Hochschule/Universität oder die Einladung eines Studenten in die Klassenlektion, zu sammeln. Des Weiteren wünschen sie sich mehr Gespräche, ein breiteres Angebot bei obligatorischen Veranstaltungen, mehr Hilfestellung bei der Recherche und ebenfalls, dass ein stärkerer Fokus auf die Berufs- und Lebenssituation gerichtet wird. Vor allem aber empfehlen sie, diverse Vorlesungen bei mehreren Hochschulen/Universitäten anzuhören, Gespräche mit Studierenden oder Fachpersonen zu führen und es werden auch Offenheit und Reflexion ans Herz gelegt.

5 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel rückt die psychologische Sichtweise ins Zentrum, indem die Ergebnisse hinsichtlich der zwei zentralen Fragestellungen anhand der theoretischen Grundlagen interpretiert und zusammenfassend diskutiert werden. Die Fragestellungen lauten:

„Wie wird die Studienwahlvorbereitung an der KSA aus Sicht der Lehrpersonen und der ehemaligen Schüler/innen eingeschätzt?“

„Wie kann die Studienwahlvorbereitung aus psychologischer Sicht entscheidungsunterstützend und motivationsförderlich gestaltet werden?“

Die erste Fragestellung wird in Kapitel 5.1 thematisiert, auf die zweite wird im Kapitel 5.2 eingegangen. Nach der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse sowie der Herleitung von Handlungsempfehlungen wird die Arbeit kritisch gewürdigt und mit einem Ausblick abgerundet.

5.1 Haupterkenntnisse

Bevor die subjektiven Sichtweisen der Lehrpersonen und der ehemaligen Schüler/innen vor den theoretischen Grundlagen interpretiert und diskutiert werden, wird zuerst die objektive Sichtweise der Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz und der KSA erörtert, indem der im Umsetzungskonzept skizzierte Studienwahlfahrplan (siehe S. 3) betrachtet wird.

Wie bereits einleitend beschrieben, geht die Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz davon aus, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten während der Studienwahlvorbereitung die Aufgaben *Persönlichkeitsentwicklung*, *Informationsaufgabe*, *Entscheidungsaufgabe* und *Planungs- bzw. Realisierungsaufgabe* lösen müssen, um eine erfolgreiche Studienentscheidung zu treffen. Wenn nun beispielsweise die Module betrachtet werden, so wird ersichtlich, dass das Angebot anhand dieser Aufgaben konzipiert wurde (siehe S. 4) und dessen Einsatz somit das Lösen der Aufgaben beabsichtigt. Werden diese Aufgaben mit dem Studienwahlprozess nach Tutt (1997) verglichen, so können grosse Übereinstimmungen festgestellt werden. Bevor die Phase Such- und Vorauswahlphase nach Tutt (1997) beginnt (analog der Informationsaufgabe), wird der Prozess angeregt. Die Bewertungsphase nach Tutt (1997) wird innerhalb der Informationsaufgabe aufgenommen, indem nämlich auch die Gewichtung und die Auswertung der Informationen Inhalt sind. Die Entscheidungsphase nach Tutt (1997) ist analog zur Entscheidungsaufgabe und auch die Bestätigungsphase nach Tutt (1997) hat Analogien zu der Planungs- und Realisierungsaufgabe. Dass auch die anderen Angebote in eine sinnvolle Zeitachse gebracht worden sind, die vor allem das Lösen der vier zentralen Aufgaben beabsichtigen (KBSB-Z, 2014), entspricht dem Phasenmodell nach Tutt (1997). Auch wenn das Entscheidungsmodell der Berufswahl nach Miller-Tiedemann und Tiedemann

(1994) betrachtet wird, können Ähnlichkeiten zwischen den Prozessschritten und den zu lösenden Aufgaben festgestellt werden. So finden sich die Aufgaben *Informationsaufgabe* und *Entscheidungsaufgabe* im Prozessschritt *Antizipation* wieder, während die *Planungs- bzw. Realisierungsaufgabe* den Prozessschritt der *Verwirklichung* widerspiegelt. Der Studienwahlfahrplan kann somit vor allem unter dem kognitiven Aspekt positiv bewertet werden.

Aus der subjektiven Perspektive verstehen die Lehrpersonen unter der Studienwahlvorbereitung, dass sie den Prozess zwar anstossen, bald aber Eigeninitiative der Schüler/innen erwarten, indem diese mit ihren Eltern und Freunden über die Studienwahl reden sollen. Auch Vondracek et al. (2010) postulieren einen beträchtlichen Einfluss auf die Berufs- und Studienwahl durch die soziale Umwelt. Nichtsdestotrotz stellen Lohaus et al. (2007) fest, dass nebst den Eltern und Freunden auch die Lehrer/innen eine zentrale Unterstützungsquelle bei der Bewältigung von problematischen Situationen, wie beispielsweise dem Übergang von Schule in Studium, darstellen. Es kann daher vermutet werden, dass sich die Lehrpersonen ihrer Unterstützungshilfe im Rahmen dieses Übergangs nicht vollumfänglich bewusst sind. Die Schüler/innen signalisieren nämlich stärkeren Unterstützungsbedarf, indem sie diverse Erwartungen äussern, die verschiedene Kooperationspartner im Prozess tangieren.

Die meisten Lehrpersonen erlebten das Unterstützungsangebot als zu umfangreich und wollten es den Schülerinnen und Schülern auch nicht aufzwingen, weshalb sie sich beim aktiven Begleiten eher zurückhalten. Ausserdem sehen sie sich nicht als Spezialisten und legen bei der Umsetzung der Vorbereitung Wert auf eigene Ideen. Batson et al. (1983) merken an, dass sich die Unterstützungsleistungen des Unterstützungsgebers schwächen, wenn der Unterstützungsgeber Stress wahrnimmt. Es kann also vermutet werden, dass das vielfältige Angebot im Bereich der Studienwahlvorbereitung nebst den weiteren Aufgaben, die während der für die Studienwahlvorbereitung eingeräumten Klassenlektionen erledigt werden müssen, bei den Lehrpersonen Stress auslöst, weswegen sich die Unterstützungsleistung mindert. Des Weiteren signalisieren die Aussagen eine gewisse Passivität und Ablehnung der Verantwortung. So postulieren Ritter et al. (2016), dass Individuen eher geneigt sind, einen Prozess abzulehnen, wenn sie diesen in einem anderen Verantwortungsbereich sehen. Da sie sich nicht als Spezialisten sehen, kann ferner vermutet werden, dass sie die Studienwahlvorbereitung nicht im eigenen Verantwortungsbereich sehen.

Um nun das Erleben des Prozesses aus dem Gesichtspunkt der Motivation zu betrachten, können die drei psychologischen Bedürfnisse nach Deci und Ryan (1985) beigezogen werden. Bezüglich dem **Bedürfnis nach Kompetenz** (White, 1959, zitiert nach Deci & Ryan, 1993) deuten die Ergebnisse darauf hin, dass dieses nicht vollumfänglich befriedigt werden konnte. Denn die Schüler/innen berichteten über nur wenige Erfolgserlebnisse, bei denen sie sich kompetent gefühlt haben. Hingegen gab es oft Verunsicherungen im Prozess, weshalb

angenommen werden kann, dass das Kompetenzerleben nicht hoch ausgeprägt war. Auch Feedbacks blieben bei den meisten Schüler/innen aus. Bezüglich dem **Bedürfnis nach Autonomie** (Decharms, 1968, zitiert nach Deci & Ryan, 1993) deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Bedürfnisbefriedigung bei den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich ausgeprägt war. Einen starken Zusammenhang zeigte hier das Obligatorium des Angebots: Diejenigen Angebote, die als obligatorisch deklariert wurden, wurden eher als aufgezwungen erlebt, wohingegen ihnen die freiwilligen in der Wahl mehr Freiheit gegeben haben. So sprechen Deci und Ryan (1993) auch von selbstbestimmten Handlungen, wenn sie frei gewählt werden können. Werden die Handlungen hingegen durch Aufforderungen in Gang gesetzt, entsprechen die Handlungen nicht (vollumfänglich) den Zielen und Wünschen des Individuums. Bezüglich dem **Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit** (Harlow, 1958, zitiert nach Deci & Ryan, 1993) kann gesagt werden, dass alle Schüler/innen Bezugspersonen nannten, welche Anteil am Prozess hatten. So wurden nebst der Klassenlehrperson und den Eltern auch Geschwister, Verwandte und der/die Freund/in genannt. Dadurch kann angenommen werden, dass das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit im Vergleich zu den anderen beiden am besten befriedigt wurde.

Die Lehrpersonen unterstützen ihre Schüler/innen, indem sie immer wieder nachfragen, wo sie stehen, was sie brauchen und wie sie ihnen noch dienen können. Nach Wills und Shinar (2000) kann dies eine Form der emotionalen Unterstützung darstellen, wodurch sich die Schüler/innen zugehörig fühlen und gegebenenfalls ihre Angst im Zusammenhang mit der Studienwahl reduzieren können. Vor allem aber weisen die Lehrpersonen ihre Schüler/innen auf die Studienwahlvorbereitungsangebote hin, vermitteln Kontakte und animieren sie dazu, an Hochschulen/Universitäten zu schnuppern. Dies kann nach Schwarzer und Leppin (1989) als informationelle Unterstützung verstanden werden, indem Hinweise gegeben werden, die den Schülerinnen und Schülern neue Möglichkeiten eröffnen. Die Mehrheit der Schüler/innen ist allerdings der Meinung, dass eine persönliche Leitung/Begleitung im Prozess gefehlt hat. Nach Schwarzer und Leppin (1989) kann hier von einer fehlenden Bewertungsunterstützung ausgegangen werden, die bewertende Informationen zum Verhalten einer Person enthält. Zudem fehlten den Schülerinnen und Schülern oft Hinweise auf die Daten der Informationstage der Hochschulen/Universitäten und ein Hinweis darauf, wo abgesehen vom BIZ nach Informationen recherchiert werden kann. Dies kann nach Schwarzer und Leppin (1989) als fehlende informationelle Unterstützung verstanden werden.

An den drei Angeboten, dem Studienwahlparcours, der interdisziplinären Studienwoche und der Klassenorientierung, die die Schüler/innen in ihrer Entscheidungsfindung am meisten unterstützt haben, wurde unter anderem geschätzt, dass sich Hochschulen und Universitäten vorgestellt und Studierende in Form von Vorträgen von ihren Erfahrungen berichtet haben.

Hirschi (2013) plädiert darauf, bei der Studienwahlvorbereitung auf der Ebene der Gemeinschaft anzusetzen, indem das weitere soziale Umfeld des Individuums miteinbezogen werden soll. Die Hochschulen und Universitäten sowie die Studierenden können hier als weiteres soziales Umfeld verstanden werden, was positiv auf die Schüler/innen gewirkt hat. Hingegen fielen negative Äusserungen bei obligatorischen Angeboten. Hier kann mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985) argumentiert werden, indem die Teilnahme nicht selbstbestimmt war, sondern durch Aufforderung in Gang gesetzt wurde. Sie entsprach nicht (vollumfänglich) den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst der Schüler/innen (Deci & Ryan, 1993). Dass die Lehrpersonen vor allem eigenen Ideen Gewicht geben, deutet stark auf eine Art Prozessabweichung hin, die nach Ritter et al. (2016) infolge einer Ablehnung des Gegenstandes eintreten kann. Da die Lehrpersonen die Vorgaben der Module als ein zu enges Korsett sehen, kann vermutet werden, dass sie sich in ihren Entscheidungsfreiheiten eingeschränkt fühlen, was zu Akzeptanzproblemen und folglich zu Prozessabweichungen führen kann.

Sowohl Lehrpersonen als auch Schüler/innen nannten den Vorschlag, ehemalige Schüler/innen der KSA in eine Klassenstunde einzuladen. Hier zeigt sich der Bedarf des Kollektivs, auf wessen Ebene auch Hirschi (2013) empfiehlt, Interventionen der Studienwahlvorbereitung anzusetzen. Ehemalige Schüler/innen der KSA können hier als weiteres soziales Umfeld des Individuums betrachtet werden, welches in die Vorbereitung miteingebunden wird. Ein weiterer Vorschlag seitens Schüler/innen, mit der ganzen Klasse eine Vorlesung zu besuchen, symbolisiert das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Denn Deci und Ryan (1993) merken an, dass sich das Individuum „... mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden...“ (S. 229) fühlen möchte. Der gemeinsame Besuch einer Vorlesung könnte zudem auch als instrumentelle Unterstützung wahrgenommen werden, wodurch der Besuch zu einer positiveren Einschätzung der vorhandenen Ressourcen der Schüler/innen führen könnte (Wills & Shinar, 2000). Auch die Tipps durch persönliche Erfahrungen der ehemaligen Schüler/innen, wie beispielsweise verschiedene Hochschulen/Universitäten zu besuchen oder mit Fachpersonen und Studierenden zu reden, nebst dem sie mehrere Vorlesungen unterschiedlicher Studiengänge besuchen würden, deuten auf den Ansatz der Gemeinschaft hin.

5.2 Handlungsempfehlungen

Werden die von Lehrpersonen und von Schüler/innen geäusserten motivationalen Aspekte, wie beispielsweise diejenigen der Selbstbestimmung, betrachtet, kann festgestellt werden, dass diese im Studienwahlfahrplan aufgrund des zu starken kognitiven Fokus vernachlässigt wurden. Da Deci und Ryan (1993) jedoch am Grad ihrer Selbstbestimmung definieren, wie

motiviert eine Handlung ausgeführt wird, könnte bei der Selbstbestimmung angesetzt werden. Im Studienwahlfahrplan könnten beispielsweise **Wahlmöglichkeiten** bezüglich Einsatz der Angebote verankert werden, wodurch die wahrgenommene Autonomie und folglich die intrinsische Motivation gesteigert werden könnten (Zuckerman et al., 1978, zitiert nach Deci & Ryan, 1993). Um eine solche auf Selbstbestimmung beruhende Motivation zu erreichen, können nach Deci und Ryan (1985) wichtige Bezugspersonen einen Beitrag leisten, indem sie zur Befriedigung psychologischer Bedürfnisse verhelfen. Nachfolgend wird der Fokus auf die Lehrpersonen als Bezugspersonen im Unterricht der Studienwahlvorbereitung gerichtet, die mit unterschiedlichen Handlungen helfen können, die psychologischen Bedürfnisse ihrer Schüler/innen zu befriedigen.

Der Vorschlag, im Studienwahlfahrplan **Wahlmöglichkeiten** zu verankern, könnte durch die Wahlfreiheit der Angebote nicht nur die Lehrpersonen in ihrer wahrgenommenen Autonomie unterstützen, sondern auch das Bedürfnis nach Autonomieerleben der Schüler/innen könnte befriedigt werden. Das Autonomieerleben könnte zudem unterstützt werden, indem die Lehrpersonen häufiger auf die **Interessen der Schüler/innen eingehen** und somit eine persönliche Begleitung sicherstellen. Nach Deci et al. (1981) würden die Schüler/innen folglich eine bessere Selbsteinschätzung entwickeln. Wenn die Lehrpersonen zudem über die Fortschritte im Prozess **bewertende Informationen** liefern würden, könnte dies unterstützend wirken und zur Folge haben, dass sich die Schüler/innen gerade in Bezug auf ihre Fähigkeiten und Interessen besser einschätzen könnten (Schwarzer & Leppin, 1989). Beim Kompetenzerleben werden **Feedbacks** zentral – ein auf autonomiefördernde Art und Weise gegebenes positives Feedback hat nämlich die Tendenz, das Kompetenzerleben positiv zu beeinflussen (Deci, 1971). Da den Schüler/innen Rückmeldungen im Prozess gefehlt haben, sollen Lehrpersonen darauf achten, dass sie solche in den Prozess einbauen. Ausserdem sollen diese auf eine autonomiefördernde Art und Weise gegeben werden und nicht eine kontrollierende Form annehmen. Die subjektiven Gestaltungswünsche der Lehrpersonen und Schüler/innen deuten sehr stark auf das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit hin. So kann angenommen werden, dass durch einen **gemeinsamen Besuch** an einer Hochschule/Universität oder durch die **Einladung von ehemaligen Schüler/innen** der KSA das Gefühl der Verbundenheit in einem sozialen Milieu verstärkt wird. Ausserdem würde dadurch das weitere soziale Umfeld des Individuums in die Vorbereitung miteinbezogen werden, was nach Hirschi (2013) bei Interventionen im Bereich des beruflichen Übergangs berücksichtigt werden soll. Der Einsatz dieser Tätigkeiten könnte zudem als unterstützend wahrgenommen werden, indem die Schüler/innen ihre vorhandenen Ressourcen positiver einschätzen könnten (Wills & Shinar, 2000). Durch diese Handlungen können nicht nur die psychologischen Bedürfnisse befriedigt und die soziale Unterstützung erhöht werden, sondern die Schüler/innen werden zugleich bei

der Bildung von Präferenzen unterstützt, was beim Treffen einer reflektierten Studienentscheidung zentral wird. Denn nach Pfister et al. (2017) werden Präferenzen unter anderem durch das Suchen von Informationen in der Umgebung, beispielsweise durch das Einholen von Meinungen anderer, gebildet. Des Weiteren sollen Lehrpersonen darauf achten, dass sie noch stärker auf die **Aktivitäten innerhalb der gesamten Angebotspalette der Studienwahlvorbereitung hinweisen**, was den Schüler/innen teilweise gefehlt hat. Das konsequente Hinweisen auf jegliche Termine könnte den Schülerinnen und Schülern neue Möglichkeiten eröffnen, die ihnen zur Studienentscheidung (Problemlösung) verhelfen könnten (Schwarzer & Leppin, 1989).

Indem sich die Lehrpersonen beim Begleiten eher zurückhalten, sich ausserdem nicht als Spezialisten sehen und die Vorbereitung durch eigene Ideen gestalten, wurden gewisse Akzeptanzprobleme vermutet. Aufgrund dessen werden folglich Handlungsempfehlungen zur Akzeptanzförderung formuliert, indem Kontrollmöglichkeiten durch Partizipation, Informationspolitik und Schulung gestärkt werden müssen (Frese, 2008). So könnten die Lehrpersonen bei der Gestaltung der Studienwahlvorbereitung stärker miteinbezogen werden (**Partizipation**), indem beispielsweise in Form eines Workshops Gestaltungswünsche herausgearbeitet werden. Gerade bei den Modulen könnte beispielsweise erfragt werden, welchen Detaillierungsgrad sie sich wünschen, gerade weil das Angebot inhaltlich als zu detailliert empfunden wurde. Weiter soll den Lehrpersonen ihre Verantwortung im Studienwahlvorbereitungsprozess klarer aufgezeigt und über den konkreten Einsatz des Studienwahlfahrplanes informiert werden (**Informationspolitik**). Denn gemäss Aussagen der Schüler/innen blieben teilweise Hinweise darauf aus. Wenn zudem an der Verantwortungsübernahme gearbeitet werden könnte, würde auch die Studienwahlvorbereitung als zentrale Aufgabe der Lehrpersonen besser akzeptiert. Auch könnte eine **Schulung** helfen, den Einsatz einzelner Angebote zu fördern, indem Unsicherheit genommen und Orientierung geschaffen wird. Da ausserdem fehlende Ressourcen zu Prozessabweichungen führen können (Ritter et al., 2016), könnte abschliessend in Betracht gezogen werden, ob **weitere Ressourcen**, beispielsweise durch das Hinzufügen weiterer Klassenlektionen, für die Studienwahlvorbereitung eingeräumt werden könnten. Somit könnte auch der wahrgenommene Stress durch die vielen Aufgaben reduziert und die Unterstützungsleistung gestärkt werden (Batson et al., 1983).

5.3 Kritische Würdigung

Die Neuausrichtung der Arbeit führte zum Einsatz unterschiedlicher Erhebungsinstrumente, was zu Schwierigkeiten bei der Quantifizierung der Ergebnisse führte, gerade weil die Ergeb-

nisse der Fallgruppe ehemaliger Schüler/innen aus zweierlei Erhebungsinstrumenten stammen. Für eine zukünftige Neuausrichtung einer Arbeit wäre es daher sinnvoll, neue Fälle zu akquirieren oder die bereits Befragten erneut zu befragen. Eine weitere Grenze betrifft die Generalisierung der Ergebnisse, denn die kleine Stichprobe lässt keine Generalisierung auf andere Mittelschulen zu, obschon die Studienwahlvorbereitung an Mittelschulen individuell gestaltet wird. Ausserdem bleibt die Frage offen, inwieweit die subjektiven Äusserungen der Schüler/innen mit denjenigen ihrer Lehrpersonen übereinstimmen, da auch Ehemalige an der Studie teilnahmen, deren Lehrpersonen nicht befragt wurden. Es konnten also keine direkten Vergleiche gemacht werden, ob die Aussagen bezüglich Einsatz der Studienwahlvorbereitungsangebote von Lehrpersonen zu Schüler/innen kongruent waren.

5.4 Ausblick

Die Ergebnisse dieser Arbeit bieten einen ersten Überblick, wie die Studienwahlvorbereitung an Mittelschulen – insbesondere an der KSA – von Lehrpersonen und Schüler/innen erlebt wird. Da die Anforderungen an Unterstützungsangebote zur Berufs- und Studienorientierung aufgrund der Ausdifferenzierung und Spezifizierung der Berufsstruktur in den letzten Jahren aber immer mehr angestiegen sind (Behrens, Ganss & Schmidt-Koddenberg, 2017), müsste in einer Anschlussforschung überprüft werden, ob die Studienwahlvorbereitungsangebote diesen Anforderungen noch gerecht werden. Nebst den steigenden Anforderungen an Unterstützungsangebote haben sich diese in den vergangenen Jahren auch explosionsartig vermehrt (Brüggemann, 2015). Somit kann es passieren, dass diese nicht mehr miteinander verzahnt sind, was einerseits zu Überschneidungen, aber andererseits auch zu Angebotslücken führen kann (Reissig & Mahl, 2013). Aufgrund dessen bedarf es einer Anschlussforschung, wo angeschaut werden müsste, ob und inwieweit die Angebote noch aufeinander abgestimmt sind, um Handlungsbedarf zu erkennen. Eine weitere Herangehensweise für zusätzliche Forschung im Zusammenhang mit dem Übergang von Schule in Studium könnte der Aspekt der komplexen Interaktion zwischen dem Individuum und seinem sozialen Kontext sein. Da nämlich der soziale Kontext und die soziale Einbettung des Individuums bei der Berufsorientierung eine immer entscheidendere Rolle einnehmen (Hirschi, 2013), müsste dem sozialen Aspekt noch mehr Bedeutung beigemessen werden. Obwohl die Unterstützung durch wichtige Bezugspersonen im Rahmen dieser Arbeit bereits aufgegriffen wurde, bedarf es einer Vertiefung. Dies bedeutet unter anderem auch, dass die Studienwahlvorbereitungsangebote vor dem Hintergrund des sozialen Aspekts genauer beleuchtet werden sollen (Kracke, Hany, Diesel-Lange & Schindler, 2013).

6 Literaturverzeichnis

- Anderson, C. J. (2003). The psychology of doing nothing: Forms of decision avoidance result from reason and emotion. *Psychological Bulletin*, 129 (1), 139-167.
- Batson, C. D., O'Quin, K., Fultz, J., Vanderplas, M. & Isen, A. (1983). Influence of self-reported distress and empathy on egoistic versus altruistic motivation to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 706-718.
- Behrens, M., Ganss, P. & Schmidt-Koddenberg, A. (2017). Berufsorientierung in einer post-modernen, diversitätsgeprägten Gesellschaft. Ein Beitrag zu einer differenzierten Sicht auf Berufsorientierungsprozesse und berufswahlunterstützende Massnahmen. In: T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 21-38). Münster: Waxmann.
- Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz (2017). *Studienwahlfahrplan für das Gymnasium der Kantonsschule Ausserschwyz (KSA)*. Verfügbar unter https://www.sz.ch/public/upload/assets/30600/Studienwahlfahrplan_KSA.pdf
- Beywl, W., Kehr, J., Mäder, S. & Niestroj, M. (2008). *Evaluation Schritt für Schritt: Planung von Evaluationen* (2. Aufl.). Münster: hiba.
- Brewster, A., & Bowen, G. (2004). Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21 (1), 47-67.
- Brown, S. D. & Lent, R. W. (2013). Understanding and facilitating career development in the 21st century. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 1-26). New York: Wiley.
- Brüggemann, T. (2015). 10 Merkmale „guter“ Berufsorientierung. In T. Brüggemann & E. Deuer (Hrsg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule-Beruf* (S. 65-79). Bielefeld: Bertelsmann.
- Busshoff, L. (1989). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U. & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology, 48*, 247-267.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18* (1), 105-115.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39* (2), 223-238.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73* (5), 642-650.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frese, M. (2008). *Partizipation – Schlüssel zur Akzeptanz*. Verfügbar unter <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6188/pdf/frese-akzeptanz.pdf>
- Frese, M., Erbe-Heinbokel, M., Grefe, J., Rybowskiak, V. & Weike, A. (1994). „Mir ist es lieber, wenn ich genau gesagt bekomme, was ich tun muss“: Probleme der Akzeptanz von Verantwortung und Handlungsspielraum in Ost und West. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 38* (12), 22-33.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.

- Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 27-41). Münster: Waxmann.
- Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz (2015). *Levanto 2.0: Fachbereichsübergreifende Beurteilungskriterien*. Verfügbar unter <https://www.ilz.ch/cms/index.php/dienstleistungen/levanto>
- Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz (2018). *Levanto*. Verfügbar unter <https://www.ilz.ch/cms/index.php/dienstleistungen/levanto>
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: Soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107-122). Heidelberg: Springer.
- Kloss, A. (2016). *Der Studienwahlprozess. Soziale und institutionelle Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer.
- Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungen der Zentralschweiz (KBSB-Z). (2014). *Studienwahlvorbereitung an Mittelschulen: Konzept der Zentralschweizer Studienberatungsstellen*. Verfügbar unter https://www.sz.ch/public/upload/assets/21381/2014_Konzept_Kant_SWV_Gymnasium.pdf
- Kracke, B., Hany, E., Driesel-Lange, K. & Schindler, N. (2013). In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 159-168). Münster: Waxmann.
- Krieshok, T. S., Black, M. D. & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 275-290.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

- Kunovits, B., Thüring, S., Vittani, R. & Leimer, R. (2014). *TP 4: Studien- und Laufbahnberatung. Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des Hochschulzugangs. Schlussbericht des Teilprojekts*. Verfügbar unter http://www.kbsb.ch/dyn/bin/20629-20691-1-tp4_schlussbericht_def.pdf
- Lohaus, A., Domsch, H. & Fridrici, M. (2007). *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche*. Heidelberg: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Miller-Tiedemann, A. & Tiedemann, D. (1994). Laufbahn- und Berufsentscheidungen: Eine individualistische Perspektive. In D. Brown, L. Brooks et al. (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 329-362). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pfister, H. R., Jungermann, H. & Fischer, K. (2017). *Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Münster: Waxmann.
- Reissig, B. & Mahl, F. (2013). Berufsorientierung im Regionalen Übergangsmanagement: Anforderungen, Handlungsaufgaben und Entwicklungsperspektiven. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 348-356). Münster: Waxmann.
- Ritter, S., Müllerleile, T. & Nissen, V. (2016). Akzeptanz – Schlüssel für gelebte Prozesse. *QZ Qualität und Zuverlässigkeit*, 61 (6), 38-41.
- Rübner, M. (2016). Berufseinstiegsberatung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 240-248). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rübner, M. & Höft, S. (2016). Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 1-25). Deutschland: Springer.

- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 550-558.
- Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (4), 736-750.
- Schimank, U. (2005). *Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2009). Die „reflexive Moderne“: Eine wohlbekannte Entscheidungsgesellschaft. In: F., Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 77-93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreiber, M. (2005). *Entscheidungstheoretische Aspekte der Ausbildungs- und Berufswahl von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung zur Rolle unterschiedlicher Entscheidungsstile für den subjektiven Erfolg bei der Ausbildungs- und Berufswahl*. Göttingen: Cuvillier.
- Schreier, M. (2017). Fallauswahl in der qualitativ-psychologischen Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer.
- Schröder, M. (2015). *Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Stabbert, R. & Schröder, R. (2015). Veränderungen des Gymnasiums und deren Bedeutung für die Berufs- und Studienorientierung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 3, 32-55.

- Trautwein, U. (2013). Übergang zwischen Schule und Hochschule – Empirische Befundlage. In: G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 267-274). Münster: Waxmann.
- Vedder, P., Boekaerts, M. & Seegers, G. (2005). Perceived social support and well-being in school: The role of students' ethnicity. *Journal of youth and adolescence*, 34, 269-278.
- Vondracek, F., Ferreira, J. & Santos, E. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10 (2), 125-138.
- Wills, T. A. & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. In S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention. A guide for health and social scientists* (S. 86-135). Oxford: University Press.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kooperationspartner während der Studienwahlvorbereitung (eigene Darstellung)	2
Abbildung 2: Studienwahlfahrplan (Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz, 2017)...	3
Abbildung 3: Fünf Entscheidungsphasen (eigene Darstellung nach Tutt, 1997, zitiert nach Kloss, 2016, S. 8)	9
Abbildung 4: Entscheidungsmodell der Berufswahl (eigene Darstellung nach Miller-Tiedemann & Tiedemann, 1994, S. 337)	10
Abbildung 5: Vorlauf der Hauptstudie (eigene Darstellung)	16
Abbildung 6: Ablaufmodell zusammenfassende Inhaltsanalyse (eigene Darstellung nach Mayring, 2015, S. 70)	18
Abbildung 7: Herkunft der im Zentrum stehenden Beurteilungskriterien (eigene Darstellung)	22
Abbildung 8: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S. 78)	25
Abbildung 9: Mind-Map ausdifferenziertes Kategoriensystem (eigene Darstellung).....	27

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Module zur Studienwahlvorbereitung für Lehrpersonen (eigene Darstellung)	4
Tabelle 2:	Übersicht qualitatives Studiendesign I	15
Tabelle 3:	Übersicht qualitatives Studiendesign II	16
Tabelle 4:	Übersicht der für die Fallauswahl festgelegten Kriterien.....	22
Tabelle 5:	Gegenüberstellung Akquise von ehemaligen Schüler/innen	23

9 Anhang A-L

Anhang A:	Gegenüberstellung Studienwahlvorbereitungsangebote an der KSA	54
Anhang B:	Vorstudie Teil I: Interviewleitfaden	57
Anhang C:	Vorstudie Teil I: Kategoriensystem	58
Anhang D:	Vorstudie Teil I: Datenauswertung Interview	59
Anhang E:	Fachbereichsübergreifende Beurteilungskriterien (Levanto)	60
Anhang F:	Vorstudie Teil II: Fragebogen.....	64
Anhang G:	Anschreiben Lehrpersonen.....	71
Anhang H:	Vorstudie Teil II: Datenauswertung Fragebogen	72
Anhang I:	Hauptstudie Studiendesign I: Interviewleitfäden.....	75
Anhang J:	Anschreiben ehemalige Schüler/innen.....	85
Anhang K:	Hauptstudie Studiendesign II: Interviewleitfaden.....	86
Anhang L:	Hauptstudie Studiendesign II: Kodierleitfaden.....	89

Anhang A: Gegenüberstellung Studienwahlvorbereitungsangebote an der KSA

Angebot	Details	Organisation	Obligatorium
Interdisziplinäre Studienwoche	<p>Studienwoche im Februar: 1.-4. Jahr: interdisziplinäre Woche. Es werden Themen aus dem regulären Curriculum behandelt, beispielsweise Bildnerisches Gestalten, Musik, Sport, Wirtschaft, Fremdsprachen und Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Mathematik, Deutsch und Sozialwissenschaften</p> <p>Studienwoche im September: 1. Jahr: Klassengebundene Studienwoche: Themen wie Vielfältigkeit, Integration, Sozialkompetenz usw. 2. Jahr: Klassenübergreifende Studienwoche: IT-Projekte, Mathematik, Sport, WR usw. 3. Jahr: Sprachaufenthalt 4. Jahr: Bildungsreise</p>	KSA	obligatorisch
Module 1 – 6	Siehe Link S. 4	Studienberatung	obligatorisch
Fokus Studienwahl	Arbeitsbuch, das Gymnasiast/innen in deren Studienwahlprozess unterstützt. Es unterteilt sich in 4 Teile: Interesse, Fähigkeiten, Wertvorstellungen; sich informieren; entscheiden; realisieren	SDBB	freiwillig

Kompetenztag	KSA lädt verschiedene Personen ein, die zu Themen wie Arbeitstechnik und Zeitmanagement, Problemlösetechnik und Lern-technik, Körpersprache Rhetorik, Stimmtraining, Entscheidungskompetenz, Studienkompetenz referieren.	KSA	obligatorisch
Individuelle Informationsanfragen bei Ehemaligenverein	Die Schüler/innen haben die Möglichkeit, Ehemalige der KSA zu kontaktieren.	Schüler/innen selbständig	freiwillig
Elterngespräch	Die Studienberatung steht Familien der Klassen 1-4 während eines 15 min Gesprächs für Fragen zur Studien- und Berufswahl zur Verfügung.	KSA (Gespräche werden durch die Studienberatung durchgeführt)	freiwillig
Klassenorientierungen	1. Lektion: allgemeine Informationen zur Studienwahl geben und Fragen beantworten 2. Lektion: im BIZ recherchieren und Dienstleistungen der Studienberatung vorstellen	Studienberatung (Durchführung beim BIZ)	obligatorisch
Studienwahlparcours	1.) Workshops: Es geht um die Selbstreflexion der Schüler/innen (Interessen, Typisch Ich!, Studiencheck usw.). Sie wählen 2 Workshops. 2.) Studieninformation: Es sind verschiedene Hochschulen und Universitäten vertreten. Teils kommen auch Studierende vorbei, um etwas über den Studiengang zu erzählen.	Studienberatung und KSA (Durchführung an der KSA)	obligatorisch

Klassenveranstaltungen der 4. Klassen	Zusätzliche Klassenorientierung in der 4. Klasse. Durch das Ausfüllen eines Fragebogens der Schüler/innen im Voraus kann die Studienberaterin auf individuelle Themen eingehen. 1. Gruppe: selbständige Recherche am Computer 2. Gruppe: Führen von Gesprächen mit der Studienberaterin	Studienberatung; Klassenlehrperson koordiniert Termin mit Studienberaterin (Durchführung an der KSA)	freiwillig
Insiders live-Veranstaltungen	8 Veranstaltungen über 2 Jahre hinweg. Es werden Vorträge zu verschiedenen Themenbereiche gehalten.	Studienberatung; Klassenlehrperson soll die Schüler/innen darüber informieren	eine Veranstaltung über zwei Jahre hinweg obligatorisch
Studienberatung	Individuelle Beratung vor Ort im BIZ	Studienberatung	freiwillig
SB-BIZ, jeweils dienstags, von 16.30 – 17.30	Eigenständige Recherche vor Ort im BIZ	Studienberatung	freiwillig
ZEBI (Zentralschweizer Bildungsmesse)	1 Bildungsmesse pro Jahr. Vertreten: Uni BE, Uni BS, FHNW, Delegation der FH ZH. Nicht vertreten: Uni ZH, HSG, ETH 2 Podien: - Studieren, was wie? (Diskussionen von Studierenden aus verschiedenen Studiengängen und Hochschulen) - Studieren, und dann? (Erzählungen von Ehemaligen, Studierenden und Berufsleuten zum Thema „Meistern des Einstiegs“)	Kanton Luzern; Klassenlehrperson soll die Schüler/innen darüber informieren	freiwillig
Informationstage an Universitäten, ETH und Fachhochschulen	Schnuppern an den Bildungsinstitutionen	Bildungsinstitutionen; Klassenlehrperson soll die Schüler/innen darüber informieren	freiwillig

Interviewleitfaden für Interview mit Leiterin Studienberatung

Herkunft des Lehrmittels

1. Wann hat die Studienberatung das Lehrmittel «Module zur Studienwahlvorbereitung» aufgesetzt?
2. Wer hat das Lehrmittel initiiert?
3. Welches konkrete Ziel wurde mit dem Aufsetzen des Lehrmittels verfolgt?
4. Welchen Stellenwert genießt das Lehrmittel unter Ihrem breiten Angebot zur Studienwahlvorbereitung?

Feedback zum Lehrmittel

5. Welche Rückmeldungen bezüglich Einsatz des Lehrmittels haben Sie von den Nutzergruppen erhalten?
6. Haben die Rückmeldungen auch Verbesserungshinweise enthalten? Wenn ja, wurden diese umgesetzt?

Sicht als Expertin (Lehrmittel im Hinblick auf die Studienwahl)

7. Wie beurteilen Sie aus heutiger Sicht das Lehrmittel im Hinblick auf die Studienwahl der Mittelschüler/innen?
8. Wie könnte das Lehrmittel aus Ihrer Sicht als Expertin inhaltlich optimiert werden, um den Mittelschülerinnen und Mittelschülern einen möglichst hohen Nutzen in Bezug auf die Studienwahl zu gewährleisten?
9. Gibt es Inhalte des Lehrmittels, welche an Bedeutung verloren/gewonnen haben? Warum?
10. Wie beurteilen Sie das Lehrmittel vor dem formal-gestalterischen Hintergrund? Gibt es diesbezüglich konkrete Gestaltungsvorschläge?
11. Inwiefern könnte ein digitales Lehrmittel für die Mittelschüler/innen von Bedeutung sein?

Demographische Fragen

12. Wie alt sind Sie?
13. Seit wann arbeiten Sie als Studienberaterin?
14. Seit wann sind Sie Leiterin der Studienberatung?
15. Wie lange arbeiten Sie bereits bei der Berufs- und Studienberatung Kanton Schwyz?

Anhang C: Vorstudie Teil I: Kategoriensystem

Kategorie	Entstehung	Definition	Ankerbeispiel
Abwechslung	Induktiv am Material	Aussagen im Zusammenhang mit dem Aufbau des Lehrmittels	Es ist relativ gleichförmig aufgebaut.
Neues Modul „Überprüfungsmodul“	Induktiv am Material	Aussagen im Zusammenhang mit der Ergänzung des Lehrmittels durch ein neues Modul	Es wäre ein Modul, um am Schluss nochmals zu überprüfen, ob die Studienwahl richtig ist.
Wiederholungen	Induktiv am Material	Aussagen im Zusammenhang mit Bedarf auf Wiederholungen in Bezug auf den Einsatz	Ein Modul könnte man als Lehrer auch zweimal in Auftrag geben.

Anhang D: Vorstudie Teil I: Datenauswertung Interview

Paraphrasierung	Generalisierung	Kategorien
<ul style="list-style-type: none"> - Es ist relativ gleichförmig aufgebaut. - Es gibt überall einen Input durch den Lehrer, um die Schüler/innen abzuholen, dann die Erarbeitung des Arbeitsblattes, entweder alleine oder durch die Diskussion mit einem Partner und zum Schluss wird etwas notiert. - Es ist nicht so wahnsinnig attraktiv, weil es immer etwa auf die gleiche Art und Weise abläuft. 	<p>Der Aufbau des Lehrmittels ist nicht wahnsinnig attraktiv gestaltet.</p>	<p>Abwechslung</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Wir haben kein Modul für diejenigen, die wissen, was sie möchten. - Es wäre ein Modul, um am Schluss nochmals zu überprüfen, ob die Studienwahl richtig ist. - Durch die Diversität der Schüler/innen stehen sie an ganz anderen Punkten. Mit diesem Modul könnte man diejenigen abholen, die bereits sicher sind. - Wenn man die Schüler/innen damit verunsichert, umso besser. So merken sie, dass sie noch etwas Recherchieren oder nochmals gut Reflektieren müssen. 	<p>Eine Ergänzung des Lehrmittels ist denkbar.</p>	<p>Neues Modul „Überprüfungsmodul“</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Ein Modul könnte man als Lehrer auch zweimal in Auftrag geben. - Es gibt immer mehr Studiengänge, was es nicht unbedingt einfacher macht. Aber es gibt junge Leute, die mehr oder weniger immer in einem begrenzten Rahmen suchen. Dort sage ich immer, versucht ganz aufzumachen. Also das Recherchieren von Informationen ist sicher ganz wichtig, um weiterzukommen. 	<p>Vereinzelte Module aus dem Lehrmittel, wie beispielsweise das Modul „Recherchieren von Informationen“, sollten öfters wiederholt werden, um den Horizont zu öffnen.</p>	<p>Wiederholungen</p>

Anhang E: Fachbereichsübergreifende Beurteilungskriterien (Levanto)



LEVANTO 2.0: FACHBEREICHSÜBERGREIFENDE BEURTEILUNGSKRITERIEN

Pädagogisch-didaktischer Bereich

Dimensionen	Kriterien	Statements
Lehrplankongruenz	Kompetenzbeschreibungen	1. Das Lehrmittel nimmt die Kompetenzbeschreibungen und Grundansprüche des Lehrplans auf und setzt sie um.
Lehrplankongruenz	Ausrichtung des Fachbereichs	2. Das Lehrmittel orientiert sich an der im Lehrplan formulierten Ausrichtung des Fachbereichs.
Lehrplankongruenz	Strukturierung und Begrifflichkeit	3. Das Lehrmittel orientiert sich bezüglich der Strukturierung des Fachbereichs und der verwendeten Begrifflichkeit am Lehrplan.
Lehrplankongruenz	Kompetenzerreichung	4. Das Lehrmittel enthält in einem adäquaten Umfang sachgemässe und exemplarisch-repräsentative Lerngelegenheiten, um die im Lehrplan formulierten Kompetenzen zu erreichen.
Lernprozess	Dimensionen des Lernens	5. Das Lehrmittel berücksichtigt die kognitive, emotionale und handelnde Dimension des Lernens.
Lernprozess	Aspekte des Lernprozesses	6. Das Lehrmittel trägt wichtigen Aspekten von Lernprozessen ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer).
Lernprozess	Kooperatives und eigenständiges Lernen	7. Das Lehrmittel fördert und unterstützt sowohl das kooperative als auch das eigenständige Lernen und Arbeiten.
Lernprozess	Lernzielorientiertes Arbeiten	8. Das Lehrmittel unterstützt das lernzielorientierte Arbeiten.
Lernprozess	Aufbauendes, fortschreitendes, verknüpftes Lernen	9. Das Lehrmittel ermöglicht aufbauendes, fortschreitendes, verknüpftes und kumulatives Lernen, jeweils mit explizitem Bezug zu bisherigen Lernerfahrungen und -ergebnissen.
Zielgruppenorientierung	Vorwissen, Können und Erfahrung	10. Im Lehrmittel werden das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufgenommen und einbezogen.
Zielgruppenorientierung	Einbezug der Lebensrealität	11. Das Lehrmittel berücksichtigt die sprachlichen, sozialen und kulturellen Lebensrealitäten der Lernenden.
Zielgruppenorientierung	Inhalte	12. Das Lehrmittel bereitet die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht auf.
Zielgruppenorientierung	Sprache	13. Die Sprache des Lehrmittels ist auf die Lese- und Verstehensfähigkeit der Zielgruppe abgestimmt.
Individualisierung	Eigenständiges Lernen	14. Das Lehrmittel unterstützt, dass Lernende eigenen Interessen und Fragen nachgehen und eigenständig Vorhaben planen und realisieren können.
Individualisierung	Leistungsansprüche	15. Das Lehrmittel unterstützt das Lernen für verschiedene Leistungsansprüche, Interessen und Neigungen.
Individualisierung	Zugangsweisen	16. Das Lehrmittel ermöglicht unterschiedliche Zugangsweisen und Lernwege.
Individualisierung	Lernstrategien und Lerntechniken	17. Das Lehrmittel bietet den Lernenden unterschiedliche Lernstrategien und Lerntechniken an.
Individualisierung	Unterrichtsformen und -methoden	18. Das Lehrmittel trägt der Forderung nach vielfältigen Unterrichtsformen und Unterrichtsmethoden ausreichend Rechnung.
Individualisierung	Lernaufgaben für unterschiedliche Leistungsansprüche	19. Das Lehrmittel beinhaltet in ausreichendem Mass aktivierende, herausfordernde Lernaufgaben für unterschiedliche Leistungsansprüche.

Individualisierung	Jahrgangsübergreifendes, altersdurchmisches Lernen	20. Das Lehrmittel ist für den jahrgangsübergreifenden Unterricht / das altersdurchmischte Lernen geeignet.
Beurteilung	Selbstbeurteilung	21. Das Lehrmittel bietet in angemessenem Umfang Instrumente zur Selbstbeurteilung der Lernenden an, welche auch die Reflexion zum Lernprozess und zum Lernergebnis ermöglichen.
Beurteilung	Fremdbeurteilung	22. Das Lehrmittel bietet zu den verschiedenen Kompetenzbereichen Instrumente zur formativen und summativen Fremdbeurteilung der Lernenden an.

Thematisch-inhaltlicher Bereich

Dimensionen	Kriterien	Statements
Diversität	Werthaltungen und Religion	23. Das Lehrmittel gibt verschiedenen Werthaltungen und Ansichten Raum. In Bezug auf Religion ist es neutral.
Diversität	Heterogenität	24. Das Lehrmittel schliesst interkulturelle Gesichtspunkte der Bildung mit ein.
Diversität	Werbung	25. Das Lehrmittel ist frei von offener oder versteckter Werbung.
Diversität	Gender	26. Die Inhalte werden bezüglich der Geschlechter ausgewogen vermittelt. Es werden sowohl weibliche als auch männliche Sprachformen verwendet.
Inhalt	Korrektheit	27. Die Inhalte sind sachlich richtig und werden korrekt dargestellt.
Inhalt	Authentizität	28. Die Inhalte sind realitäts- und lebensnah.
Inhalt	Aufbau	29. Die Inhalte des Lehrmittels sind gut aufeinander abgestimmt und miteinander verbunden.
Inhalt	Verhältnis Illustration/ Text	30. Die Texte und Illustrationen des Lehrmittels ergänzen einander.
Inhalt	Interessensdifferenzierung	31. Die Inhaltsauswahl berücksichtigt ein breites Interessensspektrum.
Inhalt	Inhaltsdifferenzierung	32. Im Lehrmittel werden grundlegende und erweiterte Inhalte ausgewiesen.
Inhalt	Überfachliche Kompetenzen	33. Im Lehrmittel sind überfachliche Kompetenzen explizit aufgeführt und mit fachbezogenen Kompetenzen verknüpft.
Inhalt	Fächerübergreifende Themen	34. Das Lehrmittel schliesst fächerübergreifende Themen z.B. des Bereichs «Nachhaltige Entwicklung» adäquat mit ein und verknüpft sie mit den fachbezogenen Inhalten.
Inhalt	Sprachförderung	35. Das Lehrmittel bietet ausreichende Lerngelegenheiten zur gezielten Sprachförderung im betreffenden Fachbereich an.
Inhalt	Lektionenzahl	36. Das Lehrmittel bietet für die zur Verfügung stehende Zahl der Lektionen eine angemessene Stoffmenge.
Inhalt	Einbettung Vor/Folgelehrmittel	37. Das Lehrmittel korrespondiert mit dem vorhergehenden bzw. nachfolgenden Lehrmittel.
Inhalt	Vertiefung	38. Eingeführte Leminhalte werden vertieft, wiederholt und erweitert (Spiralprinzip).

Formal-gestalterischer Bereich

Dimensionen	Kriterien	Statements
Gestaltung und Übersicht	Struktur	39. Das Lehrmittel ist übersichtlich strukturiert
Gestaltung und Übersicht	Übersichtlichkeit	40. Grafische Mittel werden wirkungsvoll eingesetzt, um Orientierung und Übersicht zu schaffen.
Gestaltung und Übersicht	Verzeichnisse	41. Verzeichnisse (z.B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index) erleichtern die Arbeit mit dem Lehrmittel.
Gestaltung und Übersicht	Orientierungshilfen für Lehrpersonen	42. Das Lehrmittel unterstützt die Lehrpersonen mit Orientierungshilfen für die mittel- und langfristige Unterrichtsplanung (z.B. Lehrmittel-Kommentar).
Gestaltung und Übersicht	Orientierungshilfen für Lernende	43. Das Lehrmittel unterstützt die Lernenden durch Orientierungshilfen zu den Inhalten und zum Lernen.
Gestaltung und Übersicht	Adressatengerechte Gestaltung	44. Design und Gestaltung (Grafik, Bild und Text) des Lehrmittels sind zielgruppengerecht.
Gestaltung und Übersicht	Inhaltsvermittlung	45. Die Vermittlung der Inhalte wird mit gestalterischen Mitteln unterstützt.
Herstellung und Distribution	Nachhaltigkeit	46. Das Lehrmittel wurde unter Berücksichtigung nachhaltiger Kriterien hergestellt.
Herstellung und Distribution	Materialqualität	47. Die Materialqualität wird dem Einsatz gerecht (Einweg/Mehrweg).
Herstellung und Distribution	Wirtschaftlichkeit	48. Das Lehrmittel weist ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf.
Herstellung und Distribution	Funktionalität und Praxistauglichkeit	49. Die einzelnen Lehrmittelteile sind funktional und praxistauglich.

Digital-interaktiver Bereich

Dimensionen	Kriterien	Statements
Digitale Angebote	Kompatibilität	50. Das Lehrmittel stimmt, was Begriffe und Inhalte betrifft, mit den übrigen in diesem Fachbereich verwendeten Unterrichtsmaterialien überein.
Digitale Angebote	Lernaktivitäten	51. Das Lehrmittel ermöglicht Lernaktivitäten, welche mit einem Print-Lehrmittel nicht im gleichen Mass realisierbar sind oder diese ergänzen.
Digitale Angebote	Interaktivität und Audiovisualität	52. Das Lehrmittel nutzt die interaktiven und audiovisuellen Möglichkeiten (z.B. bezüglich Aktivierung, Visualisierung etc.) sinnvoll.
Digitale Angebote	Bedienungsfreundlichkeit	53. Die Bedienung des Lehrmittels ist einfach und es benötigt nur eine kurze Einarbeitungszeit.
Digitale Angebote	Navigation und Bedienelemente	54. Eine klar verständliche Navigation sowie funktionale und sinnvoll angeordnete Bedienelemente helfen, im Lehrmittel die Übersicht zu behalten.
Digitale Angebote	Unterstützungsfunktionen	55. Das Lehrmittel bietet den Lernenden ausreichende Unterstützungsfunktionen an (z.B. Hilfe, individuelle Einstellungsmöglichkeiten, Markierungen/Lesezeichen, Speicherung des Arbeitsstands etc.).
Digitale Angebote	Rückmeldungen	56. Das Lehrmittel gibt differenzierte Rückmeldungen und informiert anschaulich über den Lernfortschritt.

Digitale Angebote	Verfügbarkeit	57. Das Lehrmittel steht den Lernenden sowohl in der Schule, zu Hause und unterwegs, als auch online und offline zur Verfügung.
Digitale Angebote	Betriebssysteme	58. Das Lehrmittel liegt für die im Schulbereich üblichen Betriebssysteme vor.

Anhang F: Vorstudie Teil II: Fragebogen

Fragebogen zur Erfassung der Beurteilungskriterien für die Evaluation eines Lehrmittels aus Sicht einer Lehrperson

Eine Vorstudie

Sehr geehrte Lehrpersonen der Kantonsschule Ausserschwyz

Zur Beurteilung und Bewertung eines Lehrmittels an der Kantonsschule Ausserschwyz werde ich im Rahmen meiner Bachelor Thesis eine Evaluationsstudie durchführen. Mittels einer Vorstudie sollen die aus Ihrer Sicht als Lehrperson wichtigsten Kriterien eruiert werden, anhand welchen Sie ein Lehrmittel im Allgemeinen beurteilen.

Aufbau:

Der Fragebogen setzt sich aus einem Teil A (Beurteilungskriterien eines Lehrmittels) und einem Teil B (Angaben zur Person) zusammen. Der Teil A besteht aus 58 Aussagen, die sich in vier Teilbereiche (pädagogisch-didaktisch, thematisch-inhaltlich, formal-gestalterisch, digital-interaktiv) gliedern. Der Teil B beinhaltet vier Fragen zu Ihrer Person.

Hinweis:

Bei jeder Aussage darf jeweils nur eine Antwort angekreuzt werden. Da es um **Ihre persönliche Meinung als Lehrperson** geht, gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Entscheiden Sie sich immer möglichst spontan und lassen Sie keine Fragen unbeantwortet. Die Daten dieses Fragebogens werden vertraulich behandelt und an keine Drittpersonen weitergeben.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 15 Minuten.

Beispiel:

Ein gutes Lehrmittel soll...	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
... Inhalte sachlich richtig und korrekt darstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

TEIL A – Beurteilungskriterien eines Lehrmittels

Teilbereich 1 – Pädagogisch-didaktischer Bereich

Ein gutes Lehrmittel soll...	Stimme über- haupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
... die Kompetenzbeschreibungen und Grundansprüche des Lehrplans aufnehmen und umsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich an der im Lehrplan formulierten Ausrichtung des Fachbereichs orientieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich bezüglich der Strukturierung des Fachbereichs und der verwendeten Begrifflichkeit am Lehrplan orientieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in einem adäquaten Umfang sachgemässe und exemplarisch-repräsentative Lerngelegenheiten enthalten, um die im Lehrplan formulierten Kompetenzen zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die kognitive, emotionale und handelnde Dimension des Lernens berücksichtigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wichtigen Aspekten von Lernprozessen ausreichend Rechnung tragen (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sowohl das kooperative als auch das eigenständige Lernen und Arbeiten fördern und unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das lernzielorientierte Arbeiten unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aufbauendes, fortschreitendes, verknüpftes und kumulatives Lernen jeweils mit explizitem Bezug zu bisherigen Lernerfahrungen und -ergebnissen ermöglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufnehmen und einbeziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die sprachlichen, sozialen und kulturellen Lebensrealitäten der Lernenden berücksichtigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht aufbereiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Sprache auf die Lese- und Verstehensfähigkeit der Zielgruppe abstimmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... unterstützen, dass Lernende eigenen Interessen und Fragen nachgehen und eigenständig Vorhaben planen und realisieren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

... das Lernen für verschiedene Leistungsansprüche, Interessen und Neigungen unterstützen.

... unterschiedliche Zugangsweisen und Lernwege ermöglichen.

Ein gutes Lehrmittel soll...	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
... den Lernenden unterschiedliche Lernstrategien und Lerntechniken anbieten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... der Forderung nach vielfältigen Unterrichtsformen und Unterrichtsmethoden ausreichend Rechnung tragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in ausreichendem Mass aktivierende, herausfordernde Lernaufgaben für unterschiedliche Leistungsansprüche beinhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... für den jahrgangsübergreifenden Unterricht / das altersdurchmischte Lernen geeignet sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in angemessenem Umfang Instrumente zur Selbstbeurteilung der Lernenden anbieten, welche auch die Reflexion zum Lernprozess und zum Lernergebnis ermöglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... zu den verschiedenen Kompetenzbereichen Instrumente zur formativen und summarischen Fremdbeurteilung der Lernenden anbieten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilbereich 2 – Thematisch-inhaltlicher Bereich

Ein gutes Lehrmittel soll...	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
... verschiedenen Werthaltungen und Ansichten Raum geben und in Bezug auf Religion neutral sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... interkulturelle Gesichtspunkte der Bildung miteinschliessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... frei von offener und versteckter Werbung sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Inhalte bezüglich der Geschlechter ausgewogen vermitteln, das heisst sowohl weibliche als auch männliche Sprachformen verwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Inhalte sachlich richtig und korrekt darstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... realitäts- und lebensnahe Inhalte enthalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Inhalte gut aufeinander abstimmen und miteinander verbinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Texte und Illustrationen enthalten, die einander ergänzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mit dessen Inhaltsauswahl ein breites Interessenspektrum berücksichtigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... grundlegende und erweiterte Inhalte ausweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... überfachliche Kompetenzen explizit aufführen und fachbezogene Kompetenzen verknüpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... fächerübergreifende Themen adäquat miteinschliessen und sie mit den fachbezogenen Inhalten verknüpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ausreichende Lerngelegenheiten zur gezielten Sprachförderung im betreffenden Fachbereich anbieten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... für die zur Verfügung stehende Zahl der Lektionen eine angemessene Stoffmenge anbieten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mit dem vorhergehenden bzw. nachhergehenden Lehrmittel korrespondieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... eingeführte Lerninhalte vertiefen, wiederholen und erweitern (Spiralprinzip).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilbereich 3 – formal-gestalterischer Bereich

Ein gutes Lehrmittel soll...	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
... übersichtlich strukturiert sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... grafische Mittel wirkungsvoll einsetzen, um Orientierung und Übersicht zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Verzeichnisse (z.B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index) enthalten, um die Arbeit mit dem Lehrmittel zu erleichtern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Sie als Lehrperson mit Orientierungshilfen für die mittel- und langfristige Unterrichtsplanung (z.B. Lehrmittel-Kommentar) unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Lernenden durch Orientierungshilfen zu den Inhalten und zum Lernen unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das Design und die Gestaltung (Grafik, Bild und Text) zielgruppengerecht einsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Vermittlung der Inhalte mit gestalterischen Mitteln unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... unter Berücksichtigung nachhaltiger Kriterien hergestellt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mit dessen Materialqualität dem Einsatz gerecht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis aufweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... funktional und praxistauglich sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilbereich 4 – digital-interaktiver Bereich

Ein gutes Lehrmittel soll...	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
..., was Begriffe und Inhalte betrifft, mit den übrigen in diesem Fachbereich verwendeten Unterrichtsmaterialien übereinstimmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Lernaktivitäten, so wie sie mit einem Print-Lehrmittel nicht im gleichen Mass realisierbar sind, ermöglichen oder diese ergänzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die interaktiven und audiovisuellen Möglichkeiten (z.B. bezüglich Aktivierung, Visualisierung etc.) sinnvoll nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... einfach zu bedienen sein und nur eine kurze Einarbeitungszeit benötigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mit einer klar verständlichen Navigation sowie mit funktionalen und sinnvoll angeordneten Bedienelementen helfen, im Lehrmittel den Überblick zu behalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den Lernenden ausreichende Unterstützungsfunktionen anbieten (z.B. Hilfe, individuelle Einstellungsmöglichkeiten, Markierungen/Lesezeichen, Speicherung des Arbeitsstands etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... differenzierte Rückmeldungen geben und anschaulich über den Lernfortschritt informieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TEIL B – Angaben zur Person

- 1) Geschlecht männlich
 weiblich
- 2) Alter in Jahren _____
- 3) Dienstjahre als Lehrperson in Jahren _____
- 4) bei der Kantonsschule Ausserschwyz tätig seit _____

Rückmeldungen

Anhang G: Anschreiben Lehrpersonen

Vorstudie – Erfassung der Beurteilungskriterien für die Evaluation eines Lehrmittels aus Sicht einer Lehrperson

Sehr geehrte Lehrpersonen der Kantonsschule Ausserschwyz

Im Rahmen meiner Bachelor Thesis der Angewandten Psychologie werde ich eine Evaluationsstudie durchführen. Die Studienberatung, Frau Sandra Thüring, Leiterin der Studienberatung und die Kantonsschule Ausserschwyz, Herr Dr. Stefan Bättig, stv. Rektor unterstützen mein Forschungsprojekt. Inhalt der Studie ist die Beurteilung und Bewertung eines Lehrmittels an der Kantonsschule Ausserschwyz. Mittels einer Vorstudie sollen die aus Ihrer Sicht als Lehrperson wichtigsten Kriterien eruiert werden, anhand welchen Sie ein Lehrmittel im Allgemeinen beurteilen.

Die Vorstudie umfasst einen Fragebogen, welchen Sie dem Anhang entnehmen. Darf ich Sie bitten, diesen auszufüllen und mir **bis spätestens Montag, 8. Januar 2018** elektronisch an selina.infanger@students.fhnw.ch zu retournieren? Für die Einhaltung der Deadline bin ich Ihnen sehr dankbar, da die Evaluationsstudie von den Auswertungen der Vorstudie sowohl inhaltlich wie auch zeitlich abhängig ist.

Die Evaluationsstudie umfasst Interviews mit Lehrpersonen und ehemaligen Mittelschülerinnen und Mittelschüler der Kantonsschule Ausserschwyz. Die Interviews finden im 2018 in den KW 6 und KW 7 statt. Für Ihre Bereitschaft, in einem Interview (ca. 45-60min) zu einem Lehrmittel genauer Auskunft zu geben, bin ich Ihnen sehr dankbar. Falls Ihnen gewisse Wochentage in diesen zwei Wochen nicht passen, **bitte ich Sie um eine kurze Rückmeldung**. Sie werden im Anschluss an die Vorstudie informiert, welches Lehrmittel im Zentrum der Studie steht.

Es steht Ihnen auch Herr Dr. Stefan Bättig für Fragen zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Freundliche Grüsse

Selina Infanger

Anhang H: Vorstudie Teil II: Datenauswertung Fragebogen

Dimension	Kriterium	Itemnr.	LP 1	LP 2	LP 3	LP 4	Total	Median
Lehrplankongruenz	Kompetenzbeschreibungen	1	4	2	4	4	14	3,5
Lehrplankongruenz	Ausrichtung des Fachbereichs	2	4	2	4	4	14	3,5
Lehrplankongruenz	Strukturierung und Begrifflichkeit	3	4	2	4	4	14	3,5
Lehrplankongruenz	Kompetenzerreichung	4	4	2	4	4	14	3,5
Lernprozess	Dimension des Lernens	5	4	3	4	4	15	3,75
Lernprozess	Aspekte des Lernprozesses	6	4	4	4	4	16	4
Lernprozess	Kooperatives und eigenständiges Lernen	7	3	3	4	4	14	3,5
Lernprozess	Lernzielorientiertes Arbeiten	8	3	2	4	4	13	3,25
Lernprozess	Aufbauendes, fortschreitendes, verknüpftes Lernen	9	3	2	4	4	13	3,25
Zielgruppenorientierung	Vorwissen, Können und Erfahrung	10	4	3	4	4	15	3,75
Zielgruppenorientierung	Einbezug der Lebensrealität	11	3	1	4	4	12	3
Zielgruppenorientierung	Inhalte	12	4	3	4	4	15	3,75
Zielgruppenorientierung	Sprache	13	4	3	4	4	15	3,75
Individualisierung	Eigenständiges Lernen	14	4	2	4	4	14	3,5
Individualisierung	Leistungsansprüche	15	4	4	4	4	16	4
Individualisierung	Zugangsweisen	16	4	3	4	4	15	3,75
Individualisierung	Lernstrategien und Lerntechniken	17	4	3	4	4	15	3,75
Individualisierung	Unterrichtsformen und -methoden	18	4	2	4	4	14	3,5
Individualisierung	Lernaufgaben für unterschiedliche Leistungsansprüche	19	4	4	4	4	16	4
Individualisierung	Jahrgangsübergreifendes, altersdurchmischtes Lernen	20	3	2	3	4	12	3
Beurteilung	Selbstbeurteilung	21	4	2	3	4	13	3,25
Beurteilung	Fremdbeurteilung	22	4	2	3	4	13	3,25
Diversität	Werthaltungen und Religion	23	4	4	3	4	15	3,75
Diversität	Heterogenität	24	3	1	4	4	12	3

Diversität	Werbung	25	4	4	4	4	16	4
Diversität	Gender	26	4	2	4	4	14	3,5
Inhalt	Korrektheit	27	4	4	4	4	16	4
Inhalt	Authenzität	28	4	3	3	4	14	3,5
Inhalt	Aufbau	29	4	3	3	4	14	3,5
Inhalt	Verhältnis Illustration/Text	30	4	4	4	4	16	4
Inhalt	Interessensdifferenzierung	31	4	2	4	4	14	3,5
Inhalt	Inhaltsdifferenzierung	32	4	4	4	4	16	4
Inhalt	Überfachliche Kompetenzen	33	4	3	3	4	14	3,5
Inhalt	Fächerübergreifende Themen	34	4	3	4	4	15	3,75
Inhalt	Sprachförderung	35	4	4	4	4	16	4
Inhalt	Lektionenanzahl	36	4	2	4	4	14	3,5
Inhalt	Einbettung Vor/Folgelehrmittel	37	4	2	3	4	13	3,25
Inhalt	Vertiefung	38	4	4	3	4	15	3,75
Gestaltung und Übersicht	Struktur	39	4	4	4	4	16	4
Gestaltung und Übersicht	Übersichtlichkeit	40	4	4	4	4	16	4
Gestaltung und Übersicht	Verzeichnisse	41	3	4	4	4	15	3,75
Gestaltung und Übersicht	Orientierungshilfen für Lehrpersonen	42	4	2	4	4	14	3,5
Gestaltung und Übersicht	Orientierungshilfen für Lernende	43	4	3	4	4	15	3,75
Gestaltung und Übersicht	Adressatengerechte Gestaltung	44	4	3	3	4	14	3,5
Gestaltung und Übersicht	Inhaltsvermittlung	45	3	3	4	4	14	3,5
Herstellung und Distribution	Nachhaltigkeit	46	3	3	4	4	14	3,5
Herstellung und Distribution	Materialqualität	47	4	4	4	4	16	4
Herstellung und Distribution	Wirtschaftlichkeit	48	4	3	3	4	14	3,5
Herstellung und Distribution	Funktionalität und Praxistauglichkeit	49	4	4	4	4	16	4
Digitale Angebote	Kompatibilität	50	4	4	4	4	16	4
Digitale Angebote	Lernaktivitäten	51	4	2	3	4	13	3,25
Digitale Angebote	Interaktivität und Audiovisualität	52	3	3	3	4	13	3,25
Digitale Angebote	Bedienungsfreundlichkeit	53	4	4	4	4	16	4
Digitale Angebote	Navigation und Bedienelemente	54	3	3	4	4	14	3,5

Digitale Angebote	Unterstützungsfunktionen	55	3	3	4	4	14	3,5
Digitale Angebote	Rückmeldungen	56	4	2	4	4	14	3,5
Digitale Angebote	Verfügbarkeit	57	-	-	-	-	0	0
Digitale Angebote	Betriebssysteme	58	-	-	-	-	0	0
männlich=1; weiblich=2		59	1	1	2	1		
Alter in Jahren		60	39	42	-	58		
Dienstjahre als Lehrperson		61	17	15	25	34		
bei der KSA tätig seit		62	Aug 17	Aug 08	Aug 00	Aug 06		

Legende

Pädagogisch-didaktischer Bereich

Thematisch-inhaltlicher Bereich

Formal-gestalterischer Bereich

Digital-interaktiver Bereich

Persönliche Angaben

Antwortskala

stimme überhaupt nicht zu = 1

stimme eher nicht zu = 2

stimme eher zu = 3

stimme völlig zu = 4

Anhang I: Hauptstudie Studiendesign I: Interviewleitfäden

Interviewleitfaden für Lehrpersonen

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an diesem Interview teilzunehmen. Wie bereits in der Vorstudie erwähnt, werde ich im Rahmen meiner Bachelor Thesis eine Evaluationsstudie durchführen. Inhalt der Studie ist die Beurteilung und Bewertung des **Lehrmittels «Module zur Studienwahlvorbereitung» (MzS)**. Auf Basis Ihrer Angaben aus der Vorstudie habe ich einen Interviewleitfaden erstellt. Im Zentrum dieses Interviews stehen also vor allem die aus Ihrer Sicht wichtigsten Kriterien, anhand welchen Sie ein Lehrmittel im Allgemeinen beurteilen. Es folgen allerdings auch ein paar Fragen zu weiteren Kriterien, die von Interesse sind. Da ich relativ viele Fragen vorbereitet habe, bitte ich Sie, möglichst knapp und präzise auf die jeweiligen Fragen einzugehen. Es ist zudem erlaubt, Aspekte, die Sie als Lehrperson als weniger wichtig einschätzen, nicht weiter zu kommentieren.

Ziel: Mittels dieses Interviews soll eruiert werden, wie Sie das Lehrmittel MzS aktuell beurteilen und aber auch, was sie vom Lehrmittel noch wünschen, um mögliche Gestaltungshinweise abzuleiten. Wichtig dabei erscheint mir, dass immer Ihre Ansichten als Lehrperson an ein Lehrmittel im Fokus stehen.

Psychologische Kriterien aus der Literaturrecherche

1.) Kriterium: Reflexion

1. Was verstehen Sie unter «Beurteilen von Lernergebnissen»?
2. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
3. Wie beurteilen Sie dieses Kriterium im Lehrmittel «MzS» aktuell?
4. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

2.) Kriterium: studienwahlbezogene Selbstwirksamkeit

5. Was verstehen Sie unter der «subjektiven Überzeugung der Schüler/innen, die notwendigen Schritte für eine Studienentscheidung erfolgreich bewältigen zu können»?
6. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
7. Wie beurteilen Sie diese subjektive Überzeugung bei Ihren Schülerinnen und Schülern am Ende der Studienwahlvorbereitung dank dem Lehrmittel «MzS»?
8. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson optimiert werden, um die Selbstwirksamkeit Ihrer Schüler/innen im Hinblick auf die Studienentscheidung zu fördern? Wenn ja, was könnte diese fördern?

3.) Kriterium: Vorwissen

9. Was verstehen Sie unter «das Lehrmittel soll an das Vorwissen der Schüler/innen anknüpfen»?
10. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
11. Knüpft das Lehrmittel «MzS» an das Vorwissen Ihrer Schüler/innen an?
12. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson diesbezüglich verbessert werden? Wenn ja, was müsste verändert werden?

4.) Kriterium: eigenständige Erarbeitung von Lehrinhalten

13. Was bedeutet für Sie «eigenständiges Erarbeiten von Lehrinhalten»?
14. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
15. Wie schätzen Sie die eigenständige Erarbeitung von Lehrinhalten mittels des Lehrmittels «MzS» aktuell ein?
16. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson diesbezüglich verbessert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

5.) Kriterium: Feedback

17. Was bedeutet für Sie «Rückmeldung zu Lerninhalten/Lernfortschritten» zu erhalten?
18. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
19. Finden Rückmeldungen zu Lerninhalten aus dem Lehrmittel «MzS» statt?
20. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson diesbezüglich verbessert werden? Wenn ja, wie?

6.) Kriterium: kognitive Konstruktionsprozesse

21. Was verstehen Sie unter «Lehrprozesse, die zum Denken der Schüler/innen anregen (und die kognitive Eigenständigkeit fördern)»?
22. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
23. Inwieweit ist dieses Kriterium im Lehrmittel «MzS» aktuell gegeben?
24. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson diesbezüglich verbessert werden? Wenn ja, wie?

7.) Kriterium: Kompetenzerleben/Erfolgserlebnis

25. Was bedeutet für Sie «ein Erfolgserlebnis» im Lernkontext zu haben?
26. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
27. Inwiefern erleben Ihre Schüler/innen Erfolge durch den Einsatz des Lehrmittels «MzS»?
28. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson diesbezüglich verbessert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

8.) Kriterium: Autonomieerleben/Selbstbestimmung

29. Was verstehen Sie unter «Entscheidungsfreiheit» im Lernkontext?
30. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
31. Wie ausgeprägt ist die Entscheidungsfreiheit für Ihre Schüler/innen beim Einsatz des Lehrmittels «MzS»?
32. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson diesbezüglich verbessert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

9.) Kriterium: Soziale Eingebundenheit/Zugehörigkeit

33. Was bedeutet für Sie «Zugehörigkeit und Anerkennung» in Bezug auf den Lernkontext zu erfahren?

34. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
35. Wie stark erleben Ihre Schüler/innen Zugehörigkeit und Anerkennung durch den Einsatz des Lehrmittels «MzS»?
36. Könnte das «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson diesbezüglich verbessert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

10.) Kriterium: Einstellung zum Medium

37. Welche Einstellung haben Sie zum Lehrmittel «MzS»?

Kriterien aus Vorstudie Teil I

11.) Kriterium: neues Modul «Überprüfungsmodul»

38. Wie beurteilen Sie den Vorschlag, ein neues Modul «Überprüfungsmodul» zu entwickeln, welches den Schülerinnen und Schülern hilft, ihre Studienentscheidung zu reflektieren und (neu) zu beurteilen?

12.) Kriterium: Abwechslung

39. Wie beurteilen Sie den Aufbau der Module (Ziel, Einführung ins Thema durch die Lehrperson, Ablauf des Moduls, Arbeitsblatt, Interaktion)?

13.) Kriterium: Wiederholungen

40. Was halten Sie davon, gewisse Module zu wiederholen? Beispielsweise das Modul «Recherchieren von Informationen»?

Weitere Kriterien (Interesse Praxispartner)

14.) Kriterium: Vollständigkeit

41. Wie vollständig ist für Sie als Lehrperson das Lehrmittel im Hinblick auf eine optimale Studienwahlvorbereitung?
42. Gibt es Module, die Sie als Lehrperson im Hinblick auf eine optimale Studienwahlvorbereitung als überflüssig erleben?
43. Gibt es Module, die Ihnen als Lehrperson im Hinblick auf eine optimale Studienwahlvorbereitung fehlen?

15.) Kriterium: Gestaltungsspielraum

44. Wie erleben Sie die Freiheit bei dem Einsatz des Lehrmittels?
45. Wie handhaben Sie die Module?

Kriterien aus Vorstudie Teil II – Pädagogisch-didaktischer Bereich, analog Levanto

16.) Dimension «**Lernprozess**» (Kriterium: Aspekte des Lernprozesses)

46. Ein Lehrmittel soll wichtigen Aspekten eines Lernprozesses ausreichend Rechnung tragen (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer). Was verstehen Sie darunter genau?
47. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
48. Wie beurteilen Sie dieses Kriterium im Lehrmittel «MzS» aktuell?
49. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

17.) Dimension «**Individualisierung**» (Kriterien: Leistungsansprüche und Lernaufgaben für unterschiedliche Leistungsansprüche)

50. Weiter soll ein Lehrmittel das Lernen für verschiedene Interessen und Neigungen unterstützen. Die Lernaufgaben sollen aktivierend und herausfordernd für die unterschiedlichen Leistungsansprüche sein. Können Sie dies genauer erläutern?
51. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
52. Wie beurteilen Sie dieses Kriterium im Lehrmittel «MzS» aktuell?
53. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

Kriterien aus Vorstudie Teil II – Thematisch-inhaltlicher Bereich, analog Levanto

18.) Dimension «**Diversität**» (Kriterium: Werbung)

54. Ein Lehrmittel soll frei von offener oder versteckter Werbung sein. Was verstehen Sie darunter genau?
55. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
56. Wie beurteilen Sie dieses Kriterium im Lehrmittel «MzS» aktuell?
57. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

19.) Dimension «**Inhalt**» (Kriterium: Verhältnis Illustration/Text)

58. Weiter sollen sich Texte und Illustrationen in einem Lehrmittel ergänzen. Wie stellen Sie sich dies vor?
59. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
60. Wie beurteilen Sie dieses Kriterium im Lehrmittel «MzS» aktuell?
61. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

20.) Dimension «**Inhalt**» (Kriterium: Inhaltsdifferenzierung)

62. Weiter sollen in einem Lehrmittel grundlegende und erweitere Inhalte ausgewiesen werden. Was verstehen Sie darunter?
63. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
64. Wie beurteilen Sie dieses Kriterium im Lehrmittel «MzS» aktuell?
65. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

Kriterien aus Vorstudie Teil II – Formal-gestalterischer Bereich, analog Levanto

21.) Dimension «**Gestaltung und Übersicht**» (Kriterien: Struktur und Übersichtlichkeit)

66. Ein Lehrmittel soll übersichtlich strukturiert sein. Dabei sollen grafische Mittel wirkungsvoll eingesetzt werden, um Orientierung und Übersicht zu schaffen. Können Sie dies genauer erläutern?
67. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
68. Wie beurteilen Sie dieses Kriterium im Lehrmittel «MzS» aktuell?
69. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

22.) Dimension «**Herstellung und Distribution**» (Kriterium: Materialqualität)

70. Weiter soll in einem Lehrmittel die Materialqualität dem Einsatz gerecht werden (Einweg/Mehrweg). Was verstehen Sie darunter?
71. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
72. Wie beurteilen Sie dieses Kriterium im Lehrmittel «MzS» aktuell?
73. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

23.) Dimension «**Herstellung und Distribution**» (Kriterium: Funktionalität und Praxistauglichkeit)

74. Weiter sollen einzelne Aufgaben/Lehrmittelteile in einem Lehrmittel funktional und praxistauglich sein. Können Sie dies genauer erläutern?
75. Wie wichtig ist Ihnen dieses Kriterium auf einer Skala von 1-10 (1: nicht wichtig, 10: sehr wichtig)?
76. Wie beurteilen Sie dieses Kriterium im Lehrmittel «MzS» aktuell?
77. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als Lehrperson in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, was wünschen Sie sich?

Kriterien aus Vorstudie Teil II – Digital-interaktiver Bereich, analog Levanto

24.) Dimension «**Digitale Angebote**» (Kriterien: Kompatibilität und Bedienungsfreundlichkeit)

78. Inwiefern ist für Sie als Lehrperson ein digitales Lehrmittel im Hinblick auf die Studienwahlvorbereitung von Bedeutung?
79. Haben Sie Wünsche/Vorstellungen, wie dieses aussehen könnte?
80. Gemäss Ihren Angaben im Fragebogen soll ein digitales Angebot kompatibel und bedienungsfreundlich sein. Was bedeutet dies für Sie?

Interviewleitfaden für ehemalige Schüler/innen

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an diesem Interview teilzunehmen. Wie bereits erwähnt, werde ich im Rahmen meiner Bachelor Thesis eine Evaluationsstudie durchführen. Inhalt der Studie ist die Beurteilung und Bewertung des **Lehrmittels «Module zur Studienwahlvorbereitung» (MzS)**. Als Gedankenstütze habe ich das Lehrmittel in physischer Form mitgenommen. Sie können dies jetzt überfliegen oder auch während des Interviews als Nachschlagewerk konsultieren.

Da ich relativ viele Fragen vorbereitet habe, bitte ich Sie, möglichst knapp und präzise auf die jeweiligen Fragen einzugehen. Es ist zudem erlaubt, Aspekte, die Sie als ehemalige/r Schüler/in als weniger wichtig einschätzen, nicht weiter zu kommentieren.

Ziel: Mittels dieses Interviews soll eruiert werden, wie Sie die Module rückblickend beurteilen und aber auch, was sie von diesen in Bezug auf Ihre (optimale) Studienwahl noch gewünscht hätten, um mögliche Gestaltungshinweise abzuleiten.

Demographische Fragen

1. Was und wo studieren Sie aktuell? Wenn nicht, was/wo arbeiten Sie?
2. Wie alt sind Sie?
3. Wann haben Sie die Matura abgeschlossen?

Psychologische Kriterien aus der Literaturrecherche

1.) Kriterium: Reflexion

4. Inwiefern konnten Sie Ihre Lernergebnisse/Lernfortschritte reflektieren/beurteilen?
5. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

2.) Kriterium: studienwahlbezogene Selbstwirksamkeit

6. Inwiefern haben die Module Ihre subjektive Überzeugung bestärkt, die notwendigen Schritte für eine Studienentscheidung erfolgreich bewältigen zu können?
7. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

3.) Kriterium: Vorwissen

8. Inwiefern haben die Module an Ihr Vorwissen angeknüpft?
9. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

4.) Kriterium: eigenständige Erarbeitung von Lehrinhalten

10. Inwiefern war eine eigenständige Erarbeitung von Lehrinhalten möglich?
11. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

5.) Kriterium: Feedback

12. Haben Sie Rückmeldungen zu Lerninhalten/Lernfortschritten aus dem Einsatz der Module erhalten?
13. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

6.) Kriterium: kognitive Konstruktionsprozesse

14. Inwiefern haben die Module Aufgaben (Lehrprozesse) beinhaltet, die zum Denken angeregt haben (und Ihre kognitive Eigenständigkeit gefördert hat)?
15. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

7.) Kriterium: Kompetenzerleben/Erfolgsenerlebnis

16. Gab es Erfolgsenerlebnisse, durch welche Sie sich kompetent erlebt haben?
17. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

8.) Kriterium: Autonomieerleben/Selbstbestimmung

18. Wie ausgeprägt war Ihre Entscheidungsfreiheit in Bezug auf den Einsatz der Module, um sich selbstbestimmt handelnd zu erfahren?
19. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

9.) Kriterium: Soziale Eingebundenheit/Zugehörigkeit

20. Haben Sie durch den Einsatz der Module Zugehörigkeit und Anerkennung erfahren?
21. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

10.) Kriterium: Einstellung zum Medium

22. Welche Einstellung haben Sie zu den Modulen als Lehrmittel?

Kriterien aus Vorstudie Teil I

11.) Kriterium: neues Modul «Überprüfungsmodul»

23. Wie beurteilen Sie den Vorschlag, ein neues Modul «Überprüfungsmodul» zu entwickeln, welches Schülerinnen und Schülern hilft, ihre Studienentscheidung zu reflektieren und (neu) zu beurteilen?

12.) Kriterium: Abwechslung

24. Wie beurteilen Sie den Aufbau der Module (Ziel, Einführung ins Thema durch die Lehrperson, Ablauf des Moduls, Arbeitsblatt, Interaktion)?

13.) Kriterium: Wiederholungen

25. Was halten Sie davon, gewisse Module zu wiederholen? Beispielsweise das Modul «Recherchieren von Informationen»?

Weitere Kriterien (Interesse Praxispartner)

14.) Kriterium: Vollständigkeit

26. Wie vollständig sind für Sie als ehemalige/r Schüler/in die Module im Hinblick auf eine optimale Studienwahlvorbereitung?
27. Gibt es Module, die im Hinblick auf eine optimale Studienwahlvorbereitung als überflüssig erlebt wurden?
28. Gibt es Module, die im Hinblick auf eine optimale Studienwahlvorbereitung gefehlt haben?

Kriterien aus Vorstudie Teil II – Pädagogisch-didaktischer Bereich, analog Levanto

15.) Dimension «**Lernprozess**» (Kriterium: Aspekte des Lernprozesses)

29. Inwiefern tragen die Module wichtigen Aspekten eines Lernprozesses ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer)?
30. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

16.) Dimension «**Individualisierung**» (Kriterien: Leistungsansprüche und Lernaufgaben für unterschiedliche Leistungsansprüche)

31. Inwiefern haben die Module das Lernen für verschiedene Interessen und Neigungen unterstützt? Waren die Lernaufgaben aktivierend und herausfordernd für die jeweiligen unterschiedlichen Leistungsansprüche?
32. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

Kriterien aus Vorstudie Teil II – Thematisch-inhaltlicher Bereich, analog Levanto

17.) Dimension «**Diversität**» (Kriterium: Werbung)

33. Inwiefern waren die Module frei von offener oder versteckter Werbung?
34. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

18.) Dimension «**Inhalt**» (Kriterium: Verhältnis Illustration/Text)

35. Inwiefern haben sich Texte und Illustrationen im Lehrmittel ergänzt?
36. Könnte das Lehrmittel «MzS» aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

19.) Dimension «**Inhalt**» (Kriterium: Inhaltsdifferenzierung)

- 37. Inwiefern waren grundlegende und erweiterte Inhalte im Lehrmittel ausgewiesen?
- 38. Könnte das Lehrmittel aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

Kriterien aus Vorstudie Teil II – Formal-gestalterischer Bereich, analog Levanto

20.) Dimension «**Gestaltung und Übersicht**» (Kriterien: Struktur und Übersichtlichkeit)

- 39. Waren die Module übersichtlich strukturiert? Wurden grafische Mittel eingesetzt, um Orientierung und Übersicht zu schaffen?
- 40. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

21.) Dimension «**Herstellung und Distribution**» (Kriterium: Materialqualität)

- 41. Inwiefern wurde die Materialqualität dem Einsatz gerecht (Einweg/Mehrweg)?
- 42. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

22.) Dimension «**Herstellung und Distribution**» (Kriterium: Funktionalität und Praxistauglichkeit)

- 43. Inwiefern waren die einzelnen Aufgaben/Lehrmittelteile in den Modulen funktional und praxistauglich?
- 44. Könnten die Module aus Ihrer Sicht als ehemalige/r Schüler/in in diesem Hinblick noch optimiert werden? Wenn ja, wie?

Kriterien aus Vorstudie Teil II – Digital-interaktiver Bereich, analog Levanto

23.) Dimension «**Digitale Angebote**» (Kriterien: Kompatibilität & Bedienungsfreundlichkeit)

- 45. Inwiefern wäre für Sie als ehemalige/r Schüler/in ein digitales Lehrmittel im Hinblick auf die Studienwahlvorbereitung von Bedeutung gewesen?
- 46. Haben Sie Wünsche/Vorstellungen, wie dieses aussehen könnte?
- 47. Ein digitales Angebot soll kompatibel und bedienungsfreundlich sein. Was bedeutet dies für Sie?

Anhang J: Anschreiben ehemalige Schüler/innen

Ihre Erfahrungen bezüglich Studienwahlprozess

Liebe ehemalige Mittelschülerinnen und Mittelschüler der Kantonsschule Ausserschwyz

Wo stehen Sie heute durch Ihre Entscheidung, die Sie bezüglich Studienwahl in Ihrem Maturitätsjahr getroffen haben? Während Ihres Entscheidungsprozesses wurden Sie durch den Einsatz der **6 Module zur Studienwahlvorbereitung** (Modul 1: Einführung und Standortbestimmung, Modul 2: Meine Stärken, Modul 3: Recherchieren von Informationen, Modul 4: Schnuppern an der Hochschule, Modul 5: Entscheiden, Modul 6: Realisieren) an der Kantonsschule Ausserschwyz unterstützt. Die Module wurden in der Klassenlehrerstunde erarbeitet. Sie finden Sie auch unter: https://www.sz.ch/privatpersonen/bildung-schulen-sport/berufs-und-studienberatung/downloads/konzepte_studienwahl.html/72-512-468-467-4251-4637 → Module zur Studienwahlvorbereitung für Lehrpersonen.

Um die Hilfestellung während des Entscheidungsprozesses für die zukünftigen Schulabgängerinnen und Schulabgänger der Kantonsschule Ausserschwyz zu optimieren, werde ich im Rahmen meiner Bachelor Thesis der Angewandten Psychologie diese sechs Module zur Studienwahlvorbereitung analysieren und bewerten, um Gestaltungsvorschläge abzuleiten. **Ihre persönlichen Erfahrungen liefern dazu nützliche Hinweise, weshalb ich auf Sie angewiesen bin.**

Sind Sie bereit, in einem **kurzen Interview (ca. 20min)** einen wertvollen Beitrag zu leisten, der Ihren Nachfolgerinnen und Nachfolger zugutekommt? Dann melden Sie sich direkt an selina.infanger@students.fhnw.ch, um mehr Informationen zu erhalten. Der Termin kann während Januar/Februar/März 2018 beliebig gewählt werden und findet natürlich in Ihrer Nähe statt. Eine Gegenleistung ist zudem garantiert.

Ich freue mich über Ihr Interesse und bin für Ihre wertvolle Unterstützung sehr dankbar.

Liebe Grüsse
Selina Infanger

Interviewleitfaden für ehemalige Schüler/innen

*Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an diesem Interview teilzunehmen. Wie bereits erwähnt, werde ich im Rahmen meiner Bachelor Thesis eine Studie durchführen. Inhalt der Studie ist **die Studienwahlvorbereitung an Mittelschulen**, die das Treffen einer reflektierten Studienentscheidung unterstützen soll.*

Ich bitte Sie, sich an Ihren Studienwahlvorbereitungsprozess an der KSA zurückzuerinnern, um möglichst spontan und ereignisbezogen auf die jeweiligen Fragen einzugehen.

Ziel: *Mittels dieses Interviews soll einerseits Ihr Studienwahlvorbereitungsprozess rekonstruiert werden und andererseits soll eruiert werden, wie Sie die Studienwahlvorbereitung an der KSA rückblickend beurteilen. Ausserdem ist von Interesse, was Sie von der Studienwahlvorbereitung in Bezug auf eine (optimale) Studienentscheidung noch gewünscht hätten, um mögliche Handlungsempfehlungen abzuleiten.*

Demographische Fragen

1. Wann haben Sie die Matura abgeschlossen?
2. Wie alt sind Sie?
3. Was und wo studieren Sie aktuell? Wenn nicht, was/wo arbeiten Sie?

Block 1: Rekonstruktion des Studienwahlvorbereitungsprozesses

Eckdaten zum Studienwahlvorbereitungsprozess

4. Wann haben Sie begonnen, sich mit der Studienwahl zu beschäftigen?
5. Wer hat den Studienwahlvorbereitungsprozess angeregt?
6. Wie lange hat dieser Prozess gedauert?
7. Wann waren Sie in der Lage, eine für Sie reflektierte Studienentscheidung zu treffen?
8. Wie sind Sie vorgegangen, um eine reflektierte Studienentscheidung überhaupt treffen zu können?
9. Wie stark waren Sie von Ihrer Entscheidung (am Ende der Matura) überzeugt?
10. Wie schätzen Sie ihre Berufsaussichten mit Ihrem Studium ein?
11. Wie sicher sind Sie, dass Sie mit Ihrem Studium Ihre Berufswünsche erreichen werden?

Unterstützung des Studienwahlvorbereitungsprozesses durch wichtige Bezugspersonen

12. Inwiefern hat Ihre Klassenlehrperson Sie bei Ihrer Studienwahlvorbereitung unterstützt?
13. Hat sich Ihre Klassenlehrperson von Zeit zu Zeit über Ihren aktuellen Stand im Studienwahlvorbereitungsprozess informiert?
14. Haben Sie Feedback von Ihrer Klassenlehrperson zu Ihren Fortschritten im Studienwahlvorbereitungsprozess erhalten?
15. Welche Rolle haben Ihre Eltern in der Studienwahlvorbereitung gespielt?
16. Haben Sie Feedback von Ihren Eltern zu Ihren Fortschritten im Studienwahlvorbereitungsprozess erhalten?
17. Welche Rolle haben Ihre Peers in der Studienwahlvorbereitung gespielt?
18. Wie präsent war das Thema Studienwahlvorbereitung im Verhältnis zu anderen Gesprächsthemen mit Ihren Peers?
19. Gab es noch weitere wichtige Personen, die Sie bei der Studienwahlvorbereitung unterstützt haben?
20. Welche Bezugsperson (z.B. Lehrperson, Eltern, Peers usw.) hat Sie bei der Studienwahlvorbereitung am meisten unterstützt?

Subjektives Empfinden des Studienwahlvorbereitungsprozesses

21. Wie gross war Ihr Interesse/Ihre Neugierde auf einer Skala von 1-10, sich aktiv mit der Studienwahlvorbereitung auseinander zu setzen? (1=gar nicht; 10=sehr motiviert)
22. Was hat sie dazu motiviert/weniger motiviert?
23. Wie gross war dann Ihre Bereitschaft, Zeit und Energie in die Studienwahlvorbereitung zu investieren?
24. Konnten Sie Ihre Handlungen während der Studienwahlvorbereitung frei wählen oder haben Sie solche als aufgezwungen erlebt? Können Sie ein Beispiel nennen?
25. Gab es während der Studienwahlvorbereitung persönliche Erfolgserlebnisse? Wenn ja, welche?
26. Gab es Momente, wo Sie sich eher verunsichert gefühlt haben? Wenn ja, warum?
27. Inwiefern waren Sie durch die Studienwahlvorbereitung überzeugt, eine reflektierte Studienentscheidung treffen zu können?
28. Was würden Sie heute während der Studienwahlvorbereitung anders machen?

Block 2: Studienwahlunterstützungsangebote an der KSA

Bewertung der Studienwahlangebote

29. An welche Studienwahlvorbereitungsangebote während der Studienwahlvorbereitung an der KSA erinnern Sie sich?
30. Von welchen Angeboten haben Sie Gebrauch gemacht?
31. Welches dieser Angebote hat Sie in Bezug auf eine reflektierte Studienentscheidung am besten unterstützt?
32. Was haben Sie an diesem Angebot als unterstützend erlebt?
33. Was unterscheidet dieses Angebot von anderen?

34. Erinnern Sie sich an Angebote, die Ihnen wenig Unterstützung im Hinblick auf eine reflektierte Studienentscheidung geleistet haben?
35. Warum haben Sie dieses Angebot nicht als unterstützend erlebt?
36. Können Sie sich an die 6 Module erinnern? Welche Unterstützung haben diese in Bezug auf eine reflektierte Studienentscheidung geleistet?

Gestaltungsvorschläge für die Studienwahlangebote

37. Welche Angebote/Aktivitäten würden Sie nachträglich einem Freund zur Unterstützung seiner Studienentscheidung am meisten empfehlen? Warum?
38. Von welchen Angeboten/Aktivitäten würden Sie hingegen eher abraten? Warum?
39. Haben Sie während der Studienwahlvorbereitung Aktivitäten vermisst, welche Sie im Hinblick auf eine optimale Studienwahlunterstützung als nützlich empfunden hätten?
40. Welche Erwartungen hatten Sie an die Mittelschule im Hinblick auf die Studienwahlvorbereitung, beziehungsweise welche Erwartungen dürfen Mittelschüler/innen in diesem Hinblick an die Mittelschule haben?
41. Inwiefern hat die KSA diese Erwartungen erfüllt?

Anhang L: Hauptstudie Studiendesign II: Kodierleitfaden

Hauptkategorie: Erleben des Prozesses	
Entstehung Code:	Deduktiv aus Leitfaden
Erfassung Code:	Textstellen, welche Aussagen über die Wahrnehmung des Prozesses beinhalten.
Ankerbeispiel:	Sie haben es extrem umfangreich gemacht, aber in diesem Sinne auch, dazumal für mich unnötige Aktionen gemacht, aber (..) sie haben die Schüler definitiv auf die Studienwahl vorbereitet, finde ich schon (B5:191).

Hauptkategorie: Unterstützung durch wichtige Bezugspersonen	
Entstehung Code:	Deduktiv aus Leitfaden
Erfassung Code:	Textstellen, welche auf eine Unterstützung durch bedeutsame Bezugspersonen im Prozess hinweisen und somit das Bedürfnis der sozialen Eingebundenheit befriedigen.
Ankerbeispiel:	Wo ich noch nicht gewusst habe, welche Schule, hat er mir auch einmal empfohlen, eine Vorlesung an beiden anschauen zu gehen und die Schulen, also die Atmosphären ein bisschen aufnehmen zu gehen (B3:64).

Hauptkategorie: Bewertung der Angebote	
Entstehung Code:	Deduktiv aus Leitfaden
Erfassung Code:	Textstellen, welche auf die Einstellung zu den verschiedenen Studienwahlvorbereitungsangeboten schliessen.
Ankerbeispiel:	Dann finde ich solche Sachen, wie so die Projektwoche, wo man einfach an die Uni geht und dies anschaut und solche Vorträge anhört, dies finde ich wichtig und dies kann ich mir vorstellen, dass dies den Mittelschülern am meisten bringt (B3:184).

Hauptkategorie: Gestaltungswünsche/-vorschläge	
Entstehung Code:	Deduktiv aus Leitfaden
Erfassung Code:	Textstellen, welche sowohl auf Gestaltungswünsche wie auch auf konkrete Gestaltungsvorschläge hinweisen.
Ankerbeispiel:	Ja vielleicht das eine, dass sie einmal jemand einladen, ein Student oder so, der ein bisschen erzählt, ich denke dies würde viel bringen (B4:184).

Hauptkategorie: Verständnis des Prozesses	
Entstehung Code:	Induktiv am Material
Erfassung Code:	Textstellen, welche Aussagen über das Verständnis des Prozesses inkl. deren Erwartungen daran beinhalten.
Ankerbeispiel:	Wir können ihnen zwar Wege aufzeigen, aber schlussendlich müssen sie dies selber machen und mit den Eltern und ihren Schülern reden (B15:9).

Subkategorie: Kompetenzerleben	
Entstehung Code:	Deduktiv aus Theorie
Erfassung Code:	Textstellen, welche auf Erfolgserlebnisse während des Prozesses schliessen und somit das Bedürfnis des Kompetenzerlebens befriedigen.
Ankerbeispiel:	Ein Erfolgserlebnis war, der Studiengang Elektrotechnik selber zu erkennen (B5:111).

Subkategorie: Autonomieerleben	
Entstehung Code:	Deduktiv aus Theorie
Erfassung Code:	Textstellen, welche auf Selbstbestimmung während des Prozesses schliessen und somit das Bedürfnis des Autonomieerlebens befriedigen.
Ankerbeispiel:	Also ich finde es nicht nötig, dass sie einem (...) sozusagen zwingen, dass wir dort hingegen, weil wir mussten glaube ich ans BIZ und an diese Projektwoche (B4:168).

Subkategorie: Klassenlehrperson	
Entstehung Code:	Induktiv am Material
Erfassung Code:	Textstellen, welche auf jegliche Unterstützung durch die Klassenlehrperson hinweisen.
Ankerbeispiel:	Aber der Lehrer war auch immer offen, wenn du ihn etwas fragen wolltest zur Studienwahl, dann hättest du ihn fragen können (B5:141).

Subkategorie: Eltern	
Entstehung Code:	Induktiv am Material
Erfassung Code:	Textstellen, welche auf jegliche Unterstützung durch die Eltern hinweisen.
Ankerbeispiel:	Sie haben mich einfach unterstützt bei der Entscheidung, als ich sie gefragt habe, was sie denken, was zu mir passe. Aber schlussendlich war es meine Entscheidung (B4:54).

Subkategorie: Freunde	
Entstehung Code:	Induktiv am Material
Erfassung Code:	Textstellen, welche auf jegliche Unterstützung durch die Freunde hinweisen.
Ankerbeispiel:	Also wir haben natürlich nachher im Freundeskreis haben etwa wieder über so Sachen geredet, aber es war jetzt nie so, dass wir uns gegenseitig gross unterstützen mussten. Wir sind also alle, haben alle (..) ja, wir haben für uns selber geschaut (B3:82).

Subkategorie: Andere	
Entstehung Code:	Induktiv am Material
Erfassung Code:	Textstellen, welche auf jegliche Unterstützung durch weitere bedeutsame Bezugspersonen im Prozess hinweisen.
Ankerbeispiel:	Mein Freund, er ist immer unterstützend zur Seite gewesen (B2:57).

Subkategorie: Positive Haltung	
Entstehung Code:	Induktiv am Material
Erfassung Code:	Textstellen, welche auf eine positive Bewertung eines Angebotes hindeuten.
Ankerbeispiel:	Also, was sicher etwas bringt, finde ich, Informationstage an der Uni/ETH, die sind sicher gut (B5:181).

Subkategorie: Negative Haltung	
Entstehung Code:	Induktiv am Material
Erfassung Code:	Textstellen, welche auf eine negative Bewertung eines Angebotes hindeuten.
Ankerbeispiel:	Ja, genau, diese Stärken, Schwächen, dies habe ich für nicht wirklich wichtig gehalten, also es hat mir jetzt einfach nichts gebracht. Weil ich habe gefunden (...) dies ist jetzt eher eine persönliche Meinung (B3:170).