

Jutta MARGRAF-STIKSRUD¹ & Gerhard STEMMLER (Marburg)

Studiums- und Berufsinteressen bei Abiturientinnen/Abiturienten: Motivationen, Kompetenzen und soziale Einflussfaktoren

Zusammenfassung

Studiums- und Berufswünsche von N = 399 Abiturientinnen/Abiturienten wurden in Interviews zusammen mit Motiven/Interessen, sozialen Einflussfaktoren und schulischen Kompetenzen erfasst. Die Ergebnisse zeigen die Bedeutung einzelner Motive sowie von Eltern und anderen an. Schulische Einflüsse erwiesen sich als vergleichsweise gering. Der Motivationsbereich ist mehrdimensional zu beschreiben.

Schlüsselwörter

Studium, Beruf, Motive, soziale Einflussfaktoren

¹ E-Mail: margrafs@uni-marburg.de



Study and vocational interests of high-school seniors: Motives, competences, and social factors

Abstract

High-school seniors (N = 399) were interviewed about their preferences for study majors and vocations, as well as their motives/interests, social influences and school competences. The results show the impact of individual motives and the influences of parents and others. School influences proved to be rather small. Motivation can be described as multidimensional.

Keywords

study major, vocation, motive, social influence

1 Einführung

Für eine Optimierung von Auswahlverfahren zur Studienplatzvergabe ist es notwendig, die Prozesse besser zu verstehen, die zu einer Selbstselektion bei der Teilnahme an solchen Auswahlverfahren führen. Selbstselektionen finden nicht erst bei der endgültigen Entscheidung für die Bewerbung für einen bestimmten Studiengang statt, sondern setzen bereits vor der Durchführung eines Online-Self-Assessments oder vor der Angabe des Studienwunschs im Bewerbungsbogen ein. Spätestens mit Erhalt der Hochschulzugangsberechtigung – meist durch das Abitur – erreicht die Abwägung der Optionen auf der Basis bisheriger Kenntnisse und Erfahrungen einerseits und des gezielten Aufsuchens relevanter Informationen andererseits ihren Höhepunkt, bedingt durch die vorgegebenen Fristen. Was veranlasst die künftigen Studierenden dazu, sich dem einen oder anderen Fach, Ausbildungsweg und letztendlich Beruf zuzuwenden?

Bereits in den 1970er Jahren konnte gezeigt werden, dass Studienfachentscheidungen als Ausdruck der Selbstwahrnehmung personaler Eigenschaften angesehen werden können. Welche personalen Eigenschaften könnten dann eine optimale

Passung zum künftigen Studium herstellen? Giesen et al. (1981) fanden in der 11. Gymnasialklasse Zusammenhänge zwischen einerseits dem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und Begabungen sowie Interessen, Werten und Zielen und andererseits den später gewählten Studienfächern. Befragungen von Studienanfängern durch das Hochschul-Informationssystem HIS (seit 2014 Deutsches Zentrum für Hochschulentwicklung) (HEINE et al., 2010) zeigen regelmäßig die Bedeutung des fachlichen Interesses, von persönlichen Neigungen und Begabungen sowie der Möglichkeit der persönlichen Entfaltung für die Studienfachwahl. Brändle (2014) berichtete, dass auch extrinsische Motive (sicherer Arbeitsplatz, guter Verdienst, berufliche Perspektiven) bedeutsam sind und in den letzten zehn Jahren an Bedeutung gewonnen haben. Die Kongruenz zwischen Interessen und Studieninhalten steht nach Nagy (2006) mit Studienzufriedenheit und geringerem Studienabbruch in Zusammenhang, während individuelle Kompetenzen und Begabungen eher mit der Studienleistung in Verbindung stehen.

Fachliches Interesse geben zum Beispiel 77 % der Befragten im 13. Studierenden-survey von Multrus et al. (2017) als Hauptgrund für die Studienfachentscheidung an. Interesse kann als spezifische Einstellung gegenüber Objekten, Themen oder Tätigkeiten verstanden werden, die eine bevorzugte Beschäftigung mit diesen Sachverhalten nach sich zieht. In der Berufswahltheorie von Holland (1997) werden sechs Interessen und Neigungen definiert (realistisch-aktive, forschend-aufgabenbezogene, künstlerische, soziale, unternehmerisch-anführende, traditionell-konformistische Orientierung), an denen sich die Entwicklung des eingesetzten Interviews orientierte. Interessen können handlungsleitend wirken und werden daher häufig mit „intrinsic Motivation“ in Verbindung gebracht: Die Beschäftigung mit einem Thema entsteht aus „inneren“ Beweggründen. Handlungsleitend können jedoch auch andere Motive sein. Menschen unterscheiden sich darin, wie wichtig ihnen die Erreichung der Ziele „Leistung“, „Macht“ und „sozialer Anschluss“ ist (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2010). Diese Motive können sich auf unterschiedliche Inhalte richten, die dann jedoch das Mittel sind, mit dem die (übergeordneten) Ziele erreicht werden sollen. Insofern werden diese Motive

auch als „extrinsisch“ bezeichnet, da sie nicht direkt aus dem Beschäftigungsinhalt ableitbar sind.

Als Prädiktoren für die Studienfachwahl können neben persönlichen Interessen und Motiven auch soziale Faktoren angesehen werden. Insbesondere die Familie mit den hier vermittelten Einstellungen und Bewertungen kann einen Einfluss auf die Entscheidungen nehmen – sei es direkt (durch Empfehlungen) oder indirekt (durch die Berufswahlen von Eltern und Geschwistern) (JÜRGENS, 2011). In ähnlicher Weise könnte der Freundeskreis eine Rolle spielen. Unklar ist bisher, wie die Schule im individuellen Entscheidungsprozess Einfluss nimmt. Einerseits gehört sie zu den Hauptlieferanten für Informationen und Laufbahnberatung, andererseits zeigt sich in entsprechenden Befragungen eine mangelhafte Anpassung schulischer Angebote auf individuelle Fragen und Lebenssituationen (KRACKE & DIETRICH, 2008).

Bei der rückblickenden Befragung von Studienanfängerinnen/-anfängern oder Studierenden spielen die bis dahin gemachten Erfahrungen mit dem Studium naturgemäß eine Rolle und können die Einschätzung der eigenen Interessen- und Motivlage von vor der Studienfachwahl beeinflussen. Eine Befragung der Schülerinnen und Schüler *vor* der Bewerbung um einen Studienplatz (ähnlich wie in der Studie von GIESEN et al., 1981) bildet dagegen Hintergründe von Wahl- und Handlungsentscheidungen ab, deren Folgen erst später beurteilt werden können.

Die Survey-Studie „Bildungsbiographien“ im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „Für ein richtig gutes Studium“ der Philipps-Universität Marburg² hat daher zum Ziel, Faktoren für die Studien- und Berufsentscheidung von Abiturientinnen/Abiturienten zu erkunden, indem diese etwa sechs Monate vor dem Schulabschluss befragt werden. Ziel der folgenden Darstellung ist nicht der Bericht über die gesamte Studie, sondern die Auswahl relevanter Ergebnisse zur Beantwortung von zwei Fragen zu Selbstselektionskriterien:

² <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/administration/verwaltung/stabsstellen/qpl>

1. Wie wichtig sind einzelne Interessen- und Motivbereiche, soziale Einflussfaktoren und Kompetenzen nach Einschätzung von Abiturientinnen/Abiturienten für die Studien- und Berufswahl?
2. Wie kann die Struktur des Bereichs der Neigungen und Interessen beschrieben werden und welche möglichst ökonomische Zusammenstellung von Variablen aus diesem Bereich kann für zukünftige Interviewstudien empfohlen werden?

Dabei sollen folgende Variablen im Einzelnen erkundet werden:

- *Bereich Neigungen/Interessen:* Intrinsische Motive: Interesse an Fachrichtungen im Studium und an Berufsbereichen sowie Ziele für die Zukunft. Extrinsische Motive für die Studien- und Berufswahl aus den Motivbereichen Leistung, Macht/Einfluss, sozialer Anschluss sowie Sicherheit.
- *Bereich soziale Einflussfaktoren:* Familie, Freundeskreis und Schule.
- *Bereich Kompetenzen:* Schulleistungen.

In der vorliegenden Literatur werden diese Variablen als relevant angeführt. Über ihre Operationalisierung in einzelnen Items in Interviews, über mögliche Skalengebildeungen oder Redundanzen liegen demgegenüber aber u. E. keine empirisch gestützten Erkenntnisse vor.

Auf weitere Fragestellungen, die sich aus dem Gesamtprojekt ergeben (z. B. Geschlechtervergleich, Vergleich familiärer sozialer Herkunft, Kohortenvergleich oder Zusammenhänge zwischen Variablengruppen), wird im vorliegenden Beitrag nicht eingegangen.

2 Methoden

2.1 Probandinnen/Probanden und Durchführung

Probandinnen/Probanden waren 399 Schüler/innen der Abschlussklassen, die zwei bis vier Monate vor Beginn der Abiturprüfungen standen. Sie entstammten fünf

Kohorten aus den Jahren 2013 (N = 38), 2014 (N = 76), 2015 (N = 88), 2016 (N = 64) und 2018 (N = 133). Die Stichprobe war geschlechtsheterogen mit 258 Frauen (65,3 %) und 137 Männern (34,7 %); vier Probanden gaben ihr Geschlecht nicht an. Die Probandinnen/Probanden waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung 18,8 Jahre alt.

In allen fünf Erhebungswellen nahmen dieselben drei Gymnasien in Marburg (Deutschland) teil, Elisabethschule (N = 160 Probanden), Gymnasium Philippinum (N = 130) und Martin-Luther-Schule (N = 109). Nach Einwilligungen der Schulleitungen und der Ethikkommission des Fachbereichs Psychologie der Universität Marburg wurde den Probandinnen/Probanden das Projekt im Plenum oder im Klassenverband vorgestellt („... welche Studienwünsche und welche Vorstellungen über spätere Berufstätigkeiten bei den späteren Abiturienten bestehen.“). Nach Fragemöglichkeiten konnten Einwilligungserklärungen ausgefüllt werden, woraufhin per E-Mail ein Termin zu dem Interview (Dauer ca. 45 Min.) in der Schule vereinbart wurde. Die Probandinnen/Probanden erhielten als Dankeschön einen Einkaufsgutschein im Wert von 20 Euro. Infolge des offenen Informationsangebotes konnte nicht exakt ausgezählt werden, wie viele der Informierten bzw. wie viele der Schüler/innen des Jahrgangs insgesamt tatsächlich am Interview teilgenommen haben. Eine Schätzung der Anwesenden in der Kohorte 2018 ergab eine Teilnahmequote von etwa 55 %.

2.2 Variablen

Die Operationalisierung der zu untersuchenden Variablen erfolgte in einem strukturierten, halb-standardisierten Interview³. Die Abfolge der Themenblöcke und die Reihenfolge und der Inhalt der Fragen wurden stets zwischen allen Befragten gleich gestaltet. Offene Fragen erlaubten individuelle Antworten. Ein Teil der Items wurde standardisiert Likert-skaliert beantwortet (fünfstufig, „gar nicht“ bis „sehr“ wichtig oder hilfreich). Durch Verzweigungen wurden individuell nicht

³ Bei den Autoren erhältlich.

relevante Fragen übersprungen (z. B. nach Geschwistern). Die Interviews wurden durch geschulte Interviewer/innen durchgeführt. Aufbauend auf der Ausbildung in diagnostischer Gesprächsführung erfolgte die Schulung zum vorliegenden Interview durch bereits erfahrene Interviewer/innen. Zu Beginn des Projekts wurden die Mitarbeiter/innen in die Entwicklung des Interviewleitfadens einbezogen. Probeinterviews lieferten Hinweise zur inhaltlichen Überarbeitung und zur Zeitdauer des Interviews und dienten als Training vor der ersten Datenerhebung.

Im Projektverlauf kam es zu geringen Anpassungen des Interviewleitfadens, um die Informationsgewinnung zu optimieren. Nach der Erhebung der 1. Kohorte mit noch überwiegend offenen Fragen erfolgte die Einführung von Fragen mit Likertskalierten Antworten. Ab der 2. Kohorte kam es zu sprachlichen Präzisierungen (zur 3. Kohorte) und zu kleinen Ergänzungen (4. und 5. Kohorte), so dass der neueste Interviewleitfaden noch alle Fragen der 2. Kohorte enthält.

Ergänzungen betrafen überwiegend Nachfragen zu einzelnen Themen, die sich im Laufe der Jahre als relevanter erwiesen (Internetnutzung als Informationsquelle, Erfahrungen mit Berufspraktika), und kleine Änderungen der Fragenreihenfolge innerhalb eines Themas.

Das Interview enthält nach einer allgemeinen Einleitung (Begrüßung, Aufklärung zu Schweigepflicht und Datenschutz, Information zu Dauer, Zielen und Vorgehen und Beantwortung von Fragen) einen Hauptteil (s. u.) und einen Abschluss (Zusammenfassung, Rückmeldung zum Gesprächsverlauf, Informationen zum weiteren Vorgehen, Verabschiedung).

Der Hauptteil ist in folgende Bereiche gegliedert:

1. Allgemeine Fragen (Geschlecht, Alter, Anzahl der Schuljahre, Bildung der Eltern, Geschwister, offene Fragen zur künftigen Studien- oder Ausbildungswahl, insgesamt 16 Fragen)
2. Motivation
 - a. Eingangsfrage: Was ist [der Person] wichtig an dem gewählten Studium/Ausbildung
 - b. Bereich extrinsische Motivation

- i. Leistung, Sicherheit (7 Likert-skalierte Fragen)
 - ii. Macht/Einfluss (3 offene Fragen, 4 Likert-skalierte Fragen)
 - iii. Sozialer Anschluss (2 offene Fragen, 4 Likert-skalierte Fragen)
 - c. Bereich intrinsische Motivation (5 offene Fragen, 6 Likert-skalierte Fragen)
3. Externe Einflüsse
 - a. Familie (Eltern, Geschwister – falls vorhanden) (7 offene Fragen, 6 Likert-skalierte Fragen)
 - b. Freunde (2 offene Fragen, 2 Likert-skalierte Fragen) und bedeutungsvolle Andere (1 offene Frage)
 - c. Schule (5 offene Fragen, 5 Likert-skalierte Fragen). In diesem Abschnitt wurde auch nach den Prüfungsfächern in der Oberstufe und den Zeugnisnoten in diesen Fächern gefragt
4. Informationsquellen
 - a. Eingangsfrage: Wie gut fühlten Sie sich [...] informiert (Likert-skaliert)
 - b. Allgemeine Fragen zu Informationsquellen (3 offene Fragen)
 - c. Fragen zu spezifischen Informationsquellen (Bundesagentur für Arbeit, Homepages, Studienführer, Internet allgemein, Praktika) (21 offene Fragen - zum Teil verzweigt, 9 Likert-skalierte Fragen)
5. Hochschulwahl/Wahl der Ausbildungsstätte/Wahl von Studien- bzw. Ausbildungsort
 - a. Nach einer offenen Eingangsfrage wurden zu jedem Bereich jeweils Likert-skalierte Fragen gestellt (9/6/10)

Die angeführte Abfolge und die Anzahl der Fragen entsprechen der aktuellen Fassung des Interviews.

Für die Variablen aus dem Bereich *Neigungen/Interessen* wurden Verteilungen der Antworten auf die zugehörigen Fragen im Teil „Allgemeine Fragen“ und „Motivation“ betrachtet. Die Likert-skalierten Fragen zu den Themen extrinsische und

intrinsische Motivation wurden auf ihre dimensionale Struktur hin überprüft. Für den Bereich *externe Einflüsse* konnten die Informationen zu den entsprechenden Abschnitten im Interview genutzt werden. Die Daten zu *Kompetenzen* wurden durch die angegebenen Zeugnisnoten im Interviewteil „Externe Einflüsse – Schule“ gewonnen.

Die Interviewthemen „Informationsquellen“ und „Hochschulwahl“ sind für die vorliegenden beiden Fragestellung nicht relevant und werden nicht weiter berücksichtigt.

2.3 Statistische Analyse

Deskriptive Statistiken, Produkt-Moment-Korrelationen und eine Faktorenanalyse wurden mit dem Statistikprogramm STATA (Version SE14) berechnet. Es wurden nur die Antwortkategorien genutzt, die in allen Kohorten vorkamen. Das Signifikanzniveau wurde auf $\alpha = 0.05$ festgelegt, bei Mehrfachanwendungen nach Bonferroni korrigiert (BORTZ & SCHUSTER, 2010).

3 Ergebnisse

3.1 Allgemeine Fragen

Die Probandinnen/Probanden stammten zu 62 % aus Akademikerhaushalten (N = 246), bei 38 % hatten beide Elternteile, bei 24 % ein Elternteil ein Hochschulstudium abgeschlossen.

Im gymnasialen 16-Punkte-Benotungssystem (15-13 Punkte = sehr gut, 0-4 Punkte = nicht ausreichend) betrug die Durchschnittsnote über alle Prüfungsfächer (vor der Abiturprüfung) 11,15 (SD = 1,83; N = 357) Notenpunkte, im Fach Deutsch 10,57 (SD = 2,34; N = 392) und im Fach Mathematik 10,36 (SD = 3,03; N = 394). Probandinnen/Probanden aus Akademikerfamilien hatten höhere Noten (alle Prüfungsfächer $t(355) = 4,48$, $M_A = 11,47$ für Akademiker/ $M_{NA} = 10,59$ für Nichtakademi-

ker; Deutsch $t(390) = 3,81$, $M_A = 10,91$, $M_{NA} = 10,00$; Mathematik $t(392) = 3,48$, $M_A = 10,76$, $M_{NA} = 9,68$; alle $p < .001$).

Eine feste Perspektive für Studium und Beruf hatten 62 % der Probandinnen/Probanden ($N = 396$). Die gewählte Perspektive rief 45 % positive, 43 % gemischte und 12 % negative Gefühle hervor ($N = 394$). Eine feste im Vergleich zu keiner festen Perspektive war häufiger positiv valent (57 % versus 25 %) und weniger häufig negativ besetzt (3 % versus 27 %).

Eine Ausbildung wollten 20 % der Probandinnen/Probanden wählen, ein Studium 82 % und ein duales Studium 13 %; 8 % waren sich noch unklar (Mehrfachnennungen erlaubt, $N = 384$).

Für welchen Bereich in Studium oder Arbeitsleben interessierten sich die Probandinnen/Probanden? Der medizinisch-therapeutisch-soziale Bereich führte die Liste zusammen mit dem naturwissenschaftlich-mathematisch-technischen Bereich deutlich an (s. Abb. 1).

Probandinnen/Probanden aus Akademiker- vs. Nichtakademikerfamilien hatten ein größeres Interesse am gesellschaftlich-rechtlichen Bereich (20 % für A, 8 % für NA) sowie am künstlerischen Bereich (13 % für A, 5 % für NA) und ein geringeres Interesse am Dienstleistungsbereich (3 % für A, 8 % für NA), $p < .05$.

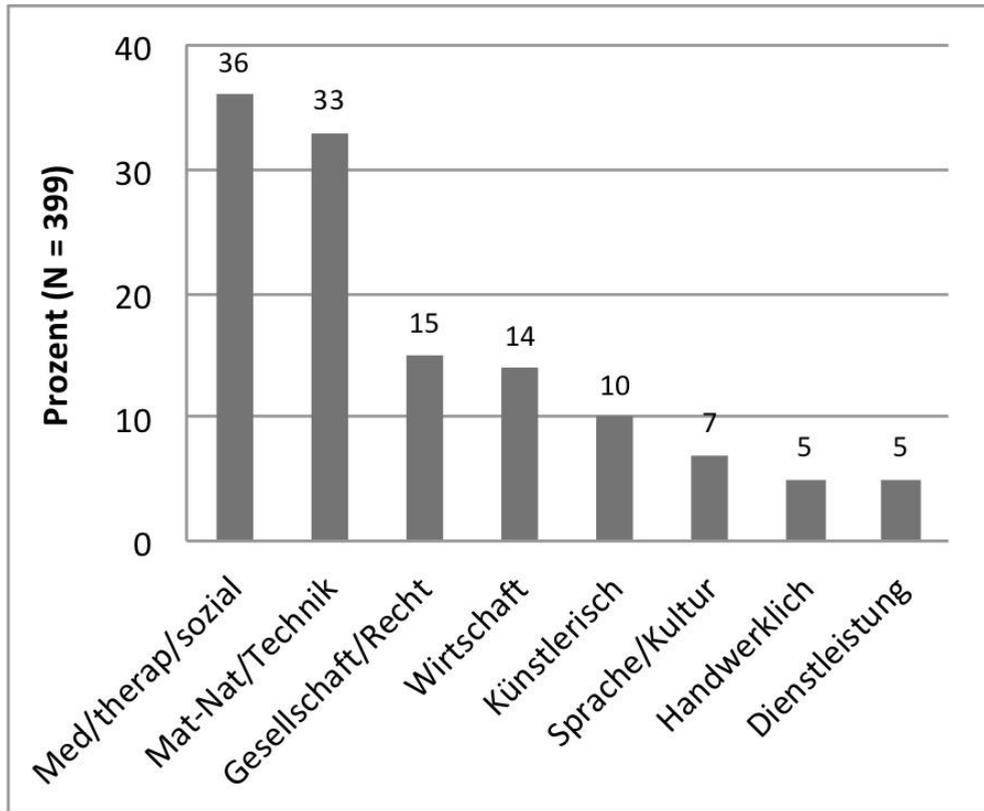


Abb.1: Interessensbereiche Studium/Beruf. Mehrfachnennungen erlaubt.

3.2 Motivation

3.2.1 Attraktoren von Studium und Beruf

Was ist den Probandinnen/Probanden für ein zukünftiges Studium wichtig? Oben an steht Freude und Spaß am Studieren und in der zukünftigen Berufstätigkeit (s. Abb. 2).

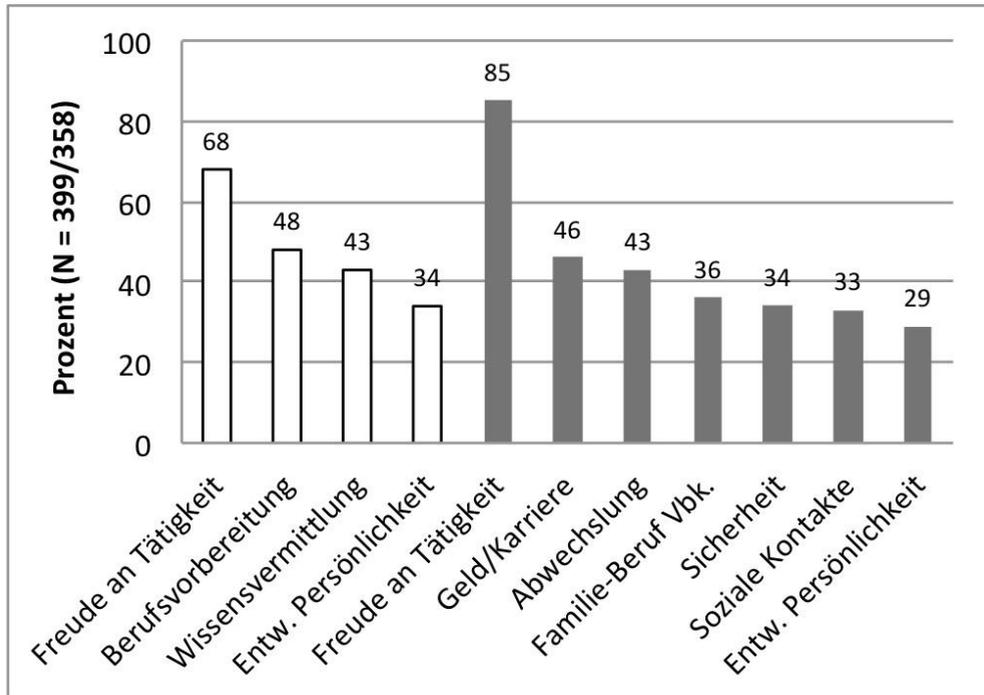


Abb. 2: Was ist wichtig in Studium (weiße Balken) und Beruf (schwarze Balken)? Mehrfachnennungen erlaubt.

3.2.2 Extrinsische Motivation

Wie wichtig waren den Probandinnen/Probanden personale Attribute, die mit einer Orientierung auf Leistung und Sicherheit, Macht und Einfluss sowie auf sozialen Anschluss einhergehen? Nach den Mittelwerten waren ein angenehmes Betriebsklima, ein sicherer Arbeitsplatz und eine gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf mindestens *ziemlich* wichtig (s. Abb. 3). Die geringe Wertigkeit von Leistungs- und Machtstreben stimmt gut mit der Beschreibung der sog. Generation Y (z. B. MYERS & SAGHADANI, 2010) überein. Alle erfassten extrinsischen Motive

waren hochsignifikant ausgeprägt, Einstichproben-t-Test gegen den Populations-skalenwert von 1, $t(357) > 35,50$, $p < .001$.

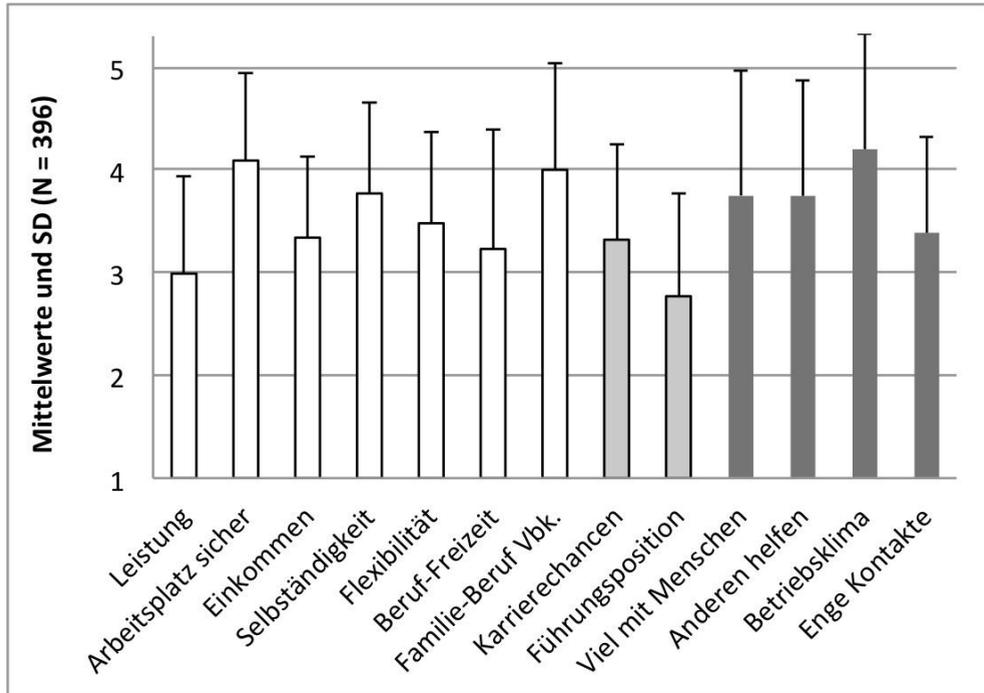


Abb. 3: Extrinsische Motivation: Leistung und Sicherheit (weiße Balken), Macht (graue Balken) und sozialer Anschluss (schwarze Balken)

3.2.3 Intrinsische Motivation

Die Freude an Themen und Tätigkeiten in Studium und Beruf, das fachliche Interesse sowie der Wunsch nach Identifikation mit der Berufstätigkeit war den Probandinnen/Probanden mindestens *ziemlich* wichtig (s. Abb. 4). Erneut waren alle intrinsischen Motive hochsignifikant ausgeprägt, $t(395) > 53,40$, $p < .001$.

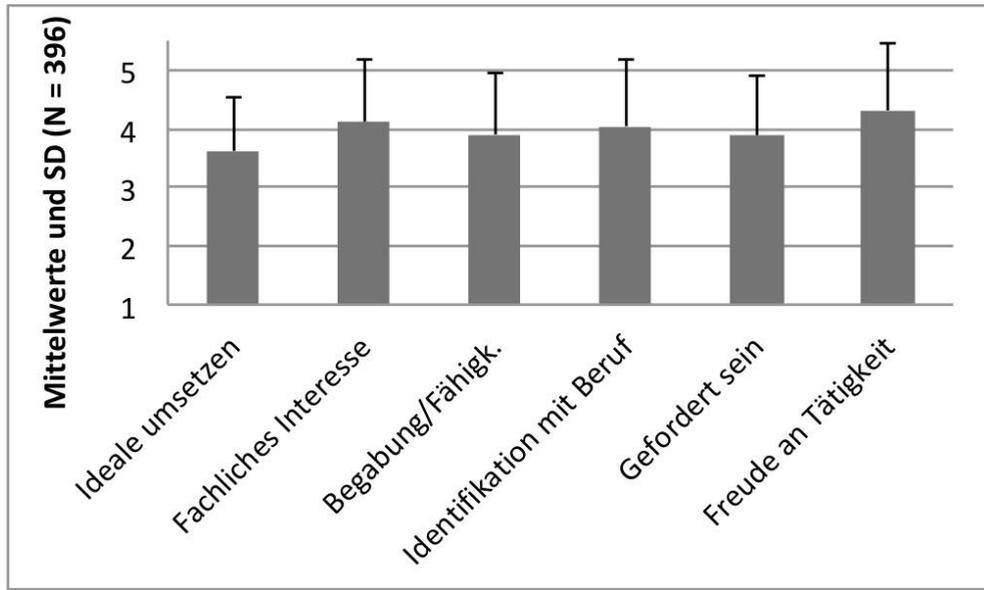


Abb. 4: Intrinsische Motivation

3.3 Externe Einflüsse

3.3.1 Eltern

Die Eltern spielten eine bedeutsame Rolle bei der Entscheidungsfindung über Studium und Beruf: Fast 60 % der Probandinnen/Probanden gaben an, von den Eltern offen unterstützt zu werden (s. Abb. 5). Fast 30 % der Probandinnen/Probanden gaben an, dass sie diese wichtigen Entscheidungen voll und ganz selbst getroffen hätten („eigene Entscheidung“).

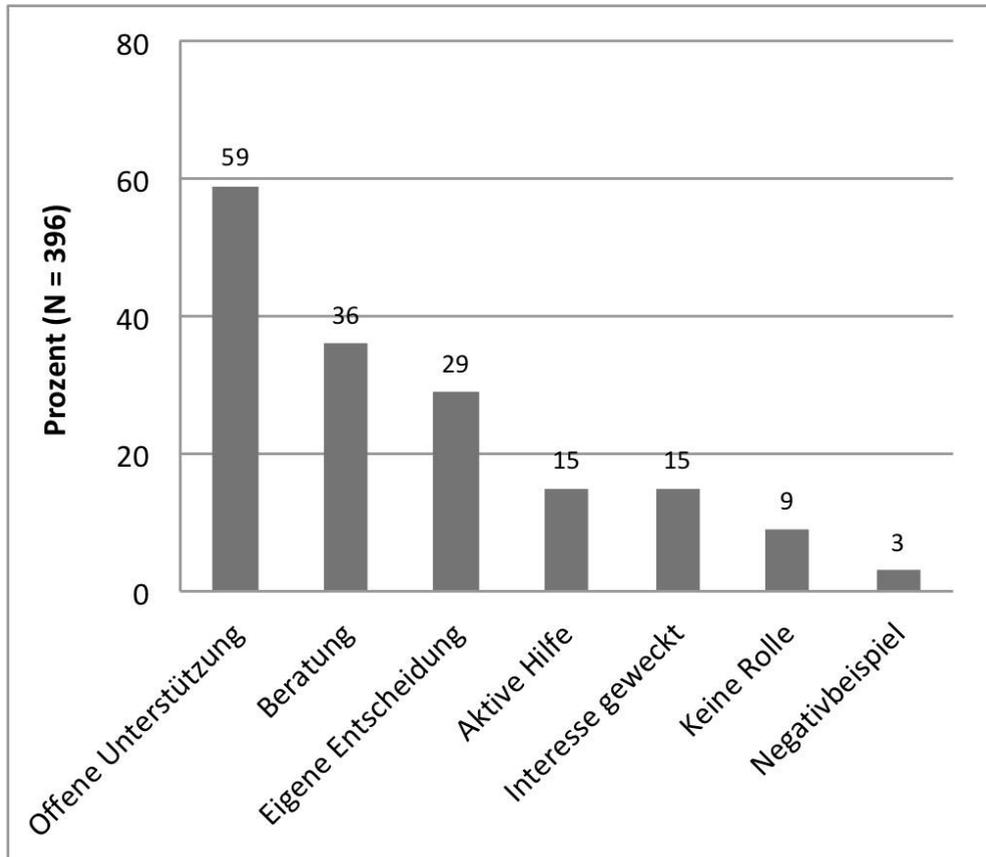


Abb. 5: Rolle der Eltern für Studien- und Berufsentscheidung.
Mehrfachnennungen erlaubt.

Die Bedeutung von Ausbildung als Gesprächsthema innerhalb der Familie war *etwas* wichtig ($M = 3,34$, $SD = 1,00$). Dabei wurde den Eltern nur eine knapp *etwas* wichtige Vorbildfunktion zugesprochen ($M = 2,93$, $SD = 1,20$).

3.3.2 Freunde und bedeutsame Andere

Das Thema der Entscheidungsfindung für Studium und Beruf war im Freundeskreis *etwas* wichtig ($M = 3,28$, $SD = 0,98$, $N = 396$), ebenso wie die Bedeutung der Tipps und Ratschläge von den Freundinnen/Freunden ($M = 3,38$, $SD = 0,92$). Für immerhin 50 % der Probandinnen/Probanden gab es bedeutsame Andere, die bei der Studien- und Berufsentscheidung mitwirkten (s. Abb. 6).

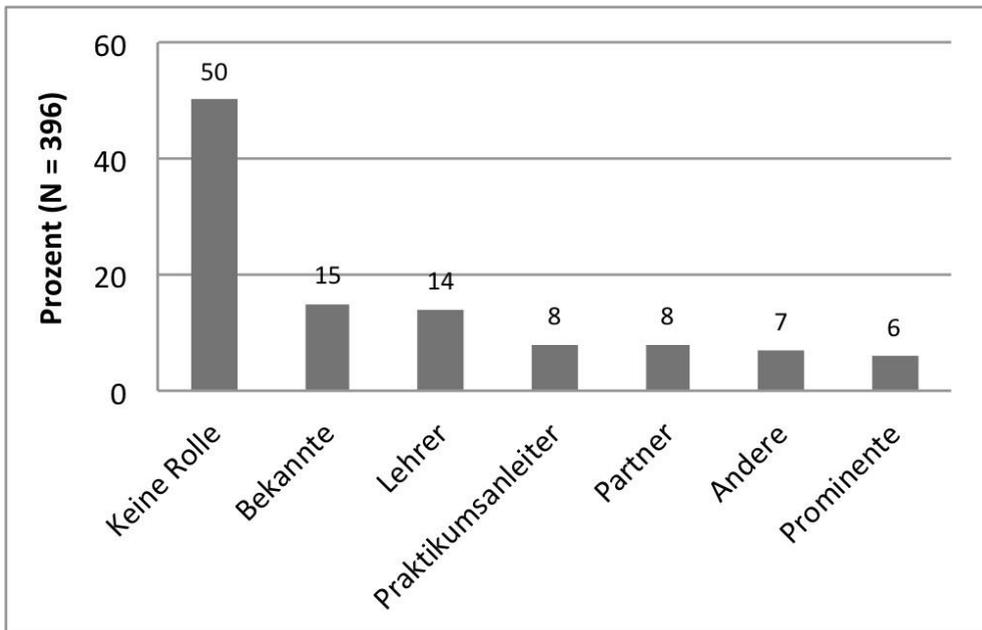


Abb. 6: Rolle von bedeutsamen Anderen für Studien- und Berufsentscheidung. Mehrfachnennungen erlaubt.

3.3.3 Schule

In der Schule können verschiedene Faktoren einen Einfluss auf die Studien- und Berufswahl ausüben. Die größte Bedeutung hatten die sozialen Kontakte zwischen

den Schülerinnen/Schülern in der Schule (*ziemlich* wichtig), gefolgt von guten Noten als Indiz für gute Befähigung (s. Abb. 7).

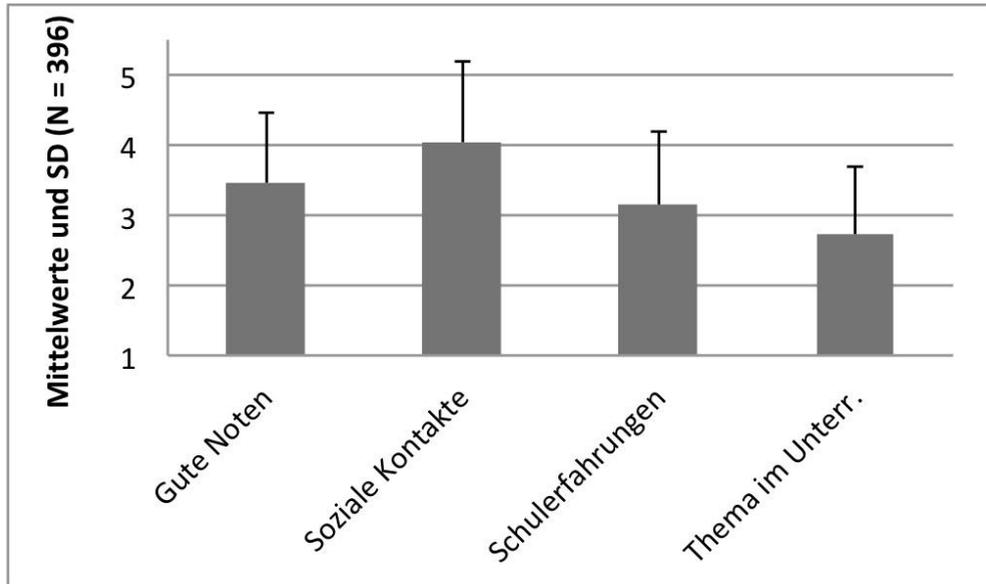


Abb. 7: Rolle von Aspekten in der Schule für Studien- und Berufsentscheidung

Die Leistungen in der Schule wurden von fast 30 % der Probandinnen/Probanden für die Studien- und Berufsentscheidung als nicht relevant eingeschätzt. Am häufigsten nannten die Befragten, dass Noten relevant in Fächern waren, die den eigenen Interessen entsprachen (s. Abb. 8).

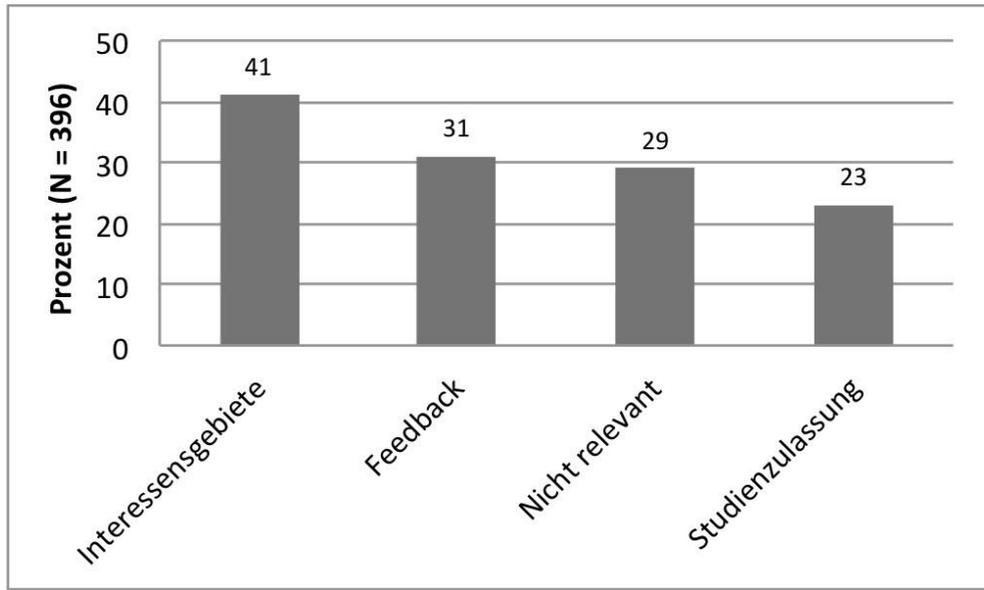


Abb. 8: Rolle der Schulleistungen für Studien- und Berufsentscheidung.
Mehrfachnennungen erlaubt.

Schließlich wurde erfragt, ob und welche unterstützenden Angebote für die Studien- und Berufsentscheidung durch die Schule erfolgt waren. Fast alle Probandinnen/Probanden berichteten, dass ihre Schule solche unterstützenden Angebote gemacht hätte. Über 50 % der Probandinnen/Probanden gaben an, dass es sich dabei um Informationen der Bundesagentur für Arbeit und der Philipps-Universität Marburg sowie um Praktika handelte. Lehrergespräche oder schulische Inhalte wurden dagegen kaum angegeben (s. Abb. 9).

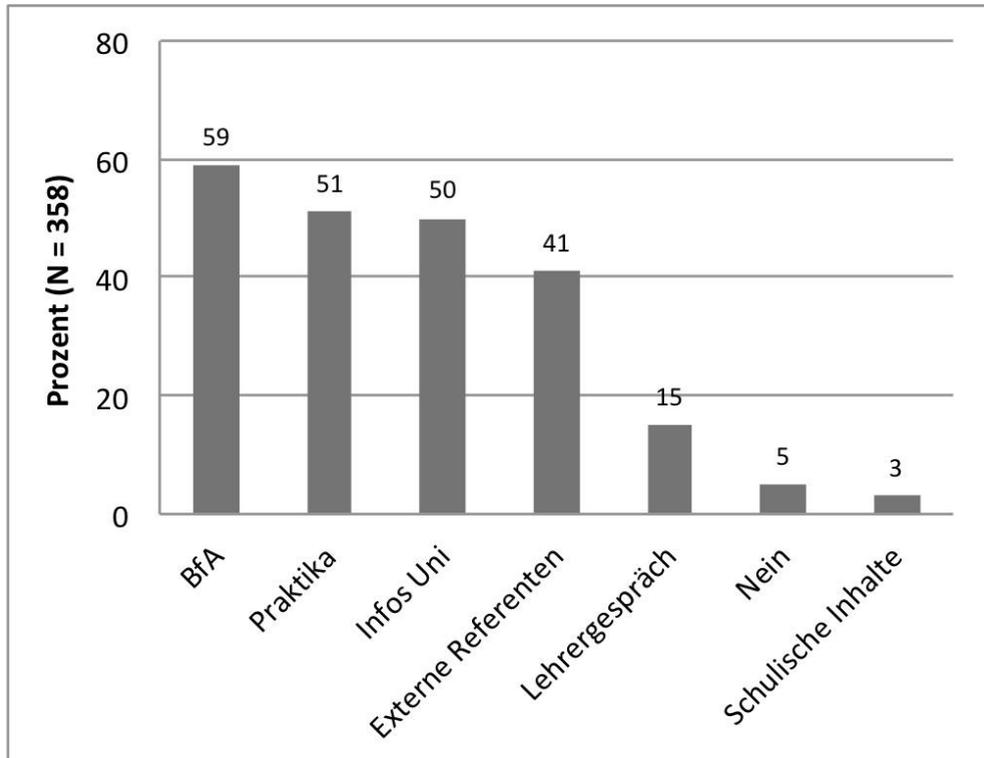


Abb. 9: Erhaltene schulische Unterstützung für Studien- und Berufsentscheidung. Mehrfachnennungen erlaubt.

War die Unterstützung durch die Schule insgesamt hilfreich? Die Einschätzung der Probandinnen/Probanden lag zwischen *kaum* und *etwas* hilfreich ($M = 2,65$, $SD = 1,13$, $N = 383$). Damit fällt die Bedeutung der Schule für die Studien- und Berufsentscheidung gegenüber der Bedeutung von Eltern ($M = 3,34$) oder Freundinnen/Freunden ($M = 3,30$) signifikant ab, $t(382) = 9,12$ und $t(383) = 8,73$, $p < .001$ Bonferroni-korrigiert.

3.4 Struktur des Bereichs der Interessen und Neigungen

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden aus der Vielzahl der (Einzel-) Motive und Interessen mit Hilfe der Faktorenanalyse Gruppierungen der Variablen abgeleitet. Für diese Analysen konnten 19 Variablen (diejenigen, die skaliert erfragt wurden) aus den Bereichen der externen und internen Motivation und 357 Probandinnen/Probanden mit vollständigem Datensatz genutzt werden. Mit der Faktorenanalyse⁴ wurden fünf Faktoren extrahiert (s. Tab. 1).

⁴ Folgende Spezifizierungen bei der Durchführung der Faktorenanalyse wurden vorgenommen: Der Scree-Test ließ fünf Faktoren, die Parallelanalyse nach Horn 5 oder 8 Faktoren und die Auszählung von Kriterien der Einfachstruktur nach Rotation (geringe Anzahl Nebenladungen $> |.30|$ sowie große Anzahl Hauptladungen $> |.50|$) ebenfalls fünf Faktoren vermuten. Daher wurden fünf Faktoren mit Hauptachsenmethode (30,0 % der Gesamtvarianz, 90,1 % der gemeinsamen Varianz) und nicht-iterierter Kommunalitätenschätzung (multiples R²) extrahiert und schiefwinkelig mit Promax rotiert. Die Varianzen der Faktoren nach Rotation betragen für F1 1,60 (24 % der gemeinsamen Varianz), F2 1,49 (22 %), F3 1,39 (21 %), F4 1,20 (18 %) und F5 0,98 (15 %) (Faktorladungen und Faktorinterkorrelationen bei den Autoren erhältlich).

Tab. 1: Interessen- und Motivationsfaktoren (Ladungen > |.30|)

Faktor 1: Erfolg	Faktor 2: Sozialer Anschluss	Faktor 3: Sicherheit	Faktor 4: Kompetenz	Faktor 5: Selbstbe- stimmtheit
Leistung Einkommen Karriere- chancen Führungsposi- tion	Viel mit Men- schen zusam- menarbeiten Anderen helfen Enge Kontakte Ideale umsetzen	Sicherer Ar- beitsplatz Beruf und Frei- zeit vereinbaren Familie und Beruf vereinba- ren Gutes Betriebs- klima	Fachliches Interes- se Begabungen/ Fähigkeiten umset- zen Gefordert sein Freude an der Tä- tigkeit	Selbständigkeit Flexibilität

Die Faktoren beschreiben Interessen und Neigungen, die eine motivationale Grundlage für Studien- und Berufswahlen bilden. Faktor 1, „Erfolg“, bildet die externale Motivation nach Macht und Einfluss sowie nach Leistung im Beruf ab. Faktor 2, „Sozialer Anschluss“, vereinigt entsprechende externale, aber auch interne Motivationsaspekte. Faktor 3, „Sicherheit“, markiert die Orientierung an verlässlichen Strukturen mit sicherem Arbeitsplatz und Abgrenzung von Arbeit und Familie/Freizeit. Faktor 4, „Kompetenz“, fasst den Wunsch nach der Passung von eigenen Kompetenzen und Studien- bzw. Berufsanforderungen aus dem Bereich der internalen Motivation zusammen. Faktor 5, „Selbstbestimmtheit“, bildet die Orientierung an selbstgewählten Zielen und abwechslungsreichen Wegen dahin ab.

3.4.1 Kurzskalen

Um das in Fragestellung 2 formulierte Ziel zu erreichen, eine ökonomische Befragungsmethode für künftige Interviews mit Abiturientinnen/Abiturienten vorzule-

gen, wurde mit den beiden jeweils höchstladenden Variablen jedes Neigungs- und Motiv-Faktors eine Kurzskala gebildet:

- Kurzskala 1 Erfolg: Führungsposition + Karrierechancen
- Kurzskala 2 Sozialer Anschluss: Viel mit Menschen sein + Anderen helfen
- Kurzskala 3 Sicherheit: Sicherer Arbeitsplatz + Familie-Beruf vereinbaren
- Kurzskala 4 Kompetenz: Fachliches Interesse + Freude an Tätigkeit
- Kurzskala 5 Selbstbestimmtheit: Flexibilität + Selbständigkeit

Die internen Konsistenzen waren nach Cronbachs alpha 0,67 (N = 396), 0,78 (N = 396), 0,48 (N = 357), 0,87 (N = 396) und 0,53 (N = 358), für die Skalen 1 bis 5. Die Kurzskalen sind demnach niedrig bis hoch reliabel und eignen sich damit für die Analyse der Motivstruktur in Gruppenvergleichen.

Wie hängen die mit diesen Kurzskalen markierten Interessen und Neigungen mit den Interessenbereichen für Studium und Beruf (s. Abb. 1) zusammen? Die 5 (Skalen) x 8 (Interessensbereiche) = 40 Korrelationen wurden explorativ bestimmt und Bonferroni-korrigiert auf Signifikanz geprüft (N = 357), alle angegebenen $p < .05$. Kurzskala 1 Erfolg korrelierte mit Interesse für Wirtschaft $r = 0,20$ sowie negativ mit Interesse für medizinisch/therapeutisch/soziale Bereiche $r = -0,21$. Kurzskala 2 Sozialer Anschluss korrelierte mit Interesse für medizinische/therapeutische/soziale Bereiche $r = 0,32$ sowie negativ mit Interesse für naturwissenschaftlich-mathematisch-technische Bereiche $r = -0,34$. Diese Zusammenhänge stellen Validitätshinweise für die beiden ersten Kurzskalen dar, da sie inhaltlich sinnvolle Verbindungen abbilden.

4 Diskussion

Berufswahltheorien (vgl. z. B. HIRSCHI, 2013) lassen erwarten, dass am Ende der Gymnasialzeit hinreichend viele Informationen für die angehenden Abiturientinnen/Abiturienten bereitstehen, damit die Schüler/innen bereit für die anstehenden Studienfach- und Berufswahlen sind (KRACKE, 2014). Die vorliegende Studie zeigt allerdings, dass diese Annahme mehr eine Soll- als eine Istmarke darstellt.

Unsere Befragung einer großen Stichprobe von Abiturientinnen/Abiturienten ergab, dass nur 62 % bereits eine feste Perspektive für die Zeit nach dem Abitur hatte. Diejenigen noch ohne eine feste Perspektive berichten eine damit verbundene höhere negative Gestimmtheit. Hieraus könnten zur kurzfristigen Beseitigung dieser Stimmungslage Studien- oder Berufswahlen getroffen werden, um den Zustand der Unsicherheit zu beenden. Möglicherweise führt dies aber zu keiner guten Passung mit Fähigkeiten, Neigungen und Interessen. Hierbei spielte es im Übrigen keine Rolle, ob die Schüler/innen aus einer Akademiker- oder Nichtakademikerfamilie stammten.

Vordringliche Erwartung der Abiturientinnen/Abiturienten ist es, Freude am Studieren und am Beruf zu haben. Sie möchten sich mit ihrer Tätigkeit identifizieren und ihr fachliches Interesse eingelöst wissen. Diese und die weiteren intrinsischen Motivationen werden hoch wertgeschätzt und folgen einer hedonistischen Ausrichtung. Anders verhält es sich bei den extrinsischen Orientierungen; sie weisen größere Schwankungen in ihrer Bedeutsamkeit auf. Die Abiturientinnen/Abiturienten schätzen am meisten einen sicheren Arbeitsplatz und eine gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Am wenigsten schätzen sie es hingegen, eine Führungsposition anzustreben oder durch besondere Leistungen herauszustechen. Eine relativ geringe Leistungs- und Machtmotivation geht also einher mit einer hohen Anschlussmotivation, dieses Muster drückt den Wunsch nach einem konfliktarmen Berufsleben aus. Da Studium, Ausbildung oder Berufsalltag jedoch vordringlich Leistungsanforderungen stellen und existierende Hierarchien Wettbewerb und Konkurrenz notwendig machen, scheint dieser motivationale Schwerpunkt nicht ohne Weiteres im künftigen Alltag der Abiturientinnen/Abiturienten erfüllbar. Hier sind erneut Elternhaus und Schule als wichtige Informationsgeber gefragt, für eine realistische Sicht auf das Berufsleben zu sorgen und Kompromisse zwischen Wünschen und Anforderungen aufzuzeigen.

Die Bedeutung von Familie, außerfamiliären Kontexten und Schule für den Berufsorientierungsprozess ist unstrittig (KRACKE, 2014). Fast 60 % der Schüler/innen fanden bei den Eltern Unterstützung. Der Einfluss von Freundeskreis und bedeutsamen Anderen war etwa gleich wichtig. Die Bedeutung der Schule wurde

dagegen als weniger wichtig eingestuft. In von der Schule organisierten Angeboten zur Information erkennen gut die Hälfte der Schüler/innen eine schulische Unterstützung, so Informationen durch die Bundesagentur für Arbeit, die Universität oder externe Referentinnen/Referenten. Praktika sind für die Schüler/innen ebenfalls informativ, wenn die Tätigkeit das Interessensgebiet trifft. Im Einklang mit den zuvor diskutierten Einschätzungen zeigt sich auch hier, dass das Lehrgespräch nur von wenigen Schülerinnen/Schülern als Unterstützung bei der Entscheidungsfindung Studium/Beruf angesehen wird. Hier besteht für das Selbstverständnis von Schule seitens Politik und Verwaltung ein deutlicher Veränderungsbedarf.

4.1 Fazit

Auswahlverfahren an Hochschulen könnten von folgenden Ergebnissen der Studie profitieren: Unterschiedlichen Stufen in der Sicherheit über die Wahl des zukünftigen Studiums könnte mit adaptiven Informationsstrategien begegnet werden, die das Prinzip der Passung zwischen Kompetenzen und Neigungen für noch unsichere Abiturientinnen/Abiturienten in den Vordergrund rückt. Die Wichtigkeit fachlichen Interesses berücksichtigen Auswahlverfahren bereits. Um die Motivstrukturen der Abiturientinnen/Abiturienten weiter anzusprechen und auch hier mehr Informationen zu vermitteln, könnten unterschiedliche Berufsfelder, zu denen ein spezifisches Studium führen kann, medial anspruchsvoll präsentiert werden. Die damit verbundenen alltäglichen Anforderungen, aber auch persönlichen Chancen sind zum Zeitpunkt des Abiturs offenbar noch zu wenig nachvollziehbar und können daher nicht motivierend wirken. Dies gilt insbesondere für die Bereiche der Leistungs- und Machtmotivation, die bei den Abiturientinnen/Abiturienten noch wenig angeregt sind. Ökonomische Befragungswege zu individuellen Motivstrukturen bieten die im Rahmen der Studie entwickelten Kurzskalen. Neigungen und Interessen der Befragten konnten mehrdimensional durch eine 5-faktorielle Struktur beschrieben werden. Die Faktoren lassen sich stärker personal (Erfolgs- und Anschlussmotiv) oder stärker verklammert mit den konkreten Zielen Studium und Beruf (Sicherheits-, Kompetenz-, Selbstbestimmtheitsmotiv) auffassen und können mit den daraus abgeleiteten Kurzskalen mit je zwei Items erfasst werden.

4.2 Einschränkungen

Die Selbstselektion von Schülerinnen/Schülern bei der Teilnahme am Interview und die Durchführung der Befragung ausschließlich in den drei städtischen Gymnasien in Marburg schränken die Generalisierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse ein. Dies unterstreicht den explorativen Charakter der vorgelegten Ergebnisse und gibt Anlass zur weiteren Erprobung insbesondere der empfohlenen Kurzskalen zur Erfassung der Motivstrukturen.

5 Literaturverzeichnis

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Sozial- und Humanwissenschaftler* (7. Aufl.) Berlin: Springer.

Brändle, T. (2014). Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht- traditioneller und traditioneller Studierender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36, 92-119.

Giesen, H., Böhmeke, W., Effler, M., Hummer, A., Jansen, R., Kötter, B., Krämer, H.-J., Rabenstein, E. & Werner, R. R. (1981). *Vom Schüler zum Studenten. Bildungslebensläufe im Längsschnitt*. München: Reinhardt.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 1-10). Berlin: Springer.

Heine, C., Willich, J. & Schneider, H. (2010). Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. *Hochschul-Informationssystem: Forum Hochschule* Nr. F1/2010.

Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In S. Rahn & T. Brüggemann (Hrsg.), *Lehr- und Arbeitsbuch zur Studien- und Berufsorientierung* (S. 27-41). Münster: Waxmann Verlag.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Jürgens, E. (2011). Berufs- und Studienwahl als Thema in der psychotherapeutischen Arbeit mit Jugendlichen und jungen Heranwachsenden. *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis*, 43, 319-325.

Kracke, B. & Dietrich, J. (2008). *Career Exploration Scales*. Arbeitsbericht, Universität Erfurt.

Kracke, B. (2014). Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht. *BWP 1/2014*, 16-19.

Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Myers, K.K., Sadaghiani, K. (2010). Millennials in the Workplace: A Communication Perspective on Millennials' Organizational Relationships and Performance. *J Bus Psychol*, 25, 225-238.
<https://doi.org/10.1007/s10869-010-9172-7>

Nagy, G. (2006). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium*. Dissertation, Freie Universität Berlin.

Danksagung

Wir danken den Schulleitungen und Ansprechpartnern der Elisabethschule, Tobias Meinel und Lars Perle, der Martin-Luther-Schule, Karl Goecke, und des Gymnasiums Philipinum, Wolf-Dieter Stein und Dr. Marcus Schnöbel, für ihre großzügige Unterstützung der Studie. Wir danken den an der Studie beteiligten Studierenden Anne Bombich, Hannah Buschkamp, Marie Dumke, Sarah Eickmeyer, Alina Gentil, Alexander Haussmann, Katharina Lex, Melissa Muster, Raoul Neu, Lena Reddemann, Sarah Schmitt, Flore Schork und Vera Weingardt für ihre Mitarbeit bei Interviewkonstruktion, Interviewdurchführung und Datenaufbereitung.

Wir danken für die finanzielle Unterstützung des Teilprojekts „Bildungsbiographien“ durch das Projekt „Für ein richtig gutes Studium“ der Philipps-Universität Marburg, gefördert vom BMBF 2012-2018.

Autor/in



Dr. Jutta MARGRAF-STIKSRUD || Philipps-Universität Marburg,
Fachbereich Psychologie || Gutenbergstraße 18, D-35032 Marburg

margravs@uni-marburg.de



Prof. Dr. Gerhard STEMMLER || Philipps-Universität Marburg,
Fachbereich Psychologie || Gutenbergstraße 18, D-35032 Marburg

stemmler@uni-marburg.de