



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Evaluation des Programmes Studieren Probieren mit
Fokus auf Teilnehmende“

verfasst von / submitted by

Regina Monika Kolb, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Science (MSc)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Emer. Univ.-Prof. Mag. Dr. Dr. Christiane Spiel

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Theoretischer Hintergrund.....	5
2.1 Berufliche Orientierung.....	5
2.2 Bildungs- und Berufsberatung.....	7
2.3 Berufswahlkompetenz.....	9
2.4 Beschreibung des Fragebogens 18plusWEGWEISER.....	11
2.5 Beschreibung des Programmes Studieren Probieren.....	12
2.6 Evaluationsmodell nach Kirkpatrick.....	14
3. Fragestellungen und Hypothesen.....	16
4. Methode.....	19
4.1 Stichprobe.....	19
4.2 Untersuchungsdesign und -ablauf.....	19
4.3 Messinstrumente.....	20
4.3.1 Fragebogen zu Studieren Probieren.....	20
4.3.2 18plusWEGWEISER.....	22
4.4 Datenanalyse.....	23
4.5 Umgang mit fehlenden Werten.....	24
5. Ergebnisse.....	26
5.1 Deskriptive Beschreibung der erfassten Variablen.....	26
5.2 Quantitative Ergebnisse zu den Fragestellungen und Hypothesen.....	27
5.2.1 Erfahrungen der Teilnehmenden mit Studieren Probieren.....	27
5.2.2 Lerneffekt durch Studieren Probieren.....	30
5.2.3 Verhaltensänderungen durch Studieren Probieren.....	33
5.2.4 Zusammenhang zwischen Berufswahlkompetenzen und Reaktion, Lernen sowie Verhalten.....	37
5.3 Qualitative Ergebnisse.....	44
5.3.1 Zufriedenheit der Teilnehmenden mit Studieren Probieren.....	44

5.3.2 Lerneffekt durch Studieren Probieren	46
5.3.3 Verhaltensänderung durch Studieren Probieren	47
5.3.4 Weitere Ergebnisse	48
6. Diskussion	50
6.1 Ergebnisse und Implikationen	50
6.1.1 Erfahrungen der Teilnehmenden mit Studieren Probieren	50
6.1.2 Lerneffekt durch Studieren Probieren	51
6.1.3 Verhaltensänderungen durch Studieren Probieren	52
6.1.4 Zusammenhang zwischen den Berufswahlkompetenzen und Reaktion, Lernen sowie Verhalten	54
6.1.5 Weitere Befunde	56
6.2 Implikationen der Reaktionen und Verbesserungsvorschläge.....	56
6.3 Limitationen und zukünftige Forschung.....	58
6.4 Conclusio	60
Literaturverzeichnis	62
Tabellenverzeichnis.....	71
Abkürzungsverzeichnis.....	73
Anhang	74
Anhang A: Abstract deutsch.....	74
Anhang B: Abstract englisch	75
Anhang C: Fragebogen zu Studieren Probieren	76
Anhang D: Fragebogen 18plusWEGWEISER.....	81
Anhang E: Kodierleitfaden für offene Fragen Studieren Probieren Fragebogen	83
Anhang F: Tabellen.....	102
Anhang G: Liste der Faktorenladungen.....	103

1. Einleitung

In heutigen Zeiten liegt ein äußerst breites Angebot an Möglichkeiten vor, welche nach einem Schulabschluss (beziehungsweise nach der Hochschulreife) in Anspruch genommen werden können. Alleine das Angebot im Hochschulbereich ist sehr vielfältig und birgt die Gefahr, Jugendliche zu überfordern (Jordan & Kauffeld, 2019; Kasparovsky & Wadsack-Köchel, 2015). In Österreich gibt es derzeit 22 öffentliche Universitäten, 16 Privatuniversitäten, 21 Fachhochschulen und neun öffentliche sowie acht private Pädagogische Hochschulen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021b, 2021c, 2021d; Kasparovsky & Wadsack-Köchel, 2015). Im universitären Bereich werden die angebotenen Studiengänge in 10 Studienrichtungen wie Lehramtsstudien oder Naturwissenschaftliche Studien aufgeteilt (Kasparovsky & Wadsack-Köchel, 2015).

Aufgrund der vielen Möglichkeiten ist es hilfreich, dass es die Berufs- und Studienberatung gibt. In Österreich gibt es dafür unter anderem das Programm 18plus. Weitere Angebote in Bezug auf die Studienberatung sind Studienwahlberatung, psychologische Studierendenberatung und der Studienführer „Universitäten und Hochschulen“ (Rechnungshof Österreich, Jänner/2020). Der Arbeitsservice (AMS) des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft bietet ebenfalls die Möglichkeit der Beratung und dem Erhalten von Informationen, vor allem für die Berufswahl (Steiner et al., 2006). In Deutschland gibt es den Studienkompass, welcher sich an Studieninteressierte aus Nicht-Akademiker-Familien richtet. Durch eine langfristige Evaluation konnte dessen Wirksamkeit nachgewiesen werden (Hinz, 2017). Somit können Berufs- und Studienberatungsangebote eine wirksame Hilfestellung für den Prozess der Berufs- beziehungsweise Studienwahl darstellen (Brown & Roche, 2016; Hirschi, 2019; Hooley, 2014; Janeiro et al., 2014; Jordan & Kauffeld, 2019). Beispielsweise kann die Bildungsberatung die erfolgreichen Ausbildungsabschlüsse erhöhen (Hooley, 2014).

Die Aufgabe der Beratung ist es, Personen bei der Bewältigung der Übergänge der beruflichen Orientierung zu helfen (Bußhoff, 2015). Auf europäischer Ebene wird inzwischen eine Lifelong-Guidance-Strategie empfohlen, welche davon ausgeht, dass die berufliche Orientierung ein lebenslanger Prozess ist (Rat der Europäischen Union, 2004). Trotz des Fokus auf eine lebenslange berufliche Orientierung ist der Wechsel von der Schule in die Berufswelt oder in das Studium ein wichtiger Schritt für die Jugendlichen (Bußhoff, 2015; Diesel-Lange et al.,

2010). Um diesen Wechsel effektiv zu bewältigen, sind gewisse Kompetenzen wie Selbstreflexion, Informationsrecherche und Entscheidungsfähigkeit wichtig (Driesel-Lange et al., 2010; Rechnungshof Österreich, Jänner/2020).

Im Rahmen des Berufsorientierungsangebotes 18plus des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung wird das Programm Studieren Probieren angeboten. Studieren Probieren ist von der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (ÖH) initiiert und ermöglicht Interessierten, insbesondere Schüler*innen einen realitätsnahen Einblick in den Studienalltag zu gewinnen und Informationen über einzelne Studiengänge zu sammeln (Kerler et al., 2018; Österreichische Hochschüler_innenschaft, 2022). Es werden Termine zu verschiedenen Studiengängen an unterschiedlichen Universitäten und Fachhochschulen in Österreich in Form von reinen Informationsveranstaltungen oder kombinierter Frontalvorlesung mit anschließender Fragerunde angeboten (Österreichische Hochschüler_innenschaft, 2022).

Die bisherige Wirksamkeitsforschung setzt den Fokus auf die klassische Beratung (Brown & Roche, 2016; Hooley, 2014; Jordan & Kauffeld, 2019). Real-Begegnungen wie Studieren Probieren sind ein kaum erforschter Bereich der Bildungs- und Berufsberatung. Unter Real-Begegnungen kann beispielsweise das praktische Ausprobieren des Universitätslebens verstanden werden (Kerler et al., 2018). Daher soll in der vorliegenden Arbeit das Programm „Studieren Probieren“ anhand des vier Ebenen-Modells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) evaluiert werden. Es soll untersucht werden, ob Studieren Probieren das Ziel erreicht, eine Hilfestellung für Teilnehmende in ihrem Prozess der Studienwahl zu sein. Die Arbeit gibt zunächst einen Überblick über relevante Konzepte, wie berufliche Orientierung, Bildungs- und Berufsberatung sowie Berufswahlkompetenz. Im Folgenden wird der 18plusWEGWEISER beschrieben. Anschließend wird das Programm Studieren Probieren und zuletzt das Evaluationsmodell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) vorgestellt, welches als Basis für die Evaluation herangezogen wird. Nach Einführung der Forschungsfragen und Hypothesen wird auf die Methode eingegangen und dann die Ergebnisse zusammengefasst. Der letzte Abschnitt beinhaltet die Diskussion mit Implikationen und Limitationen, sowie einen Ausblick auf die zukünftige Forschung.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Berufliche Orientierung

In der Fachliteratur wird die Berufsorientierung als „[...] lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Butz, 2008, S. 50) definiert. Dabei werden Individuen sowie die Arbeits- und Berufswelt von verschiedenen Faktoren beeinflusst (Butz, 2008). Einflussnehmende Faktoren können aus dem Gesellschaftssystem sowie gesellschaftlichen Umständen und Umbrüchen entstehen (Mosberger et al., 2012), beispielsweise eine Wirtschaftskrise.

Die Definition von Butz (2008) kann auch auf die Studienorientierung angewendet werden. Die Kultusministerkonferenz empfiehlt den Begriff berufliche Orientierung als Oberbegriff für die Berufs- und Studienorientierung. Dabei wird die Studienorientierung als eine „[...] spezielle Ausprägung der beruflichen Orientierung [...]“, die „eine spezifische inhaltliche Ausrichtung des Orientierungsprozesses auf die Aufnahme eines Studiums zum Gegenstand“ hat, definiert (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 2).

Die berufliche Orientierung beinhaltet einerseits die Selbstorientierung der Jugendlichen und andererseits die Anforderungen durch die Arbeitswelt, wie beispielsweise die zunehmende Digitalisierung (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021; Korunka & Kubicek, 2017; Wolter et al., 2015). Ziel der beruflichen Orientierung ist die Entscheidungsfindung im beschriebenen Spannungsfeld durch eine eigenverantwortliche und lösungsorientierte Umsetzung in vordefiniertem zeitlichen Rahmen (Kultusministerkonferenz, 2017; Niemeyer, 2020). Um dieses Ziel zu erreichen, sollen Informationen zur Verfügung gestellt, aber auch die notwendigen Kompetenzen gefördert werden (Jordan & Kauffeld, 2019; Steiner et al., 2006). Die Angebote der Bildungsberatung sollen als Hilfestellungen für die Bewältigung des Prozesses der beruflichen Orientierung dienen (Brüggemann & Rahn, 2020).

Wichtig ist, dass die berufliche Orientierung eigentlich als ein lebenslanger Prozess gesehen werden muss, der verschiedenen Phasen mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben beinhaltet und nicht nur den ersten Übergang von der Schule in den Beruf beziehungsweise in das Studium (Abele, 2021; Bußhoff, 2015; OECD, 2004). Dennoch ist diese Orientierungsphase, zwischen Schule und

der Ausbildung beziehungsweise dem Studium, wichtig für die berufliche Weiterentwicklung von jungen Menschen. Die in dieser Phase getroffenen Entscheidungen können prägend für ihre zukünftige Position in der sozialen und gesellschaftlichen Umgebung sein (Diesel-Lange et al., 2010; Granato & Ulrich, 2020). Zudem wird die Berufswahl als eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter gesehen (Diesel-Lange et al., 2010). Jede Entwicklungsaufgabe hat ihre typischen Herausforderungen, die einen Einfluss auf die Identität der Jugendlichen haben (Bußhoff, 2015). Die Entwicklungsaufgabe in Bezug auf berufliche Orientierung ist es, dass die Jugendlichen „eine berufliche Zielvorstellung entwickeln [sollen] und dafür [gewisse] Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen ausbilden müssen.“ (Bußhoff, 2015, S. 12). Ein Beispiel für Verhaltensweisen kann das Verwenden von angebotenen Hilfsmitteln sein (Bußhoff, 2015).

Rahn et al. (2020) beschreiben Voraussetzungen für eine höhere Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen beruflichen Orientierung. Danach sollen Jugendliche eigenverantwortlich, aktiv und zeitnah sich mit ihrer beruflichen Orientierung befassen und dabei ihre eigenen Fähigkeiten, Interessen und beruflichen Möglichkeiten erkunden. Wenn die Berufswünsche konkretisiert worden sind und zu begründbaren beruflichen Bestrebungen weiterentwickelt wurden, können darauf aufbauend Maßnahmen ergriffen werden, die die praktische Umsetzung der Pläne unterstützen (Rahn et al., 2020). Vor allem bei Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung sind Faktoren wie aktives Engagement, Zuversicht bezüglich einer erfolgreichen Prozessgestaltung, der Informationsstand und die Sicherheit in Bezug auf die persönlichen Entscheidungen wichtig (Kracke et al., 2020). Unter aktivem Engagement kann verstanden werden, dass sich die Jugendlichen für ihre berufliche Orientierung einsetzen („Engagement,“ 2021; Kracke et al., 2020). Bei der Zuversicht bezüglich einer erfolgreichen Prozessgestaltung ist gemeint, dass die Jugendlichen Vertrauen darin haben, den Prozess der beruflichen Orientierung effektiv durchlaufen zu können (Kracke et al., 2020). Dementsprechend ist es unabdingbar, dass ein passendes Beratungsangebot vorhanden ist, um eine erfolgreiche berufliche Orientierung zu unterstützen. In welchem Zusammenhang die berufliche Orientierung mit der Bildungs- und Berufsberatung steht, soll weiterführend dargestellt werden.

2.2 Bildungs- und Berufsberatung

Die Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004) definiert die Bildungs- und Berufsberatung als eine Dienstleistung, das vor allem jungen Menschen helfen soll Entscheidungen in Bezug auf Bildung, Ausbildung und Beruf zu erreichen und so ihre berufliche Laufbahn gestalten zu können. Dabei hilft die Beratung über Interessen, Qualifikationen und Fähigkeiten zu reflektieren, sowie durch die Bereitstellung von Informationen, die Bildungssysteme und den Arbeitsmarkt zu verstehen. Bußhoff (2015, 9 f.) definiert den Aufgabenbereich der Berufsberatung folgendermaßen: „Aufgabe der Berufsberatungsdienste ist es, Personen bei der Bewältigung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung zu unterstützen.“ Im Fokus steht somit die Hilfestellung durch einen Dienstleister, unabhängig ob Berufs- oder Studienberatung. Die klassische Beratung ist dadurch gekennzeichnet, dass die beratende Person ein*e Expert*in ist und dabei als Zuhörer*in und Ratgeber*in auftritt. Sie bestimmt oftmals den Inhalt und übernimmt dadurch Verantwortung anstelle dem*der Schüler*in oder Student*in (Jordan & Kauffeld, 2019; Rauen, 2014).

Die Studienberatung richtet sich als Teilgebiet der Bildungsberatung hauptsächlich an Studieninteressierte, Studierende sowie Absolvent*innen von Hochschulen (Ferrer-Sama, 2008). Die Schwierigkeit der Studienberatung liegt darin, dass die heterogenen Zielgruppen einen umfangreichen und vielfältigen Bedarf an Beratung haben mit Fragen zu Studienwahl, zur Zulassung, zum Ablauf des Studiums sowie zur Finanzierung (Katzensteiner, 2008; Mosberger et al., 2013).

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass eine Bildungs- beziehungsweise Studienberatung wirksam ist (Brown & Roche, 2016; Hooley, 2014; Janeiro et al., 2014; Jordan & Kauffeld, 2019). Studien zu Studienabbrüchen konnten zeigen, dass die Anzahl der Studienabbrüche durch eine qualitativ hochwertige Bildungsberatung reduziert werden kann. Insbesondere ist dies der Fall, wenn ausreichende und relevante Informationen zu den Studiengängen vermittelt wurden (Aymans & Kauffeld, 2015; Thiele & Kauffeld, 2019). Bei Studierenden in höheren Semestern kann eine Erhöhung der Selbstwirksamkeit durch die detaillierten Informationen festgestellt werden. Somit kann durch die Information selbst die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruches verringert werden (Aymans & Kauffeld, 2015).

Einige Studien zeigten eine Verbindung zwischen psychischer Gesundheit und der Bildungs- beziehungsweise Berufsberatung (Gysbers et al., 2014; Heppner et al., 2004; Multon et al., 2001). Bildungs- und Berufsberatung führt zudem zu einer Minderung von psychischen Symptomen wie Depression oder Ängstlichkeit und hat daher einen präventiven Zweck (Oliver & Spokane, 1988; Robertson, 2013; Whiston et al., 1998). Milot-Lapointe et al. (2019) konnte in einer Studie bestätigen, dass es durch die Bildungsberatung zu einer Reduktion der psychischen Belastung kam. Ein Zusammenhang könnte mit einer erhöhten Selbstwirksamkeit bestehen. Die Selbstwirksamkeit kann zum Beispiel durch die Stärkung der Problemlösefähigkeit erhöht werden (Lipowski et al., 2021).

In den meisten Studien wurden bisher die klassische Beratung, Einzel- oder Gruppensetting, einmalige oder wiederholte Informationsveranstaltungen, Orientierungsangebote an Schulen oder computergestützte Berufsberatung bezüglich ihrer Wirksamkeit untersucht (Brown & Roche, 2016; Hirschi, 2019; Hooley, 2014; Janeiro et al., 2014). Die Wirksamkeit von Real-Begegnungen, wie das Ausprobieren eines Studiums, ist ein noch kaum erforschter Bereich der Bildungsberatung.

Vor zweieinhalb Jahrzehnten wurde davon ausgegangen, dass die Menschen eine berufliche Entscheidung für ihr ganzes Leben treffen und dann den Beruf bis zum Renteneintritt ausüben (Jarvis, 2006). Gegenwärtig steht der Fokus auf einer lebenslangen beruflichen Entwicklung (Bußhoff, 1989; Mosberger et al., 2012; Niemeyer, 2020). Aufgrund der heterogenen beruflichen Laufbahnen konzentriert sich die Bildungs- und Berufsberatung auf die Förderung von Kompetenzen, wie Entscheidungsfähigkeit oder die Fähigkeit zur Selbstreflexion (Krötzl, 2009; OECD, 2004; Rat der Europäischen Union, 2004; Rechnungshof Österreich, Jänner/2020; Rullo & Madia, 2014). Dieser neue Fokus kann vor allem bei der Entwicklung junger Menschen helfen, um sich effizient auf den Wandel am Arbeitsmarkt einstellen und ein Gleichgewicht zwischen Freizeitgestaltung und Arbeit aufrecht erhalten zu können (Jarvis, 2006). Durch die gewonnenen Kompetenzen werden die Personen befähigt, immer wieder eine angemessene Entscheidung in Bezug auf die berufliche Laufbahn zu treffen (Jarvis, 2006).

In Österreich erstellte das Bildungsministerium 2006 eine *Lifelong-Guidance-Strategie*, also eine lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung. Dementsprechend liegt der Fokus der beruflichen Beratung nicht mehr nur auf den

Übergang von der Schule in die Ausbildung oder das Studium, sondern hat vielmehr das Ziel gewisse Grundkompetenzen zu fördern, die relevant für das Treffen von selbstverantwortlichen Bildungs- und Berufsentscheidungen sind (Rat der Europäischen Union, 2004). Auf Basis dieser Strategie wurde 18plus, ein Beratungsangebot in Österreich entwickelt. Dieses Programm beinhaltet unterschiedliche Maßnahmen, welche in folgenden Abschnitten genauer erläutert werden (Krötzl et al., 2021; Rechnungshof Österreich, Jänner/2020). Was unter Kompetenzen verstanden werden kann und welche Kompetenzen im Kontext der Bildungs- und Berufsberatung beziehungsweise beruflichen Orientierung relevant sind, soll weiterführend beschrieben werden.

2.3 Berufswahlkompetenz

Im Allgemeinen können Kompetenzen als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgefasst werden und alle mentalen Ressourcen einer Person, die wichtig sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben, zum Erwerb des erforderlichen Wissens und zur Erzielung hervorragender Leistungen beinhalten. Diese Ressourcen werden individuell und je nach Situation unterschiedlich verwendet (Weinert, 2001).

Dibbern (1983, S. 324) definiert die Berufswahlkompetenz als „[...] die Fähigkeit des Schulabgängers, eine weitgehend rational begründete [...] und möglichst selbstständige Entscheidung für eine schulische oder betriebliche Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld zu treffen und in Handlungen umzusetzen [...]“. Ratschinski (2012, S. 136) versteht unter Berufswahlkompetenz „[...] das Ausmaß, in dem eine Person über das notwendige Wissen und die Fähigkeiten verfügt, die für eine angemessene Berufsentscheidung notwendig sind.“. Es wird davon ausgegangen, dass Personen für eine Entscheidung und die darauffolgende Handlung gewisse Kompetenzen benötigen. Diese Kompetenzen sollen im Rahmen der Bildungs- und Berufsberatung gefördert werden (Kerler et al., 2018; Mosberger et al., 2012; OECD, 2004; Rat der Europäischen Union, 2004; Schröder & Schlögl, 2014; Steiner et al., 2006).

Die Berufswahl kann somit als praktische Anwendung der Kompetenzen gesehen werden (Diesel-Lange et al., 2010). Vor allem in der Psychologie wird die Berufswahl daher als ein umfassender Problemlösungsprozess gesehen (Hartkopf, 2020, S. 47). In der Wissenschaft besteht die Annahme, dass Personen

mehrere Situationen in der Berufswahl durchlaufen und jede einzelne Situation mit Hilfe der entsprechenden Kompetenzen bewältigen (Driesel-Lange et al., 2010).

Wie im Abschnitt 2.2 erwähnt hat die Lifelong-Guidance-Strategie den Fokus auf bestimmte Grundkompetenzen gelegt, die für die Berufswahlentscheidung wichtig sind (Hartkopf, 2020). Dazu gehören beispielweise Fähigkeiten zur Selbstreflexion, Entscheidungsfähigkeit, Informationsrecherche und Bewertung und Fähigkeit eigene Ziele zu definieren und zu verfolgen (Rechnungshof Österreich, Jänner/2020). Verschiedene Angebote zur beruflichen Orientierung, wie die psychologische Studierendenberatung oder 18plus bieten eine Möglichkeit sich mit Kompetenzen auseinander zu setzen (Rechnungshof Österreich, Jänner/2020). Zum Beispiel arbeiten 18plus sowie Studieren Probieren direkt und indirekt mit Berufswahlkompetenzen. Bei 18plus wird eine direkte Auseinandersetzung mit den Berufswahlkompetenzen durch den *18plusWEGWEISER* angestoßen (Krötzl et al., 2021). Es ist das Ziel von Studieren Probieren die Berufswahlkompetenzen durch die Informationsgewinnung und den Einblick in die Studiengänge zu erhöhen.

In 18plus werden die Kompetenz-Dimensionen *Ziele, Planung, Recherche* und *Sicherheit* durch den Fragebogen 18plusWEGWEISER erhoben. Diese vier Kompetenz-Dimensionen werden laut der Literatur als wichtig für die beruflichen Orientierung gesehen (Creed et al., 2009; Driesel-Lange et al., 2010; Hirschi, 2009; Savickas, 1997). Die Ergebnisse werden dann für die weiteren Schritte im Prozess der beruflichen Orientierung verwendet (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021a). Driesel-Lange et al. (2010) ist der Auffassung, dass durch die Kombination mit Kompetenzförderung beziehungsweise Kompetenzentwicklung und der Vermittlung von Informationen die Schüler*innen zu Expert*innen, über sich selbst und den Alternativen wie Arbeit und Beruf gestaltet werden kann, werden. Dadurch können die Schüler*innen „[...] schneller, leichter und erfolgreich[er] die nötigen Entscheidungen.“ (Driesel-Lange et al., 2010, S. 158) treffen. Der 18plusWEGWEISER soll weiterführend genauer beschrieben werden.

2.4 Beschreibung des Fragebogens 18plusWEGWEISER

Um Schüler*innen in der Vorkursklasse, während und nach der Matura in Bezug auf die Laufbahnentscheidungen wirkungsvoll zu unterstützen, hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) das Programm 18plus entwickelt (Kerler et al., 2018). Innerhalb dieses Maßnahmenbündels gibt es verschiedene Informationsangebote und Real-Begegnungen für die Schüler*innen (Kerler et al., 2018).

Wie im Abschnitt 2.3 erwähnt, kann der 18plusWEGWEISER zur Auseinandersetzung mit den beruflich relevanten Kompetenzen verwendet werden. Er wird am Anfang von dem Programm 18plus vorgelegt, um einen aktuellen Ist-Stand zu erheben. Hierauf basierend erfolgen dann weitere Schritte in der beruflichen Orientierung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021a; Krötzl et al., 2021). Der 18plusWEGWEISER basiert auf der Career Adapt-Abilities Scale von Savickas und Porfeli (Busch et al., 2020). Savickas und Porfeli (2012) nehmen an, dass der Beruf ein Mechanismus der sozialen Integration ist, um sich in der Gesellschaft zu behaupten. Dabei wird das Selbstkonzept an die Umwelt angepasst. Dementsprechend geht es um Anpassungsfähigkeit. Die Anpassungsfähigkeit setzt sich aus den Persönlichkeitseigenschaften Flexibilität und Bereitschaft zur Veränderung zusammen (Savickas & Porfeli, 2012).

Die berufliche Anpassungsfähigkeit beinhaltet nach Savickas und Porfeli (2012) Selbstregulationsstärken beziehungsweise -kapazitäten. Mit diesen Ressourcen werden Strategien entwickelt, die bei Veränderungen angewendet werden können. Ein höheres Maß an Anpassung ist zu erwarten, wenn die Person bereit und fähig ist sich auf veränderte Bedingungen einzustellen (Savickas, 1997; Savickas & Porfeli, 2012). Die vier Dimensionen *concern*, *control*, *curiosity* und *confidence* bilden zusammen die Ressourcen der beruflichen Anpassungsfähigkeit und unterstützen die Selbstregulierungsstrategien. Savickas und Porfeli (2012) sind der Ansicht, dass bei einer beruflichen Veränderung eine anpassungsfähige Person folgende Merkmale zeigen wird. Zuerst wird sich die Person Gedanken über die berufliche Zukunft machen (*concern*), dann die Kontrolle über die Vorbereitung auf die berufliche Zukunft übernehmen (*control*) und schließlich Neugierde zeigen, in dem mögliche Szenarien erforscht werden (*curiosity*). Am Ende des Prozesses kommt es zu einer Stärkung des Selbstvertrauens, um die eigenen Ziele zu verfolgen (*confidence*) (Savickas & Porfeli, 2012). Savickas und Porfeli

(2011) geben für die Career-Adapt-Abilities-Scale folgende Reliabilitäten an: *Concern* $\alpha = .62$, *control* $\alpha = .69$, *curiosity* $\alpha = .74$ und *confidence* $\alpha = .78$.

Bei dem 18plusWEGWEISER wurden die Dimensionen der Career Adapt-Abilities Scale in Ziele, Planung, Recherche und Sicherheit umbenannt. Die Dimension *Ziele* misst die „Fähigkeit, vorzuschauen und berufliche Ziele zu entwickeln“ (Krötzel et al., 2021, S. 12). Je höher der Wert, desto wahrscheinlicher hat die Person eine konkrete Idee bezüglich der beruflichen Zukunft. *Planung* erfasst die „Fähigkeit, aktiv Verantwortung für [die] Entscheidungen zu übernehmen“ (Krötzel et al., 2021, S. 12). Höhere Werte sprechen für eine bessere Strukturierung der Person in Bezug auf die Umsetzung der beruflichen Idee. Die *Recherche* erfasst die „Fähigkeit, Neues zu erkunden“ (Krötzel et al., 2021, S. 12). Bei einem hohen Wert wird angenommen, dass die Informationssuche und die Beschäftigung mit der Berufs- beziehungsweise Studienwahl erfolgreich sind. Bei der Dimension *Sicherheit* geht es um das Selbstvertrauen, „Herausforderungen positiv bewältigen zu können“ (Krötzel et al., 2021, S. 12). Ein hoher Wert soll anzeigen, dass die Person optimistisch in Bezug auf die Berufs- beziehungsweise Studienwahl ist (Krötzel et al., 2021).

Der Fragebogen 18plusWEGWEISER wird in dieser Arbeit eingesetzt, um den Stand der Kompetenzen bei den Teilnehmenden zu überprüfen. Im folgenden Abschnitt soll das Programm Studieren Probieren genauer beschrieben werden.

2.5 Beschreibung des Programmes Studieren Probieren

Ein Bestandteil von 18plus ist das Programm *Studieren Probieren* der *Österreichischen Hochschüler_innenschaft (ÖH)*. *Studieren Probieren* gibt es seit dem Wintersemester 2009/10 und wird von dem Referat für *Studien- und Maturant_innenberatung* der ÖH betreut. Es kann zu den speziellen und gesonderten Interventionen in der Beratung eingeordnet werden (Kerler et al., 2018; Schröder & Schlögl, 2014). Zu erkennen ist dies, dass Studieren Probieren auf eine bestimmte Zielgruppe fokussiert und ein abgegrenztes Angebot hat. Studieren Probieren richtet sich an Personen, die sich für ein Studium interessieren, vor allem an Schüler*innen der letzten Jahrgangstufen und Maturant*innen (Kerler et al., 2018). Das Angebot ist abgegrenzt, da es sich nur auf das Studium konzentriert. Ziel von Studieren Probieren ist es, Studieninteressierten eine Hilfestellung im Prozess der Studienwahl zu geben (Österreichische Hochschüler_innenschaft,

2022). Durch „das praktische Erleben des Studiums [...] [sollen] realitätsnähere und besser verwertbare Eindrücke“ (Kerler et al., 2018, S. 41) gesammelt werden können, die dann die Entscheidung erleichtern. Dementsprechend sollten die Teilnehmenden schon weiter fortgeschritten sein in ihrem beruflichen Orientierungsprozess.

Das Programm wird in den Bundesländern Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol und Wien angeboten. Studieren Probieren ermöglicht den Interessierten einen Einblick in die universitäre Lehre. Möglich ist dies an Universitäten, Fachhochschulen, Privathochschulen und Privatuniversitäten (Österreichische Hochschüler_innenschaft, 2022). Das Besondere an diesem Programm ist, dass es sich nicht auf einzelne Hochschulen und Studiengänge beschränkt. Im Vergleich dazu werden an einigen deutschen Hochschulen ähnliche Programme nur in Bezug auf MINT-Fächer angeboten (Jordan & Kauffeld, 2019).

Zuerst sucht die ÖH Studierende, die bereit sind einen Zugang zu einer Lehrveranstaltung zu organisieren und diesen Besuch dann zu betreuen. Dabei werden Personen, die sich bei Studienrichtungsververtretungen engagieren bevorzugt. In Rücksprache mit den Professor*innen werden die Termine fixiert. Die Studierenden begleiten dann die Teilnehmenden des jeweiligen Termines und stehen für Fragen zur Verfügung. Diese Lehrveranstaltungen können Seminare, Vorlesungen oder Übungen für bis zu 20 Personen sein. Aufgrund der Covid-19-Pandemie werden auch reine Informationsveranstaltungen zu verschiedenen Studiengängen angeboten. Der Besuch der Lehrveranstaltung wird direkt im Anschluss gemeinsam in einer Gruppe reflektiert (Kerler et al., 2018; Österreichische Hochschüler_innenschaft, 2022). Unter anderem wird auf Themen, wie Studienbewältigung oder Voraussetzungen eingegangen. Die Termine werden in jedem Semester angeboten, teilweise digital. Im Wintersemester finden die Termine zwischen dem 15. November und dem 15. Januar statt, im Sommersemester zwischen dem 15. April und 15. Juni (P. Aleksandrova, Persönliche Mitteilung, 6. Oktober 2021; ÖH Studien- und Maturant_innenberatung; Österreichische Hochschüler_innenschaft, 2022). In dem Sommersemester, in dem die Datenerhebung dieser Arbeit stattfand, waren die Termine zwischen dem 15. April und 17. Juni (Österreichische Hochschüler_innenschaft, 2022). Wie das Programm

Studieren Probieren evaluiert werden soll und welche Komponenten das Evaluationsmodell nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) beinhaltet, soll weiterführend dargestellt werden.

2.6 Evaluationsmodell nach Kirkpatrick

Das vier-Ebenen Modell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) stellt in der Evaluationsforschung eine Basis dar, die häufig und in verschiedenen Bereichen für die Evaluation von Programmen eingesetzt wurde. Es wird vor allem in der Evaluation von Lehr- beziehungsweise Lernprogramme eingesetzt (Benit & Soellner, 2021). Die Autoren unterscheiden in dem Modell vier verschiedene Ebenen (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010). Die Ebenen sind Reaktion, Lernen, Verhalten und Ergebnisse.

In der Ebene *Reaktion* wird betrachtet, welche Erfahrungen die Teilnehmenden mit dem Evaluationsgegenstand gemacht haben. Der Autor bezeichnet diese Ebene auch als Erhebung der Zufriedenheit (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010). Für ein Programm sei es laut Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) wichtig, positive Reaktionen von den Teilnehmenden zu erhalten. Denn dies sei die Voraussetzung für die nächste Ebene, dem Lernen.

Lernen umfasst die Änderung von Einstellungen der Teilnehmenden sowie eine Aufbesserung von Wissen und Fähigkeiten (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010). Komponenten von Lernen sind Wissen, Fähigkeiten, Einstellung, Zuversicht und Engagement. Zur Messung müssen dafür die Ziele des Programmes in Bezug aufs Lernen festgelegt werden. Infolge dessen ist die Veränderung in Bezug auf das Lernen eine Voraussetzung für eine Veränderung im Verhalten (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010).

Die nächste Ebene betrachtet das *Verhalten* der Teilnehmenden. Insbesondere die Veränderung des Verhaltens durch die Teilnahme an dem Programm. Die Autoren nehmen an, dass die Veränderung im Verhalten erst nach ein paar Monaten effektiv erhoben werden kann (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010). Als letzte Ebene nennen die Autoren *Ergebnisse*. Diese Ebene geht über die Teilnehmenden hinaus und betrifft die Wirkung auf das System oder die Organisation (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010).

Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) gehen davon aus, dass die vier Ebenen aufeinander aufbauen. Also so kann ein Lerneffekt nur durch eine vorhergehende

Zufriedenheit entstehen. Ebenso wird eine Verhaltensveränderung durch einen vorhergehenden Lerneffekt initiiert (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010).

Dieses Evaluationsmodell wird in dieser Arbeit verwendet, da schon die ersten beiden Ebenen aussagekräftige Ergebnisse zur Wirksamkeit liefern können (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010). Auf Basis der Ebenen des Evaluationsmodelles wurde ein Fragebogen zu Studieren Probieren erarbeitet.

3. Fragestellungen und Hypothesen

Der Forschungsstand zeigt, dass eine Wirksamkeit von Beratungsangeboten besteht und die Beratung eine weitreichende Wirkung in verschiedene Lebensbereiche hat (Aymans & Kauffeld, 2015; Brown & Roche, 2016; Hooley, 2014; Janeiro et al., 2014; Oliver & Spokane, 1988). Beispielsweise hat die Bildungs- und Berufsberatung einen positiven Effekt auf die psychische Gesundheit und hilft den Betroffenen durch die Reduktion von Belastung und Stress (Gysbers et al., 2014; Milot-Lapointe et al., 2019). Auch die Anzahl der Studienabbrüche kann durch eine adäquate Studienberatung reduziert werden (Aymans & Kauffeld, 2015; Thiele & Kauffeld, 2019). Ob ein ähnlicher Effekt auch bei Real-Begegnungen besteht, wurde bislang in geringem Maße untersucht. Denn bisher wurden kaum Real-Begegnungen wie Studieren Probieren evaluiert.

Ziel dieser Arbeit ist es das Programm Studieren Probieren zu evaluieren. Dafür soll das vier-Ebenen Modell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) verwendet werden. Zur Überprüfung der Effektivität von Studieren Probieren sollen folgende Fragestellungen evaluiert werden: Die übergeordnete Fragestellung ist, ob Studieren Probieren das Ziel, eine Hilfestellung für die Teilnehmenden in ihrem Prozess der Studienwahl zu sein, erreicht.

Fragestellung 1:

Welche Erfahrungen haben die Teilnehmenden mit Studieren Probieren gemacht?

F1.1: Wie zufrieden sind die Teilnehmenden mit Studieren Probieren?

F1.2: Wurde Studieren Probieren als hilfreich empfunden?

Mit dieser Fragestellung wird die erste Ebene *Reaktion* des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) erhoben. Studieren Probieren möchte eine Hilfestellung für den Prozess der Studienwahl sein. Daher ist es wichtig, dass die Teilnehmenden das Programm als hilfreich empfinden. Die Zufriedenheit ist die Basis für alle weiteren Ebenen des Evaluationsmodells (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010).

Fragestellung 2:

Haben die Teilnehmenden einen Lerneffekt durch die Teilnahme an Studieren Probieren erlebt?

H₁: Teilnehmende, die zufriedener mit Studieren Probieren waren, haben ihr Wissen und ihre Fähigkeiten bzgl. der Studienwahl mehr erhöht als Teilnehmende, die unzufriedener mit Studieren Probieren waren.

Diese Fragestellung überprüft die zweite Ebene *Lernen* des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010). Es soll geprüft werden, ob die Teilnehmenden durch Studieren Probieren ihr Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf die Studienwahl verbessert haben. In dem Evaluationsmodell wird angenommen, dass die Ebene 2 auf der Ebene 1 aufbaut (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010). Deswegen soll der Zusammenhang zwischen Zufriedenheit beziehungsweise Reaktion und Lernen untersucht werden.

Fragestellung 3:

Zeigen sich Veränderungen im Verhalten der Teilnehmenden durch die Teilnahme an Studieren Probieren?

H₂: Teilnehmende, die zufriedener mit Studieren Probieren waren und einen größeren Lerneffekt hatten, zeigen eine Veränderung im Verhalten in Bezug auf die Studienwahl.

Bei der dritten Ebene des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) geht es um das *Verhalten* der Teilnehmenden. Im Kontext dieser Arbeit bedeutet Verhalten eine Aktivität oder Gedankengang in Bezug auf die Studienwahl, die zu einer Entscheidung in diesem Bereich führen (Gerrig et al., 2015). Ein Beispiel dafür kann die gezielte Informationssuche sein. Es soll mit dieser Fragestellung erste Tendenzen von Verhaltensveränderungen überprüft werden. Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) nehmen an, dass die dritte Ebene auf den ersten zwei Ebenen basiert. Diese Annahme soll mit der zweiten Hypothese überprüft werden. Den Zusammenhang zwischen Reaktion, Lernen und Verhalten zu überprüfen ist wichtig, denn die Dimensionen Reaktion und Lernen sind essentiell für eine Verhaltensveränderung (Gerrig et al., 2015).

Dadurch, dass die vierte Ebene erst ab einem längeren Zeitraum sichtbar wird (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010), ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich diese Ebene (Ergebnisse) zu erheben. Zudem ist es schwierig die Wirkungen

langfristig kausal mit dem Beratungsangebot in Zusammenhang zu bringen, da es Zeiteffekte und andere Einflussfaktoren, wie weitere Informationen durch Praktika gibt (Hirschi, 2006).

Fragestellung 4:

Kann durch die Berufswahlkompetenzen eine Vorhersage für die Zufriedenheit mit Studieren Probieren, einen Lerneffekt und Verhaltensveränderung in Bezug auf die Studienwahl getroffen werden?

H_{3a}: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen des 18plus-WEGWEISERs und den Werten der Ebene Reaktion.

H_{3b}: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen des 18plus-WEGWEISERs und den Werten der Ebene Lernen.

H_{3c}: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen des 18plus-WEGWEISERs und den Werten der Ebene Verhalten.

Dadurch, dass Studieren Probieren Personen im Fokus hat, die in ihrer beruflichen Orientierung schon weiter fortgeschritten sein sollten, soll der Orientierungsstandpunkt der Teilnehmenden mit dem 18plusWEGWEISER überprüft werden. Bei höheren Werten sind die Kompetenzen stärker ausgeprägt (Krötzl et al., 2021). Dementsprechend sollten Teilnehmende mit höheren Werten in ihrer beruflichen Orientierung schon weiter fortgeschritten sein beziehungsweise mehr Kompetenz in der beruflichen Orientierung besitzen. Wenn Studieren Probieren die Berufswahlkompetenzen fördert, sollte ein Zusammenhang zwischen diesen und den Ebenen des Evaluationsmodells nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) bestehen. Ob es einen Zusammenhang zwischen den Kompetenzen und den Variablen Reaktion, Lernen und Verhalten gibt soll mit den Hypothesen H_{3a}, H_{3b} und H_{3c} überprüft werden.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die Rekrutierung erfolgte über den E-Mail-Verteiler von Studierenden Probieren. Es wurde der Link zur Umfrage an alle an Studierenden Probieren angemeldeten Personen verschickt. Somit wurden alle österreichweiten Studierenden Probieren Termine berücksichtigt. Es nahmen insgesamt 289 Personen an der Online-Befragung teil. Bei 113 Teilnehmende fehlten Daten und 11 Teilnehmende gaben an noch keinen Termin von Studierenden Probieren besucht zu haben. Deswegen wurden diese 124 Teilnehmenden von der Auswertung ausgeschlossen.

Die endgültige Stichprobe umfasste somit 165 Teilnehmende. Das Alter der Teilnehmenden lag zwischen 15 und 67 Jahre ($M = 20.69$, $SD = 7.42$). Davon waren 75.8 % Frauen, 21.2 % Männer, 2.4 % divers und 0.6 % ordneten sich keinem Geschlecht zu. Von den 165 Teilnehmenden gaben 41.2 % an kein*e Schüler*in zu sein. Die Übrigen waren Schüler*innen verschiedener Schularten.

Des Weiteren wurde die endgültige Stichprobe für einen Teil der Auswertung in Teilnahme an einen Termin und Teilnahme an mehreren Terminen unterteilt. Mehrere Termine bedeutet, dass die Teilnehmenden mindestens zwei Termine wahrgenommen haben und dadurch Termine miteinander vergleichen konnten. Die Teilstichprobengröße für die Teilnahme an einem Termin betrug $n = 99$. Das Alter lag zwischen 15 und 67 Jahren ($M = 21.78$, $SD = 9.15$). Die Angaben zum Geschlecht verteilten sich wie folgt: 76.8 % weiblich, 21.2 % männlich, 1.0 % divers und 1.0 % ohne Zuordnung. Die Teilstichprobengröße für die Teilnahme an mehreren Terminen betrug $n = 66$. Das Alter von den Teilnehmenden bei mehreren Terminen lag zwischen 16 und 32 Jahren ($M = 19.06$, $SD = 2.90$). Die Angaben zum Geschlecht verteilten sich hier wie folgt: 74.2 % weiblich, 21.2 % männlich und 4.5 % divers.

4.2 Untersuchungsdesign und -ablauf

Bei dieser Studie handelte es sich um eine Ex-post-facto Studie, da nur eine Gruppe nach der Teilnahme an Studierenden Probieren befragt wurde. Es gab nur einen Erhebungszeitpunkt. Somit wurde die Untersuchung in Form eines Ein-Gruppen-Ein-Messzeitpunkt-Design durchgeführt. Bei diesem Design gibt es erhebliche Einschränkungen bezüglich der internen Validität, da aufgrund der feh-

lenden Kontrollgruppe keine Randomisierung vorgenommen werden konnte. Dementsprechend können keine anderen Erklärungen durch konfundierenden Faktoren vollkommen ausgeschlossen werden (Döring & Bortz, 2016). Im Rahmen dieser Arbeit war es nicht möglich mit einer Kontrollgruppe sowie Randomisierung zu arbeiten. Trotzdem wurde dieses Design verwendet, da es sich um eine explorative Arbeit handelt. Die Online-Umfrage wurde Mitte Mai 2022 an alle bisherigen angemeldeten Teilnehmenden per E-Mail ausgesendet. Eine erneute Erinnerung zur Teilnahme an der Online-Umfrage wurde Mitte Juni 2022 per E-Mail ausgesendet. Zuerst sollten die Teilnehmenden Angaben zu demographischen Daten machen, dann folgte der Fragebogen zu Studieren Probieren. Zum Schluss wurde noch der 18plusWEGWEISER vorgelegt. Die Beantwortung aller Fragebögen beanspruchte im Durchschnitt 20 Minuten.

4.3 Messinstrumente

Die Items der Fragebögen wurden mit zwei Personen, die nicht an Studieren Probieren teilnahmen, pilotiert. Die daraus resultierenden Änderungsvorschläge wurden eingearbeitet. Im Folgenden sollen die verwendeten Items und deren Messeigenschaften beschrieben werden.

4.3.1 Fragebogen zu Studieren Probieren

Um Rückmeldungen zu Studieren Probieren erheben zu können, wurde durch die Autorin ein eigener Fragebogen konstruiert. Dafür wurden bereits bestehende Evaluations-Fragen zu Studieren Probieren von der ÖH als Vorlage verwendet. Der Fragebogen enthält zwei Skalen und vier einzelne Items die auf dem Evaluationsmodell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) basieren.

- Skala *Reaktion ein Termin* (ReT) , setzt sich aus einer Frage wie die Anmeldung verlief, zwei Fragen zu dem Termin, vier Fragen zu den betreuenden Personen sowie je eine Frage ob der Termin hilfreich war und Studieren Probieren hilfreich war, zusammen. (z. B. „War der Termin hilfreich für deine Studienwahl?“; 9 Items),
- Skala *Reaktion bei mehreren Terminen* (RmT). Es wurden analog zu ReT Fragen zu den Terminen gestellt, die den Teilnehmenden nicht gefallen haben. (z. B. „War der Termin, der dir am wenigsten gefallen hat, hilfreich für deine Studienwahl?“; 16 Items),

- *Lernen 1*: Lerneffekt durch neues Wissen; „Durch die von mir besuchten Termine habe ich etwas Neues gelernt.“,
- *Lernen 2*: Sicherheit in Bezug auf die Studienwahl; „Ich bin durch meine besuchten Termine sicherer in der Studienwahl geworden.“,
- *Verhalten 1*: Verhaltensänderung in Bezug auf die Studienwahl; „Durch die Teilnahme an Studieren Probieren hat sich etwas in meinem Verhalten in Bezug auf die Studienwahl verändert.“,
- *Verhalten 2*: Verhaltensveränderung in Bezug auf die Studienpräferenz; „Meine Studienpräferenz hat sich durch die Teilnahme an Studieren Probieren geändert.“.

Die Teilnehmenden sollten auf einer 5- stufigen Likert-Skala angeben, wie sehr die einzelnen Aussagen auf sie zutreffen beziehungsweise wie hilfreich sie Studieren Probieren empfanden. Die Antworten wurden für die Auswertung mit 1 bis 5 kodiert. Wobei 1 sehr negativ (keine Zustimmung) und 5 sehr positiv (volle Zustimmung) bedeutete. Zusätzlich sollten die Teilnehmenden in offenen Fragen ihre persönliche Meinung zu Studieren Probieren wiedergeben (z. B. „Was hat dir an dem besuchten Termin gefallen?“). Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang C.

Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Subskalen berechnet. Die Skalen hatten folgende Reliabilitäten: *Reaktion bei einem Termin* $\alpha = .80$, *Reaktion bei mehreren Terminen* $\alpha = .83$. Beide Skalen zeigen eine akzeptable Reliabilität, wenn man sich an dem kritischen Wert mit $\alpha = .7$ orientiert (Blaž, 2015; Bühner, 2021; Döring & Bortz, 2016). Die Reliabilität von den zwei Items zu *Lernen* betrug $\alpha = .55$. Dies entspricht einer nicht akzeptablen Reliabilität (Blaž, 2015; Bühner, 2021; Döring & Bortz, 2016). Aufgrund dessen und der Tatsache, dass es nur zwei Items sind, wurde keine eigene Skala gebildet und die Items im Laufe der Analysen einzeln analysiert. Die Reliabilität von den beiden Items zu *Verhalten* betrug $\alpha = .74$. Trotz der akzeptablen Reliabilität wurde hier aufgrund der Anzahl der Items keine eigene Skala gebildet. Somit wurden die Items von *Lernen* und *Verhalten* einzeln ausgewertet.

Die Trennschärfen der Items für *Reaktion bei einem Termin* lagen bei $r_{\hat{\tau}} = .27 - .69$. Ein gebräuchlicher kritischer Wert für die Trennschärfte ist $r_{\hat{\tau}} = .3$ (Döring & Bortz, 2016; Field, 2018). Da die Items „Wie verlief die Anmeldung zu die-

sem Termin bzw. zu den Terminen.“ und „Der Inhalt des Termines war ohne spezifisches Vorwissen verständlich.“ eine Trennschärfe unter dem kritischen Wert hatten, wurden sie von den weiteren Analysen ausgeschlossen. Die Trennschärfe für der Items für *Reaktion mehrere Termine* lagen bei $r_{it} = -.05 - .78$. Da die Items „Wie verlief die Anmeldung zu diesem Termin bzw. zu den Terminen?“, „Der Inhalt des Termines war ohne spezifisches Vorwissen verständlich.“ „Der Termin war interessant.“ und „Er/Sie ist auf die gestellten Fragen eingegangen.“ jeweils eine Trennschärfe von unter $r_{it} = .3$ aufwiesen, wurden diese Items für die weitere Analyse ausgeschlossen.

Zur ergänzenden Überprüfung der Dimensionalität des Fragebogens wurde eine exploratorische Faktorenanalyse gerechnet. Dafür wurde die Methode der Hauptkomponentenanalyse verwendet. Der Kaiser-Meyer-Olkin-Test ergab einen Wert der Stichprobeneignung von $KMO = .71$ und lag somit über den kritischen Wert von $KMO = .5$ (Field, 2018; Kaiser & Rice, 1974). Die Eigenwerte wurden mit einer Parallelanalyse beurteilt (Moosbrugger & Kelava, 2012). Es ergab sich eine Sechs-Faktoren Lösung, die 70.33 % der Varianz erklärte. Zur Überprüfung wurde eine Hauptachsen-Faktorenanalyse gerechnet. Dies ergab Faktorenladungen, die zwischen $\lambda = .23$ und $\lambda = .89$ lagen. Drei der Ladungen lagen unter dem empfohlenen kritischen Wert von $\lambda = .4$ (Schendera, 2011). Zwei waren wieder die Items „Wie verlief die Anmeldung zu diesem Termin bzw. zu den Terminen?“ und „Der Inhalt des Termines war ohne spezifisches Vorwissen verständlich.“. Diese wurden von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Das dritte Item „Durch die von mir besuchten Termine, habe ich etwas Neues gelernt.“ wurde beibehalten. Die vollständige Liste der Faktorenladungen ist dem Anhang G zu entnehmen.

4.3.2 18plusWEGWEISER

Der 18plusWEGWEISER umfasst 24 Items, mit denen die Berufswahlkompetenz erfasst werden soll (Krötzl et al., 2021). Diese Items lassen sich in vier Skalen mit je sechs Items einteilen:

- Skala *Ziele* (z. B. „Es ist eine meiner Stärken darüber nachzudenken, wie meine berufliche Zukunft sein wird.“, „Es ist eine meiner Stärken zu wissen, dass meine heutigen Entscheidungen meine berufliche Zukunft prägen.“)

- Skala *Planung* (z. B. „Es ist eine meiner Stärken Verantwortung für mein Handeln zu übernehmen.“, „Es ist eine meiner Stärken das zu tun, was richtig für mich ist.“)
- Skala *Recherche* (z. B. „Es ist eine meiner Stärken Möglichkeiten zu erforschen, bevor ich eine Entscheidung treffe.“, „Es ist eine meiner Stärken den Fragen, die ich mir stelle, auf den Grund zu gehen.“)
- Skala *Sicherheit* (z. B. „Es ist eine meiner Stärken Aufgaben erfolgreich auszuführen.“, „Es ist eine meiner Stärken Hindernisse zu überwinden.“)

Die Teilnehmenden sollen auf einer 4-stufigen Antwortskala angeben, wie sehr die einzelnen Aussagen auf sie zutreffen (0 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft genau zu*). Für die Skalen-Summen werden die Angaben bei den einzelnen Items zusammengerechnet (Krötzel et al., 2021).

Zur Kontrolle wurde eine Itemanalyse für den 18plusWEGWEISER durchgeführt. Die Skalen wiesen folgende Reliabilitäten auf. Die Skala *Ziele* $\alpha = .85$, *Planung* $\alpha = .77$, *Recherche* $\alpha = .79$ und *Sicherheit* $\alpha = .83$. Somit lagen alle vier Skalen auf oder über dem akzeptablen Bereich von $\alpha = .7$ (Döring & Bortz, 2016; Field, 2018). Die Trennschärfe der Items für die Skala *Ziele* lag bei $r_{it} = .41 - .76$. Bei der Skala *Planung* lag die Trennschärfe bei $r_{it} = .38 - .67$. Die Items der Skala *Recherche* hatten eine Trennschärfe von $r_{it} = .42 - .64$. Die Trennschärfe der Items für die Skala *Sicherheit* lag bei $r_{it} = .54 - .70$. Ein gebräuchlicher kritischer Wert für die Trennschärfe ist $r_{it} = .3$ (Döring & Bortz, 2016; Field, 2018). Da alle Trennschärfen über diesem kritischen Wert lagen, wurden alle Items beibehalten. Alle Originalitems sind Anhang D zu entnehmen.

4.4 Datenanalyse

Die für diese Arbeit erhobenen quantitativen Daten wurden mittels IBM SPSS Statistics, Version 28.0. analysiert. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .05$ festgelegt. Für alle Skalen wurden die Mittelwerte gebildet. Die Interpretation der Varianzklärung erfolgte anhand Cohens (1988) kritische Werte (gering/schwach, $R^2 = .02$.; mittel/moderat, $R^2 = .13$; hoch/stark, $R^2 = .26$). Zur Interpretation der Effektgrößen der multiplen linearen Regressionen, wurden ebenfalls die kritischen Werte von Cohen (1988) verwendet (gering, $f^2 = .02$; mittel, $f^2 = .15$; stark, $f^2 = .35$). Für die Poweranalyse wurde G*Power 3.1.9.7 genutzt (Faul et al., 2009). Bei den

multiplen linearen Regressionen wurde der Wertebereich -3 bis 3 für die Normalverteilung der Residuen angenommen (Field, 2018).

Die qualitativen Daten der Erhebung wurden mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Dieses Vorgehen erlaubt eine deduktive und induktive Kategorienbildung (Mayring, 2015). Bei der Ausarbeitung des Fragebogens zu Studieren Probieren wurden folgende Hauptkategorien gebildet:

A. Reaktion auf Studieren Probieren

A.1 positive Reaktionen auf Studieren Probieren

A.2 negative Reaktionen auf Studieren Probieren

B. Empfinden von Hilfe

B.1 Erleben von Nützlichkeit

B.2 Erleben von Nutzlosigkeit

C. Gründe für nicht Teilnahme am Termin

D. Lernen durch Studieren Probieren

E. Verhalten

E.1 Veränderungen im Verhalten in Bezug auf Studieren Probieren

E.2 Anzeichen für Veränderung des Verhaltens (Studienpräferenz)

F. Verbesserungsvorschläge

Anhand dieser sechs Hauptkategorien und der sechs Grobkategorien wurden die Antworten untersucht, um erste Unterkategorien zu bilden. Dabei wurden Ankerbeispiele zu den Kategorien hinzugefügt. Im nächsten Schritt wurden dann die Häufigkeiten der Kategorien bei der gesamten Stichprobe erfasst. Die genauen Ankerbeispiele zu den einzelnen Kategorien finden sich im Kodierleitfaden im Anhang E.

4.5 Umgang mit fehlenden Werten

Es wurde untersucht, ob fehlende Werte einen Einfluss haben (Missing Completely At Random Analyse, MCAR). Zur Überprüfung wurde in SPSS der Little Test angewendet. Dieser geht von einer Nicht-Signifikanz als Nullhypothese aus. Die Nullhypothese konnte bestätigt werden. Als nächster Schritt wurde ein Schwellenwert festgelegt, dabei galt als Bezugspunkt, wenn über 15 % der Antworten bei einer Skala fehlen, der Fall ausgeschlossen werden soll (Peters & Dörf-

ler, 2019). Nach der Durchsicht der Daten wurden 70 Fälle aufgrund komplett fehlender Daten, 54 Fälle aufgrund teilweise fehlender Antworten bei verschiedenen Items ausgeschlossen.

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Beschreibung der erfassten Variablen

Alle deskriptiven Statistiken zu den erhobenen Variablen sind in Tabelle 1 aufgeführt. Wie ersichtlich unterschieden sich die Personen lediglich im geringen Ausmaß in den angegebenen Variablen. Allerdings fand sich in den Variablen *Verhalten 1* (Verhaltensänderung) und *Verhalten 2* (Änderung Studienpräferenz) im Vergleich zu den anderen Variablen eine deutlich höhere Streuung der Werte.

Tabelle 1

Deskriptive Statistik und Verteilungsmaße der Variablen Reaktion ein Termin, Reaktion mehrere Termine, Lernen (Items) und Verhalten (Items)

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE_M</i>	Min	Max	Schiefe	Kurtosis
ReT ^a	4.54	0.50	0.04	2.57	5.00	-1.62	3.32
RmT ^{a, c}	4.26	0.65	0.05	2.17	5.00	-0.89	0.41
Lernen 1 ^a	4.38	0.75	0.06	1.00	5.00	-1.54	3.39
Lernen 2	4.08	0.97	0.08	1.00	5.00	-0.91	0.46
Verhalten 1	3.14	1.14	0.09	1.00	5.00	-0.23	-0.71
Verhalten 2	2.75	1.29	0.10	1.00	5.00	0.22	-1.02
Ziele ^b	2.19	0.59	0.05	0.00	3.00	-0.81	1.05
Planung ^b	2.27	0.52	0.04	0.33	3.00	-1.00	1.38
Recherche ^b	2.38	0.47	0.04	0.33	3.00	-0.72	0.96
Sicherheit ^b	2.47	0.46	0.04	0.00	3.00	-1.24	3.68

Anmerkungen. ^aSkala von 1 (*sehr wenig*) bis 5 (*sehr hoch*). ^bSkala von 0 (*sehr wenig*) bis 3 (*sehr hoch*). *N* = 165. ^c*N* = 66; ReT = Reaktion ein Termin, RmT = Reaktion mehrere Termine

Die Pearson-Korrelationen zwischen den Variablen können der Tabelle 2 entnommen werden. Die stärksten Zusammenhänge fanden sich zwischen den Variablen *Reaktion ein Termin* und *Reaktion mehrere Termine* sowie *Sicherheit* und *Recherche*.

Tabelle 2*Pearson-Korrelationen der Variablen*

	ReT	RmT	L 1	L 2	V 1	V 2	Z	P	R	S
ReT	1.00									
RmT	.77**	1.00								
L 1	.49**	.31**	1.00							
L 2	.59**	.43**	.39**	1.00						
V 1	.15	-.01	.17*	.13	1.00					
V 2	.09	.11	.13	.05	.59**	1.00				
Z	.25**	.20**	.11	.29**	-.16*	-.15	1.00			
P	.16*	.04	.04	.26**	-.13	-.11	.42**	1.00		
R	.28**	.20*	.26**	.27**	-.08	-.05	.38**	.50**	1.00	
S	.10	-.02	.12	.19*	-.05	-.08	.48**	.57**	.63**	1.00

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.; ReT = Reaktion ein Termin, RmT = Reaktion mehrere Termine, L 1 = Lernen 1, L2 = Lernen 2, V 1 = Verhalten 1, V 2 = Verhalten 2, Z = Ziele, P = Planung, R = Recherche und S = Sicherheit.

5.2 Quantitative Ergebnisse zu den Fragestellungen und Hypothesen

5.2.1 Erfahrungen der Teilnehmenden mit Studieren Probieren

Zunächst wurden die Erfahrungen der Teilnehmenden mit Studieren Probieren untersucht. Für diese Fragestellung wurden die Häufigkeiten der Antworten ausgewertet. Die verwendete Stichprobengröße betrug $N = 165$.

Folgende Ergebnisse gab es in Bezug auf die Zufriedenheit mit Studieren Probieren. Die Mehrheit der Teilnehmenden (71.5 %) gab an, mit der Anmeldung zu den Terminen sehr zufrieden zu sein und 24.2 % gaben an, zufrieden zu sein. Des Weiteren gaben 2.4 % weder noch, 1.2 % stimmte nicht zu und 0.6 % stimmte überhaupt nicht zu an.

Die Häufigkeiten der Items zur Reaktion sind in Tabelle 3 angegeben. Insgesamt 84,2 % der Teilnehmenden stimmten vollkommen zu oder stimmten zu, dass der Termin für sie ohne Vorwissen verständlich war. Die Mehrheit der Teilnehmenden (69.7 %) stimmte vollkommen zu oder stimmte zu, dass der Termin interessant war. Insgesamt 88.5 % der Teilnehmenden stimmten vollkommen zu oder stimmten zu, dass die betreuende Person begeistern konnte. Die Mehrheit der Teilnehmenden (97 %) stimmte vollkommen zu oder stimmte zu, dass die betreuende Person kompetent war. Der Großteil der Teilnehmenden (86.7 %) stimmte der Aussage vollkommen zu, dass die betreuende Person auf die Fragen eingegangen ist. Insgesamt 91.5 % der Teilnehmenden fanden, dass der Termin gut von der betreuenden Person organisiert wurde.

Tabelle 3*Häufigkeiten der Items zu Reaktion in Prozent*

Item	Stimme voll- kommen zu	Stimme zu	Weder noch	Stimme nicht zu	Stimme über- haupt nicht zu
Termin ohne Vor- wissen verständlich	43.6	40.6	6.7	7.9	1.2
Termin war interes- sant	69.7	26.7	1.8	1.8	-
Person konnte be- geistern	52.1	36.4	9.1	1.2	1.2
Person wirkte kom- petent	67.9	29.1	3.0	-	-
Person ist auf Fra- gen eingegangen	86.7	10.3	2.4	-	0.6
Person hat den Termin gut organi- siert.	70.3	21.2	6.1	1.8	0.6

Anmerkungen. N = 165

Dadurch, dass manche Teilnehmende mehrere Termine besucht haben wurden Fragen zu den Terminen gestellt, die den Teilnehmenden nicht gefallen haben. Diese sollten zur besseren Einschätzung dienen. Da dies nur ein Teil der Stichprobe ist, sind 99 Fälle (60 %) als fehlend bewertet worden. Somit betrug die Teilstichprobengröße $n = 66$. In der Tabelle 4 sind die Häufigkeiten zu den Items Reaktion auf die Termine, die nicht gefallen haben, dargestellt.

Die Mehrheit der Teilnehmenden (62.1 %) stimmte der Aussage vollkommen zu oder stimmte zu, dass der Termin, der ihnen am wenigsten gefallen hat, ohne Vorwissen verständlich war. Insgesamt 50 % der Teilnehmenden stimmten vollkommen zu oder stimmten zu, dass der Termin trotzdem interessant war.

Bei der Frage, ob die betreuende Person begeistern konnte, stimmten insgesamt 42.4 % der Teilnehmenden vollkommen zu oder zu. Der Großteil der Teilnehmenden (75.7 %) stimmte der Aussage vollkommen zu oder stimmte zu, dass die betreuende Person kompetent wirkte. Insgesamt 80.3 % stimmten vollkommen zu oder stimmten zu, dass die betreuende Person auf Fragen eingegangen wäre. Bei der Aussage, ob der Termin gut organisiert wurde, stimmten 68.2 % entweder vollkommen zu oder nur zu.

Tabelle 4*Häufigkeiten der Items zu Reaktion auf die Termine, die nicht gefallen haben in Prozent*

Item	Stimme voll- kommen zu	Stimme zu	Weder noch	Stimme nicht zu	Stimme über- haupt nicht zu
Termin ohne Vorwissen verständlich	42.4	19.7	18.2	10.6	9.1
Termin war interessant	25.8	24.2	28.8	16.7	4.5
Person konnte begeistern	22.7	19.7	31.8	13.6	12.1
Person wirkte kompetent	40.9	34.8	10.6	7.6	6.1
Person ist auf Fragen eingegangen	54.5	25.8	12.1	1.5	6.1
Person hat den Termin gut organisiert.	39.4	28.8	9.1	12.1	10.6

Anmerkungen. n = 66

Folgende Ergebnisse gab es in Bezug auf das Empfinden, ob Studieren Probieren hilfreich war. Die Häufigkeiten dazu sind in der Tabelle 5 dargestellt. Insgesamt 86.7 % der Teilnehmenden empfanden ihren Termin als sehr hilfreich oder hilfreich für ihre Studienwahl. Bei den Terminen, die am wenigsten gefallen haben, wurde ebenfalls gefragt, ob diese hilfreich für die Studienwahl waren. Insgesamt 57.5 % der Teilnehmenden gaben an, dass diese Termine hilfreich oder sehr hilfreich waren. Summa summarum gaben 88.2 % der 165 Teilnehmenden an, dass Studieren Probieren sehr hilfreich oder zumindest hilfreich für die Studienwahl war. 94.5 % der insgesamt 165 Teilnehmenden gaben an, dass sie Studieren Probieren weiterempfehlen würden.

Tabelle 5*Häufigkeiten der Items Empfinden von hilfreich in Prozent*

Item	Sehr hilfreich	hilfreich	Weder noch	Bedingt hilfreich	Überhaupt nicht hilfreich
Termin war hilfreich	49.1	37.6	7.9	4.8	0.6
Termin, der nicht gefallen hat, war hilfreich*	24.2	33.3	22.7	15.2	4.5
Studieren Probieren war hilfreich	60.6	27.9	6.7	4.2	0.6

*Anmerkungen. N= 165, *n = 66*

5.2.2 Lerneffekt durch Studieren Probieren

Diese Fragestellung untersuchte, ob die Teilnehmenden einen Lerneffekt durch Studieren Probieren erlebten. Hierfür wurden die Häufigkeiten der Antworten ausgewertet. Diese sind in Tabelle 6 dargestellt.

Insgesamt 92.7 % der Teilnehmenden stimmten vollkommen zu oder stimmten zu, dass sie durch Studieren Probieren etwas Neues gelernt haben. Des Weiteren wusste die Mehrheit der Teilnehmenden, welche Zugangsvoraussetzungen bei den Studiengängen vorliegen (Aufnahmetest 54.5 %, Bewerbungsverfahren 15.2 % und keine Zulassungsbeschränkung 24.2 %). Die Mehrheit der Teilnehmenden (73.9 %) gab an, durch die Teilnahme an Studieren Probieren bezüglich der Studienwahl sicherer geworden zu sein.

Tabelle 6

Häufigkeiten der Items zu Lernen in Prozent

Item	Stimme vollkommen zu	Stimme zu	Weder noch	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Neues gelernt	49.7	43.0	3.6	3.0	0.6
Sicherer in Studienwahl	41.2	32.7	20.6	3.6	1.8

Anmerkungen. N = 165

Zusammenhang *Reaktion ein Termin und Lernen 1*. Im Rahmen der Fragestellung zu dem Lerneffekt wurde die Hypothese (H_1), dass Teilnehmende, die zufriedener mit Studieren Probieren waren, eine deutlichere Erhöhung ihres Wissens und ihrer Fähigkeit bezüglich der Studienwahl zeigen, formuliert. Diese Hypothese wurde mit mehreren einfachen linearen Regressionen überprüft. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in Tabelle 7 angegeben.

Tabelle 7

Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 1 (N = 165)

Variable	M	SD	ReT
Lernen 1	4.38	0.75	.49**
ReT	4.54	0.50	-

*Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.*

Das Modell hat mit einem $R^2 = .24$ (korrigiertes $R^2 = .24$) einer mittleren Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Insgesamt konnte durch den Prädiktor 24 % der Varianz von *Lernen 1* aufgeklärt werden.

Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in Tabelle 8 dargestellt. Der Prädiktor *Reaktion ein Termin* sagt statistisch signifikant das *Lernen 1* voraus, $F(1, 164) = 51.92, p < .001$. *Reaktion ein Termin* und *Lernen 1* korrelieren zu $R = .49$. Dies bedeutet, dass die Reaktion eine mittlere Vorhersagekraft für den Lerneffekt durch neues Wissen (*Lernen 1*) aufwies.

Tabelle 8

Regressionsanalyse für die Vorhersage von Lernen 1

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
ReT	0.73	0.10	.49	7.20	<.001

Anmerkung. $N = 165$

Zusammenhang *Reaktion ein Termin* und *Lernen 2*. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in Tabelle 9 angegeben.

Tabelle 9

Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 2 (N = 165)

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	ReT
Lernen 2	4.08	0.96	.59**
ReT	4.54	0.50	-

Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Das Modell hatte mit einem $R^2 = .35$ (korrigiertes $R^2 = .34$) eine hohe Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Insgesamt konnte durch den Prädiktor 35 % der Varianz in *Lernen 2* aufgeklärt werden.

Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in Tabelle 10 dargestellt. Der Prädiktor *Reaktion ein Termin* sagte *Lernen 2* statistisch signifikant voraus, $F(1, 164) = 86.80, p < .001$. *Reaktion ein Termin* und *Lernen 2* korrelierten zu $R = .59$. Es bestand ein hoher positiver Zusammenhang zwischen den beiden Variablen (Field, 2018). Dies bedeutet, dass eine positive Reaktion eine Vorhersagekraft für eine höhere Sicherheit in Bezug auf die Studienwahl (*Lernen 2*) aufwies.

Tabelle 10*Regressionsanalyse für die Vorhersage von Lernen 2*

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
ReT	1.13	0.12	.59	9.30	<.001

Anmerkung. N = 165

Zusammenhang *Reaktion bei mehreren Terminen und Lernen 1*. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in Tabelle 11 angegeben.

Tabelle 11*Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 1 (N = 165)*

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	RmT
Lernen 1	4.38	0.75	.32**
RmT	4.26	0.65	-

*Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.*

Das Modell hatte mit einem $R^2 = .10$ (korrigiertes $R^2 = .09$) eine geringe Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Insgesamt konnte durch den Prädiktor 10 % der Varianz in *Lernen 1* aufgeklärt werden.

Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in Tabelle 12 dargestellt. Der Prädiktor *Reaktion mehrere Termine* sagte *Lernen 1* statistisch signifikant voraus, $F(1, 163) = 17.13$, $p < .001$. Dies bedeutet, dass die Reaktion bei mehreren Terminen eine geringe Vorhersagekraft für den Lerneffekt durch neues Wissen (*Lernen 1*) aufwies.

Tabelle 12*Regressionsanalyse für die Vorhersage von Lernen 1*

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
RmT	0.36	0.09	.31	4.13	<.001

Anmerkung. N = 165

Zusammenhang *Reaktion bei mehreren Terminen und Lernen 2*. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in Tabelle 13 angegeben.

Tabelle 13

Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 2 (N = 165)

Variable	M	SD	RmT
Lernen 2	4.08	0.96	.43**
RmT	4.26	0.65	-

Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Das Modell hatte mit einem $R^2 = .18$ (korrigiertes $R^2 = .18$) eine mittlere Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Insgesamt konnte durch den Prädiktor 18 % der Varianz von *Lernen 2* erklärt werden.

Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in Tabelle 14 dargestellt. Der Prädiktor *Reaktion mehrere Termine* sagte *Lernen 2* statistisch signifikant voraus, $F(1, 164) = 36.66$, $p < .001$. *Reaktion mehrere Termine* und *Lernen 2* korrelierten zu .43. Dies bedeutet, dass die Reaktion mehrere Termine eine mittlere Vorhersagekraft für eine erhöhte Sicherheit in Bezug auf die Studienwahl (*Lernen 2*) aufwies.

Tabelle 14

Regressionsanalyse für die Vorhersage von Lernen 2

Prädiktor	b	SE b	β	t	p
RmT	0.64	0.11	.43	6.08	<.001

Anmerkung. N = 165

Die Hypothese (H₁) „Teilnehmende, die zufriedener mit Studieren Probieren waren, haben ihr Wissen und ihre Fähigkeiten bzgl. der Studienwahl mehr erhöht als Teilnehmende, die unzufriedener mit Studieren Probieren waren.“ konnte bestätigt werden.

5.2.3 Verhaltensänderungen durch Studieren Probieren

Diese Fragestellung untersuchte, ob es zu einer Verhaltensveränderung bezüglich der Studienwahl durch die Teilnahme an Studieren Probieren kam. Für diese Fragestellung wurden die Häufigkeiten der Antworten ausgewertet. Die Häufigkeiten sind in der Tabelle 15 dargestellt. Insgesamt 41.2 % der Teilnehmenden stimmten vollkommen zu oder stimmten zu, dass sich durch Studieren Probieren etwas in ihrem Verhalten verändert hat. Die Mehrheit der Teilnehmenden (45.4 %)

stimmte der Aussage „Meine Studienpräferenz hat sich durch die Teilnahme an Studieren Probieren geändert“ nicht oder überhaupt nicht zu. Der Großteil der Teilnehmenden (66.7 %) wusste schon vor der Teilnahme an Studieren Probieren, was sie studieren möchten. Ebenso hatte sich auch schon die Mehrheit der Teilnehmenden (92.7 %) aktiv mit der Berufs- beziehungsweise Studienwahl auseinandergesetzt.

Tabelle 15

Häufigkeiten der Items zu Verhalten in Prozent

Item	Stimme vollkommen zu	Stimme zu	Weder noch	Stimme nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Verhaltensveränderung	10.9	30.3	30.3	18.8	9.7
Änderung Studienpräferenz	11.5	18.2	24.8	24.8	20.6
Ich wusste schon, was ich studieren will	25.5	41.2	10.3	13.3	9.7
Aktive Auseinandersetzung mit Studienwahl	49.7	43.0	4.2	2.4	0.6

Anmerkungen. N = 165

Zusammenhang *Reaktion, Lernen und Verhalten 1*. Zu dieser Fragestellung wurde die Hypothese (H₂), dass Teilnehmende, die zufriedener waren und einen größeren Lerneffekt hatten, eine Verhaltensveränderung in Bezug auf die Studienwahl zeigen, formuliert. Diese Hypothese wurde mittels mehrerer multiplen linearen Regressionen überprüft. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in Tabelle 16 angegeben. Auch wenn *Reaktion bei mehreren Terminen* nicht signifikant mit *Verhalten 1* korrelierte, sollte diese Variable dennoch zur Vollständigkeit in das Prädiktionsmodell aufgenommen werden. Deswegen wurde für die Regressionsanalyse die Einschluss-Methode verwendet.

Tabelle 16

Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Verhalten 1 ($N = 165$)

Variable	M	SD	1	2	3	4
Verhalten 1	3.14	1.14	.15*	-.01	.17*	.13*
Prädiktorvariablen						
1. ReT	4.54	0.50	-	.77**	.49**	.59**
2. RmT	4.26	0.65		-	.31**	.43**
3. Lernen 1	4.38	0.75			-	.39**
4. Lernen 2	4.08	0.96				-

Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Das Modell hatte mit einem $R^2 = .07$ (korrigiertes $R^2 = .05$) eine geringe Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Insgesamt konnte durch die Prädiktoren sieben Prozent der Varianz des *Verhaltens 1* aufgeklärt werden.

Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in Tabelle 17 dargestellt. Die Prädiktoren sagten *Verhalten 1* statistisch signifikant voraus, $F(4, 160) = 2.92$, $p = .023$, $1 - \beta = 0.83$. Lediglich *Reaktion ein Termin* und *Reaktion bei mehreren Terminen* erwiesen sich in dem Modell als signifikante Prädiktoren des *Verhaltens 1* ($\beta = .29$ und $-.28$, $ps = .041$ und $.022$). *Lernen 1* und *Lernen 2* wiesen gar keine signifikante Vorhersagekraft für *Verhalten 1* (Verhaltensveränderung in Bezug auf Studienwahl) auf. Die Effektgröße für dieses Modell betrug $f^2 = 0.08$. Dies entsprach einem schwachen Effekt (Cohen, 1988).

Tabelle 17

Regressionsanalyse für die Vorhersage Verhalten 1

Prädiktor	b	$SE\ b$	β	t	p
1. ReT	0.67	0.32	.29	2.05	.041
2. RmT	-0.50	0.21	-.28	-2.31	.022
3. Lernen 1	0.15	0.14	.10	1.09	.278
4. Lernen 2	0.05	0.11	.04	0.46	.649

Anmerkungen. $N = 165$.

Zusammenhang Reaktion, Lernen und Verhalten 2. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in Tabelle 18 angegeben. Auch wenn *Reaktion ein*

Termin, Reaktion bei mehreren Terminen und *Lernen 2* nicht signifikant mit *Verhalten 2* korrelierte, sollte diese Variable dennoch zur Vollständigkeit in das Prädiktionsmodell aufgenommen werden. Deswegen wurde für die Regressionsanalyse die Einschluss-Methode verwendet.

Tabelle 18

Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Verhalten 2 (N = 165)

Variable	M	SD	1	2	3	4
Verhalten 2	2.75	1.29	.09	.11	.13*	.05
Prädiktorvariablen						
1. ReT	4.54	0.50	-	.77	.49	.59
2. RmT	4.26	0.65		-	.31	.43
3. Lernen 1	4.38	0.75			-	.39
4. Lernen 2	4.08	0.96				-

Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Das Modell hatte mit einem $R^2 = .02$ (korrigiertes $R^2 = .00$) eine geringe Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in Tabelle 19 dargestellt. Die Prädiktoren sagten das *Verhalten 2* nicht signifikant voraus, $F(4, 160) = 1.00$, $p = .41$. Keiner der Prädiktoren wies eine signifikante Vorhersagekraft für *Verhalten 2* (Änderung der Studienpräferenz) auf.

Tabelle 19

Regressionsanalyse für die Vorhersage Verhalten 2

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
1. ReT	-0.15	0.37	-.06	-0.41	.683
2. RmT	0.25	0.25	.13	1.02	.310
3. Lernen 1	0.22	0.16	.13	1.39	.166
4. Lernen 2	-0.02	0.13	-.02	-0.18	.855

Anmerkungen. $N = 165$.

Die Hypothese H_2 „Teilnehmende, die zufriedener mit Studieren Probieren waren und einen größeren Lerneffekt hatten, zeigen eine Veränderung im Verhalten in Bezug auf die Studienwahl.“ konnte nur teilweise bestätigt werden.

5.2.4 Zusammenhang zwischen Berufswahlkompetenzen und Reaktion, Lernen sowie Verhalten

Zu dieser Fragestellung wurden folgende Hypothesen formuliert.

- H_{3a}: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen des 18plusWEGWEISERs und den Werten der Ebene Reaktion.
- H_{3b}: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen des 18plusWEGWEISERs und den Werten der Ebene Lernen.
- H_{3c}: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen des 18plusWEGWEISERs und den Werten der Ebene Verhalten.

Um zu prüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen den Werten aus dem 18plusWEGWEISER und dem selbsterstellten Fragebogen zu Studieren Probieren gibt, wurden multiple lineare Regressionen gerechnet.

Zusammenhang 18plusWEGWEISER und Reaktion ein Termin (H_{3a}).

Die erste multiple lineare Regression überprüfte den Zusammenhang zwischen dem 18plusWEGWEISER Skalen und der *Reaktion bei einem Termin*. Nach einer ersten Berechnung wurden fünf Fälle ausgeschlossen, da diese ein standardisiertes Residuum mit einem Wert von kleiner als -3 hatten. Dementsprechend betrug die Stichprobengröße $N = 160$. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in der Tabelle 20 angegeben. Für die Regressionsanalyse wurde die Einschluss-Methode verwendet.

Tabelle 20

Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell ReT (N = 160)

Variable	M	SD	1	2	3	4
ReT	4.60	0.40	.33**	.25**	.31**	.16*
Prädiktorvariablen						
5. Ziele	2.19	0.60	-	.41**	.39**	.50**
6. Planung	2.27	0.52		-	.52**	.58**
7. Recherche	2.40	0.47			-	.65**
8. Sicherheit	2.46	0.47				-

Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Das Modell (*Reaktion ein Termin*) hatte mit einem $R^2 = .17$ (korrigiertes $R^2 = .15$) eine mittlere Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Insgesamt konnten durch

die Prädiktoren 17 % der Varianz der *Reaktion ein Termin* aufgeklärt werden. Die Prädiktoren *Ziele*, *Planung*, *Recherche* und *Sicherheit* sagten die *Reaktion ein Termin* statistisch signifikant voraus, $F(4, 155) = 8.01$, $p < .001$, $1 - \beta > 0.99$.

Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in der Tabelle 21 dargestellt. Die Prädiktoren *Ziele*, *Recherche* und *Sicherheit* erwiesen sich in dem Modell als signifikante Prädiktoren für *Reaktion bei einem Termin* ($\beta = .29$, $.28$ und $-.23$, $ps = .001$, $.005$ und $.034$). *Planung* wies keine signifikante Vorhersagekraft für *Reaktion ein Termin* auf. Die Effektgröße für dieses Modell betrug $f^2 = 0.20$. Dies entsprach einem mittleren Effekt (Cohen, 1988).

Tabelle 21

Regressionsanalyse für die Vorhersage der Reaktion ein Termin

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
5. Ziele	0.19	0.06	.29	3.33	.001
6. Planung	0.09	0.07	.12	1.24	.218
7. Recherche	0.24	0.08	.28	2.86	.005
8. Sicherheit	-0.19	0.09	-.23	-2.14	.034

Anmerkungen. N = 160.

Zusammenhang zwischen 18plusWEGWEISER und Reaktion bei mehreren Terminen (H_{3a}). Die zweite Regression überprüft den Zusammenhang zwischen dem 18plusWEGWEISER Skalen und der *Reaktion bei mehreren Terminen*. Es wurden zwei Fälle ausgeschlossen, weil die standardisierten Residuen kleiner als -3 waren. Somit ergab sich eine Stichprobengröße von $N = 163$. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in der Tabelle 22 angegeben. Auch wenn *Planung* und *Sicherheit* nicht signifikant mit *Reaktion bei mehreren Terminen* korrelierten, sollten diese beiden Variablen dennoch für die Vollständigkeit des Fragebogens in das Prädiktionsmodell aufgenommen werden. Deshalb wurde für die Regressionsanalyse die Einschluss-Methode verwendet.

Tabelle 22

Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell RmT (N = 163)

Variable	M	SD	1	2	3	4
RmT	4.28	0.62	.26**	.08	.24**	.00
Prädiktorvariablen						
1. Ziele	2.18	0.59	-	.41**	.37**	.48**
2. Planung	2.26	0.51		-	.50**	.56**
3. Recherche	2.38	0.47			-	.63**
4. Sicherheit	2.46	0.47				-

Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Das Modell (*Reaktion mehrere Termine*) hatte mit einem $R^2 = .17$ (korrigiertes $R^2 = .15$) eine mittlere Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Insgesamt konnte durch die Prädiktoren 17 % der Varianz der *Reaktion bei mehreren Terminen* aufgeklärt werden. Die Prädiktoren *Ziele*, *Planung*, *Recherche* und *Sicherheit* sagten die *Reaktion bei mehreren Terminen* statistisch signifikant voraus, $F(4, 158) = 7.87$, $p < .001$, $1 - \beta > 0.99$.

Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in Tabelle 23 dargestellt. Die Prädiktoren *Ziele*, *Recherche* und *Sicherheit* erwiesen sich in dem Modell als signifikante Prädiktoren für *Reaktion bei mehreren Terminen* ($\beta = .31$, $.37$ und $-.37$, $ps < .001$). *Planung* wies keine signifikante Vorhersagekraft für *Reaktion bei mehreren Terminen* auf. Die Effektgröße für dieses Modell betrug $f^2 = 0.20$. Dies entsprach einem mittleren Effekt (Cohen, 1988).

Tabelle 23

Regressionsanalyse für die Vorhersage der Reaktion mehrere Termine

Prädiktor	<i>b</i>	SE <i>b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Ziele	0.32	0.09	.31	3.67	<.001
2. Planung	-0.03	0.11	-.02	-0.24	.810
3. Recherche	0.48	0.13	.37	3.85	<.001
4. Sicherheit	-0.49	0.14	-.37	-3.5	<.001

Anmerkungen. N = 163.

Die Hypothese (H_{3a}) „Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen des 18plusWEGWEISERs und den Werten der Ebene Reaktion.“ konnte teilweise bestätigt werden.

Zusammenhang zwischen 18plusWEGWEISER und Lernen 1 (H_{3b}). Die dritte Regression überprüft den Zusammenhang zwischen dem 18plusWEGWEISER Skalen und *Lernen 1*. Es wurden vier Fälle ausgeschlossen, weil die standardisierten Residuen kleiner als -3 waren. Somit betrug die Stichprobengröße $N = 161$. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in der Tabelle 24 angegeben. Für die Regressionsanalyse wurde die Einschluss-Methode verwendet.

Tabelle 24

Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 1 (N = 161)

Variable	M	SD	1	2	3	4
Lernen 1	4.45	0.63	.23*	.14*	.38**	.20*
Prädiktorvariablen						
1. Ziele	2.18	0.59	-	.41**	.36**	.48**
2. Planung	2.26	0.52		-	.50**	.57**
3. Recherche	2.38	0.48			-	.63**
4. Sicherheit	2.46	0.47				-

Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Das Modell (*Lernen 1*) hatte mit einem $R^2 = .17$ (korrigiertes $R^2 = .14$) eine mittlere Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Insgesamt konnte durch die Prädiktoren 17 % der Varianz des *Lernen 1* aufgeklärt werden. Die Prädiktoren *Ziele*, *Planung*, *Recherche* und *Sicherheit* sagten *Lernen 1* statistisch signifikant voraus, $F(4, 156) = 7.71$, $p < .001$, $1 - \beta > 0.99$.

Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in der Tabelle 25 dargestellt. Lediglich *Recherche* erwies sich in dem Modell als signifikanter Prädiktor für *Lernen 1* ($\beta = .42$, $p < .001$). *Ziele*, *Planung* und *Sicherheit* wiesen keine signifikante Vorhersagekraft für die *Lernen 1* auf. Die Effektgröße für dieses Modell betrug $f^2 = 0.20$. Dies entsprach einem kleinen Effekt (Cohen, 1988).

Tabelle 25*Regressionsanalyse für die Vorhersage Lernen 1*

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Ziele	0.17	0.09	.16	1.85	.066
2. Planung	-0.11	0.11	-.09	-0.93	.354
3. Recherche	0.56	0.13	.42	4.37	<.001
4. Sicherheit	-0.13	0.14	-.09	-0.89	.374

Anmerkungen. N = 161.

Zusammenhang zwischen 18plusWEGWEISER und Lernen 2 (H_{3b}). Die vierte Regression überprüft den Zusammenhang zwischen den 18plusWEGWEISER Skalen und *Lernen Item 2*. Die Stichprobengröße betrug $N = 163$, da zwei Fälle aufgrund eines standardisierten Residuums kleiner als -3 , ausgeschlossen wurden. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in der Tabelle 26 angegeben. Für die Regressionsanalyse wurde die Einschluss-Methode verwendet.

Tabelle 26*Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 2 (N = 163)*

Variable	M	SD	1	2	3	4
Lernen 2	4,12	0.91	.31**	.31**	.27**	.19*
Prädiktorvariablen						
1. Ziele	2.19	0.60	-	.42**	.38**	.48**
2. Planung	2.27	0.52		-	.51**	.57**
3. Recherche	2.39	0.47			-	.63**
4. Sicherheit	2.47	0.48				-

*Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.*

Das Modell (*Lernen 2*) hatte mit einem $R^2 = .15$ (korrigiertes $R^2 = .13$) eine mittlere Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Insgesamt konnte durch die Prädiktoren 15 % der Varianz des *Lernen 2* aufgeklärt werden. Die Prädiktoren *Ziele*, *Planung*, *Recherche* und *Sicherheit* sagten *Lernen 2* statistisch signifikant voraus, $F(4, 158) = 7.07$, $p < .001$, $1 - \beta > 0.99$

Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in der Tabelle 27 dargestellt. *Ziele* und *Planung* erweisen sich in dem Modell als signifikante Prädiktoren des

Lernen 2 ($\beta = .22$ und $.21$, $ps = .010$ und $.025$). *Recherche* und *Sicherheit* wiesen keine signifikante Vorhersagekraft für *Lernen 2* auf. Die Effektgröße für dieses Modell betrug $f^2 = 0.18$. Dies entsprach einem kleinen Effekt (Cohen, 1988).

Tabelle 27

Regressionsanalyse für die Vorhersage der Lernen 2

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Ziele	0.34	0.13	.22	2.60	.010
2. Planung	0.37	0.16	.21	2.26	.025
3. Recherche	0.32	0.19	.17	1.74	.085
4. Sicherheit	-0.27	0.20	-.14	-1.33	.186

Anmerkungen. $N = 163$.

Die Hypothese (H_{3b}) „Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen des 18plusWEGWEISERs und den Werten der Ebene Lernen.“ konnte teilweise bestätigt werden.

Zusammenhang zwischen 18plusWEGWEISER und Verhalten 1 (H_{3c}).

Die fünfte Regression überprüft den Zusammenhang zwischen dem 18plusWEGWEISER Skalen und *Verhalten 1*. Die Stichprobengröße betrug $N = 165$. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in der Tabelle 28 angegeben. Alle Prädiktoren korrelierten nicht signifikant mit *Verhalten 1*. Für die Regressionsanalyse wurde die Einschluss-Methode verwendet.

Tabelle 28

Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Verhalten 1 ($N = 165$)

Variable	M	SD	1	2	3	4
Verhalten 1	3.14	1.14	-.16	-.13	-.08	-.05
Prädiktorvariablen						
1. Ziele	2.19	0.60	-	.42**	.38**	.48**
2. Planung	2.27	0.52		-	.50**	.57**
3. Recherche	2.38	0.47			-	.63**
4. Sicherheit	2.47	0.46				-

Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Das Modell (*Verhalten 1*) hatte mit einem $R^2 = .04$ (korrigiertes $R^2 = .01$) eine geringe Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in Tabelle 29 dargestellt. Die Prädiktoren *Ziele*, *Planung*, *Recherche* und *Sicherheit* sagten *Verhalten 1* nicht signifikant voraus, $F(4, 1608) = 1.44$, $p = .224$, $1 - \beta = 0.50$. Alle Prädiktoren wiesen keine signifikante Vorhersagekraft für *Verhaltens 1* auf.

Tabelle 29

Regressionsanalyse für die Vorhersage Verhalten 1

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Ziele	-0.28	0.17	-.15	-1.63	.106
2. Planung	-0.24	0.22	-.11	-1.11	.270
3. Recherche	-0.09	0.25	-.04	-0.38	.706
4. Sicherheit	0.27	0.27	.97	0.97	.334

Anmerkungen. N = 165.

Zusammenhang zwischen 18plusWEGWEISER und Verhalten 2 (H_{3c}).

Die sechste Regression überprüft den Zusammenhang zwischen den 18plusWEGWEISER Skalen und *Verhalten 2*. Die Stichprobengröße betrug $N = 165$. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der für die Regressionsanalyse interessierenden Variablen sind in der Tabelle 30 angegeben. Auch wenn die *Planung*, *Recherche* und *Sicherheit* nicht signifikant mit *Verhalten 2* korrelieren, sollten diese Variablen dennoch in das Prädiktionsmodell aufgenommen werden. Deswegen wurde für die Regressionsanalyse die Einschluss-Methode verwendet.

Tabelle 30

Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Verhalten 2 (N = 165)

Variable	M	SD	1	2	3	4
Verhalten 2	2.75	1.29	-.15*	-.11	-.05	-.08
Prädiktorvariablen						
1. Ziele	2.19	0.59	-	.42**	.36**	.48**
2. Planung	2.27	0.52		-	.50**	.57**
3. Recherche	2.38	0.47			-	.63**
4. Sicherheit	2.47	0.46				-

*Anmerkungen. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.*

Das Modell (*Verhalten 2*) hatte mit einem $R^2 = .03$ (korrigiertes $R^2 = .00$) eine geringe Anpassungsgüte (Cohen, 1988). Die Prädiktoren *Ziele*, *Planung*, *Recherche* und *Sicherheit* sagten das *Verhalten 2* nicht signifikant voraus, $F(4, 160) = 1.11$, $p = .355$, $1 - \beta = 0.38$. Das Ergebnis der Regressionsanalyse ist in Tabelle 31 dargestellt. Keine der Variablen erwies sich im Modell als signifikanter Prädiktor für *Verhalten 2*.

Tabelle 31

Regressionsanalyse für die Vorhersage Verhalten 2

Prädiktor	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Ziele	-0.30	0.20	-.14	-1.51	.133
2. Planung	-0.20	0.25	-.08	-0.81	.422
3. Recherche	0.10	0.28	.04	0.34	.734
4. Sicherheit	0.04	0.31	.01	0.12	.908

Anmerkungen. N = 165.

Die Hypothese H_{3c} „Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen des 18plusWEGWEISERs und den Werten der Ebene Verhalten“ konnte nicht bestätigt werden.

Um ein besseres Bild über die Zusammensetzung der Teilnehmenden zu erhalten, wurde eine Clusteranalyse mit den Variablen *Ziele*, *Planung*, *Recherche* und *Sicherheit* durchgeführt. Dafür wurde die Two-Step-Clusteranalyse verwendet. Die Variablen *Ziele*, *Planung*, *Recherche* und *Sicherheit* sind metrisch skaliert. Deswegen wurde zur Distanzberechnung die Euklidische Distanz verwendet. Zu der Bestimmung der Clusteranzahl kam das Bayes'schen-Informationskriterium (BIC) zum Einsatz (Backhaus et al., 2021). Die Clusteranalyse ergab nur ein Cluster (vgl. Tabellen 32 bis 34 im Anhang F). Es ist davon auszugehen, dass keine strukturierten Unterschiede in der Stichprobe vorliegen.

5.3 Qualitative Ergebnisse

5.3.1 Zufriedenheit der Teilnehmenden mit Studieren Probieren

Aus den offenen Antworten ist zu entnehmen, dass die Teilnehmenden sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit Studieren Probieren sammeln konnten. Dabei überwiegen die positiven Erfahrungen. Bei *A.1: positive Reaktionen auf Studieren Probieren* wurden 17 Unterkategorien gebildet. Es gab 206 Rückmeldungen. Am häufigsten wurde *A.1.1 Einblick bekommen* ($n = 42$), *A.1.4*

Fragen stellen können und Antworten bekommen ($n = 31$), *A.1.7 Informationen bekommen* ($n = 25$), *A.1.5 Betreuer*in war gut* ($n = 24$) und *A.1.6 vor Ort/Präsenz* ($n = 23$) genannt. Zum Beispiel wurde für die Kategorie A.1.1 folgende Antwort gegeben „guter Einblick ins Studentenleben“ (ID 42). Die Person mit der ID 147 gab auch ein gutes Beispiel für ihre Erfahrungen mit Studieren Probieren: „Die Anmeldung ist sehr organisiert abgelaufen. Besonders gut hat mir der Austausch mit einem Studierenden gefallen, da der Studierende mir einen guten Einblick in das Studium verschaffen konnte. Auch alle meine Fragen konnten problemlos beantwortet werden.“

Bei *A.2: negative Reaktionen auf Studieren Probieren* wurden 18 Unterkategorien gebildet und es gab 77 Rückmeldungen. Als Gründe für negative Erfahrungen wurden *A.2.6 Online-Termine* ($n = 16$), *A.2.2 Mangelhafte Organisation (Betreuer*in)* ($n = 11$), *A.2.8 Veranstaltung war ohne Vorkenntnisse nicht zu verstehen* ($n = 7$) und *A.2.17 zu wenige Informationen* ($n = 6$) genannt. Als Beispiel für die Kategorie A.2.2 kann folgende Antwort verwendet werden:

Die Betreuerin hat sich weder gemeldet, noch ist sie gekommen. Die Vertretung hatte die Info, dass es erst um 10 statt um 08:30 Uhr beginnt. Die Betreuerin hat in der Bestätigungsmail für die Anmeldung geschrieben, dass wir uns um 08:30 treffen, aber um diese Uhrzeit hat schon die Vorlesung begonnen --> mangelnde Organisation. (ID 61).

Für die Kategorie A.2.8 (Veranstaltung war ohne Vorkenntnisse nicht zu verstehen) ist die Antwort „Einführung in die Psychopathologie: War in einer Lektüre, wo man Vorwissen brauchte...“ (ID 130) ein passendes Beispiel. Die Kategorie A.2.1 *Zeitraum bzw. Zeitpunkt* wurde von den Teilnehmenden nicht häufig genannt. Nichtsdestotrotz sollen zwei exemplarische Antworten angeführt werden: Von einer Person (ID 57) wurde angemerkt, dass die Zeiten nicht günstig seien für Berufstätige. „Besonders als bereits berufstätige Studieninteressierte war es sehr schwierig Termine zu finden die mich sowohl interessieren als auch mit meinen Arbeitszeiten vereinbar sind.“. Die Person mit der ID 304 meinte: „Hab länger gearbeitet und es ging sich nicht mehr aus.“

Bei *B.1: Erleben von Nützlichkeit* von Studieren Probieren wurden 10 Unterkategorien gebildet. Es gab 136 Rückmeldungen. Am häufigsten wurden von den Teilnehmenden *B.1.3 Einblick ins Studium bekommen* genannt ($n = 43$), *B.1.4 ausreichend Tipps und Informationen erhalten* ($n = 37$) und *B.1.1 die betreuende*

Person hat sich Zeit genommen und alle Fragen beantwortet (n = 15). 14 Personen gaben an, dass Studieren Probieren eine *B.1.8 Entscheidungshilfe* gewesen sei. Als Beispiel für die Kategorie *B.1.4* wurde folgendes genannt:

Ich habe Erfahrung sammeln können, wie Vorlesungen ablaufen, wie in jenen vorgetragen wird und was man da so an Stoff durchgeht. Weiters konnte mir der Student gute Tipps zum MedAT geben und außerdem hat er mir seinen Studienalltag schildern können (wie laufen Prüfungen ab, wieviel muss man wann lernen, wie viele Prüfungen gibt es pro Semester, wie sieht seine klassische Studierenwoche aus,...) (ID 46).

Verglichen mit der Kategorie *B.1: Erleben von Nützlichkeit*, gab es eine geringere Anzahl an Rückmeldungen bei der Kategorie *B.2: Erleben von Nutzlosigkeit*. Es wurden aus den insgesamt 32 Rückmeldungen für *B.2: Erleben von Nutzlosigkeit* 12 Unterkategorien gebildet. Am häufigsten wurden *B.2.8 Bestätigung der bisherigen Entscheidung (n = 8)*, *B.2.9 zu wenig Informationen (n = 5)*, *B.2.1 kein realitätsnaher Einblick ins Studium (n = 3)*, *B.2.3 fehlende Fragerunde (n = 3)* und *B.2.7 keine Unterstützung für die Entscheidung (n = 3)* genannt. Jeweils zwei Personen nannten *B.2.5 Online-Termin* und *B.2.12 fehlendes Interesse am Studiengang* als Gründe für das Erleben von Nutzlosigkeit. Die restlichen Kategorien wurden nur jeweils von einer Person genannt (vgl. Kodierleitfaden). Beispiele für die Kategorie *B.2.1* sind folgende Antworten: „Bei diesem Termin, der mit Zoom abgehalten wurde, sahen wir die ganze Zeit nur ein Video von einem Vortrag über Krebs. Für Fragen war keine Zeit, da das Meeting nur 30 Minuten dauerte. Wir wurden aufgefordert Fragen per Mail zu stellen.“ (ID 192). Eine andere teilnehmende Person berichtete „Wir haben nur unsere Fragen beantwortet bekommen und uns das Gebäude anschauen können, aber hatten keine Gelegenheit uns eine Vorlesung anzuhören und konnten deswegen nicht wirklich das Feeling des Studiums einfangen.“ (ID 84).

5.3.2 Lerneffekt durch Studieren Probieren

Hierbei ging es um, dass die Teilnehmenden einen Lerneffekt durch die Teilnahme an Studieren Probieren erlebten. Bei der Kategorie *D: Lernen durch Studieren Probieren* wurden neun Unterkategorien gebildet. Es gab 58 Rückmeldungen. Am häufigsten wurde *D.1.7 Informationen zum Aufnahmetest/Studium (n = 14)*, *D.1.2 Entscheidungshilfe (n = 11)*, *D.1.6 Einschätzen können (n = 10)* und

D.1.3 Wissensvertiefung ($n = 10$) genannt. Auch *D.1.8 Bestätigung der Studienwahl* wurde von fünf Personen genannt. Als ein Beispiel für die Kategorie *D.1.7* erwähnte die Person mit der ID 147 folgendes: „Durch den Termin weiß ich jetzt, wie Vorlesungen grundsätzlich ablaufen und kenne die Meinung eines Studierenden zu dem Studium.“.

5.3.3 Verhaltensänderung durch Studieren Probieren

Die Veränderung im Verhalten wurde in zwei Hauptkategorien (*E.1: Veränderungen im Verhalten*, *E.2: Anzeichen für Veränderung Studienpräferenz*) aufgeteilt. Bei der Kategorie *E.1: Veränderungen im Verhalten* wurden 15 Unterkategorien gebildet. Hierbei gab es 42 Rückmeldungen. Die Kategorien *E.1.3 Entscheidungssicherheit* ($n = 11$), *E.1.7 Studiengänge besser einschätzen können* ($n = 7$), *E.1.12 weniger Stress bzgl. Studienwahl* ($n = 4$) und *E.1.8 keine Veränderung* ($n = 3$) wurden am häufigsten genannt. Als Beispiel für die Kategorie *E.1.3* kann „Ich bin mir jetzt sicher, was ich nicht machen möchte.“ (ID 18) angeführt werden. Für die Kategorie *E.1.12* wurde „Ich bin lockerer, mit dem Angebot weniger überfordert und weniger gestresst.“ (ID 151) genannt. Die Kategorie *E.1.14 Steigerung Angst in Bezug auf Studieren* wurde nicht sehr häufig genannt, allerdings wurden neben positiven Veränderungen auch negative Veränderungen genannt. Diese äußerten sich beispielsweise folgendermaßen „Es hat sich nicht wirklich etwas verändert, aber ich habe mehr Respekt (ein wenig Angst) vor Studieren bekommen, da es schon anders ("größer") als Schule ist.“ (ID 250). Eine Person beschrieb, dass sich „Unsicherheit, Planlosigkeit“ (ID 326) als Verhaltensveränderung bemerkbar macht.

Die Kategorie *E.2: Anzeichen für Veränderung Studienpräferenz* enthält 15 Unterkategorien und hatte 50 Rückmeldungen. Am häufigsten wurden die Unterkategorien *E.2.6 Sicherer bezüglich Entscheidung* ($n = 9$), *E.2.2 keine Veränderung* ($n = 9$), *E.2.8 mehr Überlegen* ($n = 4$), *E.2.7 Wissenserweiterung* ($n = 4$) und *E.2.9 mehr Interesse für ein Studienfach* ($n = 4$) genannt. Die Kategorie *E.2.2* wurde beispielsweise wie folgt beschrieben. „Bei mir persönlich gar nicht, außer dass ich jetzt auch weiß, dass es selbst bei meinem Traumstudiengang Sachen geben wird, die mir keinen Spaß machen werden. Und das ist auch völlig okay, gehört eben dazu.“ (ID 277).

5.3.4 Weitere Ergebnisse

Um einen genaueren Einblick zu bekommen, warum Personen sich für Termine von Studieren Probieren anmelden und dann nicht teilnehmen, wurden die Teilnehmenden gefragt aus welchen Gründen die Termine nicht wahrgenommen wurden. Dies wurde in dem Kodierleitfaden als *C: Gründe für nicht Teilnahme am Termin* aufgenommen. Bei der Durchsicht der offenen Antworten ergaben sich 10 Unterkategorien mit 49 Rückmeldungen. Am häufigsten wurden die Unterkategorien *C.1.4 Terminkollision* ($n = 18$), *C.1.1 Zeitpunkt des Termins* ($n = 8$), *C.1.2 mangelhafte Organisation* genannt ($n = 7$). Für die Kategorie C.1.1 ist folgende Antwort ein treffendes Beispiel:

An diesem einen der drei Termine (Physik) hätte ich sehr gerne teilgenommen, allerdings fand dieser am Tag der Mathe-Matura (3.5.) um 11:00 Uhr vormittags statt, was es unmöglich machte, ihn zu besuchen. Auch als ich dies frühzeitig meldete (das war der einzige Physik Termin im SoSe 2022), bekam ich keine Antwort. Auf meine Frage, ob es nicht doch noch einen Termin geben könnte, wurde mir gesagt, dies sei leider nicht möglich und an stattdessen auf Beratungsgespräche hingewiesen () (ID 46)

Ein Beispiel für die Kategorie C.1.2 gab die Person mit der ID 137:

Weil die studierende Person, die mich hätte begleiten sollen, keinen Kontakt zu mir aufnahm und ich, nachdem ich den vorletzten Tag vorm Termin erst am Abend schreiben konnte, die 48 h Deadline nicht einhalten konnte und so keinen Ersatzbegleitperson bekommen konnte, nachdem die ursprünglich angedachte unerreichbar war. (auch für die Person, die mich sehr freundlich dabei unterstützte herauszufinden, warum ich keine Nachricht bekommen habe).

Zusätzlich wurden die Teilnehmenden nach Verbesserungsvorschlägen für Studieren Probieren gefragt. Dabei wurden die Kategorien *F.1. Kommunikation durch das Team*, *F.2. Terminangebot*, *F.3. Webseite*, *F.4. Termin selbst*, *F.5. Kommunikation mit der betreuenden Person* und *F.6. FAQ* schon bei der Befragung vorgegeben.

Bei *F.1. Kommunikation durch das Team* ergaben sich drei Unterkategorien. *F.1.1 bezüglich Abmeldung und Warteliste* ($n = 2$), *F.1.2 E-Mail mit den wichtigsten Informationen als Erinnerung* ($n = 1$) und *F.1.3. Öffentlichkeitsarbeit (Werbung)* ($n = 2$).

F.2. Terminangebot beinhaltet folgende Unterkategorien: *F.2.1 mehr Termine* ($n = 35$), *F.2.2 vor Ort beziehungsweise Präsenz* ($n = 6$), *F.2.3 mehr Variation bezüglich Unis und FHs pro Studiengang* ($n = 9$), *F.2.4 Terminzeitpunkt (Matura, Berufstätige berücksichtigen)* ($n = 4$), *F.2.5 mehr Plätze pro Termin anbieten* ($n = 12$), *F.2.6 mehr Studiengänge* ($n = 15$) und *F.2.7 mehr Online-Termine* ($n = 1$). Ein Beispiel für die Kategorie *F.2.3* ist folgende Antwort „zu wenig verschiedene FHs und Unis für jeweilige Studienrichtungen“ (ID 33).

Die Person mit der ID 141 gab ein Beispiel für die Kategorie *F.2.6* „es gibt (logischerweise) sehr viele Termine für die besonders gefragten Studienrichtungen, für die kleineren dann aber oft nur einen (wenn überhaupt), sodass man da sehr schnell sein muss, wenn man bei einem Termin teilnehmen möchte.“

Bei *F.3. Webseite* ergaben sich die Unterkategorien *F.3.1. Informationen ab wann die Termine online sind* ($n = 1$), *F.3.2. Login-Bereich* ($n = 3$), *F.3.3. mehr Präsenz auf Sozialen Medien* ($n = 1$), *F.3.4. Webseite unübersichtlich* ($n = 5$), *F.3.5. Webseite mehr Infos* ($n = 1$) und *F.3.6. Webseite Suchfunktion* ($n = 1$). *F.4. Termin selbst* beinhaltet die Unterkategorien *F.4.1 Fragerunde am Ende von jedem Termin* ($n = 1$), *F.4.2. Bessere Vorbereitung der betreuenden Personen* ($n = 1$), *F.4.3. darauf achten, dass Termine ohne Vorkenntnisse verständlich sind* ($n = 1$), *F.4.4. Termin Selbst – vorab mehr Infos zu Inhalt/Ablauf etc.* ($n = 1$), *F.4.5. mehr Zeit für alles Einplanen* ($n = 1$) und *F.4.6. FAQs und Webseiten nach Termin zur Verfügung stellen* ($n = 1$).

Die Kategorie *F.5. Kommunikation mit der betreuenden Person* besteht aus den Unterkategorien *F.5.1. Erinnerung* ($n = 1$) und *F.5.2. Zeitbestätigung* ($n = 1$). Bei der Kategorie *F.6. FAQ* ergab sich nur die Unterkategorie *F.6.1. Definition Zielgruppe* ($n = 1$).

6. Diskussion

6.1 Ergebnisse und Implikationen

Diese Arbeit sollte überprüfen, ob Studieren Probieren das Ziel erreicht, eine Hilfestellung für die Studienwahl darzustellen. Die erste Forschungsfrage basierte auf der Ebene Reaktion des Evaluationsmodell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010). Die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Programm Studieren Probieren sollte evaluiert werden. Im Zuge dessen wurde das Erleben der Nützlichkeit von Studieren Probieren untersucht. Die zweite Forschungsfrage befasste sich mit der Ebene Lernen aus dem eben erwähnten Evaluationsmodell. Hierbei sollte betrachtet werden, ob die Teilnehmenden einen Lerneffekt durch die Teilnahme an Studieren Probieren erlebten. Diesbezüglich sollte untersucht werden, inwiefern Teilnehmende, welche mit Studieren Probieren zufriedener waren, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten bezüglich der Studienwahl mehr erhöhten als Teilnehmende, welche weniger zufrieden waren. Die dritte Forschungsfrage basierte auf der Ebene Verhalten des Evaluationsmodells. Es sollte evaluiert werden, ob sich eine Verhaltensveränderung bei den Teilnehmenden zeigte. Außerdem sollte untersucht werden, ob Teilnehmende die zufriedener waren und einen größeren Lerneffekt hatten eher eine Verhaltensänderung zeigten. Die vierte Forschungsfrage evaluierte, ob es einen Zusammenhang zwischen den Berufswahlkompetenzen aus dem 18plusWEGWEISER und Zufriedenheit, Lerneffekt und Verhaltensänderung in Bezug auf die Studienwahl gibt.

6.1.1 Erfahrungen der Teilnehmenden mit Studieren Probieren

Bei dieser Fragestellung wurde untersucht, welche Erfahrungen die Teilnehmenden mit Studieren Probieren gemacht haben, wie zufrieden sie waren und ob sie Studieren Probieren als hilfreich empfunden haben. Zusammenfassend kann aufgrund der Ergebnisse geschlossen werden, dass die Teilnehmenden überwiegend positive Erfahrungen mit der Teilnahme an Studieren Probieren gemacht haben.

Zufriedenheit mit Studieren Probieren. Die Mehrheit der Teilnehmenden gab an mit den Inhalten der Termine zufrieden gewesen zu sein. Der Großteil der Teilnehmenden bewertete die betreuenden Personen positiv. Ebenso zeigte sich auch eine Zufriedenheit bei den Terminen, die den Teilnehmenden nicht so gut

gefallen haben. Zusammenfassend kann geschlussfolgert werden, dass die Teilnehmenden im Gesamten mit Studieren Probieren zufrieden sind.

Empfinden als hilfreich. Die meisten der Teilnehmenden gaben an, dass sie ihren besuchten Termin als hilfreich empfunden haben. Zudem haben fast alle Teilnehmende Studieren Probieren an sich als hilfreich für ihre Studienwahl empfunden. Die Termine, die den Teilnehmenden nicht gefallen haben, wurden trotzdem überwiegend als hilfreich für ihre Studienwahl wahrgenommen. Die offenen Antworten bestätigen dies. So waren die meisten Rückmeldungen zu den Kategorien *B.1.3 Einblick ins Studium bekommen*, *A.1.1 Einblick bekommen* und *B.1.4. ausreichend Tipps und Informationen erhalten* (vgl. Kodierleitfaden). Daraus lässt sich ableiten, dass es die Teilnehmenden als positiv empfanden einen realitätsnahen Einblick in den gewünschten Studiengang zu erhalten und dies als hilfreich empfunden wurde. Ebenso war es für die Teilnehmenden hilfreich, wenn sie ausreichend viele Informationen und Tipps zum Studiengang beziehungsweise Studium im Allgemeinen bekommen haben.

Zusammenfassend kann schlussgefolgert werden, dass nicht immer alles nur gefallen muss, manchmal kann es zwar nicht gefallen, wird jedoch als hilfreich empfunden. Des Weiteren ist mit der Zufriedenheit und dem Empfinden von Nützlichkeit, die Basis für die Ebene Lernen des Evaluationsmodells nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) gegeben.

6.1.2 Lerneffekt durch Studieren Probieren

Bei dieser Fragestellung wurde untersucht, ob die Teilnehmenden einen Lerneffekt durch die Teilnahme an Studieren Probieren erlebten. Es konnte ein Lerneffekt durch Studieren Probieren gezeigt werden. Die Häufigkeiten in den Antworten zu Lernen zeigen, dass die Mehrheit der Teilnehmenden einen Lerneffekt durch die Teilnahme an Studieren Probieren erlebte. Der Großteil der Teilnehmenden gab an, etwas Neues durch Studieren Probieren gelernt zu haben. Der thematische Lernerfolg wurde in dieser Arbeit nicht untersucht.

Der Lerneffekt hat möglicherweise einen Einfluss auf die Sicherheit in Bezug auf die Studienwahl. Denn die meisten der Teilnehmenden gaben an, durch die besuchten Termine sicherer in der Studienwahl geworden zu sein. Dies könnte durch mehr neue Informationen für die Studiengänge erfolgt sein. Wie Aymans

und Kauffeld (2015) herausfanden, steigern vermehrte Informationen die Selbstwirksamkeit. Eine höhere Selbstwirksamkeit könnte zu einem besseren Lerneffekt führen. Einen Hinweis darauf geben die offenen Antworten. Die häufigste Kategorie bei Lernen ist *D.1.7 Informationen zum Aufnahmetest/Studium* (vgl. Kodierleitfaden).

Zusammenhang zwischen Reaktion und Lernen. Die Hypothese, dass zufriedene Teilnehmende eine Erhöhung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten bezüglich der Studienwahl erzielen als unzufriedene, konnte bestätigt werden. Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit und Nützlichkeit und dem Lernen von Neuen und der Gewinnung von Sicherheit in Bezug auf die Studienwahl. Analog zur Modellannahme von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) konnten zufriedene Teilnehmende mehr aus einer Veranstaltung erlernen. Durch die offenen Antworten wird dies auch deutlich. Wurden die Termine positiv bewertet, so konnte in den meisten Fällen auch etwas für die Zukunft erlernt werden. Beispielsweise bewertete die Person mit der ID 147 den besuchten Termin folgendermaßen: „Die Anmeldung ist sehr organisiert abgelaufen. Besonders gut hat mir der Austausch mit einem Studierenden gefallen, da der Studierende mir einen guten Einblick in das Studium verschaffen konnte. Auch alle meine Fragen konnten problemlos beantwortet werden.“ Bei der Frage, was sie sich für ihre Studienwahl mitnimmt, schrieb dieselbe Person folgende Antwort. „Durch den Termin weiß ich jetzt, wie Vorlesungen grundsätzlich ablaufen und kenne die Meinung eines Studierenden zu dem Studium.“

Bisher konnten die ersten beiden Ebenen des Evaluationsmodells nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) nachgewiesen werden. Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen der Ebene Reaktion und Lernen gefunden werden. Es zeigte sich, dass eine höhere Zufriedenheit mit einer Erhöhung des Wissens und der Fertigkeiten zusammenhängt. Somit sind die Voraussetzungen für die Ebene Verhalten gegeben.

6.1.3 Verhaltensänderungen durch Studieren Probieren

Diese Fragestellung untersuchte, ob es zu einer Verhaltensveränderung in Bezug auf die Studienwahl durch die Teilnahme an Studieren Probieren kam. Es konnte eine bedingte Verhaltensveränderung in Bezug auf die Studienwahl durch Studieren Probieren gezeigt werden. Bei der Betrachtung der Häufigkeiten zu der

Frage, ob eine Veränderung bemerkbar ist, haben 58.8 % der Teilnehmenden angegeben, dass dies nicht der Fall sei. Somit konnten die meisten Teilnehmenden entweder keine Veränderung feststellen oder waren sich dessen nicht bewusst.

Bezüglich der Veränderung in Bezug auf die Studienpräferenz ist ein deutlicheres Bild zu sehen. Hier zeigte sich, dass anscheinend Studieren Probieren keine direkte Veränderung erzeugt, sondern eine Bestätigung der bisherigen Studienwahl. Dies ist auch in den offenen Antworten zu sehen. In den offenen Antworten wurde am häufigsten die Kategorie *E.1.3 Entscheidungssicherheit* genannt. Entscheidungssicherheit beinhaltet, dass sich die Person für oder gegen ein bestimmtes Studium entscheiden kann. Laut Driesel-Lange et al. (2010) werden Schüler*innen durch das Vermitteln von Informationen zu Expert*innen in Bezug auf die berufliche Orientierung. Sie können dank den Informationen und der gleichzeitig stattfindenden Kompetenzentwicklung rascher und einfacher Entscheidungen treffen (Driesel-Lange et al., 2010). Entsprechend der bisherigen Annahmen von Driesel-Lange et al. (2010) und Aymans und Kauffeld (2015) steigert Studieren Probieren die Berufswahlkompetenzen, Selbstreflexion und Entscheidungsfähigkeit.

Zusammenhang zwischen Reaktion, Lernen und Verhalten. Die zu dieser Fragestellung formulierte Hypothese H₂, dass Teilnehmende, die zufriedener waren und einen größeren Lerneffekt hatten eine Veränderung im Verhalten in Bezug auf die Studienwahl zeigen, konnte nur teilweise bestätigt werden. Der Analyse zufolge fand sich lediglich ein Zusammenhang zwischen *Reaktion, Lernen* und *Verhalten 1* (Verhaltensveränderung). Es konnte kein Zusammenhang für *Reaktion, Lernen* und *Verhalten 2* (Änderung der Studienpräferenz) gefunden werden.

Das Ergebnis in Bezug auf *Reaktion, Lernen* und *Verhalten 1* (Verhaltensänderung) bestätigt die bisherigen Forschungsannahmen. Somit unterstützt Studieren Probieren die berufliche Orientierung beziehungsweise die Kompetenzentwicklung. Indem Informationen vermittelt werden, werden die Teilnehmenden zu Expert*innen und können Maßnahmen für weitere Schritte in der Studienwahl ergreifen (Driesel-Lange et al., 2010; Rahn et al., 2020). Bei der Evaluation des Projektes *Studienkompass*, wurde auch angemerkt, dass eine langfristige Intervention in Bezug auf Änderungen in Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Studierneigung mehr Erfolg hat (Hinz, 2017). Dies könnte auch bei kurzfristigen Interventionen,

wie Studieren Probieren möglich sein. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind im Einklang mit der bisherigen empirischen Forschungslage.

In Bezug auf den nicht vorhandenen Zusammenhang zwischen *Reaktion*, *Lernen* und *Verhalten 2* (Änderung der Studienpräferenz) könnte eine Erklärung sein, dass sich die Teilnehmenden schon sehr sicher sind, was sie studieren möchten. Denn laut der Zielgruppenbeschreibung von Studieren Probieren, sollten die Teilnehmenden nicht mehr am Anfang ihrer beruflichen Orientierung stehen (Kerler et al., 2018; Österreichische Hochschüler_innenschaft, 2022). Hinweise darauf gaben die Kontrollfragen, ob schon eine Auseinandersetzung mit der Studienwahl erfolgte und ob die Teilnehmenden schon vor der Inanspruchnahme von Studieren Probieren wussten, was sie Studieren möchten. Beide Fragen bekamen von den Teilnehmenden eine eindeutige Zustimmung.

Eine weitere Erklärung könnte sein, dass sich eine messbare Veränderung im Verhalten erst nach einem gewissen Zeitraum bemerkbar macht. Denn für eine langanhaltende Veränderung des Verhaltens, muss dieses Verhalten zu unterschiedlichen Zeitpunkten anhaltend und beständig auftreten (Gerrig et al., 2015). Außerdem könnte eine alternative Erklärung sein, dass Verhalten mit einer nicht ausreichenden Anzahl an Items erfasst wurde. Des Weiteren könnten die Items das Verhalten nicht wie erwünscht erfasst haben. Beide Erklärungen könnten dazu geführt haben, dass keine konsistenten Zusammenhänge zwischen den Variablen gefunden werden konnten.

6.1.4 Zusammenhang zwischen den Berufswahlkompetenzen und Reaktion, Lernen sowie Verhalten

Im Fokus von Studieren Probieren stehen Personen, welche in ihrem beruflichen Orientierungsprozess schon weiter fortgeschritten sind (Österreichische Hochschüler_innenschaft, 2022). Die Fragestellung, dass durch die Berufswahlkompetenzen eine Vorhersage für Zufriedenheit, Lerneffekt und Verhaltensveränderung in Bezug auf die Studienwahl möglich ist, kann nur bedingt bestätigt werden.

Die Hypothesen (H_{3a}, H_{3b}), dass es einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen des 18plusWEGWEISERs und Reaktion beziehungsweise Lernen gibt, konnten bestätigt werden. Es konnte ein Zusammenhang zwischen *Reaktion* und den Skalen des 18PlusWEGWEISERs gefunden werden. Ebenso gab

es einen Zusammenhang zwischen *Lernen* und den Skalen des 18PlusWEGWEISERs. Die Hypothese H_{3c} konnte nicht bestätigt werden. Es gab keinen Zusammenhang zwischen den Skalen des 18plus WEGWEISERs und *Verhalten*.

In Bezug auf Reaktion (ein Termin und mehrere Termine) konnten die Skalen *Ziele*, *Recherche* und *Sicherheit* aus dem 18plusWEGWEISER die *Reaktion* vorhersagen. Dementsprechend waren höhere Werte in den Skalen ein Indikator für eine höhere positive Reaktion auf Studieren Probieren. Interessant ist, dass zwischen der Skala *Sicherheit* und *Reaktion* ein negativer Zusammenhang besteht. Wenn also ein höherer Wert in Sicherheit vorhanden ist, ist gleichzeitig eine niedrigere positive Reaktion auf Studieren Probieren zu erwarten. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Person schon genügend vorhandenes Wissen und Vertrauen in ihre Entscheidungen hat und deswegen eine Teilnahme an Studieren Probieren keinen Mehrwert mehr für die berufliche Orientierung der Person hat. Kracke et al. (2020) nehmen an, dass ein höherer Wissenszuwachs mit einem größeren Nutzen durch Maßnahmen wie Studieren Probieren einher geht. Also je mehr Neues die Teilnehmenden durch Studieren Probieren gelernt haben, desto größer war der Nutzen für sie durch das Programm.

Bei den Fragen zum Verhalten war die dritt häufigste Kategorie *E.2.2 keine Veränderung* (vgl. Kodierleitfaden). Dies könnte ein weiterer Hinweis darauf sein, dass die meisten Teilnehmenden sich sicher in der Studienwahl waren und es dadurch keine Veränderung im Verhalten erfolgte.

Mit den Berufswahlkompetenzen aus dem 18plusWEGWEISER kann eine Vorhersage über einen Lerneffekt durch Studieren Probieren erfolgen. So gibt es einen Zusammenhang zwischen der „Fähigkeit, Neues zu erkunden“ (Krötzl et al., 2021, S. 12) und dem Lerneffekt, dass man durch Studieren Probieren Neues gelernt hat. In Bezug, dass die Personen sicherer in der Studienwahl geworden sind, gibt es einen Zusammenhang zu den Fähigkeiten „vorauszuschauen und berufliche Ziele zu entwickeln“ (Krötzl et al., 2021, S. 12) und „[...] Verantwortung für [...] Entscheidungen zu übernehmen“ (Krötzl et al., 2021, S. 12). Höhere Werte in den Fähigkeiten sprechen dafür, dass die Personen fähiger sind ihre berufliche Orientierung zu bewältigen. Dementsprechend können diese Personen sicherer in der Studienwahl sein und einen größeren Lerneffekt aufweisen.

Bei dem Modell mit *Verhalten* gab es keine signifikanten Ergebnisse. Dies kann mit der Stichprobengröße zusammenhängen. In dieser Arbeit mussten einige

Fälle aufgrund fehlender Daten ausgeschlossen werden, wodurch die Stichprobengröße kleiner wurde als geplant. Eine ausreichend große Stichprobe führt zu einer höheren Teststärke (Döring & Bortz, 2016). Auch die Fragenbogenkonstruktion könnte verantwortlich gewesen sein, da möglicherweise eine zu geringe Anzahl an Items für die Erhebung von Verhalten formuliert wurde. Eine weitere Erklärung für das nicht signifikante Ergebnis könnte der Zeitpunkt der Erhebung sein (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010), denn Verhalten benötigt wie im Abschnitt 6.1.3 erwähnt einen längeren Zeitraum um sich zu entwickeln.

Zudem konnten keine ausgeprägten Cluster in den Daten gefunden werden. Es zeigten nicht genügend Personen Ähnlichkeiten in den Berufswahlkompetenzen, um sie in eine Gruppe zusammenfassen zu können. Die Homogenität der Gruppe könnte dafür eine Erklärung sein. Da die Teilnehmenden von Studieren Probieren in ihrem Orientierungsprozess weiter fortgeschritten sein sollten, kann es sein, dass die Teilnehmenden sich sehr ähnlich sind.

6.1.5 Weitere Befunde

Wie in der Theorie ausgeführt, hat die Bildungs- und Berufsberatung einen positiven Effekt auf die psychische Gesundheit (Gysbers et al., 2014; Heppner et al., 2004; Multon et al., 2001). Einen Hinweis darauf gab es auch in dieser Arbeit. Einige Teilnehmende berichteten von einer positiven Stimmungsveränderung, reduzierter Stress bezüglich Studienwahl und einer Veränderung im Selbstvertrauen nach der Teilnahme an Studieren Probieren (Kategorien E.2.3, E.1.12, E.2.5 im Kodierleitfaden).

Verstärkte negative Emotionen wurden zwar lediglich von einzelnen Teilnehmenden berichtet, dennoch können Entscheidungen im Prozess der beruflichen Orientierung zur psychischen Belastung führen (Milot-Lapointe et al., 2019). Beispielsweise wurde von zwei Personen angegeben, dass sie eine Steigerung in der Angst in Bezug auf Studieren wahrgenommen haben (Kategorie E.1.14, vgl. Kodierleitfaden). Einen genauen Effekt von Real-Begegnungen auf die psychische Gesundheit könnte eine weitere Studie genauer untersuchen.

6.2 Implikationen der Reaktionen und Verbesserungsvorschläge

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Studieren Probieren das Ziel erreicht, eine Hilfestellung für Teilnehmende in ihrem Prozess der Studienwahl darzustellen. Die meisten Rückmeldungen waren positiv, dennoch sollte überlegt

werden, was an Studieren Probieren verbessert werden kann. Denn durch das praxisbezogene Erleben der Studiengänge können nutzbare Eindrücke entstehen. Anhand dieser Eindrücke können adäquate Entscheidungen getroffen werden (Kerler et al., 2018).

Als wirksame Grundlage zur Verbesserung von Studieren Probieren, sollten die negativen Rückmeldungen genauer betrachtet werden. Vor allem die Organisation der betreuenden Personen war einer der Hauptgründe, die den Teilnehmenden nicht gefallen hat (vgl. Kategorien A.2.2 und A.2.3 im Kodierleitfaden). Eine mangelhafte Organisation führte bei einigen Teilnehmenden zur Nicht-Wahrnehmung des Termins. Deswegen sollte auf eine Zuverlässigkeit bei der Absage oder Umplanung von Terminen geachtet werden.

Ein weiterer Punkt ist die uneinheitliche Struktur der Termine, welche öfters bemängelt wurde. Eine einheitliche Struktur der Termine kann einen vergleichbaren Einblick in verschiedene Studiengänge gewähren. Ein extremes negatives Beispiel wurde in den offenen Antworten gegeben. „Bei diesem Termin, der mit Zoom abgehalten wurde, sahen wir die ganze Zeit nur ein Video von einem Vortrag über Krebs. Für Fragen war keine Zeit, da das Meeting nur 30 Minuten dauerte. Wir wurden aufgefordert Fragen per Mail zu stellen.“ (ID 192). Eine andere teilnehmende Person berichtete „Wir haben nur unsere Fragen beantwortet bekommen und uns das Gebäude anschauen können, aber hatten keine Gelegenheit uns eine Vorlesung anzuhören und konnten deswegen nicht wirklich das Feeling des Studiums einfangen.“ (ID 84). Vor allem ein nützlicher Einblick in die Studienrichtung scheint den Teilnehmenden wichtig zu sein, da diese Kategorie bei der Kodierung der offenen Fragen immer wieder angeführt wurde (vgl. Kodierleitfaden Anhang E). Ein nützlicher Einblick kann durch eine einheitlichere Struktur gewährleistet und gefördert werden.

Zudem wurde angegeben, dass einige Termine nicht ohne Vorkenntnisse verständlich waren. Dadurch kann die Veranstaltung eventuell nicht mühelos mitverfolgt werden und die Qualität der Termine ist schwerer vergleichbar. Es sollte daher überprüft werden, welche Veranstaltungen nicht ohne Vorkenntnisse verstanden wurden und diese eventuell aus dem Angebot streichen.

Weitere Überlegungen sollten zu den Terminen im Sommersemester erfolgen werden. Es wurde erwähnt, dass einige Termine kurz vor der Matura waren und die Teilnehmenden diese deshalb nicht wahrnehmen konnten (Kategorien A.2.1,

C.1.1 und F.2.4; vgl. Kodierleitfaden). Dementsprechend sollten Termine um den Zeitraum der Matura vermieden werden. Ein weiterer Punkt ist, dass die zweitgrößte Gruppe nicht aus Schüler*innen bestand. Bei dieser Gruppe gaben die meisten Personen an, berufstätig zu sein. Es gab Anmerkungen, dass die berufstätigen Personen gewünschte Studieren Probieren Termine nicht wahrnehmen konnten, da sich dies nicht mit ihren Arbeitszeiten vereinen ließ (Kategorien A.2.1, C.1.1 und F.2.4; vgl. Kodierleitfaden).

Im Allgemeinen wurden von den Teilnehmenden mehr Termine oder mehr Plätze pro Termin gefordert. Vor allem mehr Termine pro Studiengang waren gewünscht. Zudem kam der Wunsch, dass für einen Studiengang mehrere Universitäten und FHs angeboten werden sollen, damit ein Vergleich der verschiedenen Hochschulen ermöglicht wird (Kategorien F.2.1, F.2.5 und F.2.3; vgl. Kodierleitfaden).

Ein weiterer Verbesserungsvorschlag, der häufig genannt wurde, ist, dass ein breiteres Angebot an Studiengängen im Programm Studieren Probieren vorliegen sollte. Vor allem weniger bekannte beziehungsweise weniger beliebte Studiengänge sollen laut den Teilnehmenden angeboten werden. Um dies umzusetzen könnten die konkreten Vorschläge aus dieser Umfrage gesammelt werden. Daraufhin kann dann versucht werden Termine dafür zu organisieren. Eine weitere Idee wäre eine Möglichkeit der Mitteilung der gewünschten Studiengänge über die Internetseite. Wenn die Verbesserungsvorschläge von den Teilnehmenden aufgegriffen werden, könnte sich Studieren Probieren verbessern und eventuell noch für mehr Personen eine Hilfestellung bei der Studienwahl sein.

6.3 Limitationen und zukünftige Forschung

Die vorliegende Arbeit weist einige Limitationen auf. Zunächst ist anzumerken, dass in dieser Evaluation aus ressourcentechnischen Gründen nicht alle Anspruchsgruppen berücksichtigt wurden. Die Evaluation weiterer Anspruchsgruppen sollte in zukünftigen Evaluationen erfolgen (Döring & Bortz, 2016). Dadurch könnte ein besserer Eindruck gewonnen werden, ob Studieren Probieren die gewünschte Wirksamkeit entfaltet. Dafür sollten die betreuenden Personen befragt und die Verantwortlichen der ÖH intensiver eingebunden werden. Stockmann und Meyer (2014) merken an, dass das Einbeziehen der Anspruchsgruppen auch von anderen Überlegungen wie zeitliche Verfügbarkeit abhängt.

Im Allgemeinen ist auch der Zeitpunkt der Evaluation kritisch zu betrachten. In vielen Fällen werden Evaluationen vor Beginn eines Programmes schon eingeführt, um diese dann parallel zur Durchführung des Programmes mitlaufen zu lassen (Holling, 2009; Westmeyer, 2009). Dadurch können Basisdaten gesammelt werden und es resultiert ein Überblick über die aktuelle Situation. Außerdem können Veränderungen durch Basisdaten besser erkannt werden (Spiel et al., 2013). In dieser Arbeit konnte kein genauer Überblick über die Situation vor der Einführung von Studieren Probieren gewonnen werden. Dies erschwerte die Beurteilung der Wirksamkeit von Studieren Probieren, da kein Baseline-Vergleich erfolgen konnte.

Des Weiteren wäre es ideal gewesen, den Fragebogen nach jedem Termin an die Teilnehmenden zu versenden. Dadurch wäre ein engmaschiges Raster entstanden und somit eventuell eine größere Stichprobe. Dies wäre allerdings mit einem hohen Zeitaufwand verbunden. In dieser Arbeit wurde die Umfrage erst in der Mitte des Studieren Probieren Zeitraums ausgesendet. Dadurch lagen die ersten Termine bereits mehrere Wochen zurück und die letzten Termine hatten noch nicht stattgefunden, weshalb einige Teilnehmende angaben, ihre Studieren Probieren Termine lägen in der Zukunft.

Bei der Erhebung von Verhalten ist anzumerken, dass es eine gewisse Zeit braucht, um sich zu entwickeln. Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) empfehlen in ihrem Modell mit der Erhebung von Verhalten zwei bis sechs Monate zu warten. Sie begründen dies damit, dass das Gelernte erst verinnerlicht werden muss (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010). Dementsprechend wäre in einer neuen Studie ein zweiter oder dritter Erhebungszeitpunkt erstrebenswert. Dieser Erhebungszeitpunkt sollte dann erst nach einem gewissen Zeitraum stattfinden. Interessant wäre eine Erhebung mit zwei Messzeitpunkten, die einmal den 18plusWEGWEISER vor und nach der Teilnahme an Studieren Probieren erfasst. In diesem Rahmen könnten die Erwartungen an Studieren Probieren erhoben werden. Mit einer Messwiederholung könnte eine direktere Veränderung bei den Teilnehmenden festgestellt werden.

Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) empfehlen für ihr Evaluationsmodell, wenn möglich, eine Kontrollgruppe einzuplanen. Durch eine Kontrollgruppe könnten die Ergebnisse besser eingeordnet werden. Zudem erhöht eine Kontrollgruppe die Qualität der Studie, da durch eine Randomisierung die interne Validität sicher

gewährleistet ist (Döring & Bortz, 2016). Eine mögliche Kontrollgruppe könnte aus Personen bestehen, die sich zwar zu Studieren Probieren angemeldet haben, aber an keinen der Termine teilgenommen haben. Hier wäre jedoch trotzdem keine Randomisierung möglich.

Eine weitere Einschränkung könnte sein, dass die Termine an sich keine einheitliche Struktur aufweisen. Es gibt Anzeichen bei den offenen Antworten, dass die Termine teilweise sehr unterschiedlich ablaufen. Dadurch könnte die Vergleichbarkeit der Termine nicht gewährleistet sein.

Für die Zukunft wäre es noch interessant, ob sich Personen, welche an keinem Termin teilgenommen haben, im Vergleich zu Personen, welche an einem oder mehrere Termine teilnahmen, in ihren Werten vom 18plusWEGWEISER unterscheiden. Hierdurch könnte untersucht werden, ob die Personen, welche nicht an Studieren Probieren teilnahmen, geringere Werte in den Berufswahlkompetenzen aufweisen. Es wäre dann möglicherweise eine Clusterung der Stichprobe möglich.

6.4 Conclusio

Ziel dieser Arbeit war es, Studieren Probieren zu evaluieren, da Studieren Probieren bisher nicht extern evaluiert wurde. Die Effektivität von Studieren Probieren sollte mit den Ebenen von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) evaluiert werden. Die Ergebnisse zeigten, dass Studieren Probieren eine Hilfestellung für die Studienwahl darstellen. Die Teilnehmenden gaben überwiegend positive Rückmeldungen zu Studieren Probieren. Es zeichnete sich auch ab, dass die meisten der Teilnehmenden einen Mehrwert durch die Teilnahme an Studieren Probieren erlebten. Zudem konnte wie in dem Evaluationsmodell angenommen, ein Zusammenhang zwischen den Ebenen Reaktion und Lernen gefunden werden. Ein Zusammenhang zwischen den Ebenen Reaktion, Lernen und Verhalten konnte in dieser Arbeit nicht festgestellt werden. Ebenso war die Veränderung im Verhalten in Bezug auf die Studienwahl nicht sehr ausgeprägt. Bei der Veränderung in Bezug auf die Studienpräferenz zeigte sich, dass sich eher die bisherige Studienpräferenz verfestigt hat.

Die Skalen des 18plusWEGWEISERS konnten die Ebenen Reaktion und Lernen vorhersagen. Somit ist anzunehmen, dass Studieren Probieren die Berufs-

wahlkompetenzen fördert. Die verantwortlichen Personen sollten konstruktive Verbesserungsvorschläge der Teilnehmenden am Programm Studieren Probieren berücksichtigen, annehmen und einarbeiten, um Studieren Probieren zu verbessern und die Wirksamkeit des Programmes zu erhöhen. Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen die bisherigen Befunde, dass Programme zur beruflichen Orientierung einen wichtigen Beitrag leisten, um Jugendliche in ihrer beruflichen Orientierung zu unterstützen. Unter der Berücksichtigung methodischer Einschränkungen stellt diese Arbeit eine Grundlage für zukünftige Evaluationen von Studieren Probieren oder ähnlichen Programmen dar.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. (2021). berufliche Entwicklung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (20. Aufl.). Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/berufliche-entwicklung#search=a2867821640fd4e7048ab43e4ac66824&offset=0>
- Aymans, S. C. & Kauffeld, S. (2015). To leave or not to leave? Critical factors for university dropout among first-generation students. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(4), Artikel 2. <https://doi.org/10.3217/zfhe-10-04/02>
- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, T. (2021). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (16., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer Gabler. <https://doi.org/Klaus>
- Benit, N. & Soellner, R. (2021). Kirkpatrick-Modell. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (20. Aufl.). Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kirkpatrick-modell#search=32f1220b6c8c59dd0f39450101c3f5c9&offset=0>
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen* (1. Aufl.). Kohlhammer Verlag.
- Brown, S. D. & Roche, M. (2016). The Outcomes of Vocational Interventions. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 26–41. <https://doi.org/10.1177/1069072715579666>
- Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.). (2020). *utb-studi-e-book: Bd. 5249. Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838552491>
- Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4. Aufl.). *Pearson Studium - Psychologie*. Pearson.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2021). *Berufsorientierung*. <https://www.bibb.de/de/680.php>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021a). *18plus: wegweisend zu Studium und Beruf, Orientierung für die Zeit nach der Matura für AHS und BHS*. <https://www.18plus.at/>

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021b). *Liste der Fachhochschulen in Österreich*. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/fachhochschulen/Seite.810400.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021c). *Liste der Pädagogischen Hochschulen*. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/paedagogische_hochschulen/Seite.160401.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021d). *Übersicht aller Universitäten*. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/Seite.160302.html
- Busch, M., Kadlik, A. & Soroldoni, L. (2020). „Berufswahl kann gelernt werden“: *Kurzbericht zur Evaluierung des Programms 18plus*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.18plus.at/_Resources/Persistent/d/c/7/3/dc73fe41ee06d071cc8d3af1c2748dd59e8b00e6/18plus_Evaluierung_Kurzbericht_2020.pdf
- Bußhoff, L. (1989). *Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung* (2. Aufl.). *Aufgaben und Praxis der Bundesanstalt für Arbeit: 10a*. Kohlhammer.
- Bußhoff, L. (2015). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In R. Zihlmann & Jungo Daniel (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis: Konzepte der Berufswahlvorbereitung und der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen* (4. Aufl., S. 9–64). SDBB Verlag.
- Butz, B. (2008). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In G.-E. Famulla (Hrsg.), *Schule - Wirtschaft, Arbeitsleben: Bd. 5. Berufsorientierung als Prozess - Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern: Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben"* (S. 42–62). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). L. Erlbaum Associates.
- Creed, P. A., Fallon, T. & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 219–229. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.004>

- Dibbern, H. (1983). *Berufsorientierung im Unterricht: Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung : BeitrAB: Bd. 78*. Inst. für Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung d. Bundesanst. für Arbeit, Nürnberg : Landesarbeitsamt Nordbayern, Geschäftsstelle für Veröff.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Springer.
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Bd. 3. Der Übergang Schule - Beruf: Beratung als pädagogische Intervention* (S. 157–175). Waxmann.
- Engagement. (2021). In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (20. Aufl.). Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/engagement#search=81b2b9c20bea63ddf105b88c0430c2da&offset=0>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149–1160.
<https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Ferrer-Sama, P. (2008). Analysis of the data and discussion. In M. Katzensteiner, G. Rott & P. Ferrer-Sama (Hrsg.), *Inklusion. Guidance and counselling in higher education: In European Union member states* (S. 325–335). Counselling and Support Centre, Aarhus Universitet.
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Gerrig, R. J., Dörfler, T. & Zimbardo, P. G. (2015). *Psychologie: Value pack. Always learning*. Pearson Studium.
- Granato, M. & Ulrich, J. G. (2020). Berufsorientierung von Jugendlichen unter den Bedingungen eines Ausbildungsmarktes: Welche Sicht haben Jugendliche auf Berufe? In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 5249. Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 157–177). Waxmann.

- Gysbers, N. C [Norman C.], Heppner, M. J. & Johnston, J. A. (2014). *Career counseling: Holism, diversity, and strengths* (Fourth edition). American Counseling Association.
- Hartkopf, E. (2020). Berufswahlkompetenz, Berufswahlbereitschaft und Berufswahlreife: Theoretische Hintergründe, Konstrukte, Messung und praktische Bedeutung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 5249. Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 43–56). Waxmann.
- Heppner, M. J., Lee, D., Paul Heppner, P., McKinnon, L. C., Multon, K. D. & Gysbers, N. C [Norm C.] (2004). The role of problem-solving appraisal in the process and outcome of career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 65(2), 217–238. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00100-3](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00100-3)
- Hinz, U. (2017). Der Studienkompass - Übergangsbegleitung an der Schwelle von der Schule in die Hochschule: Praxiserfahrungen und Evaluationsergebnisse. In T. Brüggemann, K. Diesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung: Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (1. Aufl., S. 187–197). Waxmann Verlag GmbH.
- Hirschi, A. (2006). Wie wirksam sind Laufbahnberatungen? *Panorama*(3), 13–14.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- Hirschi, A. (2019). Berufs- und Laufbahnberatung. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 739–758). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_27
- Holling, H. (2009). 1. Kapitel: Grundlagen der Evaluationsforschung. In H. Holling, N. Birbaumer & C. Graumann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich B, Methodologie und Methoden: Serie IV. Evaluation* (Bd. 1, S. 1–34). Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Hooley, T. (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance: a Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice*. Saarijärven Offset Oy.
- Janeiro, I. N., Mota, L. P. & Ribas, A. M. (2014). Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 115–124. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.006>

- Jarvis, P. S. (2006). Career Management Paradigm Shift: Prosperity for Citizens, Windfalls for Governments. *Alberta counsellor*, 29(1), 3–11.
- Jordan, S. & Kauffeld, S. (2019). Laufbahnberatung für SchülerInnen und Studierende. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 85–108). Springer Berlin Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_3
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark Iv. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117.
<https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Kasparovsky, H. & Wadsack-Köchli, I. (2015). *das österreichische Hochschulsystem* (5. Aufl.). Bundesministerium Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.
- Katzensteiner, M. (2008). Towards an Identity of Guidance and Counselling in HE. In M. Katzensteiner, G. Rott & P. Ferrer-Sama (Hrsg.), *Inklusion. Guidance and counselling in higher education: In European Union member states* (S. 336–349). Counselling and Support Centre, Aarhus Universitet.
- Kerler, M., Kirilova, S. & Liebeswar, C. (2018). *Bildungs- und Berufsberatung für den tertiären Aus- und Weiterbildungssektor und Arbeitsmarkt: Zielgruppen- und Bedarfsanalyse mit besonderem Fokus auf die Weiterentwicklung des Informationsangebotes des AMS. AMS report: 131/132*. Arbeitsmarktservice Österreich Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2010). *Evaluating training programs: The four levels* (3. ed. [Nachdr.]). Berrett-Koehler.
- Korunka, C. & Kubicek, B. (2017). *Job demands in a changing world of work // Job Demands in a Changing World of Work: Impact on workers' health and performance and implications for research and practice*. Springer; Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54678-0>
- Kracke, B., Hany, E., Diesel-Lange, K. & Kunz, N. (2020). Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 5249. Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 225–237). Waxmann.
- Krötzel, G. (2009). *Key2success: Wat tun nach der Matura? Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer*.

- Krötzl, G., Wilkens, P., Kern, M., Busch, M., Hüngsberg, A., Kadlik, A., Soroldoni, L., Teufelhart, H. & Wilhelm, U. (2021). *18plus Berufs- und Studienchecker: Manual für Schüler/innen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.18plus.at/fuer-schueler-innen/materialien.html>
- Kultusministerkonferenz. (2017). *Empfehlungen zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf
- Lipowski, K., Kaak, S. & Kracke, B. (2021). *Handbuch Schulische Berufliche Orientierung: Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule - Beruf* (2. Aufl.). Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz Pädagogik. Beltz.
- Milot-Lapointe, F., Le Corff, Y. & Savard, R. (2019). A Study of Clinical Change in Individual Career Counseling. *The Career Development Quarterly*, 67(4), 357–364. <https://doi.org/10.1002/cdq.12204>
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Springer Berlin Heidelberg.
- Mosberger, B., Schneeweiß, S. & Steiner, K. (2012). *Praxishandbuch: Theorien der Bildungs- und Berufsberatung* (1. Aufl.). Communicatio - Kommunikations- und Publikations GmbH.
- Mosberger, B., Schneeweiß, S. & Sturm, R. (2013). *Trends in der Bildungs- und Berufsberatung für den Hochschulbereich: Rückblick und Vorausschau anhand internationaler Good-Practice-Beispiele aus dem europäischen Hochschulraum. AMS report: Bd. 97*. Communicatio.
- Multon, K. D., Heppner, M. J., Gysbers, N. C [Norman C.], Zook, C. & Ellis-Kalton, C. A. (2001). Client Psychological Distress: An Important Factor in Career Counseling. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 324–335. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00960.x>

- Niemeyer, B. (2020). Studien- und Berufsorientierung im europäischen Kontext. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 5249. Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 118–126). Waxmann.
- OECD. (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. OECD Publishing.
- ÖH Studien- und Maturant_innenberatung. *studierenprobieren*. <https://www.studierenprobieren.at/>
- Oliver, L. W. & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of counseling psychology*, 35(4), 447–462. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.35.4.447>
- Österreichische Hochschüler_innenschaft. (2022). *Studieren Probieren*. <https://www.studierenprobieren.at/>
- Peters, J. H. & Dörfler, T. (2019). *Planen, Durchführen und Auswerten von Abschlussarbeiten in der Psychologie und den Sozialwissenschaften* (2. Aufl.). Pearson Studium - Psychologie. Pearson Studium.
- Rahn, S., Brüggemann, T., Hartkopf, E. & Fuhrmann, C. (2020). Berufliche Orientierungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I im Spiegel einer regionalen Panelstudie: Zentrale Ergebnisse und aktuelle Bedeutung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 5249. Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 141–156). Waxmann.
- Rat der Europäischen Union. (2004). *Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa* (9286/04/EDUC 109/SOC 234). *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft*. https://www.forum-beratung.de/cms/upload/Internationales/EU_Rat/EU_Ratsentschliessung_2004.PDF
- Ratschinski, G [Günter]. (2012). Berufswahlkompetenz: Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In A. Steuber & G. Ratschinski (Hrsg.), *Ausbildungsreife: Perspektiven eines kontrovers diskutierten Konstrukts* (1. Aufl., S. 135–156). VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Rauen, C. (2014). *Coaching: Mit Arbeitsmaterialien und Fallbeispielen* (3. Aufl.). *Praxis der Personalpsychologie: Band 2*. Hogrefe; Ciando.

- Rechnungshof Österreich (Hrsg.). (Jänner/2020). *Studienwahl - Beratung und Information: Bericht des Rechnungshofes* (Reihe BUND Nr. 4). Wien.
www.rechnungshof.gv.at
- Robertson, P. J. (2013). Career guidance and public mental health. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(2), 151–164.
<https://doi.org/10.1007/s10775-013-9246-y>
- Rullo, B. & Madia, L. (2014). Career Decision-Making. In G. T. Eliason (Hrsg.), *Issues in Career Development. Career Counseling Across the Lifespan: Community, School, and Higher Education* (S. 45–63). Information Age Publishing Incorporated.
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 355–374.
<https://doi.org/10.1177/1069072711409342>
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schendera, C. F. G. (2011). *Clusteranalyse mit SPSS: Mit Faktorenanalyse*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486710526>
- Schröder, F. & Schlögl, P. (2014). *Weiterbildungsberatung: Qualität definieren, gestalten, reflektieren. Perspektive Praxis*. W. Bertelsmann Verlag.
- Spiel, C., Schober, B. & Reimann, R. (2013). Modeling and Measurement of Competencies in Higher Education – The Contribution of Scientific Evaluation. In S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn & J. Sriraman (Hrsg.), *Professional and VET learning: Bd. 1. Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Tasks and Challenges* (S. 195–206). SensePublishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-6091-867-4_14
- Steiner, K., Egger-Subotitsch, A., Leuprecht, E., Bittendorfer, I. & Sturm, R. (2006). *AHS-MaturantInnen im Prozeß der beruflichen Orientierung: Eine Untersuchung unter angehenden Wiener AHS-MaturantInnen. AMS-Report: Bd. 48. Communicatio*.

- Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). *Evaluation: Eine Einführung* (2. Aufl.). UTB Sozialwissenschaften. Budrich.
- Thiele, L. & Kauffeld, S. (2019). Online Self-Assessments zur Studien- und Universitätswahl. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 109–132). Springer Berlin Heidelberg.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–66). Hogrefe & Huber.
- Westmeyer, H. (2009). 2. Kapitel: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Evaluationsforschung. In H. Holling, N. Birbaumer & C. Graumann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich B, Methodologie und Methoden: Serie IV. Evaluation* (Bd. 1, S. 35–58). Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Whiston, S. C., Sexton, T. L. & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of counseling psychology*, 45(2), 150–165. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.2.150>
- Wolter, M. I., Mönning, A., Hummel, M., Schneemann, C., Weber, E., Zika, G., Helmrich, R., Maier, T. & Neuber-Pohl, C. (2015). *Industrie 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Wirtschaft: Szenario-Rechnungen im Rahmen der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen* (IAB-Forschungsbericht). <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb0815>.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Deskriptive Statistik und Verteilungsmaße der Variablen Reaktion ein Termin, Reaktion mehrere Termine, Lernen (Items) und Verhalten (Items)	26
Tabelle 2: Pearson-Korrelationen der Variablen.....	27
Tabelle 3: Häufigkeiten der Items zu Reaktion in Prozent	28
Tabelle 4: Häufigkeiten der Items zu Reaktion auf die Termine, die nicht gefallen haben in Prozent	29
Tabelle 5: Häufigkeiten der Items Empfinden von hilfreich in Prozent.....	29
Tabelle 6: Häufigkeiten der Items zu Lernen in Prozent.....	30
Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 1 ($N = 165$).....	30
Tabelle 8: Regressionsanalyse für die Vorhersage von Lernen 1	31
Tabelle 9: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 2 ($N = 165$).....	31
Tabelle 10: Regressionsanalyse für die Vorhersage von Lernen 2	32
Tabelle 11: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 1 ($N = 165$).....	32
Tabelle 12: Regressionsanalyse für die Vorhersage von Lernen 1	32
Tabelle 13: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 2 ($N = 165$).....	33
Tabelle 14: Regressionsanalyse für die Vorhersage von Lernen 2	33
Tabelle 15: Häufigkeiten der Items zu Verhalten in Prozent.....	34
Tabelle 16: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Verhalten 1 ($N = 165$).....	35
Tabelle 17: Regressionsanalyse für die Vorhersage Verhalten 1	35
Tabelle 18: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Verhalten 2 ($N = 165$).....	36
Tabelle 19: Regressionsanalyse für die Vorhersage Verhalten 2.....	36
Tabelle 20: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell ReT ($N = 160$)	37
Tabelle 21: Regressionsanalyse für die Vorhersage der Reaktion ein Termin	38
Tabelle 22: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell RmT ($N = 163$)	39

Tabelle 23: Regressionsanalyse für die Vorhersage der Reaktion mehrere Termine	39
Tabelle 24: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 1 (N = 161)	40
Tabelle 25: Regressionsanalyse für die Vorhersage Lernen 1	41
Tabelle 26: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Lernen 2 (N = 163)	41
Tabelle 27: Regressionsanalyse für die Vorhersage Lernen 2	42
Tabelle 28: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Verhalten 1 (N = 165)	42
Tabelle 29: Regressionsanalyse für die Vorhersage Verhalten 1	43
Tabelle 30: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Variablen für das Regressionsmodell Verhalten 2 (N = 165)	43
Tabelle 31: Regressionsanalyse für die Vorhersage Verhalten 2	44
Tabelle 32: Two-Step-Clusteranalyse. Automatische Clusterbildung	102
Tabelle 33: Two-Step-Clusteranalyse. Clusterverteilung	102
Tabelle 34: Two-Step-Clusteranalyse. Clusterprofile. Zentroide	102

Abkürzungsverzeichnis

AMS	Arbeitsmarktservice
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung
MCAR	Missing Completely At Random
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
ÖH	Österreichische Hochschüler_innenschaft
ReT	Reaktion ein Termin
RmT	Reaktion mehrere Termine

Anhang

Anhang A: Abstract deutsch

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Evaluation des Programmes Studieren Probieren von der Maturant_innenberatung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft. Studieren Probieren ist ein Teil vom Beratungsangebot 18plus und ermöglicht Studieninteressierten einen Einblick in den universitären Alltag. Ziel dieser Studie war es zu untersuchen, ob Studieren Probieren eine Hilfestellung bei der Studienwahl ist. Studieren Probieren wurde anhand des vier-Ebenen Modells von Kirkpatrick mithilfe eines selbsterstellten Fragebogens evaluiert. Um zu überprüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen den drei Ebenen (Reaktion, Lernen und Verhalten) und den Berufswahlkompetenzen des 18plusWEGWEISERs gibt, wurde der Fragebogen 18plusWEGWEISER vorgegeben. Die endgültige Stichprobe umfasste 165 Personen. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden betrug 20.69 Jahre (SD = 7.42), 75.8 % waren Frauen und 21.2 % Männer. Anhand der Häufigkeiten der Antworten konnte gezeigt werden, dass Studieren Probieren eine Hilfestellung ist und die Teilnehmenden zufrieden sind. Es gab kein eindeutiges Bild, dass das Verhalten in Bezug auf die Studienwahl verändert wurde. Zudem zeigte sich, dass Personen, die zufriedener mit Studieren Probieren waren eine Erhöhung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten bezüglich der Studienwahl erzielten. Allerdings kam es zu keiner Verhaltensveränderung bzgl. der Studienwahl, wenn ein Wissenszuwachs und die Zufriedenheit vorhanden waren. Des Weiteren konnte einen Zusammenhang zwischen dem Empfinden von Zufriedenheit und Nützlichkeit, einem Lerneffekt und den Berufswahlkompetenzen gefunden werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Studieren Probieren das Ziel, eine Hilfestellung bei der Studienwahl zu sein, erreicht. Weiter Evaluationen sollten eine Kontrollgruppe und eine Prä-Post-Erhebung umfassen.

Schlagwörter: Evaluation, Studieren Probieren, Career orientation, Career guidance, Berufswahlkompetenz

Anhang B: Abstract englisch

This study evaluates the program Studieren Probieren of the Maturant_innenberatung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft. Studieren Probieren is part of the counseling program 18plus and offers prospective students an insight into everyday university life. The aim of this study was to investigate whether Studieren Probieren is an aid in choosing a course of study. Studieren Probieren was evaluated on the basis of Kirkpatrick's four-level model with the help of a self-created questionnaire. To verify whether there was a relationship between the three levels (reaction, learning, and behavior) and the 18plusWEGWEISER career choice competencies, the 18plusWEGWEISER questionnaire was predetermined. The final sample included 165 individuals. The average age of the participants was 20.69 years (SD = 7.42), 75.8 % were women and 21.2 % men. Based on the frequencies of the responses, it was possible to show that Studieren Probieren is helpful and that the participants are satisfied. There was no clear picture that the behavior regarding the choice of study was changed. In addition, it was shown that individuals who were more satisfied with Studieren Probieren achieved an increase in their knowledge and skills regarding study choices. However, there was no change in behavior with regard to study choice when there was an increase in knowledge and satisfaction. Furthermore, a correlation could be found between the perception of satisfaction and usefulness, a learning effect and the career choice competencies. In summary, it can be said that Studieren Probieren achieves the goal of being an aid in choosing a course of study. Further evaluations should include a control group and a pre-post survey.

Keywords: Evaluation, Studying Trying, Career orientation, Career guidance, Career choice competence

Anhang C: Fragebogen zu Studieren Probieren

	Antwortformat/Antwortmöglichkeiten
Hallo liebe*r Teilnehmende*r, Du hast im Sommersemester an Studieren Probieren, dem Angebot der Studien- und Maturant_innenberatung der ÖH, teilgenommen. Das Studieren Probieren Team möchte das Programm evaluieren um es weiterentwickeln zu können - und braucht dafür deine Unterstützung. Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich daher die Zufriedenheit deiner Erfahrungen an Studieren Probieren erheben und bitte dich um Teilnahme an der Umfrage.	
Die Teilnahme ist freiwillig und anonym, es können keinerlei Rückschlüsse auf deine Person gezogen werden. Es gibt weder richtige noch falsche Antworten. Es geht um deine Meinung.	Ja, ich möchte an dieser Erhebung teilnehmen. Nein, ich möchte nicht an dieser Erhebung teilnehmen.
Die Erhebung wird ca. 15 Minuten dauern. Klicke bitte bei jeder Frage die Antwortmöglichkeit/en an, die für dich am ehesten zutrifft. Hast du keine Meinung zu einer Frage, klicke bitte „Keine Angabe“ an. Die Befragung beinhaltet auch offene Fragen, bei denen du die Antworten selbst formulieren kannst. Denn deine Meinung zu Studieren Probieren ist sehr wichtig! Bitte fülle alle Fragen, wenn möglich, vollständig aus. Vielen Dank für deine Unterstützung.	
Demographische Daten	
Wie alt bist du?	offen
Bitte gib dein Geschlecht an.	Weiblich, Männlich, Divers, Ich möchte mich nicht zuordnen
In welchem Bundesland wohnst du?	Burgenland Kärnten Niederösterreich Oberösterreich Salzburg Steiermark Tirol Vorarlberg Wien Nicht in Österreich
Welche Art von Schule besuchst du aktuell?	AHS BHS Anderer Schultyp Kein*e Schüler*in
Welche Schulstufe besuchst du aktuell?	Niedriger als 10. Schulstufe 10. Schulstufe 11. Schulstufe 12. Schulstufe 13. Schulstufe Ich habe schon den Schulabschluss
Was machst du derzeit?	Student*in Auszubildende*r in einer Berufsausbildung Berufstätig Arbeitssuchend Sonstiges: (Feld für Antwort)
Was ist dein höchster Bildungsabschluss?	Unterer Schulabschluss Matura oder gleichwertiger Abschluss

	Bachelor-Abschluss Master-Abschluss Sonstiges: (Feld für Antwort) Keine Antwort
Was ist der höchste Bildungsabschluss deiner Eltern?	Pflichtschule mit Abschluss Pflichtschule ohne Abschluss Lehre Berufsbildende mittlere Schule, Fachschule (ohne Matura) Meisterprüfung Matura Akademie (z. B. PÄDAK, SOZAK) Bachelor-Abschluss Master-Abschluss Doktorat/PhD Weiß nicht
Allgemeine Fragen zu Studieren Probieren	
Wie bist du auf Studieren Probieren aufmerksam geworden?	Lehrer*in Eltern Freund*innen Facebook Studienplattform Bildungsmessen 18plus Zeitungsartikel Studienvertretungen Websites von Hochschulen Beratungsangebote von Hochschulen Flyerverteilkaktionen Sonstiges: (Feld für Antwort)
Zu wie vielen Terminen von Studieren Probieren hast du dich angemeldet?	1 2 3 Mehr als 3 Termine
An wie vielen Terminen von Studieren Probieren hast du teilgenommen?	0 1 2 3 Mehr als 3
Es kommen nun einige Fragen zu deiner Zufriedenheit mit Studieren Probieren.	
Reaktionen zu Studieren Probieren	
R12: Wie verlief die Anmeldung zu diesem Termin bzw. zu den Terminen?	sehr schlecht (1) – sehr gut (5)
R13: Was hat dir an dem besuchten Termin gefallen?	Offen
R14: Du hast an mehreren Terminen von Studieren Probieren teilgenommen. Bitte überlege, welche dieser Termine dir am besten gefallen hat. Was hat dich an diesem Termin angesprochen?	Offen
R15: Zu welcher Studienrichtung war der von dir besuchte Termin?	Liste mit Auswahlmöglichkeiten zu allen angebotenen Studiengängen

R16: Wie fandest du den Termin im Hinblick auf folgende Punkte:	
Der Inhalt des Termines war ohne spezifisches Vorwissen verständlich	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Der Termin war interessant	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
R17: Wie fandest du die betreuende Person in diesem Termin im Hinblick auf folgende Punkte?	
Er/Sie konnte mich begeistern.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Er/Sie wirkte kompetent.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Er/Sie ist auf die gestellten Fragen eingegangen.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Er/Sie hat den Termin gut organisiert.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
R18: Was hat dir an diesem Termin nicht gefallen?	Offen
R20: War der Termin hilfreich für deine Studienwahl?	Überhaupt nicht hilfreich (1) – sehr hilfreich (5)
R21: Was genau fandest du hilfreich?	Offen
R211: Aus welchen Gründen fandest du den Termin nicht hilfreich oder nur bedingt hilfreich?	Offen
R22: Bitte überlege dir nun, welcher der Termine dir am wenigsten gefallen hat. Warum hat dir dieser Termin am wenigsten gefallen?	Offen
R23: Zu welcher Studienrichtung war der Termin, der dir am wenigsten gefallen hat?	Liste mit Auswahlmöglichkeiten zu allen angebotenen Studiengängen
R24: Wie fandest du den Termin, der dir am wenigsten gefallen hat im Hinblick auf folgende Punkte:	
Der Inhalt des Termines war ohne spezifisches Vorwissen verständlich	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Der Termin war interessant	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
R25: Wie fandest du die betreuende Person des Termines, der dir am wenigsten gefallen hat im Hinblick auf folgende Punkte?	
Er/Sie konnte mich begeistern.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Er/Sie wirkte kompetent.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Er/Sie ist auf die gestellten Fragen eingegangen.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Er/Sie hat den Termin gut organisiert.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)

R26: War der Termin, der dir am wenigsten gefallen hat, hilfreich für deine Studienwahl?	überhaupt nicht hilfreich (1) – sehr hilfreich (5)
R261: Aus welchen Gründen fandest du den Termin nicht hilfreich oder nur bedingt hilfreich?	offen
R27: Was genau fandest du hilfreich?	offen
R30: Wie hilfreich findest du Studieren Probieren im Allgemeinen für deine Studienwahl?	überhaupt nicht hilfreich (1) – sehr hilfreich (5)
R301: Wenn du nicht an allen Terminen teilgenommen hast, bei denen du dich angemeldet hattest. Warum hast du nicht an den Terminen teilgenommen?	offen
Lernen in Bezug auf Studieren Probieren	
L31: Wie würdest du folgende Aussagen bewerten?	
Durch die von mir besuchten Termine habe ich etwas Neues gelernt.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Ich bin durch meine besuchten Termine sicherer in der Studienwahl geworden.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
L32: Wenn du an den Termin denkst, weißt du welche Zugangsvoraussetzung es für die Studienrichtung gibt? (Falls du mehrere Termine besucht hast, nimm bitte den Termin, der dir am besten gefallen hat.)	Aufnahmetest, Komplexes Bewerbungsverfahren, Es gibt keine Zulassungsbeschränkungen, Weiß ich nicht, Keine Angabe
L33: Was nimmst du dir für deine Studienwahl aus den von dir besuchten Terminen mit?	offen
Hier folgen einige Fragen über dein Verhalten. Im Kontext dieser Arbeit bedeutet Verhalten eine Aktivität oder Gedankengang in Bezug auf die Studienwahl, die zu einer Entscheidung in diesem Bereich führen. Beispielsweise die gezielte Informationssuche. (Angelehnt an Gerrig, & Zimbardo, P. G. (2014). Psychologie. Pearson Deutschland GmbH.)	
Verhalten in Bezug auf Studieren Probieren	
V36: Wie würdest du folgende Aussagen bewerten?	
Durch die Teilnahme an Studieren Probieren hat sich etwas in meinem Verhalten in Bezug auf die Studienwahl verändert.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Meine Studienpräferenz hat sich durch die Teilnahme an Studieren Probieren geändert.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
V37: Falls sich etwas in deinem Verhalten geändert hat, was hat sich genau verändert?	offen
V831: Wodurch macht sich die Veränderung in deiner Studienpräferenz bemerkbar?	Offen
Kontrollfragen	
K39: Wie würdest du folgenden Aussagen bewerten?	

Vor der Teilnahme an Studieren Probieren wusste ich schon, was ich studieren möchte.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Ich habe mich schon vor den Studieren Probieren Terminen aktiv mit meiner Berufs- bzw. Studienwahl auseinandergesetzt.	Stimme überhaupt nicht zu (1) – Stimme vollkommen zu (5)
Abschlussfragen	
A29: Würdest du Studieren Probieren weiterempfehlen?	nein (1) – ja (5); keine Angabe
R19: Was würdest du an Studieren Probieren verbessern?	Offen
Vielen Dank für deine Teilnahme!	

Anhang D: Fragebogen 18plusWEGWEISER

	Antwortformat
Bei den folgenden Fragen geht es um jene Kompetenzen, die du für die Berufs- oder Studienwahl sowie generell im Leben brauchst. Bitte wähle bei den nachfolgenden Aussagen an, inwiefern diese auf dich zutreffen. Sei dabei ehrlich und möglichst spontan.	
Es ist einer meiner Stärken...	
darüber nachzudenken, wie meine berufliche Zukunft sein wird.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
mich auf die berufliche Zukunft vorzubereiten.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
zu planen, wie ich meine beruflichen Ziele erreiche.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
mir der Entscheidungen bewusst zu werden, die ich bezüglich Ausbildung und Beruf treffen muss.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
mich mit meiner beruflichen Laufbahn zu befassen.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
zu wissen, dass meine heutigen Entscheidungen meine berufliche Zukunft prägen.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
selbst Entscheidungen zu treffen.	
optimistisch zu bleiben.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
Verantwortung für mein Handeln zu übernehmen.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
mich für meine Überzeugungen einzusetzen.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
auf mich selbst zu zählen.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
das zu tun, was richtig für mich ist.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu

	Trifft genau zu (3)
mein Umfeld zu erkunden.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
nach Gelegenheiten zu suchen, um mich weiterzuentwickeln.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
Möglichkeiten zu erforschen, bevor ich eine Entscheidung treffe.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
wahrzunehmen, wie Dinge auf verschiedene Arten getan werden können.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
den Fragen, die ich mir stelle, auf den Grund zu gehen.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
auf neue Gelegenheiten neugierig zu sein.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
Aufgaben erfolgreich auszuführen.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
darauf zu achten, Dinge gut zu machen.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
neue Fertigkeiten zu erlernen.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
meine Fähigkeiten weiterzuentwickeln.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
Hindernisse zu überwinden.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)
Probleme zu lösen.	Trifft nicht zu (0) Trifft kaum zu Trifft eher zu Trifft genau zu (3)

Anhang E: Kodierleitfaden für offene Fragen Studieren Probieren Fragebogen

Kategorie	Großkategorie	Unterkategorie	Kodierregeln:	Ankerbeispiel(e)	Häufigkeiten
A. Reaktion auf Studieren Probieren	A.1. positive Reaktionen auf Studieren Probieren	A.1.1. Einblick bekommen	Direkte Nennung von Einblick oder indirekte Beschreibung	„Toller Einblick ins Studienleben.“ (ID 1) „Das hinein schnuppern in den Studiengang.“ (ID 30) „guter Einblick ins Studentenleben“ (ID 42)	42
		A.1.2 Willkommen fühlen/Wert geschätzt fühlen		„An der FH die herzliche Begrüßung und die Möglichkeit mitarbeiten zu dürfen und nicht nur zuzuschauen.“ (ID2) „Persönliche Erfahrung wurde inkludiert.“ (ID 19)	16
		A.1.3 Austausch mit Student*innen		„Der Austausch mit Gleichgesinnten, [...]“ (ID 13)	12
		A.1.4. Fragen stellen können und Antworten darauf bekommen		„Am besten hat mir daran gefallen, dass die Studentin sich danach viel Zeit genommen hat, um Fragen zu beantworten [...].“ (ID 18)	31
		A.1.5. Betreuer*in war gut		„Betreuer sehr gut und sympathisch“ (ID 64)	24

		A.1.6. den Ort sehen/Präsenz		„Teil der Studierenden zu sein Atmosphäre wahrnehmen Gebäude/Räumlichkeiten besichtigen“ (ID 115) „Einer meiner Termine war online, der andere Präsenz. Der Präsenztermin hat mir besser gefallen, da man einen besseren Einblick in den Studienalltag bekommen hat.“ (ID 305)	23
		A.1.7 Informationen bekommen		„Zahlreiche relevante, sehr konkrete und praxisnahe Informationen, die die Entscheidung wesentlich vereinfachen.“ (ID 334)	25
		A.1.8. Thema der Vorlesung		„Die direkte Konfrontation mit der Materie, die im Rahmen des Studiums durchgenommen wird.“ (ID 76)	10
		A.1.9 Interesse für das Studienfach		„dass ich mich für den Studiengang letztendlich entschieden habe“ (ID 145)	6
		A.1.10 angenehme Gruppengröße		„Die Gruppe war sehr klein und man konnte deshalb alle Fragen stellen.“ (ID 113)	1
		A.1.11 gut organisierte Anmeldung		„Die Anmeldung ist sehr organisiert abgelaufen. Besonders gut hat mir der Austausch mit einem Studierenden gefallen, da der Studierende mir einen guten Einblick in das Studium verschaffen konnte. Auch alle meine Fragen konnten problemlos beantwortet werden.“ (ID 147)	2
		A.1.12 gut organisierter Termin		„[...] , angenehmes Klima auf der fh, [...]“ (ID 153)	4

		A.1.13 On-line-Termin		„Ich fand es angenehm, dass er online stattfand [...].“ (ID 250)	3
		A.1.14 Kombination aus Vorlesung und Frageunde		„Es wurde zunächst eine Vorlesung besucht und anschließend Fragen beantwortet und generelle Aspekte des Studiums erklärt. Bei anderen Terminen wurde meist leider nur entweder eine Vorlesung besucht ODER eine Fragerunde veranstaltet.“ (ID 109)	4
		A.1.15 weitere Infos zugeschickt bekommen		„Alle haben mir gefallen. Am meisten mochte ich die, wo ich am Ende noch Info zugeschickt bekommen habe.“ (ID 130)	1
		A.1.16 Zeitpunkt		„Vorlesungsthema und Zeitpunkt“ (ID 266)	1
		A.1.17 Beteiligung		Das alle mitgemacht haben! (ID 66)	1
	A.2. negative Reaktionen auf Studieren Probieren	A.2.1. Zeitraum bzw. Zeitpunkt	Nennung von z. B. Tageszeit, kurz vor Matura	<p>„Der Zeitraum war meiner Ansicht nach nicht ganz so optimal gewählt (kurz vor SRP), da ich davon ausgehe, dass Studieren Probieren u. a. hauptsächlich MaturantInnen ansprechen möchte.“ (ID 13)</p> <p>„Besonders als bereits berufstätige Studieninteressierte war es sehr schwierig Termine zu finden die mich sowohl interessieren als auch mit meinen Arbeitszeiten vereinbar sind.“ (ID 57)</p> <p>„Hab länger gearbeitet und es ging sich nicht mehr aus.“ (ID 304)</p>	2

		A.2.2. mangelhafte Organisation (Betreuer*in)		<p>„Die Betreuerin hat sich weder gemeldet, noch ist sie gekommen. Die Vertretung hatte die Info, dass es erst um 10 statt um 08:30 Uhr beginnt. Die Betreuerin hat in der Bestätigungsmail für die Anmeldung geschrieben, dass wir uns um 08:30 treffen, aber um diese Uhrzeit hat schon die Vorlesung begonnen --> mangelnde Organisation.“ (ID 61)</p> <p>„ein Online Termin, wo es nicht mal eine Einleitung oder irgendein rundherum gab, sondern nur eine Liveschaltung in eine Vorlesung...“ (ID 28)</p>	11
		A.2.3. betreuende Person war wenig engagiert		<p>„Die betreuende Person schien sich nicht wirklich für den Termin zu interessieren. Es wurden zwar einige Fragen beantwortet, dennoch hat es mir bei meiner Entscheidung nicht geholfen. Während des Videobeitrags war die betreuende Person nicht auf Stumm geschaltet, wodurch das ein oder andere Desinteresse an dem heutigen Termin bemerkbar wurde.“ (ID 102)</p>	3
		A.2.4. technische Probleme		<p>„Die Onlineplattform hat nicht funktioniert, weshalb ich das Bild anfangs nicht sehen konnte.“ (ID 113)</p>	4
		A.2.5. Abschreckung vor dem Studium		<p>„Das Studium wurde als extrem anspruchsvoll und zeitaufwendig dargestellt, was sehr abschreckend gewirkt hat.“ (ID 4)</p>	1
		A.2.6. Online-Termin		<p>„Der Online Termin, man passt weniger auf und es ist nicht das selbe wenn man sich persönlich gegenüber sitzt.“ (ID 62)</p>	16

		A.2.7. langweilige Präsentation		„Die Präsentation war online und sehr trocken.“ (ID 4)	3
		A.2.8. Veranstaltung war ohne Vorkenntnisse nicht zu verstehen		„Das es im wesentlichen um eine Textinterpretation ging. Natürlich gehört das auch dazu, ich hätte mir jedoch ein spannenderes Fach gewünscht evtl. mit Personen aus dem ersten Semester, damit man sich besser hinein fühlen kann und da dort der Stoff, als Außenstehender leichter verständlich ist.“ (ID 165) „Einführung in die Psychopathologie: War in einer Lektüre, wo man Vorwissen brauchte...“ (ID 130)	7
		A.2.9. zu kurzer Termin		„Sehr kurz. Es wurde nur der Curriculum gemeinsam vorgelesen“ (ID 17)	2
		A.2.10. Studium war nichts für die Person		„Es hat aber an mir gelegen und das ich während der Vorlesung schnell gemerkt habe, dass der Studiengang nichts für mich ist.“ (ID 18)	2
		A.2.11 Kompetenz der Vortragenden		„Philosophie, der Herr war in meinen Augen ziemlich herablassend. Bemerkungen wie das ist kein Studium für Arbeiterfamilien sind sicher nicht böse gemeint können trotzdem verunsichern.“ (ID 151)	4
		A.2.12 Termin war aufgrund der Dauer schwer zu folgen		„Zwar kein "nicht gefallen" aber was man m.M.n. besser machen könnte: studieren probieren Termine für kürzere und längere Vorlesungen (von ein- und demselben Studiengang) anbieten 1.5-3h sind etwas überfordernd, wenn man aus reinem Interesse teilnimmt.“ (ID 75)	1

		A.2.13. kaum Zeit für Frageunde/fehlende Frageunde		„Bei diesem Termin der mit Zoom abgehalten wurde sahen wir die ganze Zeit nur ein Video von einem Vortrag über Krebs. Für Fragen war keine Zeit, da das Meeting nur 30 Minuten dauerte. Wir wurden aufgefordert Fragen per Mail zu stellen.“ (ID 192)	3
		A.2.14. Termin gab keinen guten Einblick		„Dass ich bei einem Unterricht dabei war, das auch neu für die Studenten war und somit nur eine Einführung.“ (ID 199)	5
		A.2.15. Termin Ausfall		„Leider konnte man an der Vorlesung nicht teilnehmen, da sie ausgefallen ist.“ (ID 201)	2
		A.2.16. Anreiseprobleme		„schwierige Anreise“ (ID 98)	1
		A.2.17. zu wenige Informationen		„Es wurde eine Powerpoint hergezeigt und anschließend Fragen gestellt. Trotzdem haben viele wichtige Informationen und Erfahrungen (nur Online) gefehlt.“ (ID 109)	6
		A.2.1.8 aufgezeichneter Termin		„wir haben nur eine aufgezeichnete veraltete Vorlesung geschaut“ (ID 156)	4
B. Empfinden von hilfreich	B.1. Erleben von Nützlichkeit	B.1.1. die betreuende Person hat sich Zeit genommen und alle Fragen beantwortet		„Dass meine Betreuerin sich so viel Zeit genommen hat und auf alle Fragen so detailliert eingegangen ist“ (ID 1)	15
		B.1.2. Austausch mit anderen		„Austausch auch mit anderen Student*innen“ (ID 2)	5
		B.1.3 Einblick ins Studium bekommen		„Ich konnte mir ansehen, wie ein Tag in diesem Studiengang abläuft und habe genügend Informationen erhalten.“ (ID 4)	43

		B.1.4 ausreichend Tipps und Informationen erhalten		<p>„Ich konnte mir ansehen, wie ein Tag in diesem Studiengang abläuft und habe genügend Informationen erhalten.“ (ID 4)</p> <p>„Ich habe Erfahrung sammeln können, wie Vorlesungen ablaufen, wie in jenen vorgetragen wird und was man da so an Stoff durchgeht. Weiters konnte mir der Student gute Tipps zum MedAT geben und außerdem hat er mir seinen Studienalltag schildern können (wie laufen Prüfungen ab, wieviel muss man wann lernen, wie viele Prüfungen gibt es pro Semester, wie sieht seine klassische Studierenwoche aus,...)“ (ID 46).</p>	37
		B.1.5 Fragen stellen können		„Dass man alle möglichen Fragen stellen konnte.“ (ID 125)	10
		B.1.6. den Ort kennenlernen können		„mal vor Ort sein zu können.“ (ID 28)	4
		B.1.7 Erwartungen wurden bestätigt		„Ich war vor dem Termin schon ziemlich entschlossen was ich machen will und dies hatte sich dann durch die Vorstellung des Studiengangs und die Beantwortung der Fragen auch bestätigt.“ (ID 277)	4
		B.1.8. Entscheidungshilfe		„Das ich jetzt weiß, dass ich nicht Maschinenbau studieren will.“ (ID 43)	14
		B.1.9 Kombination aus Vorlesung und Frageunde		„[...] Kombination von Frageunden und Vorlesung.“ (ID 109)	1

		B.1.10 Persönliche Erfahrungen erzählt bekommen		„Dass man von persönlichen (realistischen) Erfahrungen gehört hat.“ (ID 258)	3
	B.2. Erleben von Nutzlosigkeit	B.2.1. kein realitätsnaher Einblick ins Studium		„Wir haben nur unsere Fragen beantwortet bekommen und uns das Gebäude anschauen können, aber hatten keine Gelegenheit uns eine Vorlesung anzuhören und konnten deswegen nicht wirklich das Feeling des Studiums einfangen.“ (ID 84)	4
		B.2.2. zu schnell		„zu schnelles Abarbeiten der Punkte“ (ID 19)	1
		B.2.3. fehlende Frageunde		„Wegen der fehlenden Frageunde und Gesprächen.“ (ID 35)	3
		B.2.4. mangelhaftes Beantworten der Fragen		„wenig gute Antworten“ (ID 60)	1
		B.2.5. Online-Termin		„weil der student nur auf fragen eingehen konnte aber man sich kein eigenes bild von der uni machen konnte da es nur online war, dafür kann der student aber nichts“ (ID 77)	2
		B.2.6. fehlender Eindruck vom Ort		„weil der student nur auf fragen eingehen konnte aber man sich kein eigenes bild von der uni machen konnte da es nur online war, dafür kann der student aber nichts“ (ID 77)	1
		B.2.7. keine Unterstützung für die Entscheidung		„Da ich mich trotzdem nicht entscheiden kann und nur mehr Interesse an allem bekommen habe.“ (ID 130)	3

		B.2.8. Bestätigung der bisherigen Entscheidung		„Da ich mich schon für diesen Studiengang entschieden habe, war es nicht ausschlaggebend für meine Wahl, sondern nur eine bestätigung.“ (ID 165)	8
		B.2.9 zu wenig Informationen		„Weil wir keine Information über das Studium selbst erhalten haben.“ (ID 192)	5
		B.2.10 Termin ausgefallen		„Da er nicht stattgefunden hat.“ (ID 92)	1
		B.2.11 mangelhafte Organisation		„Es wurde bei dem Termin wenig Inhaltliches vermittelt. Die studieren-probieren-Betreuerin hat sich verspätet und wir konnten nicht die gesamte Vorlesung anhören, bei der ein Unternehmen Werbung für sich gemacht hat. Die studieren-probieren-Studentin hat aber alle gestellten Fragen beantworten können.“ (ID 275)	1
		B.2.12 fehlendes Interesse am Studiengang		„War halt Online und ich weiß schon, dass ich nicht Psychologie studieren möchte.“ (ID 305)	2
C. Gründe für nicht Teilnahme am Termin		C.1.1. Zeitpunkt des Termines		„Der Termin war am Tag vor der Matura [...]“ (ID 4)	8
		C.1.2. mangelhafte Organisation		„Probleme bei der Kommunikation, fehlende Informationen, keine Links zu Webinaren ...“ (ID 8) „Weil die studierende Person, die mich hätte begleiten sollen, keinen Kontakt zu mir aufnahm und ich, nachdem ich den vorletzten Tag vorm Termin erst am Abend schreiben konnte, die 48 h Deadline nicht einhalten konnte und so keinen Ersatzbegleitperson	7

				bekommen konnte, nachdem die ursprünglich angedachte unerreichbar war. (auch für die Person, die mich sehr freundlich dabei unterstützte herauszufinden, warum ich keine Nachricht bekommen habe).“ (ID 137)	
		C.1.3. fehlendes Interesse am Studiengang /Interessenveränderung		„Ich hab mich vor den Terminen nochmal mit den Jeweiligen Studiengängen auseinandergesetzt und dabei gemerkt, dass sie mich doch nicht so interessieren und mich abgemeldet.“ (ID 18)	3
		C.1.4. Terminollision		„An diesem einen der drei Termine (Physik) hätte ich sehr gerne teilgenommen, allerdings fand dieser am Tag der Mathe-Matura (3.5.) um 11:00 Uhr vormittags statt, was es unmöglich machte, ihn zu besuchen. Auch als ich dies frühzeitig meldete (das war der einzige Physik Termin im SoSe 2022), bekam ich keine Antwort. Auf meine Frage, ob es nicht doch noch einen Termin geben könnte, wurde mir gesagt, dies sei leider nicht möglich und anstattdessen auf Beratungsgespräche hingewiesen (allgemein :()“ (ID 46)	18
		C.1.5 kein Platz bekommen (Warteliste)		„Ich war auf der Warteliste, es ist aber kein Platz freigeworden“ (ID 79)	5

		C.1.6 Enttäuschung (kein guter Eindruck)		„Ich habe keinen guten Eindruck beim Besuchen des ersten Termins bekommen. Es sollte meiner Meinung nach kein so ein stumpfes Programm sein, sondern viel mehr etwas geplant sein, was das Interesse an dem Studiengang wirklich fördert. Da ich erfahren habe dass bei dem zweiten Termin dieselbe betreuende Person dabei sein wird, habe ich für mich im Vorhinein beschlossen, nicht teilzunehmen, da ich bereits beim ersten Termin nicht viel über die Studienrichtung erfahren konnte.“ (ID 102)	1
		C.1.7 Krankheit		„Beim anderen hatte ich COVID-19“ (ID 130)	2
		C.1.8 Vergessen		„Vergessen“ (ID 197)	1
		C.1.9 abgesagt		„Abgesagt“ (ID 271)	1
		C.1.10 Termin wurde verschoben		„Da einer der Termine zeitlich sehr kurzfristig verschoben wurde und sich das mit einer längeren Anreise nicht gut ausgegangen wäre.“ (ID 305)	3
D. Lernen durch Studieren Probieren		D.1.1 Motivation		„viel Motivation“ (ID 2)	3
		D.1.2. Entscheidungshilfe		„[...] ich habe dadurch herausgefunden, dass ich Radiologie Technologie studieren möchte.“ (ID 4)	11
		D.1.3. Wissensvertiefungen		„Horizontenerweiterungen und Wissensvertiefungen - und auch als Studienziele in meinem Alter von 67 Jahren.“ (ID 29)	10

		D.1.4 Vorfreude		„Vorfreude“ (ID 30)	2
		D.1.5. Lernstrategien		„Strategien zum Lernen“ (ID 35)	1
		D.1.6. Einschätzen können		„Man darf das Studieren weder unter- noch überschätzen“ (ID 81)	10
		D.1.7. Informationen zum Aufnahmetest/Studium		„Man muss für den MedAT keine Vorbereitungskurse besuchen oder massenhaft Bücher um mehrere Hundert Euro kaufen“ (ID 46) „Durch den Termin weiß ich jetzt, wie Vorlesungen grundsätzlich ablaufen und kenne die Meinung eines Studierenden zu dem Studium.“ (ID 147)	14
		D.1.8 Bestätigung der Studienwahl		„der Termin hat meine vorzeitige Studienwahl bestätigt“ (ID 91)	5
		D.1.9 Kennenlernen der Umgebung		„Dass es gut ist vorher einmal zur Universität zu fahren um zu sehen ob nicht nur der Studiengang sondern auch die Umgebung passt.“ (ID 199)	2
E. Veränderungen im Verhalten	E.1. Veränderungen im Verhalten	E.1.1. Entscheidung fürs Studium		„Ich wollte eigentlich arbeiten gehen, da ich bei meiner Praktikumsstelle ein Jobangebot bekommen habe, doch durch die tollen Einblicke und vor allem die anschließenden Fragen hat sich mein Blickwinkel total geändert.“ (ID 1)	2
		E.1.2. Mehr Unsicherheit bzgl. Entscheidung treffen		„Mehr Unsicherheit, ob ich die richtige Entscheidung treffe.“ (ID 17)	1
		E.1.3. Entscheidungssicherheit		„Ich bin mir jetzt sicher, was ich nicht machen möchte.“ (ID 18)	11

		E.1.4. Fokus (Studienort)		„mein Focus“ (ID 29)	1
		E.1.5. Motivation (gesteigert)		„Ich war noch motivierter fürs Studieren.“ (ID 35)	2
		E.1.6 Erkenntnis bzgl. Lernaufwand		„Ich habe erfahren, dass man in Medizin doch leider viel auswendig lernen muss (zumindest am Anfang) und dieses Wissen erst später anwenden kann. In Physik hingegen vermute ich, muss man viel mehr sein mathematisches Denkvermögen direkt ab dem 1. Semester anwenden und damit arbeiten.“ (ID 46)	1
		E.1.7 Studiengänge besser einschätzen können		„habe den schweregrad einiger studienzweige besser einzuschätzen gelernt“ (ID 77)	7
		E.1.8 keine Veränderung		„Nein“ (ID 2)	3
		E.1.9 im Denken		„Studienwahl tritt weniger als Stressor und mehr als eine gute Chance auf.“ (ID 109)	2
		E.1.10 mehr Interesse		„Das ich mich mehr zu diesem thema interessiert habe“ (ID 83)	2
		E.1.11 Frustration in Bezug auf Organisation		„Hinsichtlich meines Verhaltens bin ich definitiv relativ frustriert in Bezug auf das meiner Ansicht nach unorganisierte System, was ich von anderen Universitäten nicht so kenne. Deshalb habe ich es unterlassen, mich bei weiteren Terminen anzumelden.“ (ID 101)	1
		E.1.12 weniger Stress bzgl. Studienwahl		„Ich bin lockerer, mit dem Angebot weniger überfordert und weniger gestresst.“ (ID 151)	4

		E.1.13 weitere Infos für Entscheidung einholen		„Ich schwanke noch immer zwischen 2 Studienrichtungen, aber ich weiß jetzt, dass ich noch keine von ihnen abwähle, sondern mich weiter informiere.“ (ID 140)	2
		E.1.14 Steigerung Angst in Bezug auf Studieren		„Es hat sich nicht wirklich etwas verändert, aber ich habe mehr Respekt (ein wenig Angst) vor studieren bekommen, da es schon anders ("größer") als Schule ist.“ (ID 250)	2
		E.1.15 aktiver bzgl. Studienwahl		„Ich wurde aktiv was das Suchen des für mich passenden Studiums anbelangt.“ (ID 310)	1
	E.2. Anzeichen für Veränderung Studienpräferenz	E.2.1 Überlegungen welche Einrichtung besser geeignet ist		„Ich wollte vor den Studieren probieren Terminen Psychologie studieren. Mittlerweile weiß ich gar nicht mehr, ob ich mich überhaupt für den Studiengang Psychologie bewerben soll, weil ich denke, dass ein Studium an einer FH geeigneter für mich ist. Außerdem möchte ich nun lieber einen medizinischen als einen psychologischen Beruf ergreifen.“ (ID 4)	4
		E.2.2. keine Veränderung		„gar nicht“ (ID 8) „Bei mir persönlich gar nicht, außer dass ich jetzt auch weiß, dass es selbst bei meinem Traumstudiengang Sachen geben wird, die mir keinen Spaß machen werden. Und das ist auch völlig okay, gehört eben dazu.“ (ID 277).	9
		E.2.3. Stimmungsveränderung (positiver)		„Bessere Laune“ (ID 35)	4
		E.2.4. Abgeschreckt fühlen		„Ich schrecke vor dem Zeitaufwand zurück“ (ID 36)	1

		E.2.5. Veränderung im Selbstvertrauen		„Etwas mehr selbstvertrauen“ (ID37)	2
		E.2.6. Sicherer bzgl. Entscheidung		„Ich bin mir mehr sicher, dass es das richtige Studium ist.“ (ID 165)	9
		E.2.7. Wissenserweiterung		„Mein Interesse bleibt im großen und ganzen gleich, allerdings weiß ich jetzt von mehr Studienrichtungen, die meine Interessen abdecken.“ (ID 57)	4
		E.2.8 mehr Überlegen		„Ich habe etwas genauere Infos zu den Studieninhalten bekommen, wodurch ich selbst nochmal darüber nachgedacht habe, was ich eigentlich vom Studium erwarte.“ (ID 81)	4
		E.2.9 mehr Interesse für ein Studienfach		„Größeres Interesse für Studium A und kleineres Interesse für Studium B“ (ID 75)	4
		E.2.10 Abschluss eines Studiengangs		„habe einen Studiengang abschließen können“ (ID 77)	2
		E.2.11 Entscheidung für zwei Studien gleichzeitig		„Ich habe mich dafür entschieden, zwei Studiengänge zu belegen, da bei dem Termin gesagt wurde, dass das zeitlich kein Problem sei und es viele Studierende machen würden.“ (ID 101)	1
		E.2.12 weniger Interesse		„Doch kein Interesse“ (ID 111)	1
		E.2.13 Entscheidung gegen Studium		„Da meine Teilnahme verhindert wurde, nahm ich das als weiteres Zeichen, eventuell (wenn überhaupt) später zu studieren und davor arbeiten anzufangen und dann etwas zu studieren, bei dem ich weiß, dass ich es brauche oder es mich wirklich sicher interessiert.“ (ID 137)	3

		E.2.14 gleichbleibendes Interesse		„Durch bleibendes Interesse in dem Bereich“ (ID 199)	1
		E.2.15 Unsicherheit/Planlosigkeit		„unsicherheit, planlosigkeit“ (ID 326)	1
F. Verbesserungs-vorschläge	F.1. Kommunikation durch das Team	F.1.1 bezüglich Abmeldung und Warteliste		„Es wäre angenehm wenn man eine Email erhalten würde ob man sicher abgemeldet wurde.“ (ID 41)	2
		F.1.2 E-Mail mit den wichtigsten Informationen als Erinnerung		„Bei der letzten Informations-E-Mail bzgl. Vorbereitung und Plan am besten erneut Uhrzeit & genauen Treffpunkt angeben“ (ID 293)	1
		F.1.3. Öffentlichkeitsarbeit (Werbung)		„Kommunikation im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit - Menschen, die bereits in der Arbeitswelt stehen/Quereinsteiger wissen zumeist nichts von der Option“ (ID 115)	2
	F.2. Terminangebot	F.2.1 mehr Termine		„eventuell mehrere Tage zur Auswahl“ (ID 1)	35
		F.2.2. vor Ort beziehungsweise Präsenz		„weniger Onlineterminale, mehr Präsenzangebote“ (ID 44)	6
		F.2.3. mehr Variation bezüglich Unis und FHs pro Studiengang		„zu wenig verschiedene FHs und Unis für jeweilige Studienrichtungen“ (ID 33)	9
		F.2.4. Terminzeitpunkt (Matura, Berufstätige berücksichtigen)		„Genau zur Maturazeit“ (ID 17)	4
		F.2.5. mehr Plätze pro		„Oft keine Plätze mehr bei vielen Studienrichtungen“ (ID 170)	12

		Termin anbieten			
		F.2.6. mehr Studiengänge		„Genau die 3 von 5 Studien, die ich mir anschauen wollte, gab es leider nicht, auch nachdem ich sowohl im Winter- als auch im Sommersemester danach gefragt habe,“ (ID 81)	15
		F.2.7. mehr Online-Termine		„Mehr angebote mit online – Vorlesung“ (ID 151)	1
	F.3. Webseite	F.3.1. Informationen ab wann die Termine online sind		„Ich wusste z.b. nicht, ab wann die Studierenprobieren Termine auswählbar sind und hab einige für lich relevante Termine versäumt.“ (ID 37)	1
		F.3.2. Login-Bereich		„(optionalen) Login um Überblick über Termine zu haben und diese besser zu managen (an- abmeldung und Warteliste Anzeige)“ (ID 200)	3
		F.3.3. mehr Präsenz auf Sozialen Medien		„Mehr Präsenz auf Instagram“ (ID 71)	1
		F.3.4 Webseite unübersichtlich		„wenig übersichtlich, wenn man zum ersten mal dort ist“ (ID 326)	5
		F.3.5 Webseite mehr Infos		„zu wenig info auf der seite selber“ (ID 176)	1
		F.3.6 Webseite Suchfunktion		„Leichtere Durchsuchbarkeit der Studiengänge“ (ID 296)	1
	F.4. Termin selbst	F.4.1 Frageunde am Ende von jedem Termin		„Es sollte immer eine Frageunde geben am Schluss“ (ID 35)	1

		F.4.2. Bessere Vorbereitung der betreuenden Personen		„Bei Studieren probieren Terminen, die von Student*innen gehalten wurden, konnten manche Fragen von den Student*innen nicht beantwortet werden.“ (ID 4)	1
		F.4.3. darauf achten, dass Termine ohne Vorkenntnisse verständlich sind		„Lehrveranstaltungen, die ohne Vorkenntnisse verständlich sind“ (ID 11)	1
		F.4.4. Termin Selbst – vorab mehr Infos zu Inhalt/Ablauf etc.		„im Voraus mehr Einblick geben (Inhalt, Ablauf,...)“ (ID 19)	1
		F.4.5. mehr Zeit für alles Einplanen		„1 Stunde war viel zu wenig für alles (ID 332)	1
		F.4.6. FAQs und Webseiten nach Termin zur Verfügung stellen		„FAQs und genannte Webseiten nach dem Termin zur Verfügung stellen.“ (ID 334)	1
	F.5. Kommunikation mit betreuende Person	F.5.1. Erinnerung		„Erinnerung vor dem Termin, damit man ihn nicht vergisst. Wurde aber unterschiedlich gehandhabt von Termin zu Termin.“ (ID 113)	1
		F.5.2. Zeitbestätigung		„gab Probleme, Zeitbestätigung für Schule zu bekommen (nach tagelang Hin u. Her , weil weder Betreuerin noch FH sich dafür zuständig gefühlt hat, hat es dann doch nach Kontaktaufnahme mit Studieren-Probieren Team geklappt eine Zeitbestätigung nach mehr als 1 Woche warten, zu bekommen!“ (ID 106)	1

	F.6. FAQ	F.6.1. Defini- tion Ziel- gruppe		„Eine kurze aufklärende Frage, ob es für alle Alter ge- eignet ist würde hier aushel- fen.“ (ID 202)	1
--	-------------	--	--	---	---

Anhang F: Tabellen

Tabelle 32

Two-Step-Clusteranalyse. Automatische Clusterbildung.

Anzahl der Cluster	Bayes-Kriterium		Verhältnis der BIC- Änderungen ^b	Verhältnis der Dis- tanzmaße ^c
	nach Schwarz (BIC)	BIC-Änderung ^a		
1	496.32			
2	497.57	1.25	1.00	6.34
3	474.70	-22.88	-18.26	1.37
4	510.03	35.33	28.20	1.63
5	542.66	32.63	26.05	1.31
6	487.74	-54.91	-43.84	.97
7	510.57	22.83	18.22	1.04
8	543.06	32.48	25.93	1.08
9	578.35	35.29	28.17	1.07
10	615.19	36.84	29.41	1.01
11	653.81	38.63	30.83	1.07
12	692.75	38.94	31.08	1.14
13	716.37	23.62	18.86	1.21
14	755.49	39.12	31.23	.87
15	793.77	38.28	30.56	1.06

- a. Die Änderungen wurden von der vorherigen Anzahl an Clustern in der Tabelle übernommen.
 b. Die Änderungsquoten sind relativ zu der Änderung an den beiden Cluster-Lösungen.
 c. Die Quoten für die Distanzmaße beruhen auf der aktuellen Anzahl der Cluster im Vergleich zur vorherigen Anzahl der Cluster.

Tabelle 33

Two-Step-Clusteranalyse. Clusterverteilung

Cluster	N	% der Kombination	% der Gesamt-
			summe
1	165	100,0%	100,0%
Kombiniert	165	100,0%	100,0%
Gesamtwert	165		100,0%

Tabelle 34

Two-Step-Clusteranalyse. Clusterprofile. Zentroide

	Score_MW_Ziele		Score_MW_Planung		Score_MW_Recherche		Score_MW_Sicherheit	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	Cluster 1	2.19	.59	2.27	.52	2.38	.47	2.47
Kombiniert	2.19	.59	2.27	.52	2.38	.47	2.47	.46

Anhang G: Liste der Faktorenladungen

Kommunalitäten (Hauptfaktorenanalyse)

	Anfäng- lich	Extraktion
[Der Termin war interessant.] Wie fandest du den Termin im Hinblick auf folgende Punkte:	.62	.50
[Er/Sie konnte mich begeistern.] Wie fandest du die betreuende Person in diesem Termin im Hinblick auf folgende Punkte?	.49	.48
[Er/Sie wirkte kompetent.] Wie fandest du die betreuende Person in diesem Termin im Hinblick auf folgende Punkte?	.67	.55
[Er/Sie ist auf die gestellten Fragen eingegangen.] Wie fandest du die betreuende Person in diesem Termin im Hinblick auf folgende Punkte?	.56	.79
[Er/Sie hat den Termin gut organisiert.] Wie fandest du die betreuende Person in diesem Termin im Hinblick auf folgende Punkte?	.59	.68
[War der Termin hilfreich für deine Studienwahl?]	.66	.84
[Wie hilfreich findest du Studieren Probieren im Allgemeinen für deine Studienwahl?]	.47	.42
[Wie verlief die Anmeldung zu diesem Termin bzw. zu den Terminen?]	.24	.23
[Der Inhalt des Termines war ohne spezifisches Vorwissen verständlich.] Wie fandest du den Termin im Hinblick auf folgende Punkte:	.30	.43
[Der Inhalt des Termines war ohne spezifisches Vorwissen verständlich.] Wie fandest du den Termin, der dir am wenigsten gefallen hat im Hinblick auf folgende Punkte:	.35	.26
[Der Termin war interessant.] Wie fandest du den Termin, der dir am wenigsten gefallen hat im Hinblick auf folgende Punkte:	.61	.57
[Er/Sie konnte mich begeistern.] Wie fandest du die betreuende Person des Termines, der dir am wenigsten gefallen hat im Hinblick auf folgende Punkte?	.73	.74
[Er/Sie wirkte kompetent.] Wie fandest du die betreuende Person des Termines, der dir am wenigsten gefallen hat im Hinblick auf folgende Punkte?	.86	.89
[Er/Sie hat den Termin gut organisiert.] Wie fandest du die betreuende Person des Termines, der dir am wenigsten gefallen hat im Hinblick auf folgende Punkte?	.76	.77
[Er/Sie ist auf die gestellten Fragen eingegangen.] Wie fandest du die betreuende Person des Termines, der dir am wenigsten gefallen hat im Hinblick auf folgende Punkte?	.79	.76
[War der Termin, der dir am wenigsten gefallen hat, hilfreich für deine Studienwahl?]	.51	.49
[Durch die von mir besuchten Termine habe ich etwas Neues gelernt.] Wie würdest du die folgende Aussage bewerten?	.44	.26
[Ich bin durch meine besuchten Termine sicherer in der Studienwahl geworden.] Wie würdest du die folgende Aussage bewerten?	.59	.65

[Durch die Teilnahme an Studieren Probieren hat sich etwas in meinem Verhalten in Bezug auf die Studienwahl verändert.] Wie würdest du die folgende Aussagen bewerten?	.57	.73
[Meine Studienpräferenz hat sich durch die Teilnahme an Studieren Probieren geändert.] Wie würdest du die folgende Aussagen bewerten?	.55	.54

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.