



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Online-Self-Assessments zur Studienberatung:
Validierung und Erweiterung des
Online-Interessenfragebogens STUDIEN-NAVI

verfasst von / submitted by

Marion Huber, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 066 840

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

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Georg Gittler

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
Theoretischer Teil	6
1. Studieren in Österreich	6
1.1. Entscheidung für ein Studienfach	7
1.2. Studienabbrüche / Studienwechsel	7
2. Studienwahl	8
2.1. Der Entscheidungsprozess vor der Studienwahl	9
2.2. Online-Self-Assessments	11
2.2.1. Können Online-Self-Assessments seriös testen?	13
2.2.2. Gütekriterien von Online-Self-Assessments	14
2.2.3. Inhalte von Online-Self-Assessments	14
2.2.4. Beispiele für Online-Self-Assessments zur Studienwahl	15
3. Interessen als Grundlage der Studienwahl	16
3.1. Interesse	16
3.2. Interesse in der Psychologie	17
3.3. Interesse nach J. L. Holland	18
3.3.1. Das RIASEC Modell von J. L. Holland	20
3.4. Interessenfragebögen auf Grundlage des RIASEC Modells	22
3.4.1. EXPLORIX®	22
3.4.2. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test-R / Umwelt-Struktur-Test-R	23
3.4.3. STUDIEN-NAVI	23
Empirischer Teil	26
4. Zielsetzung und Fragestellung	26
5. Untersuchungsdesign	27
5.1. Durchführung der Datenerhebung	27
	2

5.2. Stichprobenbeschreibung	27
5.3. Messinstrument und untersuchte Interessensdimensionen	28
5.4. Vorgehensweise der Datenauswertung	31
6. Ergebnisse	34
Diskussion	49
Literaturverzeichnis	52
Abbildungsverzeichnis	58
Tabellenverzeichnis	58
Zusammenfassung	59
Abstract	59
Lebenslauf	Fehler! Textmarke nicht definiert.

Einleitung

Jährlich stehen tausende Maturantinnen und Maturanten vor der Aufgabe, wichtige Entscheidungen für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg zu treffen. Im Entscheidungsprozess gibt es eine Reihe an Fragen, die sich Schülerinnen und Schüler stellen müssen, beispielsweise ob sie ein Studium aufnehmen wollen oder direkt in einen Beruf einsteigen möchten, ob ein Studium an der Universität oder einer Fachhochschule für sie geeigneter wäre, oder welche Studienrichtung am besten zu ihnen passt. Bei einer Anzahl von rund 40.900 abgeschlossenen Reifeprüfungen im Jahr 2017 (Statistik Austria, 2018) ergibt sich daraus eine entsprechend hohe Zahl an potenziellen Neuzugängen an den Hochschulen. An dieser Schnittstelle der Bildungskarriere scheint es daher sinnvoll, ein entsprechendes Beratungsangebot für Schülerinnen und Schüler zu setzen. Ein erhöhter Beratungsbedarf zeigt sich einerseits an der Studienabbruch- bzw. Studienwechselrate von ca. 40% in den ersten drei Semestern nach Studienbeginn (Statistik Austria, 2018), andererseits können Studieninteressierte in Österreich aus über 1000 Grundstudiengängen wählen (Uni.at – Studienplattform für Österreich, 2018), wodurch bei der Studienwahl schnell der Überblick verloren gehen kann. Je nachdem welche Fragen des Entscheidungsprozesses noch offen sind, gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Angefangen bei Bildungsberatern und -beraterinnen an den Schulen, über Karrieremessen, bis hin zu persönlichen Beratungsangeboten, aber auch Online-Beratungstools stehen den Jugendlichen zur Verfügung.

Um Beratungsangebote möglichst derart anzubieten, eine größtmögliche Anzahl an Jugendlichen zu erreichen, erscheint es naheliegend niederschwellige Angebote zu setzen. Als sinnvoll erweisen sich daher Beratungen, die direkt in der Schule angeboten werden (zum Beispiel Bildungsberatung und Jugendcoaching) oder auch Angebote im Internet die zuhause auf dem eigenen Computer genutzt werden können.

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Fokus besonders auf Angebote im Internet gelegt - sogenannte Online-Self-Assessments - die bereits zu einer Vielzahl im Internet zur Verfügung stehen. Es werden die Möglichkeiten des Internets im Studienwahlprozess betrachtet, die Vor- und Nachteile abgewogen und ganz besonders

auf Online-Selbsttests eingegangen. Eine besondere Form des Online-Self-Assessments stellt der 2012 von Gittler und Test 4 U GmbH entwickelte Interessenfragebogen STUDIEN-NAVI dar, da dieser sich nicht wie viele andere Tests auf Anforderungsprofile für Studienrichtungen oder Berufe stützt, sondern evidenzbasiert arbeitet und auf einen Datenpool von mehr als 17.000 Personen zurückgreift (Test 4 U GmbH, 2018). Das Instrument wird laufend erweitert und aktualisiert, etwa durch Vergrößerung des Datenpools, durch Hinzunahme neuer Studienrichtungen oder auch durch Formulierung neuer Items. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird eine Erhebung mit dem Online-Self-Assessment STUDIEN-NAVI durchgeführt, mit dem Ziel neu hinzugenommene Items für Studienrichtungen der sogenannten Lebenswissenschaften einer Analyse zu unterziehen und dadurch künftig eine präzisere Beratung anbieten zu können. Im empirischen Teil der Arbeit soll ermittelt werden, ob die neuen Items noch präziser lebenswissenschaftliche Studienrichtungen beschreiben können bzw. ob durch die neuen Items eine genauere Abgrenzung zu anderen Studienrichtungen zu erwarten ist. Des Weiteren wird das, dem STUDIEN-NAVI zugrundeliegende, theoretische Modell mit einer Erweiterung der Interessensdimensionen ausgestattet und beide Varianten miteinander verglichen. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob ein Modell mit einer höheren Anzahl an Interessensdimensionen eine feinere Differenzierung in der Ergebnisinterpretation möglich macht.

Wie sich die Bildungslandschaft für Maturantinnen und Maturanten derzeit darstellt und wie die Wahl für ein Studienfach zustande kommt, wird im folgenden Kapitel näher beschrieben.

Theoretischer Teil

1. Studieren in Österreich

Im Jahr 2017 wurden in Österreich rund 40.900 Reifeprüfungen abgelegt (Statistik Austria, 2018). Ein großer Teil dieser Maturanten und Maturantinnen steht nach Ablegen der Prüfung vor der Entscheidung, welcher Karriereweg nun eingeschlagen werden soll. Je nach absolviertem Schultyp unterscheidet sich die Quote des Wechsels an eine Hochschule nach der Matura. Der größte Anteil, nämlich 85,6%, liegt bei Absolventen und Absolventinnen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). 54,1% der Maturanten und Maturantinnen aus Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) beginnen ein Studium nach der Matura. Die niedrigere Quote erklärt sich dadurch, da bei diesem Schultyp mit Abschluss der Reifeprüfung eine facheinschlägige Berufsausbildung gegeben ist und gezielt auf ein Berufsfeld vorbereitet wird. Ein ähnlich großer Anteil an Absolventen und Absolventinnen der auf Hochschulen übergeht, machen sogenannte Lehrerbildende Höhere Schulen (LHS) aus, hier liegt die Quote bei 48,2% (Statistik Austria, 2018). In LHS (beispielsweise BafEp – Bildungsanstalten für Elementarpädagogik) werden etwa Kindergartenpädagogen und Kindergartenpädagoginnen ausgebildet.

In Österreich gibt es über 1000 mögliche Grundstudiengänge an ca. 80 privaten und öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (uni.at – Studienplattform für Österreich, 2018). Im Wintersemester 2016/2017 gibt es 41.875 inländische ordentliche Neuzugänge auf österreichischen Hochschulen zu verzeichnen (Statistik Austria, 2018). All diese Personen haben sich für den Weg des Studiums an einer österreichischen Hochschule entschieden und davor einen mehr oder weniger tiefgreifenden Studienwahlprozess hinter sich. Hier wird deutlich, welche hohe Anzahl an Personen jährlich diese Entscheidung für ihre Bildungskarriere trifft.

1.1. Entscheidung für ein Studienfach

Die Studienentscheidung kann anhand von vier Motiven getroffen werden (Heublein et al., 2017): intrinsische Motive, extrinsische Motive, soziale Motive und Ratschläge anderer Personen. Eine intrinsisch motivierte Studienwahl wird aufgrund der Interessen und Begabungen einer Person getroffen. Wird eine Studienwahl extrinsisch motiviert getroffen, stehen äußere Faktoren wie Arbeitsmarktchancen, Verdienstmöglichkeiten oder auch berufliche Sicherheit im Vordergrund. Soziale Motive betreffen eine Studienwahl von Personen, bei denen eine soziale Karriere im Vordergrund steht und ein hohes Bedürfnis besteht, anderen Personen zu helfen. Ein viertes Motiv für eine Studienwahl können Ratschläge von Familienangehörigen, Lehrkräften oder BildungsberaterInnen sein.

Eine gute, fundierte Studienwahl soll letzten Endes den erfolgreichen Abschluss bringen und einen Abbruch vermeiden (Heublein et al., 2017). Soll ein Studium gut gelingen, bedarf es einer starken Fachidentifikation, welche im Zusammenhang mit Fachinteresse steht (Heublein et al., 2017). Orientiert sich eine Studienwahl in erster Linie am Arbeitsmarkt und an Karriere- und Verdienstmöglichkeiten, ist dies oftmals nicht ausreichend, um erfolgreich einen Studienabschluss zu erreichen. Dies kommt dann zum Tragen, wenn die erhofften Erwartungen an das Studium nicht erfüllt werden oder auch wenn die Leistungsanforderungen zu hoch werden. Personen mit hohem Fachinteresse zeigen hingegen eher eine Bereitschaft, erhöhte Anforderungen anzunehmen und sich diesen zu stellen (Heublein et al., 2017).

1.2. Studienabbrüche / Studienwechsel

Betrachtet man die hohe Zahl an Studienfächern, die laufend wächst und zusätzlich die Zahl an Studienanfängern und -anfängerinnen die ihr Studium nicht fortsetzen, erscheint ein entsprechend großes Beratungsangebot als nützlich. Innerhalb der ersten drei Semester werden 40,2% der Bachelorstudien und 32,7% der Diplomstudien bzw. Lehramtsstudien an Universitäten wieder abgebrochen, weit weniger hingegen an Fachhochschulen mit 17,6% und Pädagogischen Hochschulen mit 7,6% (Statistik Austria, 2018). An dieser Stelle ist anzumerken, dass es sich hierbei ausschließlich um österreichische Studierende handelt. Ausländische Studierende sind laut Statistik Austria aus diesen Zahlen bereits herausgerechnet, da die Abbruchquote ausländischer Studierender grundsätzlich höher ist, weil nicht

alle von ihnen das Ziel verfolgen das Studium überhaupt in Österreich abzuschließen und nach einiger Zeit wieder in das eigene Heimatland zurückkehren (Statistik Austria, 2018).

Die bedeutendsten Gründe für Studienabbrüche (bzw. Studienwechsel) sind einerseits die mangelnde Vereinbarkeit von Studium und Beruf, andererseits die Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen an den Hochschulen (Unger et al., 2009). Als weitere mögliche Gründe haben Unger et al. (2009) folgende zusammengetragen: finanzielle Probleme, Motivationsprobleme, Betreuungspflichten, Leistungsprobleme, Studieninhalte, zu wenige Informationen zu Beginn des Studiums, fehlende Praxis im Studium und organisatorische Probleme. Des Weiteren werden bei Hasenberg und Stoll (2015) falsche Erwartungen an das Studium genannt.

Aufgrund der vielseitigen Ursachen für einen Studienabbruch, gestaltet sich die Vorhersage eines Studienabbruchs deutlich schwieriger als beispielsweise die der Studienleistungen. Leistungen im Studium können beispielsweise zuverlässig mithilfe der Maturanote vorhergesagt werden, jedoch sagt diese nichts über eine erhöhte Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs aus (Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006).

2. Studienwahl

Wie im vorhergehenden Kapitel besprochen, zeigen die hohe Zahl an jährlichen Neuzugängen an den Hochschulen sowie auch die Zahl an Studienabbrechern und -abbrecherinnen einen Bedarf an unterschützenden Studienwahlangeboten, wie etwa Studienberatung, auf. Ein Evaluationsbericht von Busch und Soroldoni (2011) zeigt, dass mehr als die Hälfte der Schüler und Schülerinnen kurz vor der Matura ihren Studien- und Berufswahlprozess für eine konkrete Fachrichtung noch nicht abgeschlossen haben. Als weiterer erschwerender Faktor zur „Qual der Wahl“ der Studienentscheidung kam die Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem, welche zu einer weiteren Ausdifferenzierung und Vermehrung der Studiengänge führte. Folglich wird es für Studieninteressierte immer schwieriger den Überblick über Inhalte und Anforderungen zu behalten (Hasenberg & Stoll, 2015). Studienberatung und Unterstützungsangebote sollen Studieninteressierten und SchülerInnen

Unterstützung bei selbstgesteuerten Entscheidungen zur Studienwahl bieten (Wodraschke, 2012). Im folgenden Kapitel werden Angebote zur Studienwahl und unterschiedliche Zugänge beschrieben. Ein besonderes Augenmerk soll auf die Nutzung von Online-Tools gelegt werden, da diese aufgrund der immer weiter ansteigenden Anzahl und der einfachen Zugänglichkeit immer mehr genutzt werden. Diese Angebote sind zwar einfach in der Handhabung, von zuhause aus nutzbar und zeitlich flexibel, bringen jedoch auch einige problematische Aspekte mit sich.

2.1. Der Entscheidungsprozess vor der Studienwahl

Die Studienwahl ist als psychodynamischer Entwicklungsprozess zu verstehen, in dem Reflexions- und Passungsprozesse wirksam werden, welche letzten Endes zu einer Entscheidung führen sollen (Wodraschke, 2012). Im Rahmen von Studienberatung und Studienwahlprozess gibt es unterschiedliche Zugänge, Interessierte bei ihrer Entscheidung zu unterstützen. Zum einen kann die Entscheidung aufgrund objektiver Kriterien, zum anderen basierend auf persönlichen Interessen und aufgrund einer intrinsisch motivierten Entscheidung getroffen werden.

Laut der Erwartungs-Wert-Theorie von Eccles und Wigfield (2002; zitiert nach Karst, Ertelt, Frey & Dickhäuser, 2017) ist eine Entscheidung für ein Studium maßgeblich von fünf Komponenten determiniert:

- der *intrinsische Wert* steht für persönliches Interesse und Spaß am Studienfach
- die Komponente *Wichtigkeit* beschreibt den Wert eines Studienfaches im Sinne einer Bekräftigung des eigenen Ichs
- die *instrumentelle Wertkomponente* bezieht sich auf die antizipierte Nützlichkeit eines Studienfaches, beispielsweise hinsichtlich finanzieller Aspekte oder erhöhter Chancen auf dem Arbeitsmarkt
- die Wertkomponente *Kosten* steht für die möglichen negativen Auswirkungen einer Entscheidung, etwa der Verzicht auf Alternativen
- die fünfte Komponente bezieht sich auf die eigene *Erfolgserwartung* im Studium

Eccles und Wigfield (2002; zitiert nach Karst, Ertelt, Frey & Dickhäuser, 2017) nehmen an, dass diese Komponenten für eine Studienwahl veränderbar sind.

So können sich Einstellungen zu Studienfächern beispielsweise durch die Durchführung und Ergebnissrückmeldung eines Self-Assessments verändern.

2.1.1 Studienwahl aufgrund extrinsisch versus intrinsisch motivierter Kriterien

Der womöglich erstbeste Zugang zu einer Berufs- oder Studienwahl ist für viele Jugendliche eine Orientierung an den eigenen Noten und Fächern in denen sie gute Leistungen erzielt haben. In vorangegangenen Untersuchungen wird jedoch von einer ausschließlichen Auswahl aufgrund von Fähigkeiten und Leistungen, oder auch Schulnoten, abgesehen (Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Scheller, Isleib & Sommer, 2013). Wie bereits in Kapitel 1 erwähnt, eignen sich Schulnoten nur wenig ausreichend um eine verlässliche Vorhersage über den erfolgreichen Abschluss eines Studiums zu treffen, lediglich Noten im Studium können durch Schulnoten vorhergesagt werden (Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006).

Der Studienwahlprozess kann aber beispielsweise auch anhand erforderlicher Kompetenzen für einen bestimmten Beruf oder Studienzweig erfolgen (Mayr & Nieskens, 2015), z.B. musikalische Fähigkeiten für eine/n VolksschulpädagogIn oder räumliches Vorstellungsvermögen für eine/n MedizinerIn. Tests zur Kompetenzfeststellung dieser Art werden meist von den Universitäten selbst durchgeführt und haben das Ziel, leistungsbezogene Eignung für ein Studium aufzuzeigen. Hochschulinterne Leistungstests bringen den Vorteil mit sich, klare Ergebnisse bereitzustellen die quantifizierbar und vergleichbar sind. Eine persönliche Auseinandersetzung mit den Neigungen, Wünschen, Ängsten, Interessen und Motiven könnte jedoch mit dieser Art der Studierendenauswahl in den Hintergrund gedrängt werden (Wodraschke, 2012).

In der Studienwahlberatung werden zunehmend neuere Modelle mit dem Ansatz der Lebensberatung angewandt, die Studieninteressierte dabei unterstützen sollen, eine stimmige und bedeutungsvolle Identität zu entwickeln (Wodraschke, 2012). So soll eine Entscheidung getroffen werden, die ein erfolgreiches Studieren zum Ziel hat. Als erfolgreich wird die Entscheidung für einen Studienzweig dann verstanden, wenn es zu einem Abschluss kommt bzw. kein Studienabbruch oder –wechsel vorgenommen wird (Schmidt-Atzert, 2005). Zudem können die Kriterien Studiendauer und Zufriedenheit mit dem Studium herangezogen werden, um eine erfolgreiche

und passende Studienwahl zu beschreiben (Kersting, 2005). Scheller, Isleib und Sommer (2013) beschreiben unter anderem Interesse als wichtigstes Merkmal für die Prognose einer erfolgreichen Studienwahl (näheres zu Eigenschaften zur Vorhersage der richtigen Studienwahl findet sich in Kapitel 3). Persönlichkeitsmerkmale wie Interessen oder Zufriedenheit werden mithilfe von Persönlichkeitsfragebögen erhoben (Kubinger, 2009). Einem solchen Selbstbeurteilungsfragebogen liegt demnach die Idee zugrunde, (Studien-)Beratung durch selbstregulierten Informationsgewinn zu unterstützen und eine reflektierte, selbstbestimmte Entscheidung zu treffen (Kubinger, 2015).

Zusammengefasst ist zu sagen: es erscheint ökonomisch betrachtet am sinnvollsten, den Fokus auf die Vorhersage von Studienzufriedenheit und den erfolgreichen Abschluss des Studiums zu legen, weniger auf die Vorhersage der Noten im Studium, da diese kein Indikator für einen erfolgreichen Studienabschluss darstellen (Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006). Hingegen sind insbesondere nicht-kognitive Faktoren wie Motivation, Persönlichkeitsmerkmale und Interessen relevant (Hornke, Wosnitza & Bürger, 2013). Super postuliert bereits 1957 dazu, dass Arbeits- und Lebenszufriedenheit von der Fähigkeit einer Person abhängen, eigene Interessen, Eigenschaften und Wertvorstellungen umzusetzen (zitiert nach Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2012).

2.2. Online-Self-Assessments

Eine besondere Form des Selbsttests im Rahmen des Studienwahlprozesses, auch Self-Assessments genannt, sind Online-Self-Assessments also webbasierte Beratungsangebote, die meist mittels Selbsteinschätzungsfragebogen als Entscheidungshilfe dienen können. „[...] beim Self-Assessment testet sich eine Person (zumeist über Internet) selbst und absolviert folglich den diagnostischen Prozess eigenverantwortlich und fachpsychologisch unkontrolliert.“ (Kubinger, 2009, S. 27). Wörtlich übersetzt bedeutet Self-Assessment „Selbsteinschätzung“ oder auch „Selbstbewertung“ (Kubinger, Frebort, Khorramdel & Weitensfelder, 2013). Studienbezogene Online-Self-Assessments sollen zukünftigen Studierenden einen Eindruck der Anforderungen oder auch möglicher Inhalte des Studiums vermitteln und mit eigenen Interessen, Erwartungen und Motivationen abgeglichen werden (Heukamp, Putz, Milbradt & Hornke, 2009). Grundsätzlich wird ein Online-Self-As-

essment, ebenso wie andere psychologisch-diagnostische Verfahren zur Eignungsbeurteilung zu psychologischen Untersuchungen gezählt, mit dem Unterschied, dass sich das Untersuchungssetting der Kontrolle des Versuchsleiters entzieht (Kubinger, Frebort, Khorramdel & Weitensfelder, 2013).

Diese Art der (psychologischen) Self-Assessments wird meist im Bereich der Berufs- und Ausbildungsqualifikationen eingesetzt, in Form eines Persönlichkeitsfragebogens. Dabei ist hervorzuheben, dass „über die Stärken und Schwächen des Bewerbers in Bezug auf die angestrebte (Ausbildungs-)Stelle [...] informiert werden [soll]. Keinesfalls wird eine Selektionsentscheidung getroffen.“ (Kubinger, 2009, S. 156). Sie haben auch nicht zum Ziel, eine allgemeine Feststellung einer Hochschulreife durchzuführen, denn der Hochschulzugang ist mit dem Abschluss einer Matura, Studienberechtigungsprüfung oder Berufsreifeprüfung rechtlich gegeben (Kubinger, 2015).

Herkömmliche (persönliche) Berufs- oder Studienberatung ist mit recht hohem Ressourcenaufwand verbunden, unflexibel und setzt voraus, seitens der studieninteressierten Person eine gewisse Hemmschwelle zu überwinden, eine Beratung in Anspruch zu nehmen. Das Internet bietet mittlerweile unzählige Online-Self-Assessments, die teilweise sehr unterschiedlich gestaltet sind. Inhaltlich können sich Online-Self-Assessments auf Informationen über ein Studienfach oder eine Hochschule beziehen oder aber auch auf eine Eignungsanalyse abzielen (Heukamp, Putz, Milbradt & Hornke, 2009). Sie können außerdem hochschulspezifisch und fachspezifisch sein, oder hochschulspezifisch aber fachübergreifend, oder ganz allgemein gehalten und hochschulübergreifend (Hell, 2009).

Klare Vorteile der webbasierten Beratungsangebote zeigen sich insbesondere in der zeitlichen und örtlichen Unabhängigkeit, so wie auch in den uneingeschränkten Teilnahmekapazitäten (Hasenberg & Stoll, 2015). Damit einhergehend halten sich zudem Personal- und Raumkosten gering (Mette & Montel, 2014). Das Internet stellt für viele Menschen aber auch eine Quelle unseriöser Inhalte dar und die Skepsis – vor allem wenn es um psychologische Verfahren im Internet geht – ist hoch (Bürger & Wosnitza, 2015). Es ist jedoch nicht zu missachten, dass das Internet mittlerweile trotzdem als wichtigste Informationsquelle zur Studienwahl genannt wird und dieses zudem besonders positiv bewertet wird (Dinkelaker & Reiß, 2015).

Neben der bereits erwähnten ökonomischen Handhabung der Online-Self-Assessments und Möglichkeit in Eigenverantwortung einen Eignungstest durchzuführen, gibt es aber auch Aspekte die große Skepsis hervorrufen. Hochschulen stellen oftmals ein Online-Self-Assessment zur selbstständigen Eignungsüberprüfung auf der eigenen Homepage zur Verfügung. Die Motivation dahinter sei jedoch nicht ausschließlich die Möglichkeit für Studieninteressierte, sich über Studienrichtungen zu informieren und einen Eignungs-Check durchzuführen. Bildungspolitisch Verantwortliche und Studienautoren sehen hochschulinterne Verfahren dieser Art als reine Marketingtools um das eigene Image zu steigern, was aufgrund des hohen Konkurrenzdrucks und dem Bestreben, einen möglichst attraktiven Test anbieten zu können, nicht selten zu einem Anbieten von kostengünstig erstellten Tests führt, jenseits von Gütekriterien und Normierung (Kubinger, 2015; siehe auch Kapitel 2.2.2.).

2.2.1. Können Online-Self-Assessments seriös testen?

Laien könnten annehmen, ein Online-Self-Assessment wäre ein Testinstrument minderer Qualität, da sich die Testperson autonom testet und somit ohne Anleitung von geschultem Fachpersonal auskommen muss (Kubinger, 2015). Im Rahmen einer klassisch-psychologischen Untersuchung werden entsprechende Bedingungen vom Testleiter oder der Testleiterin hergestellt und überprüft, ob die Testperson überhaupt für eine seriöse Verwertbarkeit der Ergebnisse einsetzbar ist (Kubinger, Moosbrugger, Frebort, Jonkisz & Reiß, 2007). Online-Self-Assessments stellen jedoch keineswegs aus Prinzip eine unseriöse Variante der Interessenfragebögen dar, solange die Prinzipien der psychologischen Diagnostik nicht verletzt werden (Kubinger, 2015). Ausgehend davon, dass Online-Self-Assessments unter Einhaltung von Normierung und Berücksichtigung der Gütekriterien erstellt wurden, kann von einer prognostischen Validität hinsichtlich Studienerfolg und Studienzufriedenheit ausgegangen werden (Bürger & Wosnitza, 2015; Burkhardt & Hagemeister, 2018). Ein solches Verfahren benötigt zur verlässlichen Aussage über eine Studieneignung jedoch nicht nur die Qualitätssicherung auf Seiten des Tests, sondern auch die aktive, konzentrierte Bearbeitung durch die studieninteressierte Person. Um dies zu bewirken, scheint eine freiwillige Bearbeitung des Tests sinnvoll. Es wird dadurch einerseits das schnelle „Durchklicken“ verhindert (Bürger & Wosnitza, 2015), andererseits aber auch ein sozial erwünschtes Antwortverhalten (Gosling, Vazire, Srivastava & John, 2004).

Klar ist, dass bei Testung ohne geschultes Fachpersonal eine Chance besteht, dass es Personen gibt, die den Test nicht ernsthaft und instruktionskonform durchführen (Kubinger, 2015). Da die Testergebnisse der Online-Self-Assessments zur Studienwahl aber in der Regel bei der Testperson bleiben und ihnen lediglich als Entscheidungsstütze gelten sollen, ist davon auszugehen, dass die Personen in eigenem Interesse wahrheitsgetreu antworten (Heukamp, Putz, Milbradt & Honke, 2009). Begründet ist diese Annahme durch die Tatsache, dass die Testergebnisse keinen Einfluss auf die Zulassung an der Hochschule haben.

2.2.2. Gütekriterien von Online-Self-Assessments

Viele AuftraggeberInnen lassen Online-Self-Assessments aufgrund der ständig steigenden Anzahl an vergleichbaren Tests und Vielfalt möglichst attraktiv gestalten. Dieses Streben nach Attraktivität bedeutet im Sinne der Konsumenten, ein Verfahren zu durchlaufen, das möglichst kurzgehalten ist und trotz wenigen Aufwandes konkrete Ergebnisse erzielen sollte. Seitens der AuftraggeberInnen (zum Beispiel die Hochschulen) sollte ein Verfahren kostengünstig in der Erstellung sein, das in weiterer Folge weder einer inhaltlichen noch statistischen Analyse unterzogen wurde. Wird bei Online-Self-Assessments an Kosten gespart und auf eignungsdiagnostisch fundierte Erstellung verzichtet, führt dies unweigerlich zu einer Missachtung der Gütekriterien der psychologischen Diagnostik (Mette & Wottawa, 2015).

Werden Online-Self-Assessments als berufsbezogene oder studienbezogene Tests zur Eignungsbeurteilung verstanden und damit einhergehend als seriöses Erhebungsinstrument, müssen sie ebenso der Regelung zur Normung nach DIN 33430 entsprechen (Kubinger, 2015). Um der Regelung durch das Deutsche Institut für Normung (DIN) nachzukommen, ist ein wesentlicher Bestandteil von Eignungstests eine Anforderungsanalyse. Hierbei werden aufgrund von erforderlichen berufsbezogenen Persönlichkeitseigenschaften, Sozialkompetenzen und kognitiven Fähigkeiten Anforderungsprofile erstellt, anhand derer eine gewisse Eignung für einen Beruf oder eine Studienrichtung prognostiziert werden soll. Zwar stellt die DIN keine verbindliche Norm dar, ist jedoch als „rechtsnächste Norm in Rechtsstreitigkeiten“ zu verstehen (Khorramdel, Maurer, Frebort & Kubinger, 2012).

2.2.3. Inhalte von Online-Self-Assessments

Abgesehen von Persönlichkeitsmerkmalen können im Rahmen eines Self-Assessments das Wissen über eine Studienrichtung oder ein Berufsbild abgefragt werden.

Sie können aber auch dazu genutzt werden, Entwicklungspotenziale aufzuzeigen. In jedem Fall soll auf eine reflexionsanregende Wirkung abgezielt werden oder anregen, sich noch weiter über den Beruf und das Studium zu informieren (Mayr & Nieskens, 2015).

Hasenberg und Stoll (2015) weisen darauf hin, welche Rolle Erwartungen bei der Studienwahl und auch bei Studienabbrüchen spielen. Die Autoren schlagen vor, Online-Self-Assessments zur Abklärung von Erwartungen an das Studium einzusetzen. Informationslücken und falsche Erwartungen an Studiengänge münden bei Studienanfängern oftmals in stereotypen Vorstellungen, beispielsweise die irrtümliche Erwartung an das Psychologiestudium, es würde eine Anleitung zur Selbsthilfe bieten oder die Psychoanalyse stark in den Vordergrund rücken.

Zwei unterschiedliche Online-Self-Assessments zur Studienwahl sollen im folgenden Kapitel beispielhaft angeführt werden.

2.2.4. Beispiele für Online-Self-Assessments zur Studienwahl

- **Der Studifinder des Landes Nordrhein-Westfalen** (Wottawa & Drees, 2012) – Der Studifinder ist ein hochschulübergreifendes Orientierungstool, das alle Studiengänge des deutschen Bundeslandes Nordrhein-Westfalen umfasst. Das Tool setzt sich aus drei Kernbereichen zusammen: erstens die *Studienorientierung* (bestehend aus vier Tests) mit Hinweisen auf möglicherweise passende Studiengänge, zweitens *Studichecks* die dazu dienen, spezielle Anforderungen für Studiengänge abzuklären und drittens *Studikurse*, die in Form von E-Learning-Einheiten festgestellte Defizite noch vor Studienbeginn ausgleichen sollen (Mette & Wottawa, 2015).
- **Online-Self-Assessments der Uni Wien von Center for Teaching and Learning (CTL)** (Gleeson, Kriegler-Kastelic, Bugelnig & Schott, 2014) – Für Studieninteressierte wird seit 2012 an der Universität Wien an acht Fakultäten, unter anderem Publizistik, Informatik und Wirtschaftswissenschaften, ein internetbasiertes Studienorientierungsangebot eingesetzt. Es handelt sich somit, im Gegensatz zum oben genannten hochschulübergreifenden Verfahren Studifinder, um ein hochschulspezifisches Tool. Die Online-Self-Assess-

ments (OSA) können bei Interesse an einer Studienrichtung freiwillig durchgeführt werden, in manchen Fächern wie etwa Lehramtsstudien, Biologie, Pharmazie oder Statistik sind die OSAs von den Studieninteressierten verpflichtend durchzuführen. Ziele der Online-Self-Assessments der Universität Wien sind: Förderung einer realistischen Erwartung an das Studienfach, Auseinandersetzung mit eigenen Interessen, Stärken, Schwächen, Motivationen und Förderung der Selbstreflexion (Gleeson, Kriegler-Kastelic, Bugelnig & Schott, 2014).

Das Online-Self-Assessment STUDIEN-NAVI (Gittler & Test 4 U GmbH, 2012), welches zu den hochschulübergreifenden Verfahren zählt und zur empirischen Erhebung der vorliegenden Masterarbeit eingesetzt wird, wird nach Erläuterung des zugrundeliegenden theoretischen Modells im Kapitel 3.4.3. näher erklärt.

3. Interessen als Grundlage der Studienwahl

Wie in Kapitel 2.1.1. bereits angemerkt, eignet sich die Abklärung von Interessen ideal, um einer Person passende Berufsfelder oder auch Studienrichtungen vorschlagen zu können. Bereits in den 1950er Jahren entwickelte J. L. Holland einen ersten Berufsinteressenstest, der bis heute die Basis vieler Berufsinteressen-Inventare bildet. Die Studienberatung orientiert sich in ihren Beratungsansätzen auch heute noch an den diesen klassischen Berufswahltheorien wie etwa der Passungstheorie von J. L. Holland oder der Laufbahnentwicklungstheorie von D. E. Super (Wodraschke, 2012). Darauf Bezug nehmend werden im folgenden Abschnitt Interessensmodelle und Verfahren zur Erhebung von Interesse beschrieben.

3.1. Interesse

Der Begriff Interesse stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „von Wichtigkeit sein“ (Bibliographisches Institut GmbH, 2019). Der Begriff wird im deutschen Sprachgebrauch auf unterschiedliche Arten verwendet, etwa um eine Vorliebe zu beschreiben, kann aber auch mit den Begriffen Aufmerksamkeit, Neigung, Nutzen und Vorteil umschrieben werden.

3.2. Interesse in der Psychologie

In der Psychologie herrscht Uneinigkeit bezüglich der Generalisierbarkeit von Interesse, so wird Interesse zum einen als zeit- und situationsspezifisches Merkmal verstanden. Hierbei wird Interesse als momentaner Zustand *state* betrachtet. Zum anderen hingegen als *trait*, also als relativ stabile, zeitlich überdauernde und in der Persönlichkeit verankerte Handlungstendenzen definiert (Bergmann & Eder, 2005). Ob ein Interesse besteht, ist einerseits von den kognitiven, andererseits von den emotionalen Strukturen einer Persönlichkeit abhängig, woraus letztlich eine „persönliche Bedeutsamkeit“ resultiert (Kubinger, 2006). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff Interesse als *trait* und somit als stabiles Persönlichkeitsmerkmal behandelt, da davon ausgegangen wird, dass Interessen in der Schule bis zur Studienzeit und darüber hinaus relativ stabil bleiben. Zur Messung von Interesse als stabiles Merkmal werden Handlungsmuster und Emotionen erfasst, auf Persönlichkeitsdimensionen zurückgeführt und in der Regel in Form eines Interessenfragebogens erhoben (Bergmann & Eder, 2005).

Werden Schülerinnen und Schüler befragt, was das wichtigste Motiv ihrer Studienwahl ist, wird in den meisten Fällen Interesse an den Inhalten des Studienfachs genannt. Die meisten von ihnen möchten ein Studienfach wählen, das den eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten entspricht (Heublein et al., 2015). Die Begründung für die besondere Berücksichtigung der Interessen im Bildungskontext an der Schnittstelle Schule – Universität findet sich des Weiteren bei Krapp (1992): ein hohes Interesse an einem Thema ist förderlich für eine andauernde Beschäftigung mit diesem und in weitere Folge damit verbundenem Lernerfolg. Damit könnten die Interessen einer Person ein wertvolles Indiz für eine Studien- bzw. Berufsberatung darstellen, deren Ziel es letzten Endes ist, eine passende Wahl - im Sinne eines erfolgreichen Abschlusses – zu treffen und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Aldrup, Köller und Klusmann (2016) beschreiben die positive Einflussnahme der Passung zwischen den Interessen und dem Studienfach als entscheidend für die Studienzufriedenheit, den Verbleib und Erfolg im Studium. Ein Hinweis für die große Relevanz einer solchen Passung für die Studienfachwahl liegt darin, dass sich unter Studierenden eines Fachbereiches auf unterschiedlichen Ebenen Gemeinsamkeiten finden, hingegen zwischen Studierenden unterschiedlicher Fächergruppen

deutliche Unterschiede bestehen. Gemeinsamkeiten können beispielsweise ähnliche Wertvorstellungen, Vorlieben, aber auch Kleidungs- und Lebensstil sein (Alldrup, Köller & Klusmann, 2016).

Interesse kann anhand unterschiedlicher Bereiche des Lebens untersucht werden, so zum Beispiel als freizeitbezogen oder hinsichtlich Schule und Beruf. Insbesondere das berufliche Interesse ist in der differentiellen Psychologie vielfach untersucht und hat die Personalauswahl maßgeblich beeinflusst (Buse, 1996). Besonders J. L. Holland ist diesbezüglich zu nennen, der sich bereits Ende der 1950er Jahre mit Berufsinteressen und Berufswahl auseinandergesetzt und daraus ein Modell der Interessen entwickelt hat, das auch heute noch als Grundlage für eine Vielzahl an Studienwahl- und Berufswahl-Testinventaren herangezogen wird.

3.3. Interesse nach J. L. Holland

Der erste Versuch, Interessensdimensionen in einem untersuchbaren und anwendbaren Modell zu strukturieren, wurde bereits 1954 in einer großangelegten Studie von Guilford et al. unternommen (zitiert nach Vobrovsky-Simon, 2015). Faktorenanalytisch wurden im Rahmen dieser Studie 14 Faktoren extrahiert, unter anderem die allgemeinen Berufsinteressen: „mechanical interest, scientific interest, social welfare interest, aesthetic expression interest, clerical interest, business interest“ (Guilford et al., 1954; zitiert nach Vobrovsky-Simon, 2015). In den letzten Jahrzehnten wurden unterschiedliche Modelle mit jeweils variierenden Ergebnissen bezüglich der Anzahl der zugrundeliegenden Interessensdimensionen entwickelt. Das mittlerweile weit verbreitete RIASEC Modell (Holland, 1997) postuliert beispielsweise sechs Dimensionen, während aktuelle Untersuchungen eine Erweiterung der Dimensionen vorschlagen (Milatz, Kappler & Gittler, 2014; Schuler & Hell, 2008).

1959 entwickelte J. L. Holland mit der Berufswahltheorie die Grundidee für die einflussreichste aller Interessenstypologien, einem hexagonalen Modell der Interessen. In der Theorie Hollands ist die Übereinstimmung zwischen Person und Umwelt maßgeblich. Die Berufswahl wird als eine Passung zwischen beeinflussenden Kontextfaktoren und persönlichen Interessen postuliert. Es wird angenommen, dass Personen mit ähnlichen Interessen beispielsweise auch hinsichtlich ihrer Berufs- und Studienwahl übereinstimmen. Um eine zwischen Studienumwelt und Persönlichkeit passende Studienwahl zu treffen, sind eine differenzierte Exploration der

eigenen Interessen und der künftigen Studien- bzw. Berufsumwelt notwendig (Holland, 1997).

Aufgrund dieser Überlegungen zu Person-Umwelt-Beziehungen, lassen sich vier zentrale Annahmen als Basis für das Berufsinteressensmodell von J. L. Holland ableiten:

- Personen unseres (westlichen) Kulturkreises können jeweils einem der sechs postulierten Persönlichkeitstypen zugeordnet werden: realistic, investigative, artistic, social, enterprising oder conventional (deren Anfangsbuchstaben das Akronym RIASEC bilden) (Bergmann & Eder, 2005).
- Nicht nur Personen, sondern auch berufliche Umwelten werden den RIASEC Dimensionen zugeordnet. Holland nimmt an, dass Personen (Arbeits-)Umwelten wählen, die zu ihrer Persönlichkeit passen, aber ebenso suchen Personen einer bestimmten Umwelt auch nach ähnlichen Persönlichkeitstypen (Bergmann & Eder, 2005).
- Außerdem suchen Personen nach Umwelten, in denen ihre Fähigkeiten ideal eingesetzt werden können und die zu ihren persönlichen Einstellungen und Werten passen (Bergmann & Eder, 2005).
- Die Interaktion zwischen Umwelt und Person bestimmt das Verhalten einer Person. Es wird angenommen, dass bei bekanntem Persönlichkeitstyp und Umweltmodell in dem die Person interagiert, Vorhersagen über Verhaltensweisen wie berufliche Entscheidungen und Sozialverhalten möglich sind (Bergmann & Eder, 2005).

Neben den genannten zentralen Annahmen, postuliert Holland (1997) weitere Sekundärannahmen, die das Modell weiter untermauern sollen.

- Das Prinzip der Konsistenz beschreibt den Grad der Übereinstimmung zwischen zwei Dimensionen. Ausprägungen die im hexagonalen Modell (siehe Abbildung 1) näher beieinanderliegen, zeigen inhaltlich größere Gemeinsamkeiten auf, als solche die einander gegenüberliegen (Jörin, 2005). Ein Persönlichkeitsprofil wird dann als konsistent verstanden, wenn die am höchsten

ausgeprägten Dimensionen im Modell nebeneinanderliegen (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2012).

- Differenziertheit: lässt sich eine Person einem Persönlichkeitstypus oder auch einer Arbeitsumwelt eindeutig zuordnen, ist von einer hohen Differenziertheit die Rede (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2012).
- Das Konstrukt Identität beschreibt, inwieweit Klarheit und Stabilität einer Person hinsichtlich Ziele und Talente besteht (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2012).
- Kongruenz beschreibt die Übereinstimmung zwischen Persönlichkeitsausprägungen und den gewählten Umwelttypen. Ist die Übereinstimmung hoch (z.B. eine künstlerische Person im künstlerischen Umfeld), wird von hoher Kongruenz gesprochen (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2012).

3.3.1. Das RIASEC Modell von J. L. Holland (1997)

Im RIASEC Modell werden sechs Persönlichkeitstypen unterschieden. Im folgenden Abschnitt sollen die charakteristischen Merkmale der sechs Interessensdimensionen beschrieben werden.

Realistic

In der deutschen Übersetzung auch handwerklich-technischer Typ genannt, zeichnet sich durch ein Interesse für den technischen, praktischen und mechanischen Bereich aus. Er arbeitet gerne mit Maschinen und Werkzeugen oder auch im landwirtschaftlichen Bereich mit Tieren. Arbeit die Kraft benötigt und zu sichtbaren Ergebnissen führt werden bevorzugt ausgeübt. Der realistische Typus ist sparsam, vernünftig, unflexibel und praktisch denkend (Bergmann & Eder, 2005).

Investigative

Der intellektuell-forschende Typ ist geprägt von Forschergeist und Neugierde. Er beobachtet physikalische, biologische aber auch kulturelle Phänomene und experimentiert. Probleme kritisch zu hinterfragen, analytisch zu denken und Lösungen zu finden liegt dem erforschenden Typ besonders (Bergmann & Eder, 2005).

Artistic

Künstlerische Darstellung (sprachlich, musikalisch, dramaturgisch) und ein kreatives Umfeld sind für den künstlerisch-sprachlichen Typ von Bedeutung. Dieser Typ

tritt offen, phantasievoll und impulsiv auf, zumeist in einem unsystematischen Umfeld oder beispielsweise auch im Rahmen von Projektarbeiten, bei denen kreativer Freiraum gegeben ist (Bergmann & Eder, 2005).

Social

Personen, die dem sozialen Typ zugeordnet werden können, fühlen sich in der zwischenmenschlichen Beziehungsarbeit wohl, beispielsweise unterrichten, beraten oder pflegen sie andere Personen. Sie zeichnen sich durch ein hohes Maß an Empathie aus, außerdem sind sie als einfühlsam und verständnisvoll zu beschreiben (Bergmann & Eder, 2005).

Enterprising

In der deutschen Übersetzung von Bergmann und Eder (2005) wird der „enterprising type“ als unternehmerischer Typ beschrieben, welcher sich besonders durch seine Fähigkeiten als Führungskraft und einem ausgeprägten Geschäftssinn hervorhebt. Der unternehmerische Typ denkt wirtschaftlich und strukturiert, anderen Personen tritt er überzeugend, selbstbewusst, energisch und dominierend gegenüber (Bergmann & Eder, 2005).

Conventional

Rechnerische und datenbezogene Aufgaben passen zum konventionellen Typ. Er arbeitet vorzugsweise am Computer, im Verwaltungs- oder Bürobereich. Struktur, Ordnung und klare Richtlinien sind im Arbeitsumfeld des konventionellen Typs zu finden (Bergmann & Eder, 2005).

Die sechs Dimensionen werden in einem Hexagonmodell angeordnet und lassen ein Persönlichkeitsprofil mit Interessentypen entstehen. Aus dem verbildlichten Modell wird ersichtlich, wie die Persönlichkeitstypen miteinander in Beziehung stehen (siehe Abbildung 1). Beispielsweise zeigen gegenüberstehende Interessentypen weniger Gemeinsamkeiten auf als solche, die nebeneinander liegen (Jörin, 2005).

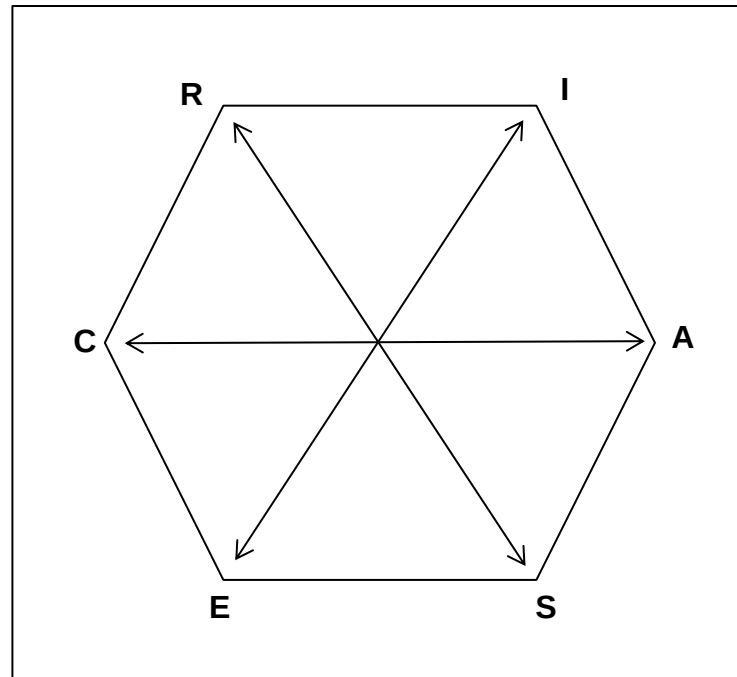


Abbildung 1. RIASEC Modell nach Holland (1997)

Bei der Erstellung eines Persönlichkeitsprofils wird die höchste Übereinstimmung einem Typus zugeordnet, dem sogenannten Primärtypus, die zweit- und dritthöchsten Typen werden ebenfalls berücksichtigt, wodurch ein Code (sogenannter Holland Code) zusammengesetzt wird, bestehend aus drei Buchstaben (Jörin, 2005). Den jeweiligen Codes können entsprechende Berufe und Studienfächer zugeordnet werden. Ein Beispiel dazu: der Holland-Code **SAI** setzt sich aus den Persönlichkeitstypen social, artistic und investigative zusammen. Vergleicht man diesen Code im Berufsregister des Berufsinteressenstests Explorix® (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2012), werden dazu Studienfächer wie etwa Psychologie und Sozialpädagogik vorgeschlagen.

Die Anwendbarkeit dieses Modells wird durch die weitreichende Verbreitung von Interessenfragebögen begründet, welche auf dem RIASEC Modell aufbauen (Gottfredson & Holland, 1996; zitiert nach Nauta, 2010).

3.4. Interessenfragebögen auf Grundlage des RIASEC Modells

3.4.1. EXPLORIX® (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2012)

„EXPLORIX® – Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung“ (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2012) ist die deutschsprachige Adaptation des Self-Directed-Search nach John Holland (1997). Der EXPLORIX® kann als paper-pencil-Test

ausgefüllt werden, ist jedoch auch als Online-Version für Jugendliche ab 16 Jahren zugänglich, kann selbst durchgeführt und ausgewertet werden, auch hier wieder mithilfe der Holland Codes (siehe Kapitel 3.3.1.). Dies kann zum einen die Arbeit in der Berufs- und Studienberatung erleichtern und unterstützen, zum anderen kann das Instrument Personen dienen, die keinen Zugang zu persönlicher Beratung haben oder wünschen.

3.4.2. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test-R / Umwelt-Struktur-Test-R (Bergmann & Eder, 2005)

Der allgemeine Interessen-Struktur-Test (AIST-R) mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) in Revision (Bergmann & Eder, 2005) ist ein zweiteiliges Testinventar. Der AIST-R dient der Persönlichkeitsbeschreibung und der Erfassung schulischer und beruflicher Interessen, orientiert an den RIASEC Dimensionen (Holland, 1997; zitiert nach Bergmann & Eder, 2005). Der UST-R erfasst hingegen schulische und berufliche Umwelten. Werden beide Verfahren gemeinsam eingesetzt, lassen sich Rückschlüsse auf die von Holland postulierte Kongruenz zwischen Persönlichkeitstyp und Umwelttyp ziehen (Kubinger, 2009). Eingesetzt wird das Inventar ab dem 14. Lebensjahr, insbesondere zur Berufsorientierung.

Sowohl der AIST-R, als auch der EXPLORIX® sind Interessenstests mit großer inhaltlicher Bandbreite und Heterogenität innerhalb der RIASEC-Faktoren, wodurch oftmals ein Interessensprofil entsteht, das bezüglich individueller Interessenstrukturen nicht ausreichend differenziert ist. Um eine inhaltlich präzisere und leichter verständliche Studienberatung anbieten zu können, wird eine Ausdifferenzierung der Faktoren vorgeschlagen (Gittler, 2005). Ein differenziertes Modell der RIASEC-Faktoren wird im Studienberatungsfragebogen STUDIEN-NAVI (Gittler & Test 4 U GmbH, 2012) angewandt.

3.4.3. STUDIEN-NAVI (Gittler & Test 4 U GmbH, 2012)

Bei dem Studienberatungstest „STUDIEN-NAVI – Die konkrete Studienberatung“ (Gittler & Test 4 U GmbH, 2012) handelt es sich ebenfalls um einen Interessenstest auf Basis des RIASEC-Modells. STUDIEN-NAVI kann ab einem Alter von ca. 15 Jahren eingesetzt werden und dient als Entscheidungshilfe bei der Studienwahl, beziehungsweise bei einem geplanten Studienwechsel. Der Studienberatungstest

steht allen österreichischen Schulen mit Maturaklassen bei Beteiligung am Programm „18plus Berufs- und Studienchecker“ kostenfrei zu Verfügung (Stand 2018).

Der Interessenfragebogen setzt sich aus 119 Items zusammen. In der erweiterten und umstrukturierten Version, die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit verwendet wird, besteht der Fragebogen aus 124 Items. Der Fragebogen wird von den Testpersonen selbstständig am Computer ausgefüllt, hierbei soll jede Frage mit einer eindeutigen Antwort auf einer sechsstufigen Skala von starker Ablehnung bis hin zu starker Zustimmung spontan eingeschätzt werden. Die Bearbeitungszeit beträgt im Durchschnitt etwa 15 Minuten. Direkt im Anschluss wird eine computergenerierte Ergebnismeldung zur Verfügung gestellt, die per PDF-Datei sofort ausgedruckt oder an die eigene E-Mail-Adresse verschickt werden kann.

Der mehrseitige, detaillierte Ergebnisbericht setzt sich aus mehreren Kernbereichen zusammen:

- Liste empfohlener Studienrichtungen – insgesamt werden im Ergebnisbericht 124 Studienrichtungen aufgelistet und in eine Rangreihe gebracht, angepasst an die individuellen Interessen der Person. Die ersten 30 Studienrichtungen werden als „empfehlenswert“ eingestuft, alle weiteren Grundstudienfächer werden weniger empfohlen, je höher der Rangplatz ausfällt.
- Empfehlung Fachhochschule (FH) / Pädagogische Hochschule (PH) oder Universität – im Ergebnisbericht des STUDIEN-NAVI wird auch anhand der Interessen eine Empfehlung über den Besuch einer FH/PH, einer Universität oder einer ausgewogenen Empfehlung für beide Varianten abgegeben.
- Qualitätssicherung durch Analyse der Antworthäufigkeiten – das Antwortverhalten der Studieninteressierten wird auf „untypische“ Antwortmuster untersucht. Untypische Werte sollten mit Vorsicht betrachtet werden.
- Interessensbereiche im Detail – im Ergebnisbericht sind die Ausprägungen der Interessensbereiche anhand übersichtlicher Tabellen zielgruppengerecht nachvollziehbar gestaltet. Somit werden nicht nur konkrete Studienrichtungen empfohlen, sondern auch allgemein Interessensbereiche beschrieben und mögliche Berufe beispielhaft aufgezählt.

Die Studienautoren des STUDIEN-NAVI (Gittler & Test 4 U GmbH, 2012) streben laufend nach einer Anpassung an die dynamische Bildungslandschaft und die Schnelllebigkeit des Internets. Für die Qualität des Tests ist es entscheidend, die Inhalte des Tests aktuell zu halten und etwa neue Studienfächer einzubinden. Um diesen Veränderungen der vielfältigen Studienlandschaft gerecht zu werden, untersucht Gittler (2005), ob die sechs Interessensdimensionen RIASEC von J. L. Holland (1997) faktoriell noch weiter ausdifferenziert werden können, um konkretere Empfehlungen geben zu können. Die individuellen Interessensprofile des Studieninteressenstests STUDIEN-NAVI (Gittler & Test 4 U GmbH, 2012) werden daher mit 12 Dimensionen dargestellt, da durch dieses Modell eine differenziertere Beschreibung von Interessensbereichen möglich ist (Gittler, 2005).

Die Besonderheit des STUDIEN-NAVI ist die evidenzbasierte Herangehensweise des Verfahrens. Um Normdaten zur evidenzbasierten Beratung zu erhalten, wurde der Interessenfragebogen STUDIEN-NAVI einer großen Stichprobe von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen vorgegeben. Diese Daten werden im Zuge der Einzeltestung mit denen der Studienbewerber und -bewerberinnen verglichen (Test 4 U GmbH, 2018). Der Einsatz des evidenzbasierten Beratungsinstruments wird durch eine Trefferrate von 74% bei Studierenden ihrer eigenen Studienwahl gestützt, wohingegen die Zufallstrefferrate bei 24% liegen würde (Milatz, Kappler & Gittler, 2012).

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, eine Analyse einer erweiterten Variante des STUDIEN-NAVI durchzuführen. Diese wird folgend im empirischen Teil beschrieben.

Empirischer Teil

4. Zielsetzung und Fragestellung

Die eingangs beschriebenen Studienabbruchraten von 40% zeigen deutlich einen Bedarf an guten, ausgereiften Studienberatungsinventaren, um diesen hohen Raten bereits präventiv entgegenwirken zu können. Das Ziel eines Studienberatungstests muss ganz klar die Genauigkeit der Beratungsleistung sein, also ein möglichst individuell passendes Ergebnis bieten. Zudem müssen Zeitgeist und Zielgruppe beachtet werden. Jugendliche und junge Erwachsene nutzen zu einem großen Teil das Internet für ihre Recherchen zu möglichen Studiengängen und Hochschulen (Dinkelaker & Reiß, 2015). Das Angebot an Studienfächern wird laufend ergänzt, aber auch inhaltlich muss ein Interessenstest an Modernisierungen und Veränderungen in der Forschung angepasst werden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, nach Erhebung der Daten mit einer Erweiterung des STUDIEN-NAVI, ein Vergleich des 12-Dimensionen-Modells mit einem erweiterten 16-Dimensionen-Modell der Interessen. Hierfür werden strukturelle und inhaltliche Änderungen der Items, sowie auch gänzlich neue Items der Lebenswissenschaften hinsichtlich ihrer Differenzierungsfähigkeit überprüft. Daraus leiten sich folgende Forschungsfragen ab:

1. Führt die Berechnung der Interessensprofile des Studieninteressenstests STUDIEN-NAVI zu differenzierteren Ergebnissen, wenn von 16 anstatt 12 Dimensionen ausgegangen wird?
2. Ermöglichen die neu hinzugenommenen Items aus dem Bereich der Lebenswissenschaften ein differenzierteres Interessensprofil und somit eine präzisere Beratung?

Das relativ junge Gebiet der Lebenswissenschaften hat in den Diplomarbeiten von Vobrovsky-Simon (2015) und Hansal (2015) bereits den Anstoß gegeben, auf Veränderungen in universitären und beruflichen Feldern zu reagieren und neue Items dazu zu formulieren (siehe auch Kapitel 5.3.2.). Unter Einbeziehung dieser neuen Items wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit die empirische Erhebung durchgeführt.

5. Untersuchungsdesign

5.1. Durchführung der Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde im Zeitraum September 2016 – Dezember 2016 durchgeführt. Die Testpersonen wurden über unterschiedliche Wege akquiriert. Einerseits wurde zur Erhebung aufsuchend an den jeweiligen Instituten gearbeitet. Andererseits wurden zur erleichterten Organisation vorab über Online-Studierendenportale Studierende gesucht und Termine für Testungen vereinbart. Auf ausdrücklichen Wunsch der Fachhochschule Wien wurde außerdem eine Einwilligung zur Durchführung der Erhebungen von der Leiterin für Lehre und Forschung des Instituts für Ergotherapie eingeholt. Die Datenerhebung wurde meistens im Einzelsetting, teilweise auch mit zwei Studierenden auf zwei Laptops gleichzeitig durchgeführt. Als Test-Orte wurden diverse öffentliche Gruppen- und Lernräume auf dem FH Campus Wien und an der Universität Wien gewählt.

5.2. Stichprobenbeschreibung

Vor Beginn der Erhebung wurden die Einschluss-Kriterien für die Auswahl der Testpersonen festgelegt. Die Testpersonen sollten demnach zwischen 18 und 28 Jahre alt sein, keine Doppelstudien (mit Ausnahme von Lehramtsstudien) betreiben, über keinen Hochschulabschluss verfügen, sich nicht in einem Masterstudium befinden, sich zwischen dem 3. und 10. Semester befinden, über gute Deutschkenntnisse verfügen, STUDIEN-NAVI bisher noch nie durchgeführt haben und in entsprechender körperlicher und psychischer Verfassung sein, um alle Fragen beantworten zu können. Vor Bearbeitung des Fragebogens wurde von der Testleitung anstatt eines Namens ein anonymisierter ProbandInnen-Code vergeben, um die Identität der Testpersonen zu schützen. Des Weiteren wurden vor dem Teststart folgende demografische Daten erhoben: Geschlecht, Alter, höchster Bildungsabschluss, Nationalität, derzeitig besuchte Bildungseinrichtung, Studienort, Studienform (z. B. Diplomstudium, Bachelorstudium) und im wievielten Semester sich die Person befindet.

Da das Ziel der Erhebung eine Überprüfung von neuen Items der sogenannten Lebenswissenschaften (siehe 5.3.2.) ist, welche sich inhaltlich unter anderem mit Biologie, Umwelt, Lebewesen, Technik und Biomedizin beschäftigt (Hansal, 2015; Vobrovsky-Simon, 2015), wurden zu einem großen Teil gezielt Studierende der dazu passenden Studienrichtungen akquiriert. Insgesamt wurden im Rahmen der

Datenerhebung N = 62 Datensätze erhoben. 48,4% der Testpersonen studieren Biologie als Lehramtsstudium, 33,9% Ergotherapie und 17,7% Meteorologie. Zusätzlich wurden weitere 200 Datensätze aus vorangegangenen Erhebungen hinzugefügt, um adäquate statistische Berechnungen möglich zu machen¹. Durch die dadurch entstandene Heterogenität zwischen den einzelnen Studienfächern sollen – nach Bildung von Studiengruppen - in der Auswertung Vergleiche zwischen den erhobenen lebenswissenschaftlichen Daten und den hinzugefügten Daten gezogen werden.

Jene hinzugefügten Studienrichtungen setzen sich folgendermaßen zusammen: 34.5% Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (mit diversen Schwerpunkten), 33% Lehramtsstudium (diverse Fächer), 16% Pharmazie, 5.5% Bildungswissenschaft, 2.5% Religionspädagogik und die übrigen 8.5% verteilen sich auf jeweils 1-2 Testpersonen aus den Studienrichtungen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, English Language and Linguistics, Fachtheologie – Katholische Theologie, Islamische Religionspädagogik, Kunstgeschichte, Philosophie, Rechtswissenschaften, Romanistik & Japanologie, Sozialraumorientierte und klinische Soziale Arbeit und Soziologie.

34% der insgesamt 262 Testpersonen sind männlich, 66% weiblich. Das durchschnittliche Alter der Stichprobe beträgt 23.37 Jahre. Der Mittelwert der Testdauer in Minuten beträgt 13.77. 51.9% der Stichprobe betreibt zum Zeitpunkt der Testung ein Bachelorstudium bzw. Bakkalaureatsstudium, 42.7% ein Diplomstudium, 4.6% ein Masterstudium, 0.4% ein Doktoratsstudium und 0.4% eine sonstige Studienform.

5.3. Messinstrument und untersuchte Interessensdimensionen

Der für diese Masterarbeit eingesetzte Online-Interessenfragebogen STUDIENNAVI (Gittler & Test 4 U GmbH, 2012) wird in Kapitel 3.4.3. im Detail vorgestellt.

Das auf dem RIASEC-Modell basierende Verfahren wurde nach konfirmatorischen Faktorenanalysen von den ursprünglichen sechs Interessensdimensionen auf zwölf Dimensionen erweitert, wodurch ein differenzierteres Interessensprofil abgebildet und eine höhere Beratungspräzision gewährleistet werden kann (Gittler & Test 4 U

¹ Ein Dank an Dr. Georg Gittler für die Ergänzung meines Datensatzes.

GmbH, 2017). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll ein Vergleich der 12-Dimensionen Berechnungsvariante mit einer erneut erweiterten 16-Dimensionen Variante vorgenommen werden. In Tabelle 1 sind die jeweiligen Erweiterungen der Interessensdimensionen ersichtlich. Hierbei wurden im erweiterten Modell für 16 Dimensionen einerseits Ausdifferenzierungen und Umstrukturierungen bereits vorhandener Skalen vorgenommen, andererseits aber auch zwei neue Dimensionen für lebenswissenschaftliche Interessen hinzugenommen.

Tabelle 1

RIASEC-Dimensionen im Vergleich: Holland (1997) und STUDIEN-NAVI (Gittler & Test 4 U GmbH, 2012) in zwei Fassungen

6 RIASEC Dim.	12 SN Dimensionen	16 SN Dimensionen
R (realistic)	r1 (Praktisch-technisches Interesse; k = 11) r2 (Praktisch-handwerkliches Interesse; k = 9)	R1 (Technisches und informationstechnisches Interesse; k = 9) R2 (Handwerkliches Interesse; k = 9)
I (investigative)	i1 (Forschend-intellektuelles Interesse; k = 12) i2 (Allgemein-intellektuelles Interesse; k = 10)	I (Forschend-wissenschaftliches Interesse; k = 10)
A (artistic)	a1 (Kreativ-künstlerisches Interesse; k = 10) a2 (Allgemein-kulturelles und sprachliches Interesse; k = 10)	A1 (Kreativ-künstlerisches Interesse; k = 7) A2 (Allgemein-künstlerisches und kulturelles Interesse; k = 5) A3 (Interesse an Sprache und Fremdsprachen; k = 8)
S (social)	s1 (Sozial-unterstützendes Interesse; k = 9) s2 (Sozial-beratendes Interesse; k = 10)	S1 (Soziales Interesse: unterstützend, pflegend; k = 8) S2 (Soziales Interesse: unterrichtend, fördernd; k = 6) S3 (Soziales Interesse: einführend, beratend; k = 6)
E (enterprising)	e1 (Unternehmerisches Interesse: Gewinn- und Verkaufsorientierung; k = 10) e2 (Unternehmerisches Interesse: Leitungs- und Managementorientierung; k = 10)	E1 (Unternehmerisches Interesse: Gewinn- und Verkaufsorientierung; k = 7) E2 (Unternehmerisches Interesse: Leitungs- und Managementorientierung; k = 8) E3 (Unternehmerisches Interesse: Verhandlungs- und Durchsetzungsorientierung; k = 8)
C (conventional)	c1 (Interesse an Regelmäßigkeit, klaren Strukturen und Richtlinien sowie deren Kontrolle; k = 9) c2 (Interesse an Dokumentation und verwaltend-ordnenden Tätigkeiten; k = 9)	C1 (Interesse an Verwaltung, Dokumentation und Kontrolle; k = 11) C2 (Interesse an klaren Strukturen, Regeln und Regelmäßigkeit; k = 5) L1 (Interesse an Gesundheit, Ernährung und Sport; k = 6) L2 (Interesse an Natur und Körper, Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen; k = 11)

5.3.1. Erweiterung durch lebenswissenschaftliche Skalen

Im Rahmen ihrer Diplomarbeiten haben Vobrovsky-Simon (2015) und Hansal (2015) in Zusammenarbeit mit dem STUDIEN-NAVI Testautor G. Gittler neue Items erstellt, mit dem Ziel die bisherigen Skalen zu erweitern und der Erwartung, die neue Dimension Lebenswissenschaften künftig als sinnvolle Ergänzung zur Präzisierung des Interessensprofils des STUDIEN-NAVI einsetzen zu können. Zum einen sollen damit Studienrichtungen abgedeckt werden, die bisher noch nicht ausreichend im Fragenpool des STUDIEN-NAVI abgedeckt sind, zum anderen soll mit neuen Fragen auf Modernisierung, technischen Fortschritt und inhaltliche Veränderungen von Studiengängen reagiert werden, zum Beispiel mit Items zu Nachhaltigkeits- und Umweltthemen (Vobrovsky-Simon, 2015).

Zwar besteht noch Uneinigkeit in der Definition der Lebenswissenschaften, jedoch lassen sie sich anhand folgender Punkte eindeutig charakterisieren: der Mensch und allgemein Lebewesen stehen weitestgehend im Mittelpunkt der Untersuchungen und in den Lebenswissenschaften steht überdisziplinäres Arbeiten im Zentrum, so arbeiten etwa BiologInnen eng zusammen mit MedizinerInnen, BioinformatikerInnen und PharmakologInnen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., n.d.; zitiert nach Vobrovsky-Simon, 2015). Die neuen Items zu den Lebenswissenschaften wurden von den Autorinnen auf Grundlage der Studieninhalte der Studienrichtungen Agrarwissenschaften, Biologie, Geografie, Umwelt- und Bioressourcenmanagement, Veterinärmedizin, Lehramt Bewegung und Sport, Biomedical Engineering, Ernährungswissenschaften, Pharmazie und Zahnmedizin erstellt und den jeweiligen Studierenden zur Analyse der neuen Items vorgegeben.

Insgesamt wurden von Vobrovsky-Simon (2015) und Hansal (2015) - in Zusammenarbeit mit G. Gittler - 18 neue Items mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten erstellt:

Interesse an ...

1. körperlicher / sportlicher Betätigung
2. körperlicher Belastung bei der Arbeit
3. gesundheitsbezogenen Themen
4. körperlichen Vorgänge
5. gesunder Lebensweise

6. gesunder / ausgewogener Ernährung
7. Wirkung und Zusammensetzung von Substanzen
8. interdisziplinärer Arbeit
9. der Funktionsweise des menschlichen Körpers
10. der Beziehung zwischen Technik, Medizin, Biologie und Chemie
11. Tier- und Pflanzenwelt
12. Anbau, Vorkommen und Verwendung von Nutz- und Zierpflanzen
13. Herstellung und Verarbeitung von landwirtschaftlichen Produkten
14. Umweltthemen und Nachhaltigkeit
15. Natur- und Umweltschutz
16. nachhaltiger Lebensweise
17. Arbeit im Freien
18. Planung und Nutzung räumlicher Ressourcen

17 dieser 18 neuen Items wurden vom Testautor Gittler² faktorenanalysiert und in zwei neue Skalen, die sogenannten Lebensskalen, aufgeteilt (das verbleibende Item „Arbeit im Freien“ wurde der Skala „R2 – Handwerkliches Interesse“ hinzugefügt):

- L1 – Interesse an Gesundheit, Ernährung und Sport
- L2 – Interesse an Natur und Körper, Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen

In weiterer Folge werden zur Datenauswertung sowohl die abgeänderte Struktur, als auch die neuen Skalen L1 und L2 verwendet, wodurch sich eine Anzahl von insgesamt 16 Interessensdimensionen ergibt.

5.4. Vorgehensweise der Datenauswertung

Im ersten Schritt der Datenanalyse fand eine Gruppierung der Daten mithilfe der Statistiksoftware SPSS Statistics 24 statt, um diese Gruppen in einem weiteren Schritt anhand von t-Tests für unabhängige Stichproben (mit Anpassung durch Welch-Tests und Bonferroni-Holm-Korrektur) miteinander vergleichen zu können und signifikante Unterschiede zwischen Gruppen festzustellen. In Kapitel 5.2. ist ersichtlich, dass eine Gruppierung der Daten für die bessere Verwertbarkeit der Datensätze sinnvoll ist, da sich die Stichprobe aus vielen einzelnen Studienfächern

² Mündlich besprochen im Rahmen der Masterarbeitsbetreuung

zusammensetzt. Die Gruppen wurden gebildet, indem Studienfächer mit inhaltlich ähnlichen Schwerpunkten zusammengefasst wurden. Zur theoretischen Untermauerung der Gruppenbildungen wurden die Studienbereiche im Berufsinformationscomputer auf Ähnlichkeiten untersucht (BIC.at, 2018).

Fünf Gruppen wurden erstellt, diese werden mit folgenden Interessen und Kompetenzen beschrieben (BIC.at, 2018):

- Lehramt – soziale Fähigkeiten, hohes Verantwortungsbewusstsein, Überblick über aktuelle, kulturelle und gesellschaftspolitische Themen, Genauigkeit bei Dokumentation und Korrekturen, Organisation, Verwaltungstätigkeiten, Sinn für klare Sprache
- Gesundheitswissenschaften – Versorgung, Betreuung, Pflege, Behandlung von kranken Menschen, handwerkliche / gestalterische Therapieformen, Dokumentation, Planung von Behandlungsabläufen, technisches Verständnis, interdisziplinäres Arbeiten
- Geisteswissenschaften – Interesse an Kultur, Gesellschaft und Fremdsprachen, logisch-analytisches Denken, sprachliche Gewandtheit
- Naturwissenschaften – Natur, physikalische Prozesse, Biologie, Tierwelt, technisches Verständnis, Experimente, Forschung, Pharmakologie
- Wirtschaftswissenschaften – Handel, Finanzen (Kredit-, Versicherungs-, Bankwesen), Planung, Organisation, Management, Fremdsprachenkenntnisse, Recht, interdisziplinäres Arbeiten, EDV-Kenntnisse, Kommunikationsgeschick, Koordination, Verhandeln, Entscheidungen treffen
- Lebenswissenschaften – siehe Kapitel 5.3.2.

In Tabelle 2 ist ersichtlich, welche Studienfächer den jeweiligen Studiengruppen zugeordnet wurden (siehe S. 32).

Tabelle 2*Gruppierung der Datensätze nach Studienbereichen*

Gruppe:	Bestehend aus den Studienfächern:
Lebenswissenschaften (LW)	Biologie Pharmazie
Lehramtsstudien (LA)	Lehramtsstudien
Geisteswissenschaften (GW)	Bildungswissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache English Language and Linguistics Fachtheologie – Katholische Theologie Islamische Religionspädagogik Kunstgeschichte Lehramt (geisteswissenschaftliche Fächer) Philosophie Religionspädagogik Rechtswissenschaften Religionspädagogik Romanistik & Japanologie Soziologie
Gesundheitswissenschaften (GesW)	Ergotherapie Sozialraumorientierte und klinische Soziale Arbeit
Naturwissenschaften (NAWI)	Meteorologie und Geophysik Lehramt (naturwissenschaftliche Fächer)
Wirtschaftswissenschaften (WW)	Wirtschafts- und Sozialwissenschaften - Schwerpunkt Betriebswirtschaft - Schwerpunkt Betriebswirtschaftslehre - Schwerpunkt Internationale Betriebswirtschaft - Schwerpunkt Volkswirtschaft und Sozioökonomie

Des Weiteren wurden mit dem Statistikprogramm SPSS demografische Daten ausgewertet, welche in Kapitel 5.2 nachzulesen sind.

Mithilfe der Statistiksoftware R wurden die für diesen Zweck gebildeten Studien-
gruppen (vergleiche Tabelle 2) jeweils mit der Gruppe Lebenswissenschaften ver-
glichen, zusätzlich wurde die Gruppe Lehramtsstudierende mit Studierenden vergli-
chen die kein Lehramtsstudium betreiben. Zur Berechnung der Gruppenvergleiche

wurden t -Tests für unabhängige Stichproben mit Welch-Anpassungen vorgenommen und eine Bonferroni-Holm-Korrektur vorgenommen.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der erhobenen Daten angeführt und grafisch dargestellt.

6. Ergebnisse

Insgesamt wurden fünf unterschiedliche Studiengruppen miteinander verglichen und jeweils in der ursprünglichen STUDIEN-NAVI Variante mit 12 Dimensionen und dem neuen Ansatz mit 16 Dimensionen berechnet. Zur Veranschaulichung der Gruppenvergleiche finden sich unter den Tabellen die jeweils dazugehörigen Grafiken. Für alle Berechnungen wurde ein Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ festgelegt, da allerdings aufgrund der hohen Anzahl der simultan ablaufenden Hypothesenprüfungen eine erhöhte Chance des Fehlers 1. Art – also die Nullhypothese verworfen wird, obwohl sie zutrifft - besteht, wurde zusätzlich zu den t -Tests eine Bonferroni-Holm-Korrektur berechnet (siehe auch Kapitel 5.4.). Hierbei wird eine Reihung der kleinsten zu den größten p -Werten vorgenommen und eine Korrektur durchgeführt indem das festgelegte Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ durch die Anzahl der Dimensionen geteilt wird. Diese Vorgehensweise wird für jeden p -Wert einzeln durchgeführt und die Nullhypothese so lange verworfen, bis der berechnete Cut-off Wert $< p$ -Wert ist (Field, 2013). Dieser Cut-off Wert nach Bonferroni-Holm-Prozedur ist jeweils in der Spalte *Bonf* abzulesen. Ist $Bonf > p$, ist ein signifikanter Gruppenunterschied anzunehmen. Cohens d , meist als Effektstärke bezeichnet, kann zur Verdeutlichung der praktischen Relevanz eines signifikanten Ergebnisses herangezogen werden. Ein Cohens d zwischen 0.2 und 0.5 bedeutet einen kleinen Effekt, zwischen 0.5 und 0.8 einen mittleren Effekt und ab 0.8 einen starken Effekt (Field, 2013).

Die Ergebnisse der einzelnen Gruppenvergleiche werden nachfolgend diskutiert. Alle signifikanten Gruppenunterschiede sind hervorgehoben und mit der jeweiligen Richtung des Ergebnisses versehen. Die grafischen Darstellungen der jeweiligen Gruppenvergleiche lassen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem 12- und 16-Dimensionen-Modell erkennen.

6.1. Diskussion der Gruppenvergleiche zwischen Lehramtsstudium & anderen als Lehramtsstudium

Ein Studienfach als Lehramtsstudium zu belegen, lässt erfahrungsgemäß darauf schließen, dass diese Gruppe Studierender höhere Interessensausprägungen in sozialen Tätigkeiten aufweisen, als jene Studierende die kein Lehramtsstudium betreiben. Entsprechend dieser Überlegung ist ein signifikanter Unterschied in der Interessensdimension s1 (sozial-unterstützend), sowie auch in der Dimension S2 (Soziales Interesse: unterrichtend, fördernd) zu erwarten. Einer weiteren Überlegung zufolge könnten Lehramtsstudierende durchaus auch höhere Werte in den Interessensdimensionen c1 und C2 zeigen. Diese beschreiben ein Interesse an klaren Strukturen, Regelmäßigkeit und Kontrolle. Laut Berufsinformationscomputer (bic.at, 2018) wird ebenfalls die soziale Komponente hervorgehoben, außerdem Durchsetzungsvermögen und ein selbstbewusstes Auftreten. Diese Anforderungen lassen höheres Interesse der Lehramtsstudierenden in der Dimension E3 (Verhandlungs- und Durchsetzungsorientierung) erwarten.

Wie in Tabelle 3 (S. 36) ersichtlich, zeigen Lehramtsstudierende nicht wie erwartet im sozial-unterstützenden Bereich höhere Interessen, hingegen aber in der Dimension s2 (sozial-beratendes Interesse). Wie erwartet zeigen sie allerdings in der Dimension S2 deutlich höhere Werte (vergleiche Abbildung 2, S. 36f). Die Interessen an Strukturen, Regeleinhaltung und Kontrolle unterscheiden sich nicht von Studierenden anderer Studienrichtungen, ebenso verhält es sich in Bezug auf Interesse an Verhandlungs- und Durchsetzungsvermögen. Das allgemein-kulturelle Interesse (i2), wie auch ein Interesse an Natur und Körper, Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen (L2) sind bei Lehramtsstudierenden signifikant höher ausgeprägt. Im unternehmerischen Bereich zeigen sich Lehramtsstudierende signifikant weniger interessiert an Gewinn- und Verkaufsorientierung (e1 und E1). In einer Studie zu Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden (Rothland, 2013) zeichnet sich im Faktor Bezahlung ein ähnliches Bild und bestätigt die geringe Ausprägung im gewinnorientierten Denken.

Tabelle 3

Ergebnisse der Gruppenvergleiche zwischen Lehramts- und andere als Lehramtsstudium (LA; n =93 / nLA; n = 169) für 12 Dimensionen und 16 Dimensionen

12	t	df	d	p	Sig	Bonf	16	t	df	d	p	Sig	Bonf
r1	1.874	186.5	0.243	.063		.006	R1	2.204	188.1	0.285	.029		.005
r2	-1.767	218.8	0.222	.079		.007	R2	-2.145	218.7	0.269	.033		.006
i1	-0.405	210.6	0.051	.686		.052	I	-1.356	205.2	0.173	.177		.006
i2	-3.326	215.3	0.419	.001	LA>nLA	.005	A1	-1.204	185.5	0.156	.230		.010
a1	-1.282	186.2	0.166	.202		.010	A2	-2.168	184.0	0.281	.032		.005
a2	-1.945	168.9	0.257	.053		.006	A3	-0.854	165.7	0.113	.394		.017
s1	-0.994	237.4	0.123	.321		.013	S1	-1.154	239.9	0.142	.249		.013
s2	-7.188	259.6	0.857	.000	LA>nLA	.004	S2	-13.811	259.9	1.635	.000	LA>nLA	.003
e1	4.331	210.6	0.549	.000	LA<nLA	.005	S3	-2.849	236.0	0.353	.005		.004
e2	0.253	244.9	0.031	.800		.050	E1	4.602	208.5	0.584	.000	LA<nLA	.004
c1	0.653	197.6	0.084	.514		.017	E2	0.096	241.4	0.012	.924		.050
c2	1.550	204.3	0.198	.123		.008	E3	1.348	224.0	0.169	.179		.007
							C1	1.218	202.9	0.155	.225		.008
							C2	0.558	203.3	0.071	.577		.025
							L1	-2.902	190.9	0.374	.004		.004
							L2	-6.179	196.4	0.793	.000	LA>nLA	.003

Anmerkung. p = p -Werte (mit Welch-Test), Bonf = Cut-off Werte nach Bonferroni-Holm-Prozedur (wenn $p \leq \text{Bonf}$ ist Signifikanz gegeben), die Spalte Sig zeigt signifikante Ergebnisse und jeweils die Richtung des Gruppenunterschieds an; Beschreibung der Dimensionen siehe Tabelle 1, S. 29

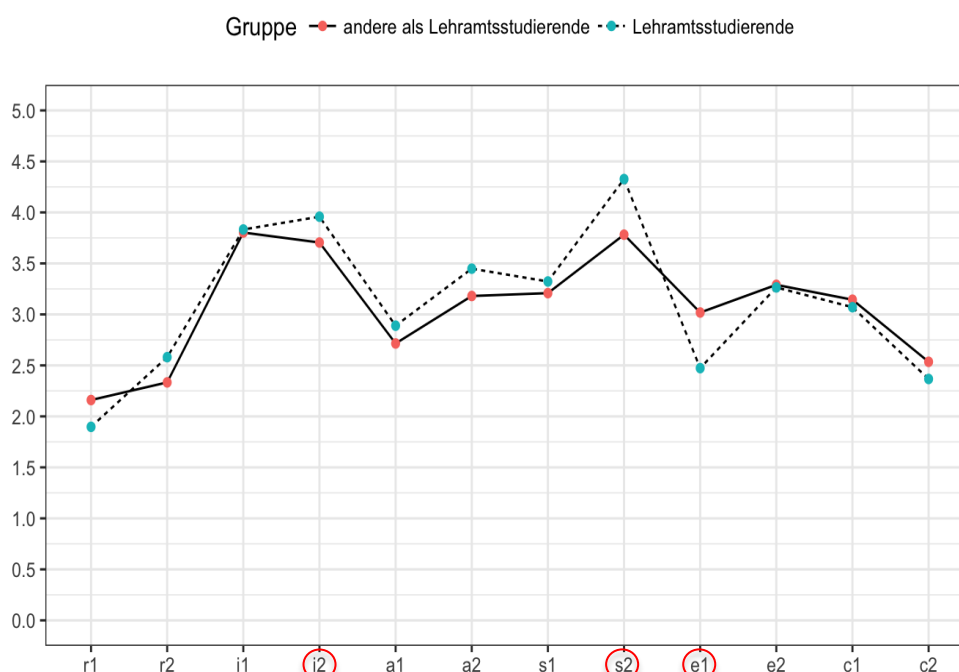


Abbildung 2.1. Gruppenvergleiche Lehramts- und nicht Lehramtsstudierende bei Berechnung von 12 Dimensionen (siehe Tabelle 1, S. 29 für Beschreibung der Skalen r1 - c2 und R1 - L2); rote Kreise = signifikante Gruppenunterschiede

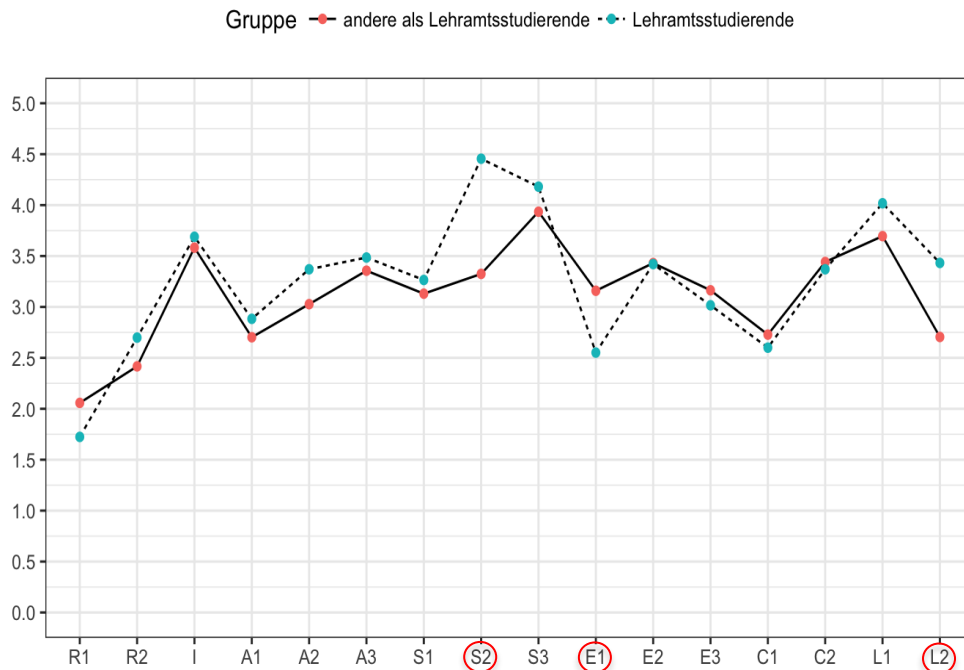


Abbildung 2.2. Gruppenvergleiche Lehramts- und nicht Lehramtsstudierende bei Berechnung von 16 Dimensionen (siehe Tabelle 1, S. 29 für Beschreibung der Skalen r1 - c2 und R1 - L2); rote Kreise = signifikante Gruppenunterschiede

6.2. Diskussion der Gruppenvergleiche zwischen Lebenswissenschaften & Geisteswissenschaften

In Kapitel 5.3.1. ist eine detaillierte Beschreibung der Lebenswissenschaften zu finden. Diese erforschen den Menschen und dessen Funktionsweise, befassen sich mit Gesundheit und Sport, aber auch mit Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen. Testen die lebenswissenschaftlichen Dimensionen was sie vorgeben zu testen, sind für die Studierenden lebenswissenschaftlicher Studienfächer in L1 und L2 signifikant höhere Interessenswerte als für andere Studienfächer zu erwarten. Dies ist für beide Dimensionen L1 und L2 gegeben (siehe Tabelle 4, S. 38). Interessant ist zudem der signifikante Unterschied sowohl im praktisch-handwerklichen Interesse (r2), als auch im handwerklichen Interesse (R2), mit höheren Interessenswerten bei lebenswissenschaftlichen Studierenden.

Geisteswissenschaftliche Studienfächer werden mit Fokus auf Sprache und Kultur beschrieben (bic.at, 2018). Dementsprechend wäre zu erwarten, dass Studierende der Geisteswissenschaften ein höheres Interesse in den Dimensionen a1, a2 bzw. A1, A2 und A3 zeigen. Dieser erwartete Unterschied ist in allen Fällen eingetroffen und ist in Abbildung 3 (S. 39) und in Tabelle 4 deutlich erkennbar.

Tabelle 4

Ergebnisse der Gruppenvergleiche zwischen Lebenswissenschaften (LW; n = 66) und Geisteswissenschaften (GW; n = 27) für 12 Dimensionen und 16 Dimensionen

12	t	df	d	p	Sig	Bonf	16	t	df	d	p	Sig	Bonf
r1	-1.750	59.7	0.381	.085		.006	R1	-1.600	60.6	0.348	.115		.006
r2	-3.483	40.1	0.832	.001	LW>GW	.005	R2	-3.641	37.6	0.885	.001	LW>GW	.004
i1	-0.132	50.1	0.029	.896		.025	I	-1.187	45.5	0.275	.241		.007
i2	-1.552	40.9	0.369	.128		.007	A1	3.146	58.7	0.688	.003	LW<GW	.005
a1	3.054	55.2	0.677	.004	LW<GW	.005	A2	5.330	82.1	1.076	.000	LW<GW	.003
a2	6.759	86.7	1.339	.000	LW<GW	.004	A3	6.137	80.5	1.246	.000	LW<GW	.003
s1	-0.469	43.3	0.110	.641		.013	S1	-0.377	42.3	0.089	.708		.013
s2	0.292	48.5	0.067	.771		.017	S2	0.104	50.0	0.024	.918		.050
e1	0.084	54.6	0.019	.933		.050	S3	1.025	50.2	0.232	.310		.008
e2	-1.851	44.3	0.431	.071		.006	E1	-0.282	52.2	0.063	.779		.025
c1	-0.947	38.2	0.229	.349		.008	E2	-2.696	38.4	0.652	.010		.005
c2	-0.604	56.7	0.133	.548		.010	E3	-0.337	45.8	0.078	.738		.017
							C1	-0.645	55.3	0.143	.521		.010
							C2	-1.209	37.7	0.294	.234		.006
							L1	-3.635	32.0	0.924	.001	LW>GW	.004
							L2	-5.790	38.4	1.399	.000	LW>GW	.004

Anmerkung. p = p -Werte (mit Welch-Test), *Bonf* = Cut-off Werte nach Bonferroni-Holm-Prozedur (wenn $p \leq Bonf$ ist Signifikanz gegeben), die Spalte *Sig* zeigt signifikante Ergebnisse und jeweils die Richtung des Gruppenunterschieds an; Beschreibung der Dimensionen siehe Tabelle 1, S. 29

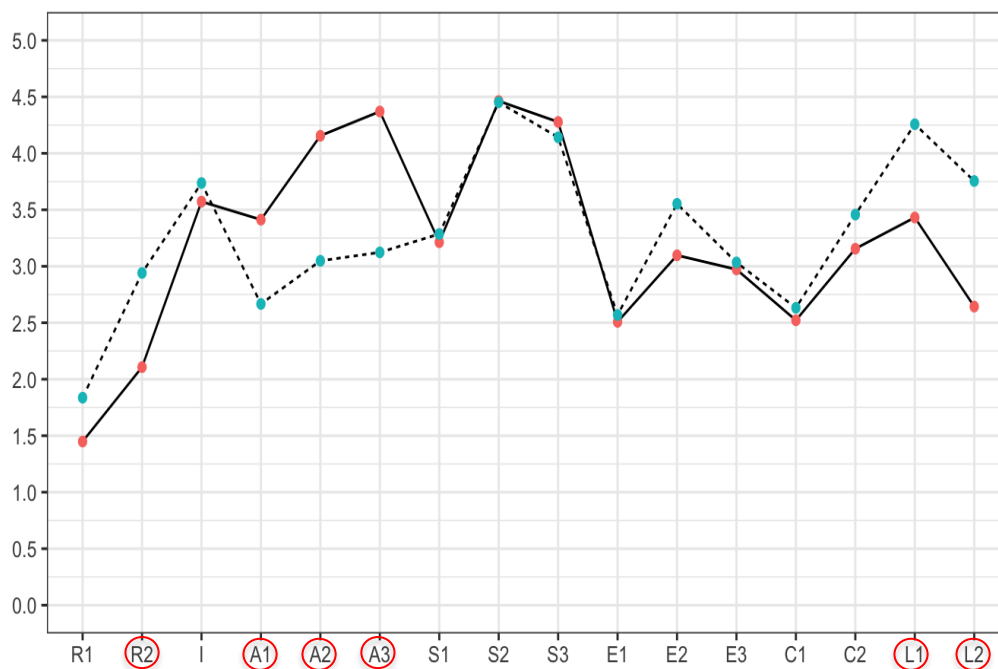
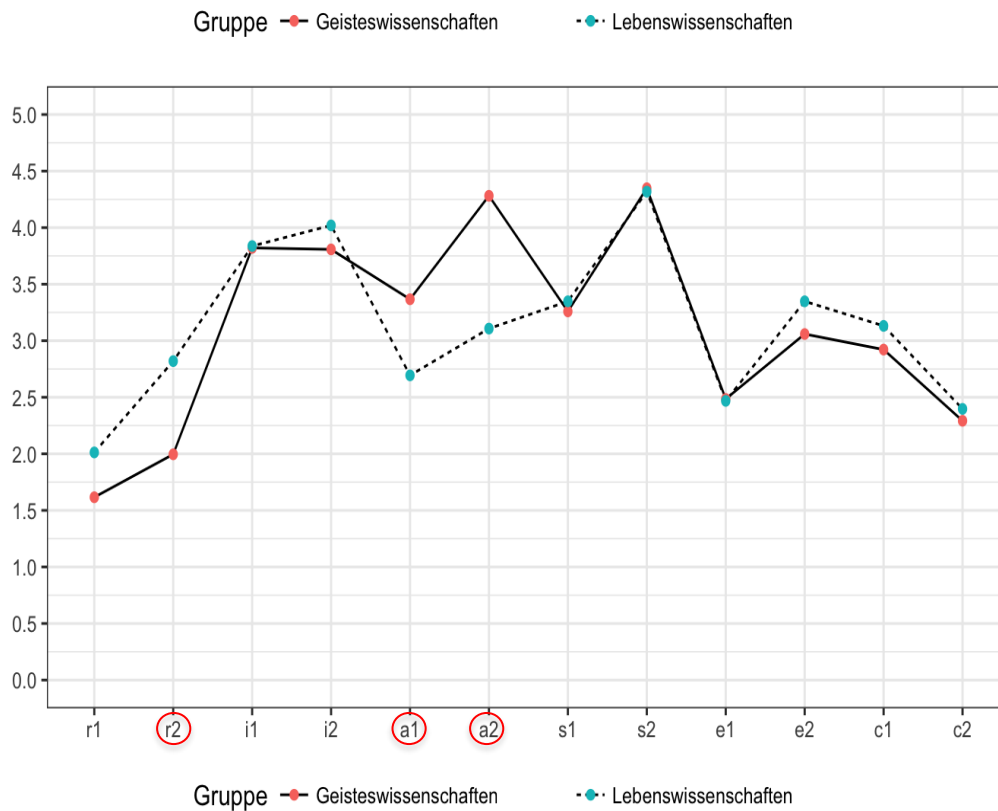


Abbildung 3. Gruppenvergleiche Lebenswissenschaften und Geisteswissenschaften bei Berechnung von 12 (oben) und 16 (unten) Dimensionen (siehe Tabelle 1, S. 29 für Beschreibung der Skalen r1 - c2 und R1 - L2; rote Kreise = signifikante Gruppenunterschiede)

6.3. Diskussion der Gruppenvergleiche zwischen Lebenswissenschaften & Wirtschaftswissenschaften

In den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern sind signifikant höhere Interessen an wirtschaftlichen, unternehmerischen und finanziellen Themen zu erwarten, somit in den dazu passenden Dimensionen e1, e2 bzw. E1, E2 und E3 (siehe Tabelle 1 für Beschreibungen der Dimensionen, S. 29). Ähnliche Themenbereiche finden sich im Berufsinformationscomputer (bic.at, 2018), zusätzlich werden internationales Denken und Interesse an Fremdsprachen hervorgehoben, daher könnten sich bei Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Fächer höhere Interessen in den sprachlichen Dimensionen a2 bzw. A3 abzeichnen.

Lebenswissenschaftliche Studierende und solche der Wirtschaftswissenschaften unterscheiden sich erwartungsgemäß signifikant in allen unternehmerischen Dimensionen (vergleiche Tabelle 5, S. 41 und Abbildung 4, S. 42f). Ebenso zeigen sich auch in diesem Gruppenvergleich lebenswissenschaftliche Studierende signifikant interessierter an lebenswissenschaftlichen Themen als zukünftige WirtschaftswissenschaftlerInnen. Wie auch im Vergleich mit geisteswissenschaftlichen Studierenden, zeigen jene lebenswissenschaftlicher Fachrichtungen signifikant höheres Interesse an praktisch-handwerklichen Tätigkeiten (r2 und R2). Unerwartet unterscheidet sich die lebenswissenschaftliche Studierendengruppe im sozial-beratenden (s2), unterrichtend, fördernden (S2) und forschend-intellektuellen Interesse (i2) von wirtschaftswissenschaftlichen. Die Erwartung, wirtschaftswissenschaftliche Studierende würden höhere Werte in den Dimensionen a2 bzw. A3 erzielen, erfüllt sich nicht.

Tabelle 5

Ergebnisse der Gruppenvergleiche zwischen Lebenswissenschaften (LW; n = 66) und Wirtschaftswissenschaften (WW; n = 69) für 12 Dimensionen und 16 Dimensionen

12	t	Df	d	p	Sig	Bonf	16	t	df	d	p	Sig	Bonf
r1	0.981	131.1	0.169	.328		.010	R1	1.398	130.2	0.241	.165		.013
r2	-3.566	118.0	0.611	.001	LW>WW	.006	R2	-4.199	115.4	0.719	.000	LW>WW	.005
i1	-0.813	131.4	0.139	.418		.013	I	-2.351	131.1	0.404	.020		.006
i2	-4.251	127.5	0.729	.000	LW>WW	.006	A1	0.112	132.6	0.019	.911		.017
a1	0.264	132.7	0.045	.793		.050	A2	0.045	131.0	0.008	.964		.025
a2	0.642	126.7	0.111	.522		.017	A3	1.837	121.7	0.317	.069		.008
s1	-1.854	129.8	0.319	.066		.007	S1	-1.934	128.4	0.332	.055		.007
s2	-5.766	116.5	0.988	.000	LW>WW	.005	S2	-10.337	110.3	1.770	.000	LW>WW	.003
e1	8.655	121.8	1.495	.000	LW<WW	.004	S3	-2.482	132.0	0.427	.014		.006
e2	5.254	132.5	0.905	.000	LW<WW	.005	E1	8.460	122.8	1.461	.000	LW<WW	.004
c1	0.508	132.9	0.087	.612		.025	E2	3.979	132.3	0.684	.000	LW<WW	.005
c2	1.799	132.2	0.309	.074		.008	E3	5.428	130.5	0.936	.000	LW<WW	.004
							C1	1.606	132.2	0.277	.111		.010
							C2	0.021	131.7	0.004	.984		.050
							L1	-5.925	126.1	1.017	.000	LW>WW	.000
							L2	-9.866	125.5	1.693	.000	LW>WW	.000

Anmerkung. p = p -Werte (mit Welch-Test), Bonf = Cut-off Werte nach Bonferroni-Holm-Prozedur (wenn $p \leq \text{Bonf}$ ist Signifikanz gegeben), die Spalte Sig zeigt signifikante Ergebnisse und jeweils die Richtung des Gruppenunterschieds an; Beschreibung der Dimensionen siehe Tabelle 1, S. 29

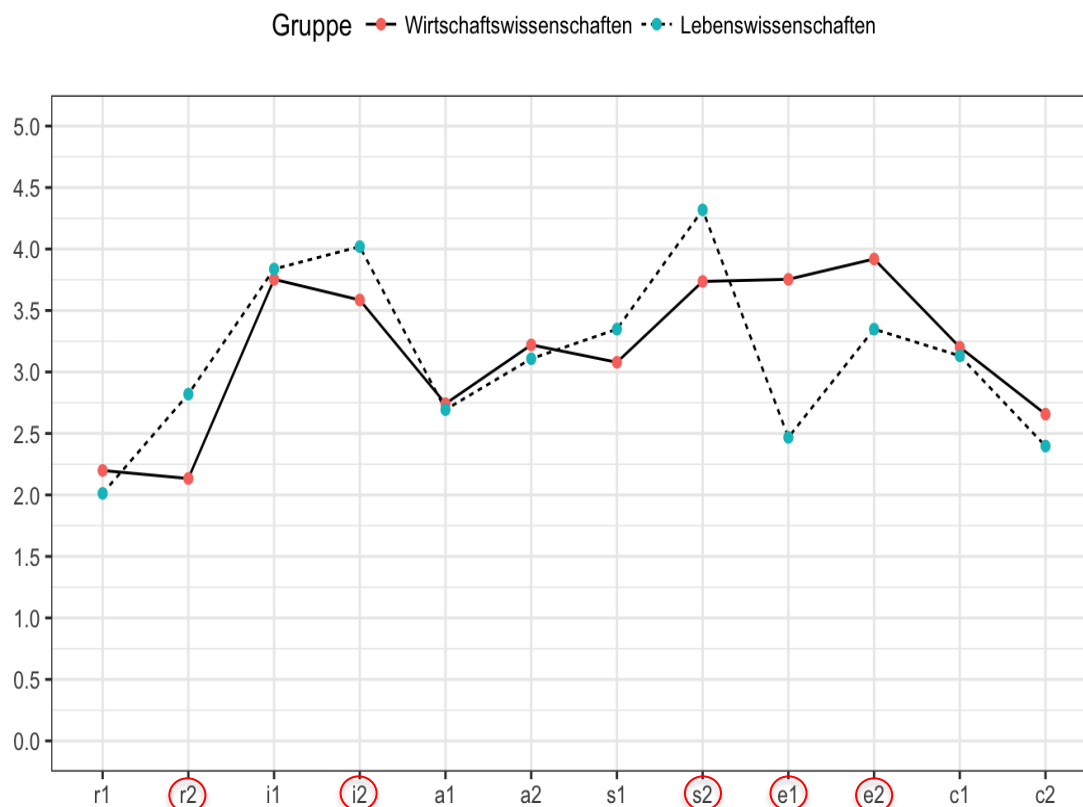


Abbildung 4.1. Gruppenvergleiche Lebenswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften bei Berechnung von 12 Dimensionen (siehe Tabelle 1, S. 29 für Beschreibung der Skalen r1 - c2 und R1 - L2); rote Kreise = signifikante Gruppenunterschiede

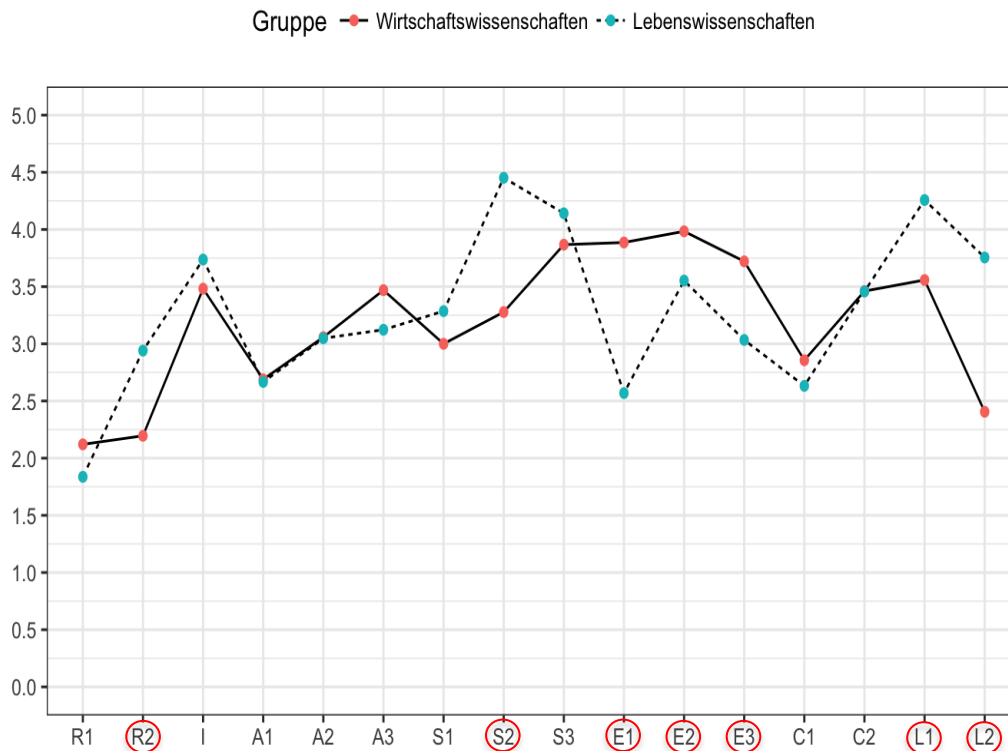


Abbildung 4.2. Gruppenvergleiche Lebenswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften bei Berechnung von 16 Dimensionen (siehe Tabelle 1, S. 29 für Beschreibung der Skalen r1 - c2 und R1 - L2); rote Kreise = signifikante Gruppenunterschiede

6.4. Diskussion der Gruppenvergleiche zwischen Lebenswissenschaften & Naturwissenschaften

Es gibt diverse inhaltliche Überschneidungen zwischen Lebenswissenschaften und Naturwissenschaften, so fokussieren sich beide beispielsweise auf Medizin, Biologie, aber auch technische Aspekte, etwa in der Biotechnologie (bic.at, 2018). Daher ist in den lebenswissenschaftlichen Dimensionen L1 und L2, außerdem im technischen Bereich (r1 bzw. R1) kein Unterschied in den Interessensausprägungen der beiden zu vergleichenden Gruppen zu erwarten.

Studierende der Lebenswissenschaften beurteilen sich im sozialen Bereich signifikant interessierter im beratenden (s2), unterrichtend-fördernden Bereich (S2) und einführend-beratenden Interesse, sowie auch im allgemein-künstlerisches und kulturelles (A2) und unternehmerisches Interesse (E2 - Leitungs- und Managementorientierung; vergleiche Tabelle 6, S. 43 und Abbildung 5, S. 44). Hinsichtlich Gewinn-

und Verkaufsorientierung (E1) zeigen allerdings naturwissenschaftliche Studierende höheres Interesse. Erwartungsgemäß gibt es keinen Unterschied in der Dimension L1, jedoch zeigen LW-Studierende signifikant höheres Interesse an Körper, Natur, Umwelt und Nachhaltigkeit (L2).

Tabelle 6

Ergebnisse der Gruppenvergleiche zwischen Lebenswissenschaften (LW; n = 66) und Naturwissenschaften (NAWI; n = 63) für 12 Dimensionen und 16 Dimensionen

12	t	df	d	p	Sig	Bonf	16	t	df	d	p	Sig	Bonf
r1	2.154	95.3	0.418	.034		.008	R1	2.443	94.7	0.475	.016		.006
r2	-2.508	81.9	0.498	.014		.006	R2	-2.509	78.8	0.500	.014		.006
i1	0.805	96.5	0.156	.421		.050	I	0.241	93.7	0.047	.810		.050
i2	-1.413	76.4	0.283	.162		.025	A1	-2.820	98.2	0.545	.006		.005
a1	-2.833	94.5	0.551	.006		.005	A2	-3.092	96.5	0.599	.003	LW>NAWI	.004
a2	-1.998	98.1	0.386	.049		.010	A3	0.268	97.5	0.052	.789		.025
s1	-2.305	63.9	0.472	.025		.007	S1	-2.393	63.5	0.490	.019		.008
s2	-5.418	53.7	1.132	.000	LW>NAWI	.004	S2	-8.718	54.8	1.818	.000	LW>NAWI	.003
e1	2.817	106.6	0.531	.006		.005	S3	-3.152	62.6	0.647	.003	LW>NAWI	.008
e2	-2.517	72.0	0.508	.014		.006	E1	3.084	105.6	0.584	.003	LW<NAWI	.003
c1	1.827	77.4	0.366	.072		.017	E2	-3.605	71.8	0.728	.001	LW>NAWI	.004
c2	1.942	90.1	0.381	.055		.013	E3	0.314	83.6	0.062	.755		.005
							C1	2.067	89.1	0.406	.042		.003
							C2	1.075	74.3	0.216	.286		.017
							L1	-2.442	59.6	0.504	.018		.010
							L2	-3.404	70.8	0.688	.001	LW>NAWI	.013

Anmerkung. p = p -Werte (mit Welch-Test), *Bonf* = Cut-off Werte nach Bonferroni-Holm-Prozedur (wenn $p \leq Bonf$ ist Signifikanz gegeben), die Spalte *Sig* zeigt signifikante Ergebnisse und jeweils die Richtung des Gruppenunterschieds an; Beschreibung der Dimensionen siehe Tabelle 1, S. 29

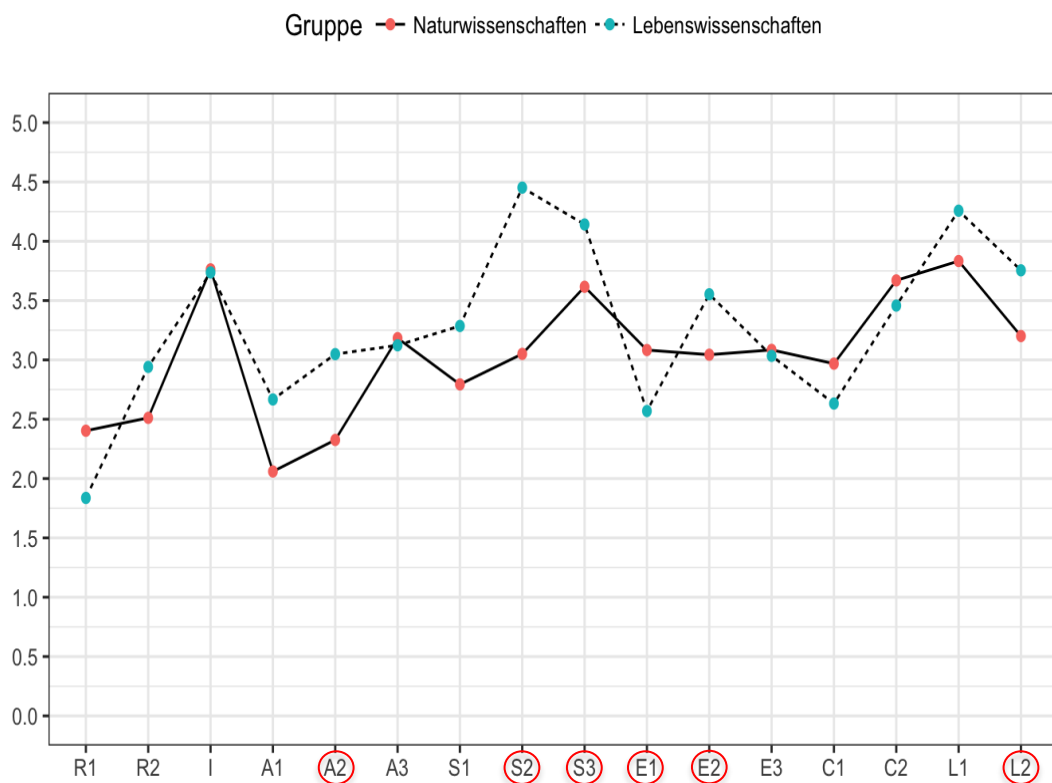
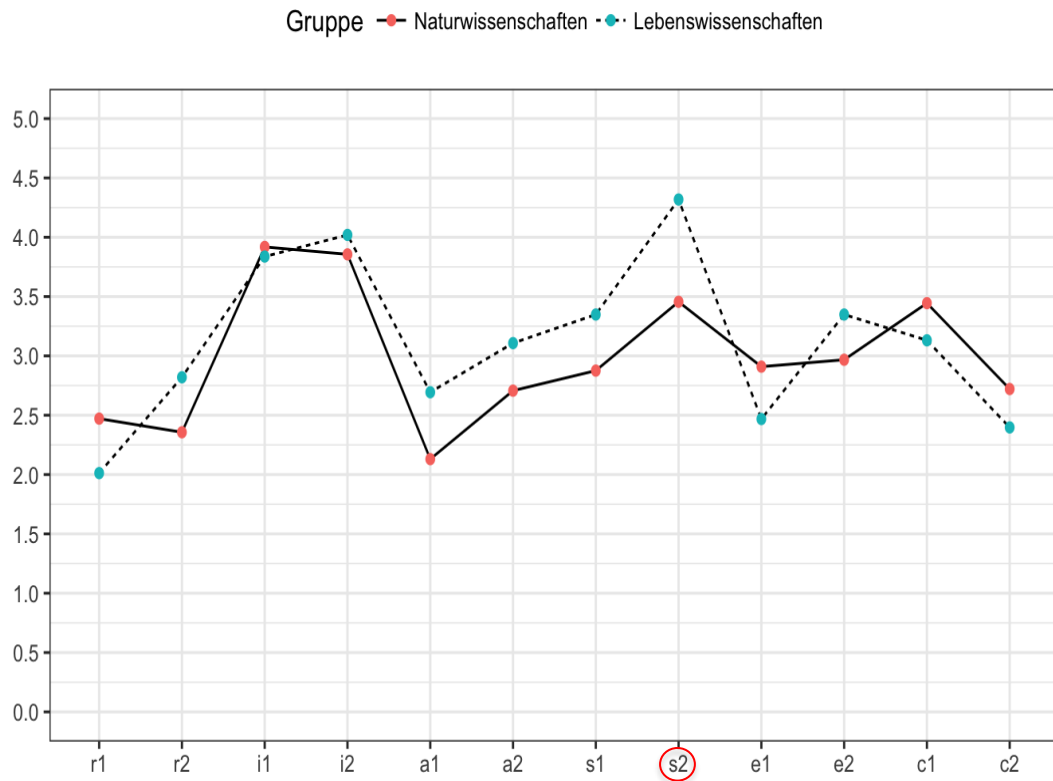


Abbildung 5. Gruppenvergleiche Lebenswissenschaften und Naturwissenschaften bei Berechnung von 12 (oben) und 16 (unten) Dimensionen (siehe Tabelle 1, S. 29 für Beschreibung der Skalen r1 - c2 und R1 - L2); rote Kreise = signifikante Gruppenunterschiede

6.5. Diskussion der Gruppenvergleiche zwischen Lebenswissenschaften & Gesundheitswissenschaften

Gesundheitswissenschaften werden im Berufsinformationscomputer unter anderem mit folgenden Tätigkeiten und Interessen umschrieben: Pflege von Kranken, Erstellen von Behandlungsplänen, Dokumentieren und Kontrollieren von Therapieverläufen (bic.at, 2018). Somit bezieht sich dieses Gebiet nicht nur auf den medizinischen Aspekt, sondern umfasst auch alle damit einhergehenden administrativen Abläufe. Zu erwarten ist daher ein Gruppenunterschied bezüglich des Interesses an Regelmäßigkeit, klaren Strukturen, Kontrolle von Richtlinien und verwaltenden Tätigkeiten (Dimensionen c1, c2 bzw. C1 und C2). Hinsichtlich der Überschneidung der Lebenswissenschaften und den Gesundheitswissenschaften im Bereich Gesundheit und Körper, ist kein Gruppenunterschied in L1 zu erwarten. Da sich gesundheitswissenschaftliche Berufe mit Pflege von Personen beschäftigt, ist ein höher ausgeprägtes Interesse der gesundheitswissenschaftlichen Studierenden in den Dimensionen s1 bzw. S1 zu erwarten.

Erwartungsgemäß sind in den Dimensionen s1 und S1 signifikante Unterschiede ersichtlich (siehe Tabelle 7 und Abbildung 6). Ebenso wird die erwartete Ähnlichkeit der Interessen in der Dimension L1 in Abbildung 6 (S.47) deutlich. Zudem zeigen sich weitere signifikante Unterschiede im unternehmerischen Interesse zu Leitungs- und Managementorientierung (e2 bzw. E2), mit höheren Werten bei den Gesundheitswissenschaften, im Bereich Unterrichten und Fördern (S2) hingegen bei den Lebenswissenschaften. Erwartungsgemäß zeigen Studierende der Lebenswissenschaften signifikant höheres Interesse an Natur, Körper, Umwelt und Nachhaltigkeit (L2).

Tabelle 7

Ergebnisse der Gruppenvergleiche zwischen Lebenswissenschaften (LW; n = 66) und Gesundheitswissenschaften (GesW; n = 24) für 12 Dimensionen und 16 Dimensionen

12	t	df	d	p	Sig	Bonf	16	t	df	d	p	Sig	Bonf
r1	-1.837	54.1	0.409	.072		.013	R1	-1.861	53.4	0.415	.068		.010
r2	0.518	37.7	0.126	.608		.050	R2	-0.059	37.8	0.014	.953		.025
i1	-1.957	34.5	0.489	.058		.010	I	-2.284	34.3	0.572	.029		.006
i2	-2.917	35.0	0.726	.006		.005	A1	2.711	58.3	0.592	.009		.004
a1	2.498	54.6	0.555	.016		.006	A2	1.376	50.1	0.312	.175		.013
a2	1.120	51.6	0.252	.268		.017	A3	0.028	50.3	0.006	.978		.050
s1	4.289	50.5	0.969	.000	LW<GesW	.004	S1	4.251	48.8	0.969	.000	LW<GesW	.004
s2	-0.973	42.3	0.230	.336		.025	S2	-6.409	31.0	1.655	.000	LW>GesW	.003
e1	-2.093	47.6	0.480	.042		.008	S3	2.612	51.6	0.588	.012		.005
e2	-3.684	32.8	0.935	.001	LW>GesW	.005	E1	-2.221	49.8	0.504	.031		.007
c1	-2.436	38.2	0.591	.019		.007	E2	-3.838	31.0	0.991	.001	LW>GesW	.004
c2	-2.585	46.6	0.596	.013		.006	E3	-2.347	34.1	0.588	.025		.006
							C1	-2.409	45.6	0.559	.020		.005
							C2	-2.156	34.2	0.540	.038		.008
							L1	-0.843	37.9	0.205	.404		.017
							L2	-4.950	38.2	1.202	.000	LW>GesW	.003

Anmerkung. p = p -Werte mit Welch-Test, Bonf = Cut-off Werte nach Bonferroni-Holm-Prozedur (wenn $p \leq \text{Bonf}$ ist Signifikanz gegeben); Beschreibung der Dimensionen siehe Tabelle 1, S. 29

Gruppe —●— Gesundheitswissenschaften —●— Lebenswissenschaften

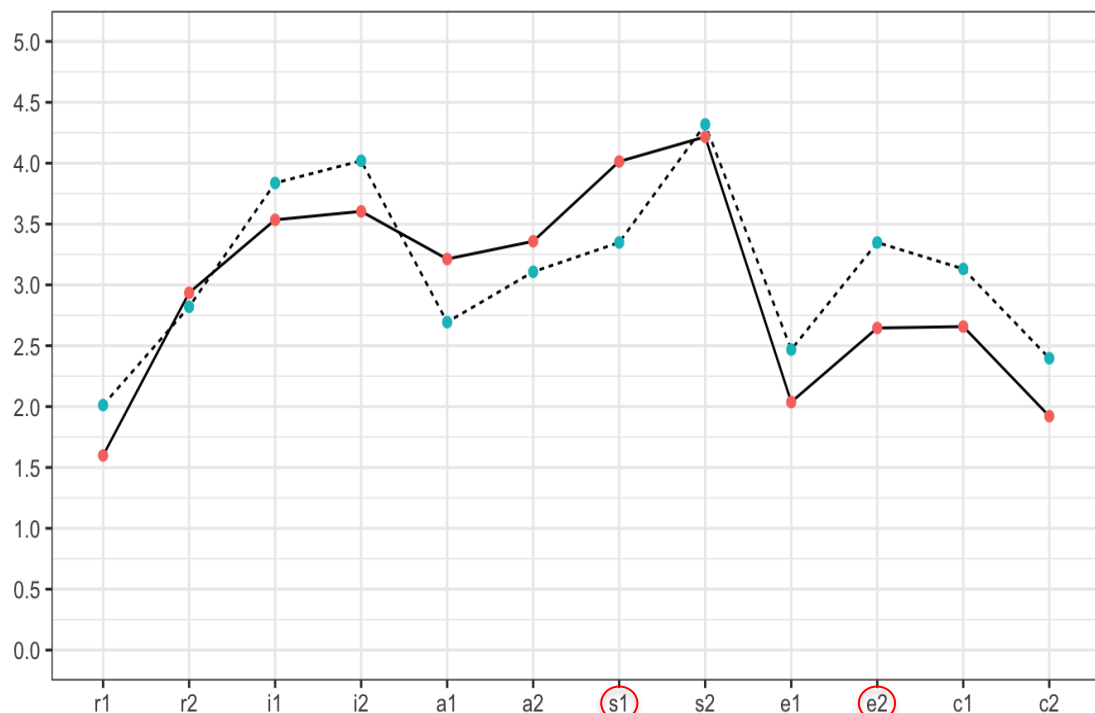


Abbildung 6.1. Gruppenvergleiche Lebenswissenschaften und Gesundheitswissenschaften bei Berechnung von 12 (oben) und 16 (unten) Dimensionen (siehe Tabelle 1, S. 29 für Beschreibung der Skalen r1 - c2 und R1 - L2); rote Kreise = signifikante Gruppenunterschiede

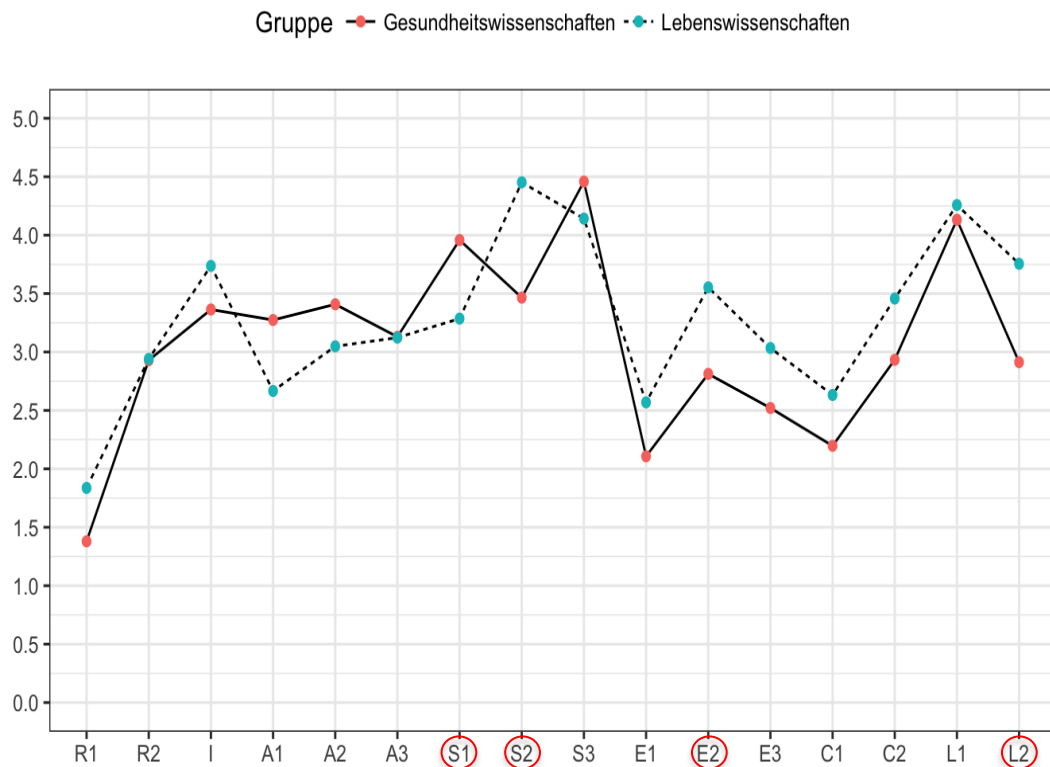


Abbildung 6.2. Gruppenvergleiche Lebenswissenschaften und Gesundheitswissenschaften bei Berechnung von 16 Dimensionen (siehe Tabelle 1, S. 29 für Beschreibung der Skalen r1 - c2 und R1 - L2); rote Kreise = signifikante Gruppenunterschiede

In Tabelle 8 (S. 48) sind die Summen der signifikanten Ergebnisse zur besseren Übersicht zusammengefasst dargestellt: die Ergebnisse der Gruppenvergleiche aus dem STUDIEN-NAVI-Modell mit 12 Dimensionen und jene aus dem erweiterten Modell mit 16 Dimensionen. Zusätzlich werden die Summen der signifikanten Ergebnisse für 14 Dimensionen angezeigt, also bei Weglassen der lebenswissenschaftlichen Dimensionen L1 und L2, um die Umstrukturierung der Dimensionen gesondert betrachten zu können. Signifikante Gruppenunterschiede zwischen Studierendengruppen deuten auf eine gute Differenzierungsfähigkeit der jeweiligen Skala hin. Werden Interessensprofile mit 16 Dimensionen beschrieben, ist (wie in Tabelle 8 ersichtlich) eine deutlich höhere Anzahl an signifikanten Gruppenunterschieden zu erwarten und somit auch differenziertere Ergebnisse.

Tabelle 8

Vergleich der Summen der Signifikanzen aus den Gruppenvergleichen: 12 Dimensionen und 16 Dimensionen (Signifikanzen der Dimensionen nach inhaltlicher Umstrukturierung + Signifikanzen der lebenswissenschaftlichen Skalen)

Gruppenvergleiche	12 Dimensionen	16 Dimensionen
LA – andere als LA	3	2 + 1
LW – GW	3	4 + 2
LW – WW	5	5 + 2
LW – NAWI	1	5 + 1
LW – GesW	2	3 + 1
Σ Signifikanzen	14	26

Anmerkung. LA = Lehramtsstudium, LW = Lebenswissenschaften, GW = Geisteswissenschaften, WW = Wirtschaftswissenschaften, NAWI = Naturwissenschaften, GesW = Gesundheitswissenschaften

Im Diskussionsteil dieser Masterarbeit wird zusammenfassend nochmals Bezug zu den Fragestellungen genommen und anhand der gewonnenen Ergebnisse versucht, diese zu beantworten.

Diskussion

Die unübersichtliche, sich immer weiterentwickelnde Studienlandschaft und zudem hohe Studienabbruchsraten haben den Autoren des Studienberatungstests STUDIEN-NAVI (Gittler & Test 4 U GmbH, 2012) Anstoß gegeben, ein Tool zu entwickeln, das Studieninteressierte im Prozess der Studienwahl unterstützen und bereits bestehende Modelle weiter entwickeln soll (Gittler, 2005). Was insbesondere vermieden werden soll, ist in eine Art der „Beratungsbelanglosigkeit“ zu verfallen, also ein Online-Self-Assessment nur anzubieten, weil es modern ist oder um dem Konkurrenzdruck anderer Anbieter nachzugeben (Gollub & Meyer-Guckel, 2014). Den Fragebogen als Interessenstest vorzugeben, soll eine selbstreflektierte Auseinandersetzung mit Motiven, Interessen und Vorstellungen anregen. Außerdem wird STUDIEN-NAVI als Onlinetest - als sogenanntes Online-Self-Assessment - vorgegeben, was einerseits eine ressourcenschonende Art der Testung darstellt und es andererseits gleichzeitig möglich macht, mit einem modernen Medium eine große Gruppe an Interessierten zu erreichen. Auf höchste Qualitätsstandards bedacht, haben es sich die Autoren des evidenzbasierten Studien-Interessenstests STUDIEN-NAVI zum Ziel gesetzt, laufend nach Verbesserung, Anpassung und Ergänzung zu streben. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde aktiven Studierenden eine erweiterte Form des STUDIEN-NAVI vorgegeben, um eine mögliche Erweiterung der bereits bestehenden Interessensdimensionen statistisch zu überprüfen. Insbesondere liegt hierbei der Fokus auf die Analyse der komplett neuen Dimension Lebenswissenschaften.

Nun soll auf die erste Fragestellung Bezug genommen werden:

1. Führt die Berechnung der Interessensprofile des Studieninteressenstests STUDIEN-NAVI zu differenzierteren Ergebnissen, wenn von 16 anstatt 12 Dimensionen ausgegangen wird?

Um der Frage nach einer optimierten Beratungsqualität mithilfe differenzierter Interessensdimensionen nachzugehen, werden in Tabelle 8 (S. 48) die Summen der signifikanten Gruppenunterschiede dargestellt. Ein signifikanter Unterschied zwischen zwei unterschiedlichen Gruppen Studierender deutet auf eine gute Differenzierungsfähigkeit der jeweiligen Skala hin. Es zeigt sich eine deutliche Erhöhung

der signifikanten Unterschiede beim Einsatz von 16 Dimensionen. Dies spricht dafür, dass es Unterschiede zwischen Studiengruppen gibt, die mit dem 12-Dimensionen-Modell nicht erfasst werden. Aber auch bei Weglassen der lebenswissenschaftlichen Dimensionen L1 und L2, zeigt sich bereits durch die Umstrukturierung der Dimensionen eine, wenn auch geringe, Erhöhung der Differenzierungsfähigkeit.

Die Unterschiede zwischen 12 Dimensionen und dem erweiterten Modell sollen anhand eines inhaltlichen Beispiels veranschaulicht werden (vergleiche Kapitel 6.5.): in den Ergebnissen des Vergleichs zwischen Studierenden der Lebenswissenschaften (LW) und der Gesundheitswissenschaften (GesW) zeigen sich in der Dimension s1 - Sozial-unterstützendes Interesse bei den GesW höhere Werte als bei den LW-Studierenden. Wird stattdessen jedoch das differenziertere Modell mit 16 Dimensionen eingesetzt, verändert sich das Bild. Hierbei fallen die Werte in der Dimension S1 - Soziales Interesse: unterstützend, pflegend zwar bei den GesW-Studierenden ebenso höher aus, allerdings zeigen LW-Studierende in der Dimension S2 - Soziales Interesse: unterrichtend, fördernd signifikant höhere Werte. Zustande kommt dieses Ergebnis durch die differenziertere Betrachtungsweise von Interessen. Ein großer Teil der erhobenen Stichprobe der LW-Studierenden betreibt ein Lehramtsstudium. Im Modell mit 16 Dimensionen hat sich das Interesse am Unterrichten und Fördern für diese Gruppe der Studierenden in der Dimension S2 manifestieren können, im Modell mit 12 Dimensionen zeichnet sich dieser Unterschied jedoch nicht klar ab.

Die zweite Fragestellung beschäftigt sich mit den beiden Lebensskalen L1 und L2:

2. Ermöglichen die neu hinzugenommenen Items aus dem Bereich der Lebenswissenschaften ein differenzierteres Interessensprofil und somit eine präzisere Beratung?

Zum Zweck der Analyse der Dimensionen L1 und L2 wurde eine Studierendengruppe aus lebenswissenschaftlichen Fächern gebildet. Für diese ist anzunehmen, dass sie sich in der Dimension L1 und L2 in jedem Gruppenvergleich mit höheren Werten signifikant von Studiengruppen anderer Studienfächer unterscheiden. Im Vergleich mit den vier Gruppen Geisteswissenschaften (GW), Wirtschaftswissenschaften (WW), Naturwissenschaften (NAWI) und Gesundheitswissenschaften

(GesW) unterscheiden sich lebenswissenschaftliche (LW) Studierende in der Dimension L1 in zwei Fällen signifikant ($LW > GW$ und $LW > WW$). In der Dimension L2 unterscheiden sie sich hingegen in jeder der vier Gruppenvergleiche signifikant (siehe Tabelle 8). Es ist daher anzunehmen, dass mit den neuen Items der Dimension L2 besonders Interessen in Bezug auf Natur, Körper, Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen von anderen Dimensionen differenziert werden können.

Die Ergebnisse sind ein Hinweis auf die Notwendigkeit einer solchen Erweiterung der Dimensionen, um präzisere Beratung der vorgeschlagenen Studienrichtungen anbieten zu können. Hierzu stellt sich unweigerlich die Frage, ob es noch weitere Studienbereiche gibt, die noch nicht zur Genüge von STUDIEN-NAVI erfasst werden. Beispielsweise schlagen Schuler und Hell (2008) ebenfalls eine Erweiterung des RIASEC-Modells vor und zwar folgende Dimensionen: PC – Interesse am Umgang mit Computer, im künstlerischen Bereich eine Teilung in A_{Grafik} – Interesse am Zeichnen und Malen und A_{Text} – Interesse am Umgang mit Sprache und die soziale Dimension S_{Lehren} – Interesse am Unterrichten und Erziehen (als Abspaltung von S – soziale Interessen).

Auch wenn noch Skepsis gegenüber Online-Tools besteht, zeigen Burkhardt & Hagemeister (2018) in ihrem Review, dass Online-Self-Assessments durchaus eine gute Voraussagekraft für den weiteren Studienerfolg haben und das sowohl im Leistungs- als auch im Persönlichkeitsbereich, ganz besonders in Bezug auf Fachinteresse und die Erwartungen an das Studium. Somit ist zusammenfassend zu sagen: das Anbieten, vor allem aber auch die laufende Verbesserung und Anpassung von Studienberatungstests sind laut Aldrup, Köller und Klusmann (2016) deshalb wichtig, um Studienbewerber und –bewerberinnen bei ihrer individuellen Auseinandersetzung mit ihrer Studienwahl zu unterstützen. Entscheidend ist hierfür eine detaillierte, individuelle Ergebnismeldung. Die Autoren weisen außerdem darauf hin, dass die Bearbeitung eines Self-Assessments eine bereits getroffene Entscheidung für ein Studium festigen kann und diese zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit führt, im Studium zufrieden und erfolgreich zu sein.

Literaturverzeichnis

- Aldrup, K., Köller, M., & Klusmann, U. (2016). Die Effekte der Interessendiagnostik mittels Self-Assessments auf die Studienwahl. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 60, 100-109. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000209>
- Bergmann, C., & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test / Umwelt-Struktur-Test. Manual (2. korrigierte Aufl.)*. Göttingen: Beltz Test.
- Bibliographisches Institut GmbH (2019). *Interesse, das* [online]. Abgerufen unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Interesse>
- BIC.at (2018, 5. August). *Berufe von A – Z* [online]. Abgerufen unter https://bic.at/berufe_von_a_bis_z.php
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Studienverlauf nach Studienberatung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 15-28. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.16.1.15>
- Bürger, K., & Wosnitza, M. (2015). Einfach mal schnell durchklicken? Antwortverhalten und Datenqualität bei Self-Assessments. *Das Hochschulwesen*, 63, 93-97.
- Burkhardt, B., & Hagemeister, C. (2018). OSA – wie „ohne sichere Aussagekraft“? Abgerufen unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-234589>
- Busch, M., & Soroldoni, L. (2011). *Evaluation des Pilotprojekts „Studienchecker“ Teil II: Durchführung des „Studiencheckers“ (Start des Onlinepanels)*. Jahrgang 2010 (Endbericht). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien. Abgerufen unter <https://docplayer.org/41367122-Evaluation-des-pilotprojekts-studienchecker.html>
- Buse, L. (1996). Differentielle Psychologie der Interessen. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie – Temperaments- und Persönlichkeitsunterschiede* (S. 441–475). Göttingen: Hogrefe.
- Dinkelaker, S., & Reiß, S. (2015). OSA: Vom psychometrischen Test zum interaktiven Informationsangebot. *Das Hochschulwesen*, 63, 109-114.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gittler, G. (2005). *Zur Binnenstruktur des RIASEC-Modells von Holland: Faktorielle Ausdifferenzierung von sechs auf zwölf (Sub-)Dimensionen im neuen Interessen-Indikator* (Unveröffentlichtes Manuskript). Fakultät für Psychologie: Wien.
- Gittler, G., & Test 4 U GmbH (2012). *STUDIEN-NAVI - die konkrete Studienberatung* [online]. Abgerufen unter <http://www.studien-navi.at>
- Gittler, G., & Test 4 U GmbH (2017). Studien-Navi: ein innovatives Studienberatungstool im 18plus-Projekt. In M. Hammerer, E. Kanelutti-Chilas, G. Krötzl, & I. Melter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV. Schwierige Zeiten – Positionierungen und Perspektiven* (S. 203-215). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gleeson, R., Kriegler-Kastelic, G., Bugelnig, A., & Schott, R. (2014). Self-Assessments als Mittel zur Selbstselektion in mehrstufigen Aufnahmeverfahren. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, 131-147.
- Gollub, J., & Meyer-Guckel, V. (2014). *Wer bin ich - und wenn ja, wie viele? Online Studienselbsttests als "Orientierungs- und Entscheidungshelfer"*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Gosling, S. D., Vazire, S., Srivastava, S., & John, O. P. (2004). Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires. *American Psychologist*, 59, 93-104. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.93>
- Hansal, T. (2015). *Erweiterung des STUDIEN-NAVI um Items zur Erfassung von Umweltbezogenen Interessen* (Diplomarbeit). Abgerufen unter E-Theses - Hochschulschriften-Service der Universität Wien.
- Hasenberg, S., & Stoll, G. (2015). Erwartungschecks in Self-Assessments: Zur Erfassung und Korrektur von Studienerwartungen. *Das Hochschulwesen*, 63, 104-108.

- Hell, B. (2009). Selbsttest zur Studienorientierung: nützliche Vielfalt oder unnützer Wildwuchs? In G. Rudinger, & K. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen. Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 9-19). Göttingen: Hogrefe.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW. Abgerufen von https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=240&show_pub_all=1#pl
- Heublein, H., Ebert, J., Hutzsch, Ch., Isleib, S., Richter, J., & Schreiber, J. (2015). *Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch*. Hannover: DZHW. Abgerufen unter <https://www.dzhw.eu/forschung/>
- Heukamp, V., Putz, D., Milbradt, A., & Hornke, L. F. (2009). Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 1, 2-9.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hornke, L. F., Wosnitza, M., & Bürger, K. (2013). SelfAssessment: Ideen, Hintergründe, Praxis und Evaluation. *Wirtschaftspsychologie*, 1, 5-16.
- Jörin, S. (2005). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit. Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum*. Göttingen: Cuvillier.
- Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C., & Eder, F. (2012). *Explorix® - das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnberatung. Deutschsprachige Adaptation und Weiterentwicklung des Self-Directed Search (SDS) nach John Holland*. Bern: Huber.
- Karst, K., Ertelt, B.-J., Frey, A., & Dickhäuser, O. (2017). Studienorientierung durch Self-Assessments: Veränderung von Einstellungen zum Studienfach während der Bearbeitung eines Selbsttests. *Journal for educational research online*, 2, 205-227.

- Kersting, M. (2005). Beratung und Auswahl von Studienbewerbern: Ziele und Methoden. *Psychologische Rundschau*, 56(2), 149–150.
- Khorramdel, L., Maurer, M., Frebort, M., & Kubinger, K.D. (2012). Ein Anforderungsprofil als Voraussetzung eines Self-Assessments zur Studienberatung - am Beispiel "Architektur". In K. D. Kubinger, M. Frebort, L. Khorramdel, & L. Weitensfelder ("Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests") (Hrsg.), *Self-Assessment: Theorie und Konzepte* (S. 49-62). Lengerich: Pabst.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 747-770.
- Kriegler-Kastelic, G., Gleeson, R., Bugelnig, A., & Schott, R. (2015). *Online-Self-Assessments an der Universität Wien. Ein zeitgemäßes Beratungsangebot für Studieninteressierte*. Wien: Center for Teaching and Learning. Abgerufen unter <https://ctl.univie.ac.at/materialien/video-und-audioarchiv/online-self-assessment/>
- Kubinger, K. D., Moosbrugger, H., Frebort, M., Jonkisz, E., & Reiß, S. (2007). Die Bedeutung von Self-Assessments für die Studienplatzbewerbung. *Report Psychologie*, 32, 322-332.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik (Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kubinger, K. D., Frebort, M., Khorramdel, L., & Weitensfelder, L. (2013). Prinzipien und Verfahren der Self-Assessments vom "Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests". *Wirtschaftspsychologie*, 13, 17-24.
- Kubinger, K. D. (2015). Kritische Reflexion zu Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung. *Das Hochschulwesen*, 63, 76-80.
- Mayr, J., & Nieskens, B. (2015). Self-Assessments für angehende Lehrpersonen: Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf. *Das Hochschulwesen*, 63, 81-86.
- Mette, C., & Montel, C. (2014). Internet-Tools für die Studien- und Berufsorientierung: Leistung, Einbettung in Beratungsprozesse, Probleme. *Report Psychologie*, 39(7/8) 296-307.

- Mette, C., & Wottawa, H. (2015). Problematische Lenkungswirkungen von testgestützten Orientierungstools. *Das Hochschulwesen*, 63, 87-92.
- Milatz, A., Kappler, G., & Gittler, G. (2012). *Validierung des evidenzbasierten Interessenstests STUDIEN-NAVI*. Poster, Wien.
- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11–22. <http://doi.org/10.1037/a0018213>
- Rothland, M. (2013). „Riskante“ Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. *Erziehung und Unterricht*, 1, 71-80.
- Scheller, P., Isleib, S., & Sommer, D. (2013). *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12*. Hannover: HIS.
- Schmidt-Atzert, L. (2005). Prädiktion von Studienerfolg bei Psychologiestudenten. *Psychologische Rundschau*, 56(2), 131-133.
- Schuler, H., & Hell, B. (2008). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (57-66). Göttingen: Hogrefe.
- STATISTIK AUSTRIA (2018). *Bildung in Zahlen 2016/17 - Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich. Abgerufen unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/index.html
- Test 4 U GmbH (2018, 31. Dezember). *Über Studien-Navi* [online]. Abgerufen unter <https://www.studien-navi.at/ueber-studien-navi>
- Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva R., Zaussinger, S., Hofmann, J., & Musik, C. (2009). *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich* (Projektbericht). Institut für Höhere Studien, Wien.
- Uni.at – Studienplattform für Österreich (2018, 10. Dezember). *Studienangebot* [online]. Abgerufen unter <https://www.uni.at/studieren/>
- Vobrovsky-Simon, B. U. (2015). *Item- und Skalenentwicklung zur Erweiterung eines Verfahrens zur Studienwahlberatung* (Diplomarbeit). Abgerufen unter E-Theses - Hochschulschriften-Service der Universität Wien.

- Wodraschke, K. (2012). Was ist eigentlich Nanophysik – und was will ich werden? Angebote der Studienberatung in Österreich. *Psychologie in Österreich*, 5, 478-483.
- Wottawa, H., & Drees, S. (2012). *Schritt für Schritt zum passenden Studium. Der StudiFinder als Online-Hilfe in der Schule*. Nordrhein-Westfalen: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> RIASEC Modell nach Holland	S. 22
<i>Abbildung 2.</i> Gruppenvergleich Lehramts- / kein Lehramtsstudium	S. 36f
<i>Abbildung 3.</i> Gruppenvergleich Lebenswissensch. / Geisteswissensch.	S. 39
<i>Abbildung 4.</i> Gruppenvergleich Lebenswissensch. / Wirtschaftswiss.	S. 41f
<i>Abbildung 5.</i> Gruppenvergleich Lebenswissensch. / Naturwissenschaften	S. 44
<i>Abbildung 6.</i> Gruppenvergleich Lebenswissensch. / Gesundheitswiss.	S. 46f

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1.</i> Interessensdimensionen: RIASEC und STUDIEN-NAVI	S. 29
<i>Tabelle 2.</i> Gruppierung der Datensätze nach Studienbereichen	S. 33
<i>Tabelle 3.</i> Gruppenvergleiche Lehramts- / kein Lehramtsstudium	S. 36
<i>Tabelle 4.</i> Gruppenvergleiche Lebenswissensch. / Geisteswissensch.	S. 38
<i>Tabelle 5.</i> Gruppenvergleiche Lebenswissensch. / Wirtschaftswissensch.	S. 41
<i>Tabelle 6.</i> Gruppenvergleiche Lebenswissensch. / Naturwissenschaften	S. 43
<i>Tabelle 7.</i> Gruppenvergleiche Lebenswissensch. / Gesundheitswissens.	S. 46
<i>Tabelle 8.</i> Summe der Signifikanzen: 12 / 16 Dimensionen	S. 48

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist eine Analyse neu hinzugefügter Items zu dem Online Interessenfragebogen STUDIEN-NAVI – die konkrete Studienberatung (Gitter & Test 4 U GmbH, 2012). Diese Items wurden im Rahmen vorangegangener Diplomarbeiten mit dem Zweck formuliert, lebenswissenschaftliche Fächer abzudecken und damit die Qualität der Beratung zu erhöhen, indem präzisere Empfehlungen abgegeben werden können. Des Weiteren soll das im STUDIEN-NAVI bereits angewandte, erweiterte RIASEC-Modell nach Holland (1997) auf 16 Dimensionen erweitert werden. Zur Überprüfung des Fragebogens wurde Studierenden unterschiedlicher Studienrichtungen die erweiterte Version vorgelegt und die Passung ihrer Interessen mit den jeweiligen Interessensdimensionen überprüft, ausgehend von der Annahme, dass sich Studierende lebenswissenschaftlicher Studienfächer in den zwei neuen Dimensionen L1 - Interesse an Gesundheit, Ernährung und Sport und L2 - Interesse an Natur und Körper, Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen signifikant von Studierenden der Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, Gesundheitswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften unterscheiden. Die Berechnung von Gruppenvergleichen (t-Tests mit Bonferroni-Holm-Korrektur) zeigt in der Dimension L2 in jedem einzelnen Gruppenvergleich signifikant höhere Werte als die anderen Studiengruppen, in der Dimension L1 in zwei von vier Vergleichen. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass eine Ausdifferenzierung der Dimensionen einer Präzisierung der Studienberatung dienen können.

Abstract

The aim of the present master's thesis is an analysis of newly added items to the online interest questionnaire STUDIEN-NAVI – die konkrete Studienberatung (Gitter & Test 4 U GmbH, 2012). These items have been formulated as part of previous diploma theses with the purpose of covering life-science subjects and thereby increasing the quality of advice by making more precise recommendations. Furthermore, the extended RIASEC model (after Holland, 1997) already used in STUDIEN-NAVI is going to be extended to 16 dimensions. In order to validate the questionnaire, students of different disciplines were presented with the extended version and the fit of their interests with the respective dimensions of interest, assuming that students of life science subjects in the two new dimensions L1 - interest in health, nutrition and sport and L2 - interest in nature and the body, environment and sustainability issues differ significantly from students of the human sciences, natural sciences, health sciences and economics. The calculation of group comparisons (t-tests with Bonferroni-Holm-correction) shows in dimension L2 significantly higher values than the other study groups in every single group comparison, in the dimension L1 in two out of four comparisons. The results suggest that a differentiation of the dimensions can be useful for study counselling.

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt habe.