



Der Übergang ins Studium II

Bericht zu einem Projekt der Konferenz
der Schweizerischen Gymnasialrektoren
(KSGR) und der Rektorenkonferenz der
Schweizer Universitäten (CRUS)

Philipp Notter
Claudia Arnold



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF

Das Staatssekretariat für Bildung und Forschung veröffentlicht in seiner „Schriftenreihe SBF“ konzeptionelle Arbeiten, Forschungsergebnisse und Berichte zu aktuellen Themen in den Bereichen Bildung und Forschung, die damit einem breiteren Publikum zugänglich gemacht und zur Diskussion gestellt werden sollen.

Die präsentierten Analysen geben nicht notwendigerweise die Meinung des Staatssekretariats für Bildung und Forschung wieder.

© 2006 Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF
ISSN 1424-3342



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF
Ressort Allgemeine Bildung

Hallwylstrasse 4
CH - 3003 Bern
T +41 31 322 96 69
F +41 31 322 78 54
info@sbf.admin.ch
www.sbf.admin.ch



Der Übergang ins Studium II

Bericht zu einem Projekt der Konferenz
der Schweizerischen Gymnasialrektoren
(KSGR) und der Rektorenkonferenz der
Schweizer Universitäten (CRUS)

Philipp Notter
Claudia Arnold

Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und
Leistungsmessung an der Universität Zürich (KBL)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	4
Vorwort	5
Das Wichtigste in Kürze	7
1. Einleitung	9
1.1 Fragestellung	9
1.2 Aufbau des Fragebogens	10
1.3 Durchführung der Untersuchung	12
1.4 Zu den Auswertungen	12
2. Blick auf die Mittelschule	15
2.1 Verteilung der gewählten Schwerpunktfächer nach Sprachregion und Geschlecht	15
2.2 Die Einschätzung der eigenen Fachkenntnisse	16
2.3 Die Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen	30
2.4 Die Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen	34
2.5 Die Einschätzung der wichtigen Qualitäten der Mittelschullehrpersonen und der Zufriedenheit mit der Mittelschule	38
3. Die Anforderungen in den ersten zwei Semestern des Studiums	45
3.1 Verteilung des Studienfachbereichs nach Sprachregion, Geschlecht und Schwerpunktfach	45
3.2 Einschätzung der Anforderungen des Studiums an die Fachkenntnisse in den ersten Semestern	49
3.3 Einschätzung der Wichtigkeit von überfachlichen Kompetenzen für das Studium in den ersten Semestern	51
3.4 Einschätzung der Wichtigkeit von Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern	56
3.5 Zufriedenheit mit dem ersten Studienjahr	59
4. Vergleich der Einschätzungen der eigenen Kenntnisse und Kompetenzen und der Anforderungen des Studiums in den ersten zwei Semestern	61
4.1 Vergleich der Einschätzung der eigenen Fachkenntnisse und der Anforderungen des Studiums in den ersten Semestern	61
4.2 Vergleich der Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und der Anforderungen des Studiums in den ersten Semestern	69
4.3 Vergleich der Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden und der Anforderungen des Studiums in den ersten Semestern	73
5. Orientierungsangebote und Wahl des Studiums und der Universität	79
5.1 Nutzung und Wichtigkeit verschiedener Orientierungsangebote	79
5.2 Waren die Beratungsmöglichkeiten ausreichend?	84
5.3 Gründe für die Wahl der Hochschule	86
5.5 Gründe für die Wahl des Studienfachs	90
6. Übergang ins Studium und Studienfachwechsel in den ersten Semestern	95
6.1 Zeit zwischen Matura und Aufnahme des (ersten) Studiums	95
6.2 Studienfachwechsel	99
6.3 Gründe für Studienfachwechsel	102
Literatur	107
Verzeichnis der Abbildungen	108
Verzeichnis der Tabellen	112

Vorwort

Mit der vorliegenden Folgeuntersuchung zur Erstbefragung aus dem Jahr 2002 wird das gemeinsame Projekt „Der Übergang ins Studium“ der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) abgeschlossen. Hauptziel der beiden Befragungen war herauszufinden, wie gut die Gymnasien ihre Schülerinnen und Schüler auf ein Hochschulstudium vorbereiten. Mit der Folgebefragung ist auch das zweite Ziel erreicht, nämlich ein Vergleich zwischen alter Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV 68) und neuem Maturitätsanerkennungsreglement (MAR 95). Weil an den Gymnasien und an den Hochschulen vieles im Umbruch ist, wurde die Zweitbefragung aus Gründen der Vergleichbarkeit möglichst früh angestrebt. Im Wintersemester 2004/05 war es soweit; die Studierenden des 3. Semesters hatten mehrheitlich einen MAR-Abschluss.

Der Arbeitsausschuss konnte seine Arbeit diesmal in erster Linie auf die Änderungen am Fragebogen beschränken, welche der Wechsel von der MAV zum MAR und die seither erfolgten Umstrukturierungen an den Hochschulen nötig machten. Die Hauptarbeit wurde durch Philipp Notter und seine Mitarbeiterin Claudia Arnold vom Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leitungsmessung (KBL) der Universität Zürich in professioneller Art geleistet. Man macht sich kaum eine Vorstellung, welche Schwierigkeiten in unserem föderalen System für eine Befragung aller Studierenden in einem bestimmten Semester an allen universitären Hochschulen zu überwinden sind.

Der Aufwand hat sich gelohnt. Ein reiches Datenmaterial ist in den zwei Befragungen zusammen gekommen, welches noch weiter ausgewertet werden kann. Die Hauptfrage, wie gut die Maturandinnen und Maturanden auf ein Hochschulstudium vorbereitet sind, führte in beiden Befragungen zu einem erfreulichen Ergebnis für die Schweizer Gymnasien. Bemerkenswert ist vor allem, dass der manchenorts vermutete oder schon beklagte Niveauperlust durch das MAR aus der Sicht der Studierenden nicht eingetreten ist. Im Gegenteil, im Bericht wird auf einige substantielle Verbesserungen durch das MAR hingewiesen.

Ohne weitere Ergebnisse hier vorweg zu nehmen, möchte ich auf einen Aspekt besonders hinweisen. Das MAR hat den Schülerinnen und Schülern mehr Wahlmöglichkeiten und ein individuelleres Zusammenstellen ihrer Maturitätsausbildung gebracht. Der vorliegende Bericht zeigt, dass dies in den Fällen, wo die gewählte Studienrichtung mit dem Schwerpunktfach der Maturität übereinstimmt, positive Auswirkungen auf das erste Studienjahr hat. Studierende mit atypischen Schwerpunktfächern schätzen jedoch bei wichtigen Fächern ihre eigenen Kenntnisse deutlich tiefer ein, als es der Wichtigkeit für das Studium entspricht. Das zeigt sich besonders in den Studienrichtungen Exakte und Naturwissenschaften, Medizin und Pharmazie, Technische Wissenschaften sowie Wirtschaftswissenschaften und zwar vor allem in den Fächern Physik und Chemie, etwas weniger deutlich auch in Mathematik und Biologie. Die Ausbildungen im Grundlagenunterricht des Gymnasiums sind teilweise knapp oder nicht genügend.

Die Maturitätsreform hat also gewissermassen die Fakultäts- oder Studienfachreife verbessert. Ursprünglich war jedoch der allgemeine Hochschulzugang das Ziel. Mit einem Schweizerischen Maturitätszeugnis sollen den Maturandinnen und Maturanden alle Studienrichtungen offen stehen. Bei der bevorstehenden kleinen Revision des MAR ist wohl zu überlegen, ob nicht einzelne Grundlagenfächer wieder etwas gestärkt werden müssten, um den allgemeinen Hochschulzugang und die Grundfähigkeiten der Studierenden zu verbessern.

Mit dem Abschluss des Projekts ist die Schnittstellenproblematik Gymnasium - Universität nicht gelöst, sondern immer noch von grosser Bedeutung. Es braucht in Zukunft vermehrt den Dialog zwischen Gymnasium und Hochschule. In Zürich ist in diesem Jahr dazu das Projekt „Hochschulreife und Studierfähigkeit - Treffpunkte an der Schnittstelle“ zwischen ETH/Universität und den Gymnasien lanciert worden.

Seit der Projektidee, die auf eine Tagung zwischen KSGR und CRUS auf dem Monte Verità im Jahre 1997 zurück geht, ist viel Zeit verstrichen, und ich möchte zum Schluss allen Beteiligten herzlich danken:

Den beiden Rektoren Konrad Osterwalder, ETH Zürich, und Hans Weder, Universität Zürich, für ihre dauernde Unterstützung, ihr grosses Vertrauen und für die unkonventionelle Vorfinanzierung zur rechtzeitigen Durchführung der Zweitbefragung.

Den KSGR-Präsidenten Willi Eugster, Jean-Jacques Forney, Constantin Gyr und Arno Noger für ihr Engagement und ihre Hilfe bei der Realisierung des Projekts. Besondere Verdienste hat Constantin Gyr, der seit seiner Präsidentschaft auch im Arbeitsausschuss mitarbeitete und mit viel Phantasie und diplomatischer Kunst die nötigen Geldmittel beschaffen konnte.

Wesentlich für das Gelingen war die Unterstützung durch die folgenden Institutionen: BBW, Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF, EDK, CUS, CRUS und KSGR.

Mein ganz spezieller Dank gilt den Mitgliedern des Arbeitsausschusses für die vielen Sitzungen mit interessanten Diskussionen und für die dafür aufgewendete Zeit.

Robert Gsell †
Präsident des Arbeitsausschusses

Zürich, im Juli 2006

Mitglieder des Arbeitsausschusses:

Dr. Josef Arnold, Rektor der Kantonalen Mittelschule Uri, Altdorf
Dr. Bruno Colpi, Rektor der Kantonsschule Hardwald, Olten
Dr. Robert Gsell †, Kantonsschule Küsnacht, ZHSF Zürich
Dr. Constantin Gyr, Rektor der Kantonsschule Obwalden, Sarnen
Dr. Thomas Hildbrand, Prorektorat Lehre, Universität Zürich
Dr. Leonard Lutz, Leiter des Didaktikzentrums ETH Zürich
Dr. Philipp Notter, KBL, Universität Zürich, Projektleiter
Prof. Dr. Alan Rüegg, EPF Lausanne (Erstbefragung)
Prof. Dr. Hans-Jörg Ruppen, EPF Lausanne (Zweitbefragung)

Das Wichtigste in Kürze

Die vorliegende Untersuchung, die eine Folgeuntersuchung einer Befragung aus dem Jahre 2002 (Notter & Arnold, 2003) ist, versucht der Frage nachzugehen, wie gut die Mittelschulen ihre Absolventinnen und Absolventen nach neuer Maturitätsordnung auf das Studium an einer Universität vorbereiten. Des Weiteren stellt sich die Frage, welche Unterschiede sich zwischen den Maturandinnen und Maturanden nach neuer Maturitätsordnung und jenen nach alter Maturitätsordnung ergeben. Zu diesem Zweck wurden im Januar 2005 die an einer Schweizer Universität Studierenden im dritten Semester ihres Studiengangs schriftlich befragt. Die Studierenden wurden aufgefordert, einerseits im Rückblick ihre an der Mittelschule erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen und andererseits die Wichtigkeit dieser Kenntnisse und Kompetenzen in ihrem ersten Studienjahr einzuschätzen. Dabei wurden neben den fachlichen Kenntnissen auch überfachliche Kompetenzen und Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden berücksichtigt. Des Weiteren wurden sie zur Wahl ihres Studienfaches und der Universität, an der sie studieren, sowie den diesbezüglichen Beratungen befragt. Schliesslich wurden sie zum zeitlichen Verlauf des Überganges von der Mittelschule zur Universität und zu eventuellen Studienfachwechseln in den ersten Semestern befragt.

Bei einer Brutto-Rücklaufquote von 47,8 % kamen insgesamt die Fragebogen von 5'127 Studierenden an einer Universität der deutschen Schweiz, 2'073 Studierenden an einer Universität der französischen Schweiz und 178 Studierenden an der Universität der italienischen Schweiz zurück. Davon hatten 4'630 Studierende die Matura nach der neuen Maturitätsordnung (MAR 95) abgeschlossen.

Die wichtigsten Ergebnisse der primär deskriptiven Auswertungen werden im Folgenden kurz zusammengefasst:

- Insgesamt scheint es den Mittelschulen auch mit der neuen Maturitätsordnung gut zu gelingen, den Spagat zwischen dem Vermitteln einer breiten Allgemeinbildung und dem Vermitteln von spezifischen Fachkenntnissen als Vorbereitung für ein universitäres Fachstudium zu machen.
- Die Studierenden schätzen ihr an der Mittelschule erworbenes Wissen und Können in den Bereichen der Muttersprache (Grammatik, Orthographie, Literatur, etc.) als gut bis eher sehr gut ein. Ihr diesbezügliches Wissen und Können wird von allen Schwerpunktfächern und in allen Sprachregionen am höchsten eingeschätzt. In vielen Studienfachbereichen schätzen sie andererseits dieses Wissen und Können auch als eher wichtig für ihr Studium ein.
- Die Studierenden nach neuer und alter Maturitätsordnung schätzen ihre Fachkenntnisse in den meisten Fächern sehr ähnlich ein. Nur in Informatik-Anwendungen schätzen die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung ihre Fachkenntnisse deutlich höher und in alten Sprachen, sowie in geringem Masse auch in Physik tiefer ein als die Studierenden nach alter Maturitätsordnung.
- Die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen meistens höher ein als die Studierenden nach alter Maturitätsordnung. Was einer pädagogischen Zielsetzung der Maturitätsreform entspricht.
- Auch ihre Kompetenzen im Lernen mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden schätzen die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung meistens höher ein als die Studierenden nach alter Maturitätsordnung. Dies ist besonders beim Lernen durch längerfristige selbständige Arbeiten (Maturaarbeit) der Fall.
- Die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung sind im Durchschnitt, wie schon die Studierenden nach alter Maturitätsordnung, zufrieden bis sehr zufrieden mit „ihrer“ Mittelschule in Bezug auf die Vorbereitung auf ihr Studium. In Bezug auf ihre persönliche Entwicklung sind Studierende nach neuer Maturitätsordnung etwas zufriedener, was wohl auf die grössere Wahlfreiheit zurückzuführen ist.
- Im Allgemeinen scheint die Passung zwischen dem an der Mittelschule erworbenen Wissen und Können und den Anforderungen des Studiums gut zu sein. Im Bereich des fachlichen Wissens gilt dies primär für diejeni-

gen Schwerpunktfächer, die für diesen Studienfachbereich typisch sind. Bei den für das jeweilige Studienfach atypischen Schwerpunktfächern zeigt sich dagegen oft eine Diskrepanz zwischen der Einschätzung des eigenen Könnens zum Zeitpunkt der Matura und der Wichtigkeit der für diesen Fachbereich bezeichnenden Fächer.

- Der Vergleich der Einschätzung des eigenen Könnens zum Zeitpunkt der Maturität und der Wichtigkeit dieses Könnens für das erste Studienjahr zeigt auch gewisse Diskrepanzen auf. So beanspruchen in den meisten Studienfachbereichen Informatik-Anwenderkenntnisse und z. T. auch Informatik-Programmierkenntnisse eine gewisse Wichtigkeit, die Studierenden schätzen allerdings ihre diesbezüglichen Kenntnisse zum Zeitpunkt der Maturität immer noch deutlich tiefer ein, obwohl sie ihre diesbezüglichen Kenntnisse im Vergleich zu Studierenden nach alter Maturitätsordnung höher einschätzen.
- Schliesslich fällt in dieser Untersuchung wieder auf, wie wenig in der Schweiz die Mehrsprachigkeit als Ressource dieses Landes genutzt wird. Es entscheiden sich nur wenige Studierende dazu, in einer anderen Sprachregion zu studieren. Die Sprache ist im Durchschnitt sogar der wichtigste Grund für die Wahl der Universität. Andererseits haben in allen Studienfachbereichen die Fremdsprachenkenntnisse ausser den Englischkenntnissen keine grosse Bedeutung.

1. Einleitung

1.1 Fragestellung

Der Fokus der vorliegenden Studie ist die Schnittstelle Gymnasium – Hochschule. Die Hauptfragestellung ist, wie gut die Gymnasien die Mittelschülerinnen und Mittelschüler auf das Studium an einer universitären Hochschule vorbereiten. Im Hintergrund steht dabei auch die „umgekehrte“ Frage, wie die Studierenden im Rückblick ihre Ausbildung an der Mittelschule beurteilen.

Neben dieser Hauptfragestellung ergibt sich eine zweite Hauptfragestellung aus der Tatsache, dass in den letzten Jahren eine Reform der Maturitätsordnung durchgeführt wurde. Das neue Maturitätsanerkennungsreglement (MAR 95) bringt u. a. ein neues, flexibleres Fächerangebot mit sich. Davon, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dadurch in vermehrtem Ausmass ihren Interessen und Neigungen nachgehen können, wurden günstige Auswirkungen auf den Unterricht, die Motivation, Wahrnehmung der Unterrichtsqualität und den Ausbildungserfolg erwartet. Neben organisatorischen und reglementarischen Aspekten zielt die Reform der gymnasialen Maturität jedoch auch auf pädagogische Aspekte im engeren Sinn. Hauptpunkte sind dabei die Einführung der Maturaarbeit, die Entwicklung des fächerübergreifenden Unterrichts sowie die Förderung überfachlicher Kompetenzen (Ramseier, Allraum, Stalder et al., 2005). Die vorliegende Studie ist eine Folge-Untersuchung einer Befragung aus dem Jahr 2002 (Notter & Arnold, 2003). Bei der ersten Erhebung im Jahre 2002 haben fast alle Studierenden ihre Mittelschule noch nach alter Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV 68) abgeschlossen. Zum Zeitpunkt der Befragung von 2005 waren jedoch mehrheitlich Studierende, die nach neuem Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) ihre Maturitätsprüfung abgeschlossen haben, im dritten Semester (und damit zur Zielgruppe der Befragung gehörig): Rund 70 % der Befragten von 2005 haben ihre Maturität nach der neuen (MAR 95), 30 % nach der alten Maturitätsordnung (MAV 68) abgeschlossen. So ergibt sich die Möglichkeit die Ergebnisse für die neue Maturitätsordnung mit den Ergebnissen für die alte Maturitätsordnung zu vergleichen. Es stellen sich darum die Fragen, was sich bei den Studierenden nach neuer Maturitätsordnung im Vergleich zu Studierenden nach alter Maturitätsordnung verändert hat und ob die Reform der Maturitätsordnung ihre Ziele erreicht hat.

In der Folge der Reform der Maturitätsordnung wird im Projekt EVAMAR (**E**valuation der **M**aturitäts-**R**eform) unter der Leitung des Bundesamts für Bildung und Wissenschaft, bzw. jetzt des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF) und der Schweizerischen Erziehungsdirektoren Konferenz (EDK) eine Evaluation durchgeführt (online: www.evamar.ch). Phase I dieser Evaluation ist abgeschlossen (Ramseier, Allraum, Stalder et al., 2005), während Phase II zur Zeit läuft. Schwerpunkte der Phase I waren drei Teilprojekte: „Laufbahn und Erfolg“, „Fachübergreifende Zielsetzungen“ und „Schulorganisation und Entwicklung“. Im Rahmen von EVAMAR I wurde kein Vergleich der alten und der neuen Maturitätsordnung angestrebt, sodass die vorliegende Untersuchung die einzige Möglichkeit bietet, die Studierenden nach alter und neuer Maturitätsordnung auf gesamtschweizerischer Ebene zu vergleichen. In Phase II, in der die vorliegende Untersuchung ein Teilprojekt ist, stehen nun der Ausbildungsstand der Maturandinnen und Maturanden und die Studierfähigkeit im Zentrum des Interesses. In der vorliegenden Studie ist der Vergleich von selbst eingeschätzten fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen, Zufriedenheit mit der Mittelschule und der Hochschule sowie weiterer Aspekte zwischen alter und neuer Maturitätsordnung von besonderem Interesse. Dies zeigt, in welchem Ausmass einige der Zielvorgaben der Maturitätsreform aus Sicht der heutigen Studierenden eingelöst wurden.

Zudem war 2005 die Umgestaltung der Hochschulen gemäss der Bologna-Reform in vollem Gange, jedoch je nach Universität und Fachbereich unterschiedlich weit vorangetrieben. Von den an der vorliegenden Untersuchung Teilnehmenden absolviert rund die Hälfte einen Studiengang nach Bologna-Reform. Auch wenn die Verteilung nach Fachrichtung sehr ungleich ist (unter den noch nicht nach Bologna Studierenden entfällt die Hälfte auf die Geistes- und Sozialwissenschaften), erlauben die vorliegenden Daten dennoch einen Vergleich von Studiengängen mit oder ohne Bologna-Reform.

Die vorliegende Untersuchung stellt von ihrer Art her eine Absolventenbefragung dar. In der Schweiz besonders bekannt ist die seit 1977 durchgeführte Absolventenbefragung der universitären Hochschulabgänger (Diem, 2000; Schmidlin, 2003; Schmidlin & Schönfisch, 2005) und die Absolventenbefragung der Fachhochschulabsolventen (Spiess Haldi, 2000). In diesen Absolventenbefragungen geht es vor allem um den Übergang ins Berufsleben. Über die Absolventinnen und Absolventen des Gymnasiums gibt es in der Schweiz kaum publizierte Studien. Es wurden zwar verschiedentlich in der Schweiz Befragungen der ehemaligen Mittelschülerinnen und Mittelschüler durchgeführt, doch wurden diese Untersuchungen von kantonalen Erziehungsdepartementen oder von den Mittelschulen selbst durchgeführt und in der Folge nicht publiziert.

Seit 2002 läuft im Weiteren am Max Planck-Institut für Bildungsforschung eine Studie mit mehreren Befragungswellen zum Thema Übergang aus dem Gymnasium in die weitere Ausbildung im Bundesland Baden-Württemberg (Köller et al., 2004; online: www.tosca.mpg.de). Ein thematischer Schwerpunkt dieser Studie, die unter dem Namen „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ (TOSCA) läuft, ist die Studierfähigkeit, ein Schwerpunkt der dem der vorliegenden Studie sehr ähnlich ist. Im Weiteren wurden in der Schweiz noch andere Studien, die Studierende an Universitäten betreffen, durchgeführt, doch ist der Fokus dieser Studien auf Phänomene des Studienverlaufs, wie Studienfachwechsel (Spiess, 1997) oder Studienabbruch (Meyer et al., 1999) gerichtet (für Deutschland siehe auch: Rindermann & Wagner, 2003; Bornmann & Daniel, 2003).

1.2 Aufbau des Fragebogens

Um die Hauptfragestellung zu untersuchen wurden drei Bereiche von Fähigkeiten unterschieden: Ein erster Bereich betraf die Kenntnisse, die an der Mittelschule in spezifischen Fächern vermittelt wird. Ein zweiter Bereich betraf überfachliche Kompetenzen, die nicht an ein spezifisches Fach gebunden sind. Einen dritten Bereich bildeten schliesslich Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden. Um Informationen zur Passung zwischen der Ausbildung in der Mittelschule und den Anforderungen des Hochschulstudiums zu erhalten, wurden Studierende im dritten Semester ihres Fachstudiums zu diesen drei Bereichen befragt. Die Studierenden mussten einerseits einschätzen, wie gut ihr Wissen und Können in diesen Bereichen zum Zeitpunkt ihrer Matura war und andererseits, wie wichtig diese Bereiche während des ersten Studienjahres ihres aktuellen Studiums waren. Die Idee dabei war, dass man durch den Vergleich des eingeschätzten Wissens und Könnens und der eingeschätzten Wichtigkeit im ersten Studienjahr feststellen kann, wie gut die Passung zwischen der Ausbildung in der Mittelschule und den Anforderungen des Studiums im ersten Studienjahr ist.

Beim Bereich des fachlichen Wissen und Können orientierte man sich am Fächerkanon der Schweizer Gymnasien nach alter Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV). Ursprünglich war geplant, nur eine Auswahl dieser Fächer in den Fragebogen aufzunehmen, im Laufe der Entwicklung des Fragebogens wurde diese Auswahl jedoch immer mehr ausgeweitet, so dass sie schliesslich alle Fächer umfasste. In der zweiten Befragung beliess man die Fragen unverändert, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht zu gefährden, obwohl mit der Maturitätsreform neue Fächer hinzugekommen waren. Die Studierenden wurden zu folgenden Fachkenntnissen befragt:

„Deutschkenntnisse“, „Französischkenntnisse“, „Italienischkenntnisse“, „Englischkenntnisse“, „mathematische Kenntnisse“, „biologische Kenntnisse“, „chemische Kenntnisse“, „physikalische Kenntnisse“, „Informatik-Anwenderkenntnisse“, „Informatik, Konzepte und Programmieren“, „Geschichte-/Staatskundekenntnisse“, „geographische Kenntnisse“, „Grammatik- & Orthographiekenntnisse der Unterrichtssprache“, „Kenntnisse in der Literatur der Unterrichtssprache“, „bildnerisches Gestalten und Musik“, „Lateinkenntnisse“, „Griechischkenntnisse“, „Wirtschafts- und Rechtskenntnisse“.

Beim zweiten Bereich, den überfachlichen Kompetenzen, gibt es keinen vergleichbaren Kanon wie bei den Unterrichtsfächern. Die überfachlichen Kompetenzen, die zum Teil auch mit Schlüsselqualifikationen oder Schlüsselkompetenzen gleichgesetzt werden, sind zwar zur Zeit sehr beliebt, aber die Frage, was überfachliche Kompetenzen an sich sind und welche überfachlichen Kompetenzen es gibt, ist noch nicht geklärt (s. zum Stand der Diskussion Weinert, 2001; Gonon, 1996; Grob & Maag-Merki, 2001; Bieri Buschor & Forrer, 2005; Maag Merki, 2006). In der vorliegenden Untersu-

chung wurden die Studierenden zu folgenden überfachlichen Kompetenzen befragt (die Reihenfolge entspricht der Reihenfolge im Fragebogen und nicht einer Rangordnung):

„Problemlösefähigkeit: Probleme erkennen, Lösungen suchen und erarbeiten“, „kritisches Denken: etwas aus verschiedenen Perspektiven beurteilen“, „mündliche Ausdrucksfähigkeit“, „Textverständnis (verstehen und interpretieren)“, „selbständiges Arbeiten“, „Auftreten vor Publikum“, „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“, „Entwickeln neuer Ideen“, „selbständiges Lernen“, „Auseinandersetzen mit ethischen Fragen“, „Umgehen mit Belastungen“, „Zeiteinteilung“, „Verantwortung für das eigenen Lernen übernehmen“ und „Kompetenz im sozialen Umgang“.

Die oben aufgeführten Bezeichnungen wurden auf Grund von Erfahrungen in Pilottests gewählt, um sicher zu stellen, dass möglichst alle Befragten das Gleiche verstehen, was mit den einzelnen Kompetenzen gemeint ist. Aus Gründen der Verständlichkeit wurde im Fragebogen auch auf den Ausdruck „überfachliche Kompetenzen“ verzichtet und die Bezeichnung „allgemeine Kompetenzen“ verwendet.

Der dritte Bereich, die Kompetenzen im Lernen, werden im Allgemeinen als Teil der überfachlichen Kompetenzen betrachtet. Es gibt auch hier verschiedene Einteilungen und Aufzählungen (s. z.B. Metzler, 1999; Metzger, Weinstein & Palmer, 1999). In der vorliegenden Untersuchung wurden gewisse Kompetenzen im Lernen unter den überfachlichen Kompetenzen behandelt (z.B. selbständiges Lernen). Zusätzlich dazu wurde auch ein eher pragmatischer Ansatz verfolgt, indem man die Studierenden konkret fragte, wie gut sie mit den an den Mittelschulen und an den Hochschulen üblichen Unterrichtsformen und Lernmethoden lernen konnten. So fragte man die Studierenden, wie gut sie mit folgenden Methoden lernen konnten:

„Team- und Gruppenarbeit“, „längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“ (in der 2. Befragung ergänzt zu „(z.B. Maturitäts- oder Semesterarbeiten)“), „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z.B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“, „fächerübergreifendes Arbeiten“, „Arbeiten an Projekten“, „Frontalunterricht (Lehrervortrag oder klassische Vorlesung)“, „Vorträge von Kolleginnen und Kollegen“, „eigene Vorträge“, „Übungen zum Stoff“, „Prüfungen / mündliche u. schriftliche Lernkontrollen“, „selbständige Informationsbeschaffung“, „Lernen mit Hilfe von Lehrbüchern oder Skripts“.

In der vorliegenden Untersuchung wurde nicht der Versuch unternommen, die Befragten zwischen dem Anteil an Wissen und Können, den sie an der Schule selbst erworben haben, und dem Anteil, den sie ausserhalb der Schule erworben haben, unterscheiden zu lassen, wie es in den oben zitierten Befragungen von Hochschulabsolventen (Diem, 2000; Spiess Huld, 2000; Schmidlin & Schönfisch, 2005) bei den überfachlichen Kompetenzen versucht wurde. Man war der Überzeugung, dass dies eine Überforderung der Befragten gewesen wäre, obwohl natürlich klar ist, dass je nach Bereich ein grösserer oder kleinerer Anteil an erworbenem Wissen und Können auch ausserhalb der Schule erworben wurde.

Als Ergänzung zu den Fragen über das an der Mittelschule erworbene Wissen und Können wurden im Hinblick auf die Frage nach dem rückblickenden Urteil der Studierenden über die Ausbildung an der Mittelschule die Studierenden auch gefragt, welche Qualitäten der Mittelschullehrperson sie als besonders wichtig erachten und wie zufrieden sie insgesamt mit der Mittelschule sind.

In einem weiteren Frageblock wurden die Studierenden auch zur Nutzung und Wichtigkeit der verschiedenen Studienberatungsmöglichkeiten, zu den Gründen für die Wahl ihrer Hochschule und für die Wahl ihres Studienfaches gefragt. Des Weiteren fragte man die Studierenden auch, wie viel Zeit zwischen der Maturitätsprüfung und dem Beginn des Studiums verstrichen war. Schliesslich interessierte, ob sie ihr Studienfach schon einmal gewechselt haben und was allenfalls die Gründe dafür waren und welches Studienfach sie aufgegeben haben. Zum Schluss des Fragebogens konnten die Studierenden in einer offenen Frage Anregungen für Veränderungen an der Mittelschule oder in den ersten Semestern des Hochschulstudiums anbringen.

1.3 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde mit Zustimmung und Unterstützung der Rektoren der Schweizer Universitäten durchgeführt. Die Zielpopulation waren alle Studierenden an einer Schweizer Universität, die im dritten Semester ihres Studienfaches waren. Die Adressen wurden von den Universitäten geliefert (mit Ausnahme der Universität Neuenburg, die folglich an der zweiten Befragung nicht teilnahm). Der Fragebogen wurde ins Französische und Italienische übersetzt. Die Studierenden erhielten den Fragebogen jeweils in der Unterrichtssprache der Universität. Die postalische Befragung fand im Januar 2005 statt. Parallel dazu wurde die Möglichkeit geboten, den Fragebogen online zu beantworten. Zwei Wochen nach dem ersten Versand erhielten die Studierenden einen „Reminder“ und wurden ein zweites Mal darum gebeten, den ausgefüllten Fragebogen zurückzuschicken.

Wie bei der ersten Befragung ist auf Grund zahlreicher Rückmeldungen von angeschriebenen Studierenden und auf Grund von Antworten der Studierenden im Fragebogen davon auszugehen, dass unter den gelieferten Adressen auch viele Adressen waren, die nicht zur angestrebten Zielpopulation gehörten. Darum kann nur eine Bruttorecklaufquote berechnet werden. Es kamen 2'487 deutsche, 1'170 französische und 104 italienische gedruckte Fragebogen zurück. In der online Version wurden 2'640 deutsche, 903 französische und 74 italienische Fragebogen ausgefüllt. Insgesamt wurden somit 5'127 deutsche, 2'073 französische und 178 italienische Fragebogen beantwortet. Dies entspricht einer Bruttorecklaufquote von insgesamt 47,8 %. Der Rücklauf pro Sprachregion beträgt 54,4 % für die deutsche, 37,6 % für die französische und 36,8 % für die italienische Schweiz. Von diesen zurückgekommenen Fragebogen mussten ca. 10 % ausgeschieden werden, weil die Studierenden nicht zur Zielpopulation gehörten, sei es, dass sie nicht im dritten Semester ihres aktuellen Fachstudiums waren, sei es, dass sie ihre Matura nicht in der Schweiz erworben hatten. Da es keine publizierte Statistik der Studierenden im dritten Semesters ihres Fachstudium gibt, muss man sich mit der vom Bundesamt für Statistik publizierten Statistik der Studienanfänger im Wintersemester 2003/04 behelfen, um die Stichprobe mit der angestrebten Population zu vergleichen. Die Verteilung der Studierenden in der Stichprobe weicht nur geringfügig von der Verteilung der Erstsemestrigen 2003/04 auf die Universitäten ab. Bezüglich des Geschlechts scheint es, dass die Frauen eher bereit waren den Fragebogen auszufüllen als die Männer: Auf jeden Fall sind in der Stichprobe durchschnittlich 3,8 % mehr Frauen, als man auf Grund der Statistik der Erstsemestrigen im Wintersemester 2003/04 erwarten würde, wobei zu beachten ist, dass die Frauen bei der Erstimmatrikulation im Wintersemester 2003/04 schon mit 52 % in der Mehrheit waren. Die Stichprobe hat eventuell also einen leichten Bias zu Gunsten der Frauen, was bei der Interpretation unter Umständen berücksichtigt werden muss.

1.4 Zu den Auswertungen

Im Zentrum des Interesses des vorliegenden Berichts stehen die Ergebnisse der Studierenden im dritten Semester ihres Fachstudiums, die die Matura in der Schweiz nach neuer Maturitätsordnung (MAR 95) abgeschlossen haben. Sie bilden die Hauptstichprobe (4'630 Studierende) dieses Berichts. Dabei sind Studierende, die ihre Maturität im Ausland gemacht haben und Studierende, die weniger oder mehr als drei Semester an der Universität sind und nicht angegeben haben, dass sie einen Studienfachwechsel gemacht haben, ausgeschlossen, weil sie nicht zur angestrebten Zielpopulation gehören. Für den Vergleich zwischen alter und neuer Maturitätsordnung gäbe es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung der Erhebung 2005 könnten erstens mit den Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2005 (1'724 Studierende) und zweitens mit den Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2002 (6'135) verglichen werden. Obwohl man zunächst dazu neigt der ersten Möglichkeit den Vorzug zu geben, wurde davon abgesehen. Denn es zeigte sich, dass die Stichprobe der Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2005 im Vergleich zu den anderen Stichproben in wichtigen Punkten eine sehr untypische Stichprobe ist. Von den Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2005 haben 32 % mehr als ein Jahr verstreichen lassen zwischen Matura und Studienbeginn, während es bei den Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2002 12 % sind und bei den Studierenden nach neuer Maturitätsordnung nur 6 %. Von den Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2005, die innerhalb eines Jahres ihr Erststudium begonnen haben, haben über 42 % ihr Studienfach schon einmal gewechselt. Also ist ein grosser Teil der Stichprobe

der Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2005 nur darum in dieser Stichprobe, weil sie ein untypisches Studienverhalten gezeigt haben. Darum wird der Vergleich der alten und neuen Maturitätsordnung grundsätzlich mit den Studierenden der Erhebung 2002 gemacht. Die Ergebnisse der Stichprobe der Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2005 werden nur zur Information und der Vollständigkeit wegen aufgeführt.

Merkmale des neuen Maturitätsanerkennungsreglements (MAR 95) sind das grössere Fächerangebot und die grösseren Wahlmöglichkeiten. Die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung haben 21 verschiedene Schwerpunktfächer und 31 verschiedene Ergänzungsfächer angegeben. Eine so grosse Anzahl von Fächern konnte aus praktischen Gründen bei den Auswertungen nicht einzeln berücksichtigt werden. Um eine praktikable Anzahl Fächer zu erhalten, beschränkte man sich darauf, nur das Schwerpunktfach zu berücksichtigen und verwandte Schwerpunktfächer zu Schwerpunktfächergruppen zusammen zu ziehen. So wurde je eine Schwerpunktfächergruppe alte Sprachen und moderne Sprachen gebildet und die beiden Schwerpunktfächer bildnerisches Gestalten und Musik wegen der kleinen Anzahl zusammengezogen.

Die Daten dieser Untersuchung beruhen durchwegs auf Einschätzungen durch die Studierenden. Einschätzungen, besonders Selbsteinschätzungen, haben den Ruf, nicht die gewünschte Zuverlässigkeit zu haben. Bei den fachlichen Kenntnissen wäre es rein technisch durchaus möglich, objektive Daten zu gewinnen. Auch bei einem Teil der überfachlichen Kompetenzen sind in letzter Zeit einige Tests entwickelt worden vgl. (z. B. Grob & Maag-Merki, 2001). Doch die Gewinnung objektiver Daten hätte bei weitem die Möglichkeiten dieses Projekts gesprengt. Ein Kriterium für die Qualität von Einschätzungen ist die innere Konsistenz der Einschätzungen. Diese scheint bei den vorliegenden Daten gegeben zu sein. Als Bestätigungen dieser Konsistenz können auch qualitative Auswertungen der offenen Frage zu Veränderungsvorschlägen der ersten Erhebung angeführt werden. Gehören doch solche Vorschläge zu den am häufigsten gemachten Bemerkungen, die sich auch aus den quantitativen Auswertungen ergeben, wie z. B. vermehrte Förderung der Selbständigkeit an der Mittelschule oder der Ausbau des Informatikunterrichtes an der Mittelschule (Betschart, Leblois & Stahel, 2003). Dennoch ist natürlich bei der Interpretation von durch Einschätzungen gewonnenen Daten eine gewisse Vorsicht angebracht.

Im vorliegenden Bericht wird relativ selten explizit auf die Signifikanz von Unterschieden hingewiesen. Im Allgemeinen haben wir es bei den Auswertungen in diesem Bericht mit grossen bis sehr grossen Gruppengrössen (mehrere Hundert bis mehrere Tausend) zu tun. Die Signifikanz von Unterschieden ist u. a. jedoch wesentlich abhängig von der Grösse der verglichenen Gruppen. Bei genügend grossen Gruppen wird alles signifikant und die Signifikanz kann darum nicht mehr als Kriterium für die Bedeutsamkeit eines Unterschiedes dienen (cf. Cohen, 1988b). Darum wird bei den vorliegenden Auswertungen als Regel empfohlen, Unterschiede von ca. einem halben Skaleneinheit als bedeutsam zu betrachten. Unterschiede in dieser Grössenordnung haben sich in den vorliegenden Auswertungen durchwegs als signifikant erwiesen, auch wenn gelegentlich wegen starker Abweichung der Verteilung von der Normalverteilung nicht-parametrische Verfahren angewendet werden mussten. Unterschiede in dieser Grössenordnung entsprachen auch mindestens einer schwachen bis mittleren statistischen Effektgrösse (cf. Cohen, 1988a) und können auch eine gewisse praktische Bedeutung beanspruchen. Die Ausnahme von dieser Regel betrifft Vergleiche mit der bedeutend kleineren Gruppe der italienischsprachigen Studierenden, bei denen dann jeweils explizit auf die Signifikanz hingewiesen wird.

Der vorliegende Bericht kann nur als erste, deskriptive Auswertung mit einem relativ groben Raster betrachtet werden. So beschränkt sich dieser Bericht z. B. auf Auswertungen auf der Ebene der Fachbereiche oder der Sprachregionen, obwohl es sinnvoll wäre, und die Gruppengrössen z. B. in vielen Fächern ausreichend gross sind, um Auswertungen auf der Ebene von einzelnen Fächern durchzuführen. Darum ist auch geplant, die anonymisierten Daten für weitere Forschungszwecke zugänglich zu machen.

2. Blick auf die Mittelschule

2.1 Verteilung der gewählten Schwerpunktfächer nach Sprachregion und Geschlecht

In diesem Kapitel geht es um die Frage, wie die Studierenden im Rückblick die Mittelschule und ihren Lernerfolg in der Mittelschule sehen. Die Studierenden sollten dabei aus ihrer jetzigen Perspektive urteilen, d. h. als Studierende im dritten Semester ihres aktuellen Studienfaches. In einer Batterie von Fragen wurden die Studierenden aufgefordert, ihre Kenntnisse und Kompetenzen, die sie in der Mittelschule erworben hatten, retrospektiv aus heutiger Sicht einzuschätzen. Damit alle den gleichen zeitlichen Referenzrahmen hatten, wurden sie aufgefordert, ihre Kenntnisse und Kompetenzen zum Zeitpunkt ihrer Matura einzuschätzen. Für die Mehrheit der Befragten lag dieser Zeitpunkt ungefähr anderthalb bis zwei Jahre zurück.

Die Studierenden wurden dabei nicht dazu aufgefordert, einen spezifischen Beitrag der Mittelschule zu ihren Kenntnissen und Kompetenzen, sondern einfach ihren Stand in diesen Kenntnissen und Kompetenzen einzuschätzen. Auch wenn eigentlich der Beitrag der Mittelschule im Zentrum des Interesses liegt, wäre eine Frage nach diesem spezifischen Beitrag eine Überforderung der Befragten. Man kann aber davon ausgehen, dass es im Durchschnitt vor allem die Lernanstrengungen im Rahmen der Mittelschule sind, die für den Stand der Kenntnisse und Kompetenzen verantwortlich sind, auch wenn man sich vorstellen kann, dass in individuellen Fällen ganz konkrete andere Faktoren, wie z. B. ein Sprachaufenthalt oder ein zweisprachiges Elternhaus, dafür verantwortlich sind.

Bei der Betrachtung des Standes der Kenntnisse und Kompetenzen drängt es sich auf, die Studierenden nach gewissen Merkmalen zu gruppieren. Diese Merkmale sind die Schwerpunktfächer, respektive der Maturitätstyp, die Sprachregionen und das Geschlecht. Da die Kombination dieser Merkmale nicht gleichmässig verteilt ist, gilt es in einem ersten Schritt, die Verteilung dieser Merkmale in der Stichprobe darzustellen.

Tab. 2.1: Verteilung der Studierenden auf die Schwerpunktfächer nach Sprachregion in Prozenten

Schwerpunktfach	Unterrichtssprache in der Mittelschule				Total n
	Deutsch	Französisch	Italienisch	Total %	
Alte Sprachen	12,2	9,0	6,8	11,1	515
Moderne Sprachen	27,0	23,8	20,9	25,9	1'198
Physik und Mathematik	14,6	17,1	23,2	15,6	720
Biologie und Chemie	14,1	22,2	25,4	16,6	767
Wirtschaft und Recht	19,7	16,1	22,0	18,9	871
Pädagogik, Psychologie, Philosophie	4,9	7,5	0,0	5,4	249
Bildnerisches Gestalten / Musik	7,6	4,3	1,7	6,5	300
Total %	100	100	100	100	
Total n	3248	1195	177		4620

In Tabelle 2.1 ist die Verteilung der Schwerpunktfächer nach Sprachregion dargestellt. Die Sprachregion, in der die Mittelschule besucht wurde, wurde dabei auf Grund der Unterrichtssprache in der Mittelschule bestimmt. Es zeigen sich klare Unterschiede in der Wahl der Schwerpunktfächer zwischen den Sprachregionen. In der französischen und italienischen Schweiz haben im Vergleich zur Deutschschweiz mehr Personen mit einem Schwerpunktfach in naturwissenschaftlicher Richtung (Physik & Mathematik und Biologie & Chemie) abgeschlossen, während in der Deutsch-

schweiz die sprachlichen Fächer (alte und moderne Sprachen) häufiger gewählt wurden als in den anderen Regionen. In der französischen Schweiz haben ca. 39 % und in der italienischen Schweiz ca. 49 % die Schwerpunktfächer Physik & Mathematik oder Biologie & Chemie gewählt, während es in der deutschen Schweiz nur ca. 29 % sind. Dagegen haben in der deutschen Schweiz ca. 39 % die Schwerpunktfächer alte oder moderne Sprachen gewählt, während es in der französischen Schweiz ca. 33 % und in der italienischen Schweiz ca. 28 % sind. Dies entspricht in der Tendenz den Ergebnissen der Erhebung 2002, bei der in der deutschen Schweiz deutlich mehr nach sprachlich orientierten Maturitätstypen und deutlich weniger mit Maturitätstypus C abgeschlossen wurde als in den anderen Sprachregionen.

Tab. 2.2: Verteilung der Studierenden auf die Schwerpunktfächer nach Geschlecht und Sprachregion in Prozenten

Schwerpunktfach	Deutsch		Französisch		Italienisch		Ganze CH	
	w	m	w	m	w	m	w	m
Alte Sprachen	13,0	11,0	11,3	6,1	6,9	6,7	12,4	9,6
Moderne Sprachen	35,9	15,1	33,6	11,0	37,9	4,4	35,4	13,6
Physik und Mathematik	5,2	27,2	5,7	32,1	8,0	37,8	5,4	28,9
Biologie und Chemie	13,8	14,5	20,1	24,7	24,1	26,7	15,7	17,6
Wirtschaft und Recht	14,3	26,8	12,5	20,9	21,8	22,2	14,1	25,1
Pädagogik, Psychologie, Philosophie	7,0	2,1	11,3	2,5			7,9	2,1
Bildnerisches Gestalten / Musik	10,8	3,3	5,4	2,7	1,1	2,2	9,1	3,1
Total %	100	100	100	100	100	100	100	100
Total n	1'856	1'390	681	511	87	90	2'629	1'994

Auch nach dem Geschlecht verteilen sich die Schwerpunktfächer sehr ungleichmässig, wie man in Tabelle 2.2 sehen kann, wobei auch dabei die Sprachregion eine Rolle spielt. In allen Sprachregionen ist bei den Männern das Schwerpunktfach Physik & Mathematik am beliebtesten, am meisten in der italienischen Schweiz mit 37,9 %, gefolgt von der französischen Schweiz mit 32,1 % und schliesslich der deutschen Schweiz mit 27,2 %. Bei den Frauen sind dagegen die Schwerpunktfächer moderne Sprachen am beliebtesten: in der deutschen Schweiz mit 35,9 %, in der französischen mit 33,6 und in der italienischen Schweiz mit 37,9 %. Ungefähr gleich beliebt sind bei beiden Geschlechtern die Schwerpunktfächer alte Sprachen und Biologie & Chemie.

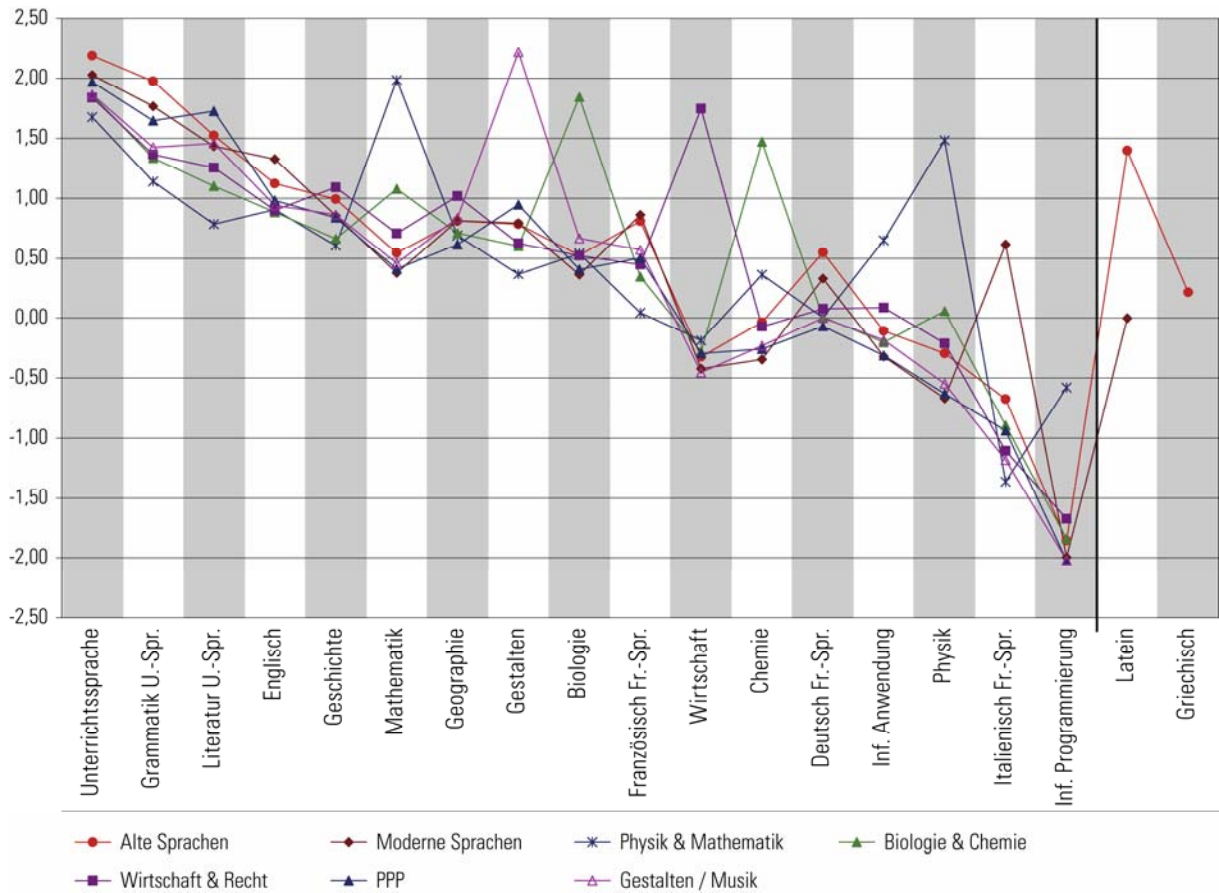
Diese ungleiche Verteilung der Schwerpunktfächer nach Sprachregion und nach Geschlecht gilt es bei den folgenden Auswertungen zum Stand der Kenntnisse und Kompetenzen am Ende der Mittelschule zu berücksichtigen.

2.2 Die Einschätzung der eigenen Fachkenntnisse

Eine erste Fragebatterie des Fragebogen lautete: „Wie gut waren aus heutiger Sicht Ihre folgenden Fachkenntnisse zum Zeitpunkt Ihrer Matura?“ Es folgte eine Liste mit allen Fächern nach alter Maturitätsordnung in den Gymnasien. Die Studierenden konnten in einer siebenstufigen Skala mit den verbalen Verankerungspunkten „sehr schlecht“, „mittel“ und „sehr gut“ ihre Kenntnisse einschätzen. In Abbildung 2.1 sind die durchschnittlichen Einschätzungen der Studierenden für alle Schwerpunktfächer dargestellt. Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens in allen Schwerpunktfächern zuerst der gemeinsamen Fächer und dann derjenigen Fächer, die nicht von allen belegt werden, angeordnet. Die Studierenden waren aufgefordert worden, nur ihr Können in jenen Fächern, die sie belegt hatten, einzuschätzen. Viele Studierende schätzten jedoch auch Fächer ein, die nicht typisch für ihr Schwerpunktfach sind, vermutlich, weil sie dieses Fach während kurzer Zeit belegt haben. Da diese Einschätzungen im All-

gemeinen untypisch sind, wurden sie in den folgenden Abbildungen der durchschnittlichen Einschätzungen nach Schwerpunktfach nur berücksichtigt, wenn mindestens ein Viertel der Absolvierenden eines Schwerpunktfachs eine Einschätzung in diesem Fach gemacht hat. Bei der Berechnung der durchschnittlichen Einschätzung der gesamten Stichprobe wurden sie jedoch berücksichtigt.

Abb. 2.1: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Schwerpunktfach



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden nach neuer Maturitätsordnung angeordnet: zuerst in den gemeinsamen Fächern und dann nach der vertikalen Linie in den Fächern, die nicht von allen belegt wurden. Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

Im Allgemeinen ist die Rangreihenfolge bei den Fächern, die von allen Absolvierenden belegt wurden, sehr ähnlich. Die Abweichungen von dieser Rangreihenfolge sind grösstenteils bedingt durch die jeweiligen Schwerpunktfächer und erscheinen in der Abbildung als Ausschläge einzelner Schwerpunktfächer in den jeweils typischen Fächern. Durchschnittlich am besten werden die Kenntnisse in der Unterrichtssprache eingeschätzt, sei es allgemein oder spezifisch als Kenntnisse in der Grammatik und Orthographie oder als Kenntnisse in der Literatur. Das Mittelfeld wird angeführt von den Kenntnissen in den Fächern Englisch, Geschichte und Mathematik, die als eher gut eingeschätzt werden. Den Schluss der Rangreihe der gemeinsamen Fächer bilden die Fächer Informatik-Anwendungen, Physik, und - mit deutlichem Abstand - Italienisch als Fremdsprache und Informatik-Programmierung.

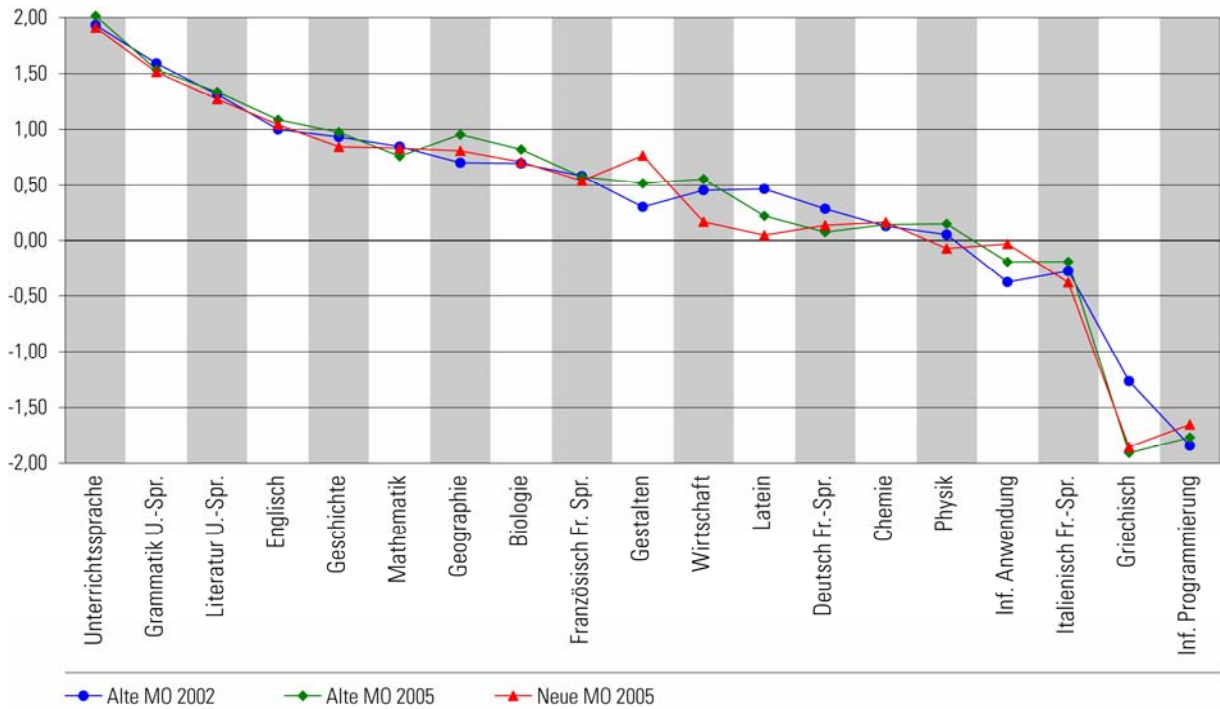
Das für diese Abbildung typische Zackenprofil, hervorgerufen durch die Abweichung der Einschätzungen des Wissens und Könnens in den jeweiligen Schwerpunktfächern, kann als gutes Zeichen für die Qualität der Selbsteinschätzungen betrachtet werden. Zwar ist dies ein erwartetes Resultat, aber das Zustandekommen dieses Resultats ist nicht selbstverständlich, denn bei diesen Selbsteinschätzungen mussten sich die Studierenden implizit mit einer Vergleichsgruppe vergleichen. Wenn sie sich unerwünschter Weise mit ihrer ehemaligen Mittelschulklasse verglichen hätten, hätte

dies nicht zu diesem Ergebnis geführt, sondern die Absolventen aller Schwerpunktfächer hätten sich im Durchschnitt mehr oder weniger gleich eingeschätzt.

An dieser Stelle ist es angebracht, darauf einzugehen, welche festgestellten Unterschiede bedeutsam sind. Ein Kriterium dafür ist, ob ein Unterschied statistisch signifikant ist. Dies ist bekanntlich bei annähernd normal verteilten Variablen abhängig von der Streuung (genauer Varianz) der Antworten und von der Gruppengrösse. In dieser Untersuchung haben wir es meistens mit grossen bis sehr grossen Gruppengrössen zu tun. So basiert in der Abbildung 2.1 für die Schwerpunktfächer moderne Sprachen der Mittelwert von 1,33 für Englisch auf einer Gruppengrösse von 1'183. Statistisch gesehen, befindet sich der „wahre“ Mittelwert mit 95-prozentiger Sicherheit in einem Bereich von 1,25 und 1,40. Der entsprechende Mittelwert von 0,98 für das Schwerpunktfach Psychologie, Pädagogik und Philosophie beruht auf einer Gruppengrösse von 242, einer eher kleinen Gruppengrösse in dieser Untersuchung. Das Vertrauensintervall für diesen Mittelwert liegt zwischen 0,82 und 1,15. Insbesondere bei grösseren Gruppen in dieser Untersuchung sind also auch sehr kleine Unterschiede statistisch signifikant, ohne dass diese kleinen Unterschiede irgendeine praktische Bedeutung beanspruchen können (cf. Cohen, 1988b). Diese Gesetzmässigkeiten gelten in erster Linie bei annähernd normal verteilten Variablen. Bei gewissen Fragen weicht die Verteilung der Antworten von der idealen symmetrischen Glockenform ab. Dies ist insbesondere bei sehr hohen oder tiefen Mittelwerten der Fall, oder wenn sehr verschiedene Gruppen zusammengefasst werden. In diesen Fällen muss der Mittelwert mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden. Als allgemeine Regel können in diesem Bericht Unterschiede um ca. einen halben Skalenpunkt als bedeutsam erachtet werden. Solche Unterschiede sind in dieser Untersuchung ausser bei seltenen, sehr kleinen Gruppengrössen oder extremen Abweichungen von der Normalverteilung immer statistisch signifikant, entsprechen zumindest einer schwachen bis mittleren statistischen Effektgrösse (cf. Cohen, 1988a) und können auch eine gewisse praktische Bedeutsamkeit für sich beanspruchen.

Um die Einschätzungen der Studierenden nach neuer Maturitätsordnung mit den Einschätzungen der Studierenden nach alter Maturitätsordnung zu vergleichen gibt es zwei Vorgehensweisen: Erstens kann man Schwerpunktfächer nach neuer Maturitätsordnung vergleichen mit ähnlichen Maturitätstypen nach alter Maturitätsordnung und zweitens kann man die Einschätzungen der ganzen Stichprobe der Studierenden nach neuer Maturitätsordnung vergleichen mit der ganzen Stichprobe nach alter Maturitätsordnung. Beide Vorgehensweisen können interessante Einblicke vermitteln, wobei wegen der grösseren Vielfalt der Schwerpunktfächer und der unterschiedlichen Verteilung auf die Schwerpunktfächer bei der Gesamtbeurteilung der Maturitätsreform vor allem der Vergleich der ganzen Stichproben beachtet werden muss. Im Folgenden sollen zuerst die Stichproben der beiden Maturitätsordnungen und anschliessend einzelne Schwerpunktfächer und Maturitätstypen verglichen werden.

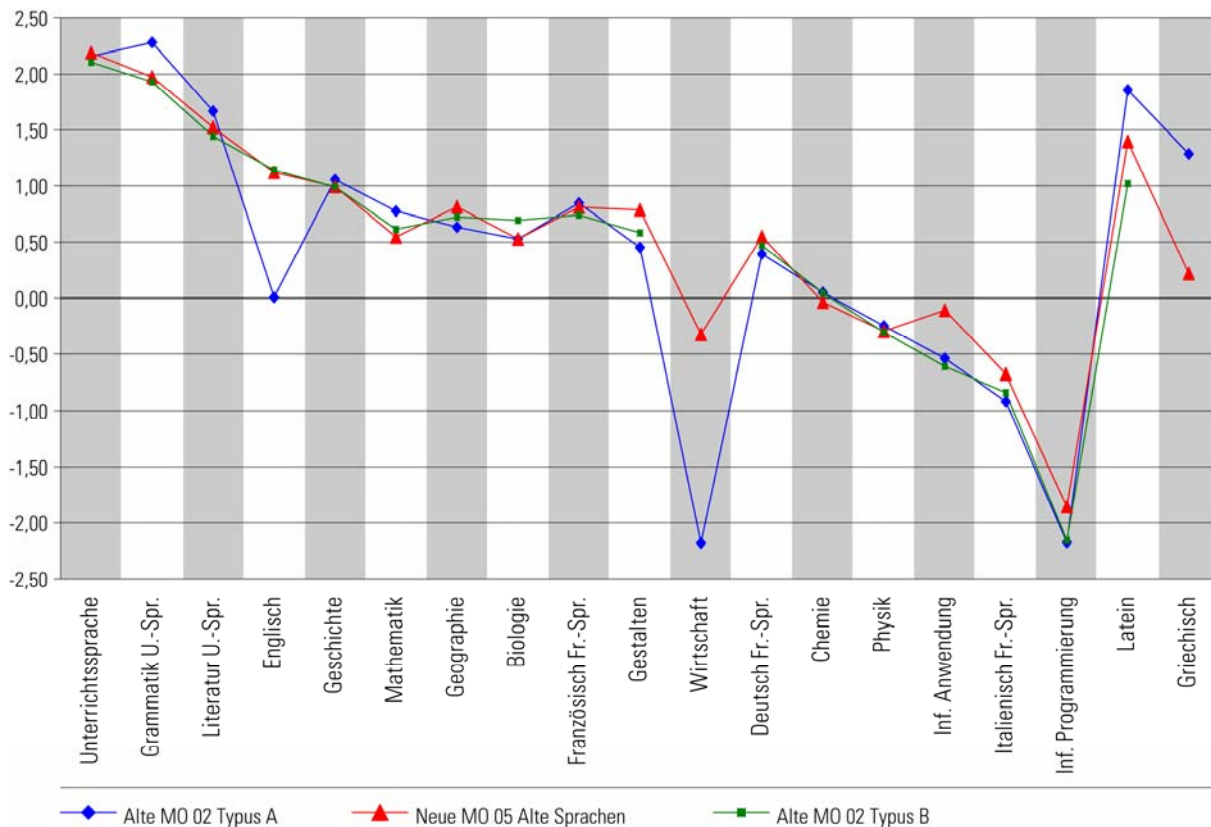
Abb. 2.1a: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Maturitätsordnung und Erhebungsjahr



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden angeordnet.
Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

In Abbildung 2.1a sind die Einschätzungen der Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2002 und nach neuer Maturitätsordnung der Erhebung 2005 dargestellt. Nur zur Vollständigkeit sind auch die Einschätzungen der Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2005 dargestellt, obwohl dies, wie in Kapitel 1 dargelegt, eine atypische Gruppe ist. Es zeigen sich folgende deutlichen Unterschiede zwischen der alten Maturitätsordnung 2002 und der neuen Maturitätsordnung 2005: Bedingt durch die zwei neuen Schwerpunktfächer bildnerisches Gestalten und Musik ist die durchschnittliche Einschätzung des Wissens und Könnens im Bereich bildnerisches Gestalten und Musik in der Stichprobe nach neuer Maturitätsordnung um ca. eine halben Skaleneinheit höher. Um ungefähr den gleichen Betrag ist die Einschätzung im Fach Wirtschaft und Recht in der Stichprobe nach neuer Maturitätsordnung tiefer. Dies weist nicht auf ein Absinken der Kenntnisse in diesem Fach hin, sondern ist darauf zurück zu führen, dass nach alter Maturitätsordnung hauptsächlich nur die „Spezialisten“, nämlich Maturatypus E, in diesem Fach unterrichtet wurden und darum auch nur sie ihr diesbezügliches Können einschätzten. Um ca. einen halben Skaleneinheit sind die durchschnittlichen Einschätzungen der Lateinkenntnisse und um mehr als einen Skaleneinheit die durchschnittlichen Einschätzungen der Griechischkenntnisse in der Stichprobe nach neuer Maturitätsordnung gesunken. Schliesslich sind die durchschnittlichen Einschätzungen des Wissens und Könnens im Bereich Informatik-Anwendungen gestiegen.

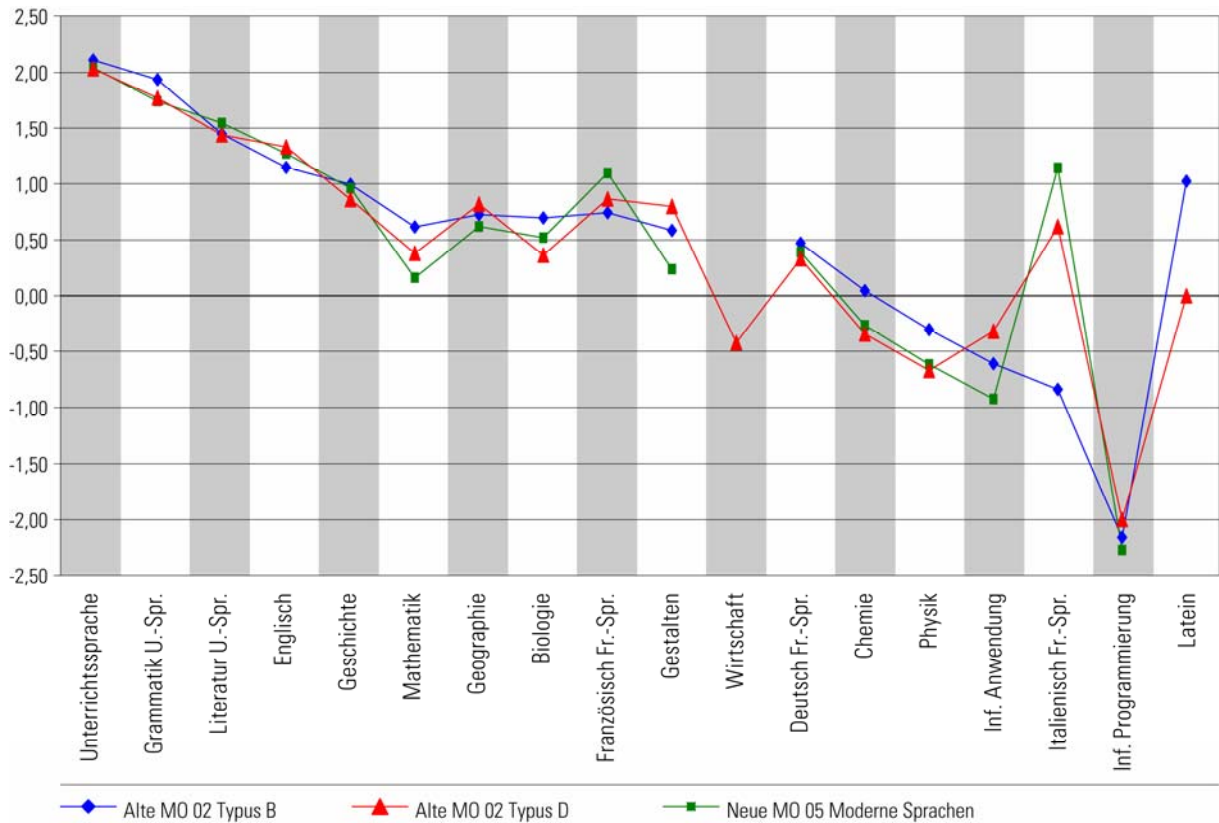
Abb. 2.1b: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura: Schwerpunktächer alte Sprachen 2005 und Maturitätstypus A und B 2002



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden angeordnet: zuerst in den gemeinsamen Fächern und dann in den Fächern, die nicht von allen belegt wurden.
Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

In Abbildung 2.1b werden die Schwerpunktächer alte Sprachen verglichen mit den verwandten Maturitätstypen A und B. Im Allgemeinen entspricht das Profil der Schwerpunktächer alte Sprachen, unter denen die grosse Mehrheit das Schwerpunktfach Latein gewählt hatten, dem Profil des alten Maturitätstypus B. Abweichungen von diesem Profil ergeben sich im Fach Wirtschaft und Recht, das nach alter Maturitätsordnung weniger als ein Viertel des Maturitätstypus B und knapp über einem Viertel des Maturitätstypus A je belegt hatten und im Fach Informatik-Anwendungen. Im Vergleich zum alten Maturitätstypus A schneiden die Schwerpunktächer alte Sprachen durchschnittlich um mehr als einen Skalenpunkt besser ab in den Englischkenntnissen.

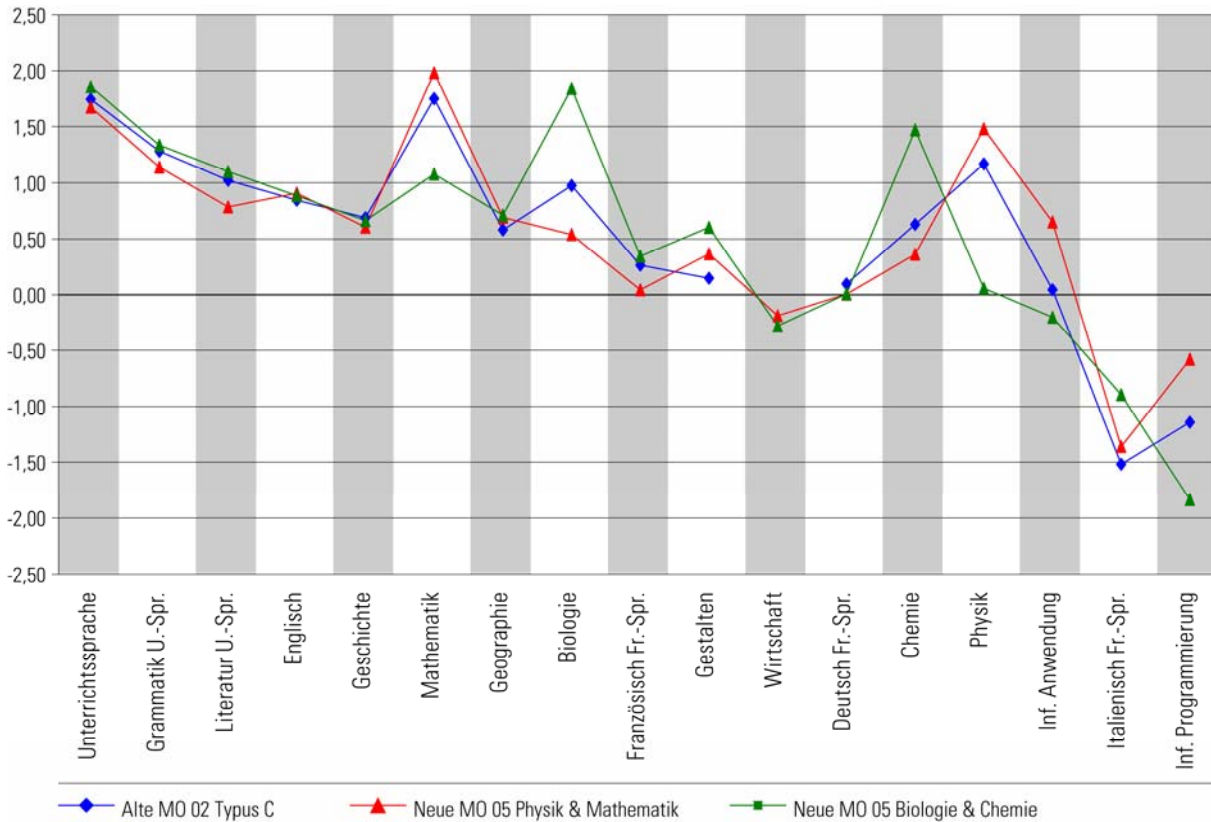
Abb. 2.1c: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura: Schwerpunktfächer moderne Sprachen 2005 und Maturatypus B und D 2002



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden angeordnet: zuerst in den gemeinsamen Fächern und dann in den Fächern, die nicht von allen belegt wurden.
Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

Die Schwerpunktfächer moderne Sprachen werden in Abbildung 2.1c mit den alten Maturatypen B und D verglichen. Ausser den für alle neuen Schwerpunktfächern typischen Veränderungen in den Fächern Wirtschaft und Recht und Informatik-Anwendungen sind vor allem die Unterschiede in Italienisch als Fremdsprache und Latein erklärungsbedürftig. Sie sind bedingt durch die Eigenarten des alten Maturatypus B, der im Allgemeinen keinen Italienisch-Fremdsprachenunterricht beinhaltetete, dafür aber Lateinunterricht.

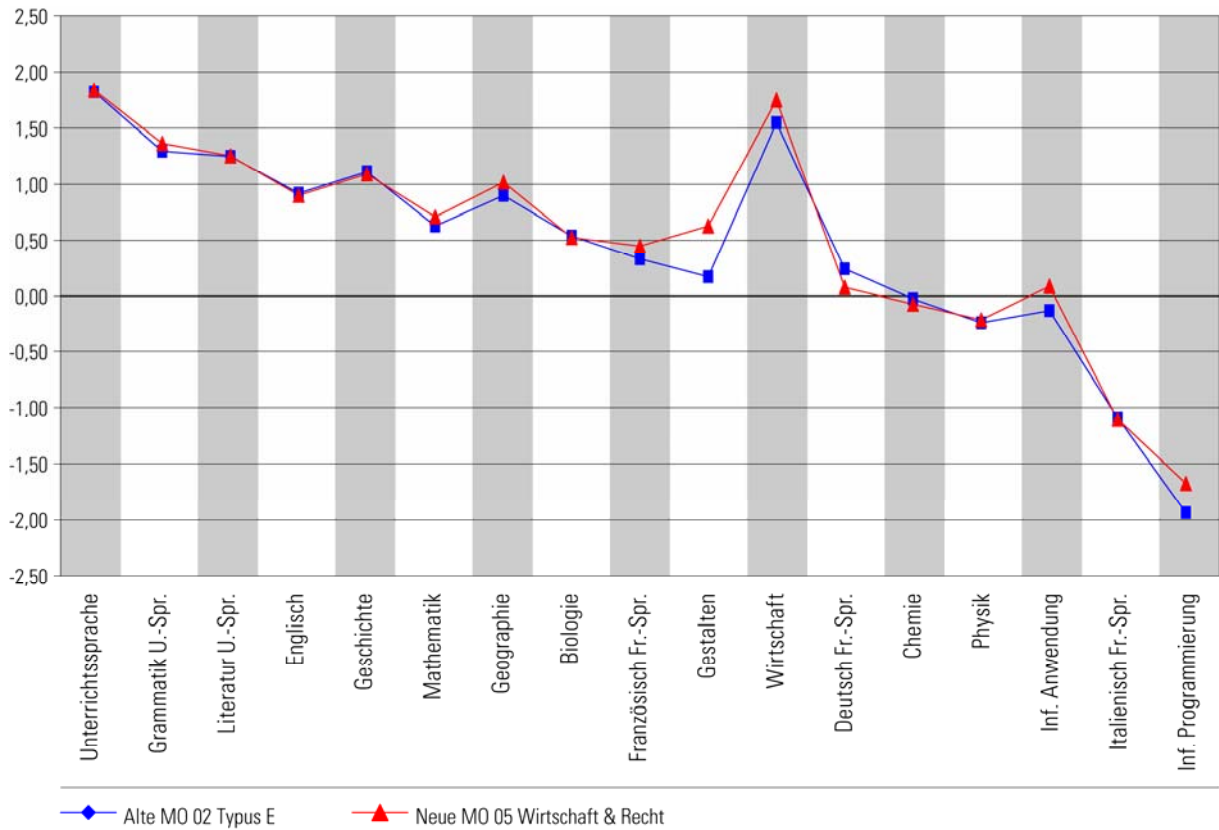
Abb. 2.1d: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura: Schwerpunktfächer Physik & Anwendungen der Mathematik und Biologie & Chemie 2005 und Maturatypus C 2002



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden angeordnet.
Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

In Abbildung 2.1d werden die Schwerpunktfächer Physik & Anwendungen der Mathematik und Biologie & Chemie mit dem verwandten alten Maturitätstypus C verglichen. In Mathematik, Physik und Informatik-Programmierung sind die durchschnittlichen Einschätzungen des Schwerpunktfaches Biologie & Chemie deutlich tiefer, dafür in den Fächern Biologie und Chemie deutlich höher. Im Schwerpunktfach Physik & Anwendungen der Mathematik sind die Einschätzungen der Kenntnisse in Mathematik und Physik um ca. einen Viertel Skalenpunkt ein wenig, doch statistisch signifikant besser als im alten Maturitätstypus C und die Einschätzung der Kenntnisse in Informatik-Anwendungen und in Informatik-Programmierung deutlich um mehr als einen halben Skalenpunkt besser als die des alten Maturitätstypus C.

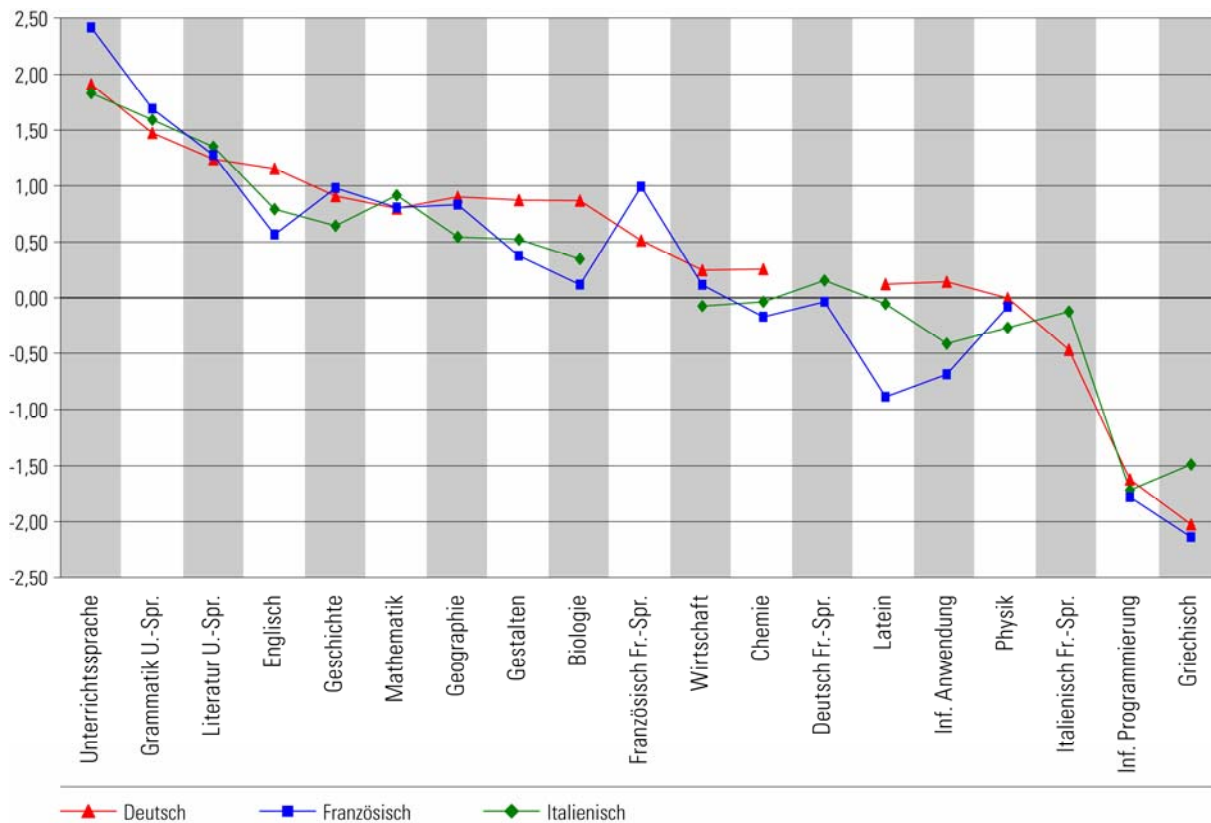
Abb. 2.1e: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura: Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht 2005 und Maturatypus E 2002



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden angeordnet.
Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

Schliesslich zeigt der Vergleich zwischen dem Schwerpunktfach Wirtschaft & Recht und dem alten Maturitätstypus E in Abbildung 2.1e, dass sich die beiden Profile fast decken. Die einzige grössere Abweichung ist im Bereich bildnerisches Gestalten und Musik, in dem sich die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung um ca. eine halben Skaleneinheit besser einschätzen. Für die übrigen Schwerpunktfächer gibt es keine vergleichbaren Maturitätstypen nach alter Maturitätsordnung.

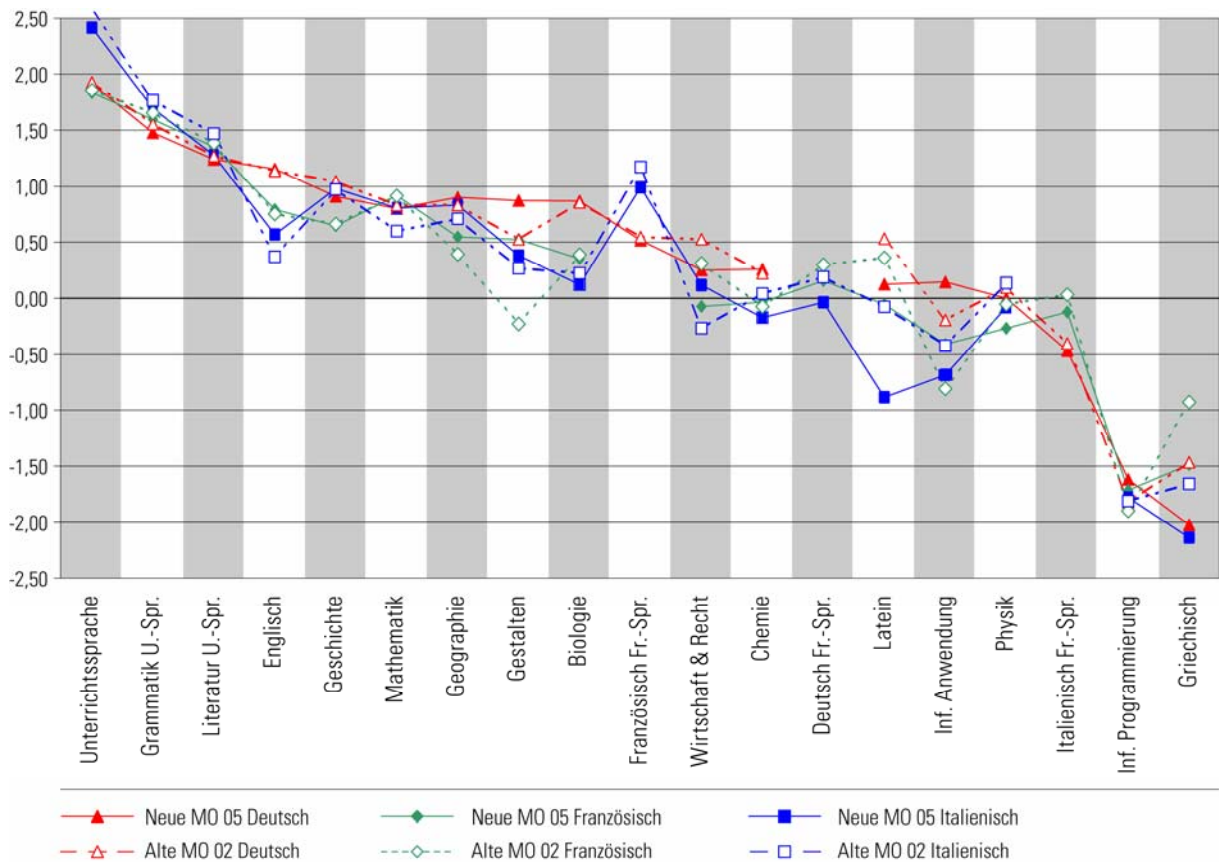
Abb. 2.2: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden mit einer Matura nach neuer Maturitätsordnung angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

Wie steht es nun mit der Einschätzung der fachlichen Kompetenzen in den verschiedenen Sprachregionen? In Abbildung 2.2 sind die Einschätzungen der fachlichen Kompetenzen für jede Sprachregion getrennt dargestellt. In vielen Fächern sind die Einschätzungen in allen Sprachregionen sehr ähnlich. Es gibt jedoch auch deutliche Unterschiede. Die deutsche Schweiz schätzt sich im Englischen, im bildnerischen Gestalten und Musik, in Biologie und in Informatik-Anwendungen deutlich besser ein. Die italienische Schweiz schätzt die Kenntnisse in der Unterrichtssprache und in Französisch als Fremdsprache deutlich besser, in Latein deutlich schlechter ein. Diese Unterschiede sind trotz der relativ kleinen Gruppengröße der Maturandinnen und Maturanden aus der italienischen Schweiz statistisch signifikant.

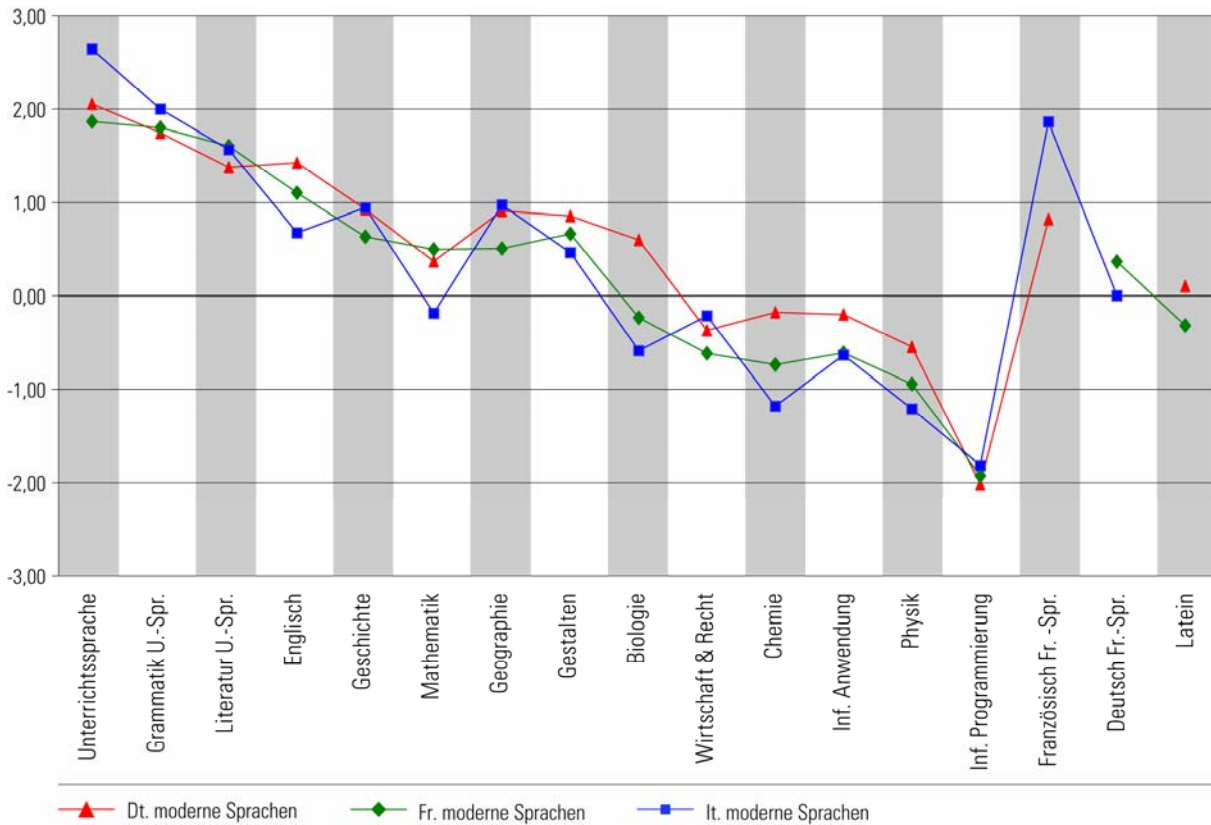
Abb. 2.2a: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion und Maturitätsordnung



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden mit einer Matura nach neuer Maturitätsordnung angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

Beim Vergleich der Sprachregionen unter Berücksichtigung der alten und neuen Maturitätsordnung wie er in Abbildung 2.2a dargestellt ist zeigt sich, dass innerhalb der Sprachregionen Unterschiede zwischen alter und neuer Maturitätsordnung relativ klein sind. Nur die für die neue Maturitätsordnung typischen Unterschiede sind deutlich. So wird das Wissen und Können im Bereich bildnerisches Gestalten und Musik, bedingt durch die beiden neuen Schwerpunktfächer bildnerisches Gestalten und Musik, in der deutschen und französischen Schweiz deutlich höher eingestuft (aus der italienischen Schweiz gibt es keine Studierenden mit diesen Schwerpunktfächern). Die durchschnittlichen Einschätzungen der Kenntnisse in Griechisch und Latein sind dagegen deutlich gesunken. In Informatik-Anwendungen sind die Kenntnisse in der deutschen und französischen Schweiz deutlich gestiegen. Der Unterschied in Informatik-Anwendungen in der italienischen Schweiz ist dagegen statistisch nicht signifikant.

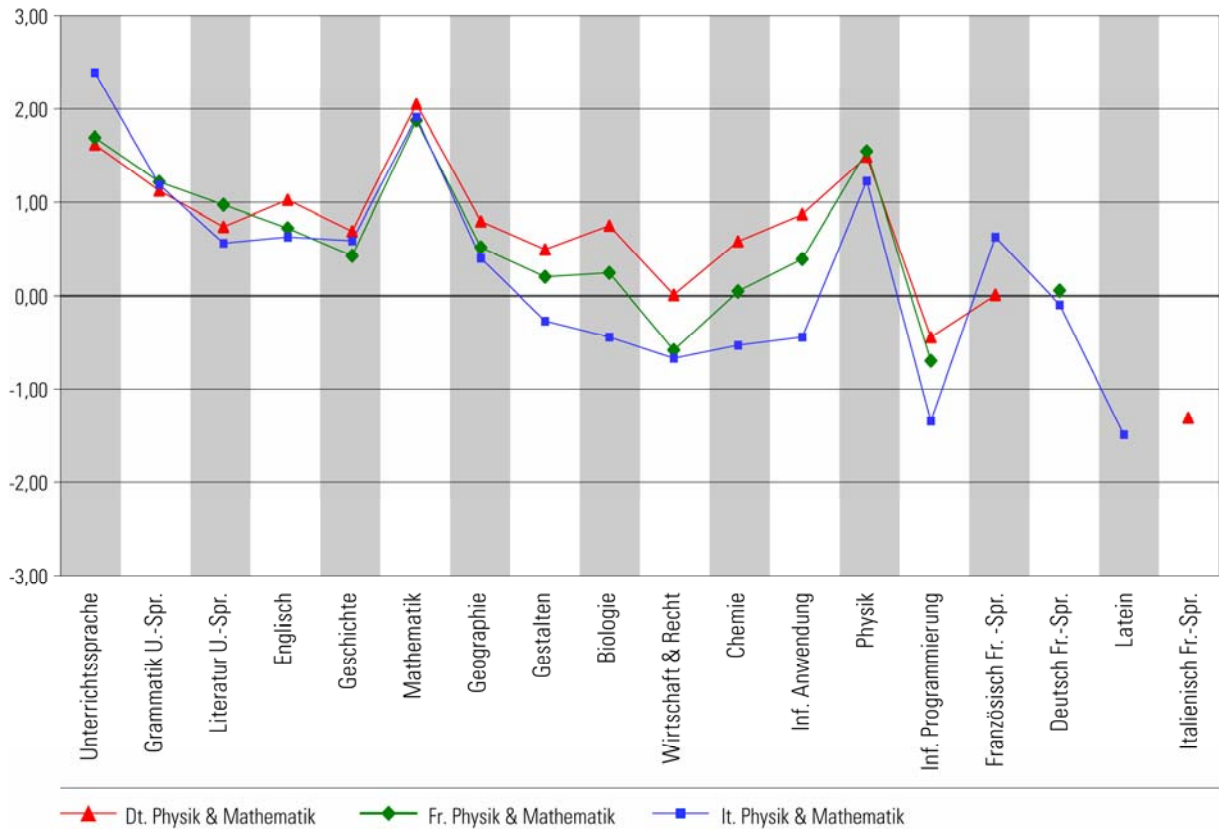
Abb. 2.3: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura im Schwerpunktfach moderne Sprachen nach Sprachregion



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden mit einer Matura nach neuer Maturitätsordnung angeordnet: zuerst in den gemeinsamen Fächern und dann in den Fächern, die nicht von allen belegt wurden. Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

Da die verschiedenen Schwerpunktfächer in den verschiedenen Sprachregionen unterschiedlich häufig gewählt wurden, muss beim Vergleich der Sprachregionen auch das Schwerpunktfach berücksichtigt werden. In Abbildung 2.3 sind darum die Einschätzungen von Studierenden, die ein Schwerpunktfach moderne Sprachen abgeschlossen haben, und in Abbildung 2.4 diejenigen von Studierenden, die das Schwerpunktfach Physik & Mathematik abgeschlossen haben, getrennt nach Sprachregion dargestellt. Diese beiden Schwerpunktfächergruppen umfassen in allen Sprachregionen zusammen über 40 % der Studierenden und entsprechen je auch einem von den beiden Geschlechtern bevorzugten Schwerpunktfach.

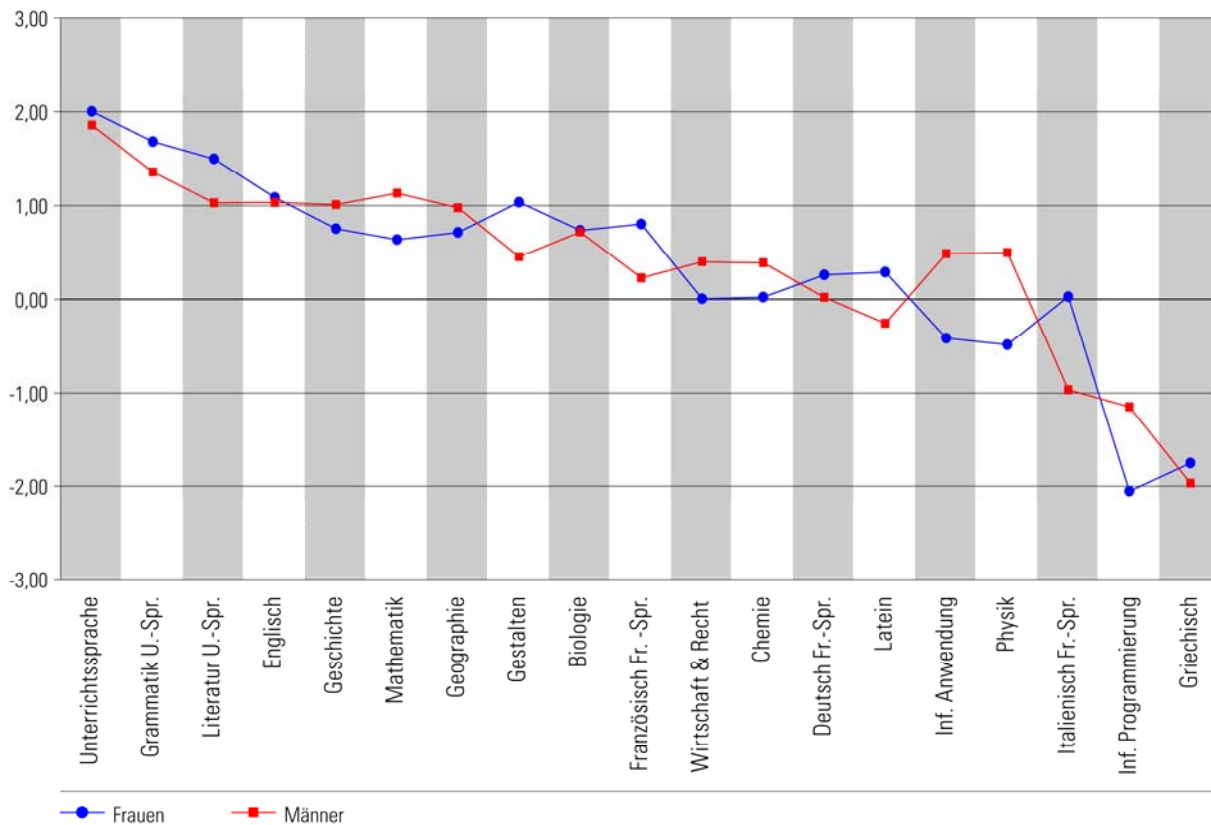
Abb. 2.4: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura im Schwerpunktfach Physik & Anwendungen der Mathematik nach Sprachregion



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden mit einer Matura nach neuer Maturitätsordnung angeordnet: zuerst in den gemeinsamen Fächern und dann in den Fächern, die nicht von allen belegt wurden. Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

Die höhere Einschätzung der deutschen Schweiz bezüglich der Kenntnisse in Englisch und in Biologie ist auch bei diesen Schwerpunktfächern statistisch signifikant. Bedingt durch die kleine Gruppengröße in den Schwerpunktfächern moderne Sprachen in der italienischen Schweiz ist der Unterschied in Informatik-Anwendungen zwischen der deutschen und italienischen Schweiz bei den Schwerpunktfächern moderne Sprachen nicht mehr signifikant, wohl aber im Vergleich zur französischen Schweiz und im Schwerpunktfach Physik & Mathematik. Die bessere Einschätzung der deutschen Schweiz in den Bereichen bildnerisches Gestalten und Musik ist bei diesen Schwerpunktfächern nicht signifikant. Die bessere Einschätzung der italienischen Schweiz in den Kenntnissen der Unterrichtssprache und des Französischen als Fremdsprache ist auch in diesen Schwerpunktfächern trotz kleiner Gruppengröße statistisch signifikant.

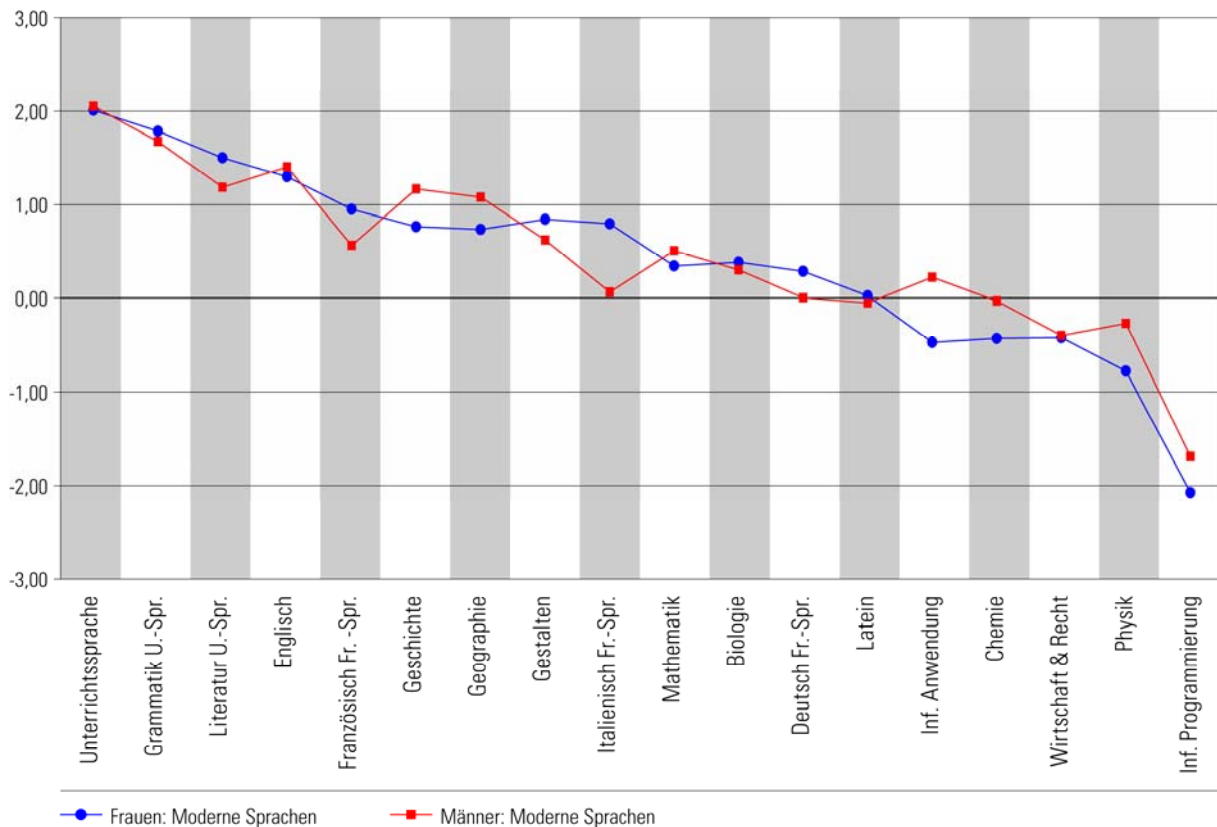
Abb. 2.5: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Geschlecht



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht beider Geschlechter angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

Schliesslich gilt es auch die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Einschätzung ihres fachlichen Wissens und Könnens zu betrachten. In der Abbildung 2.5 sind die Einschätzungen des fachlichen Könnens nach Geschlecht dargestellt. Wie man nach gängigem Vorurteil erwarten könnte, zeigen die Frauen meist eine bessere Einschätzung ihres Könnens in den sprachlichen Fächern, während die Männer ihr Können in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Fächern besser einschätzen. Besonders gross ist der Unterschied in den Fächern Französisch und Italienisch als Fremdsprache und in den Fächern Physik, Informatik-Anwendungen und Informatik-Programmierung. Wegen der grossen Anzahl sind hier alle Unterschiede ausser in Englisch, Biologie und Griechisch statistisch signifikant.

Abb. 2.6: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura im Schwerpunktfach moderne Sprachen nach Geschlecht

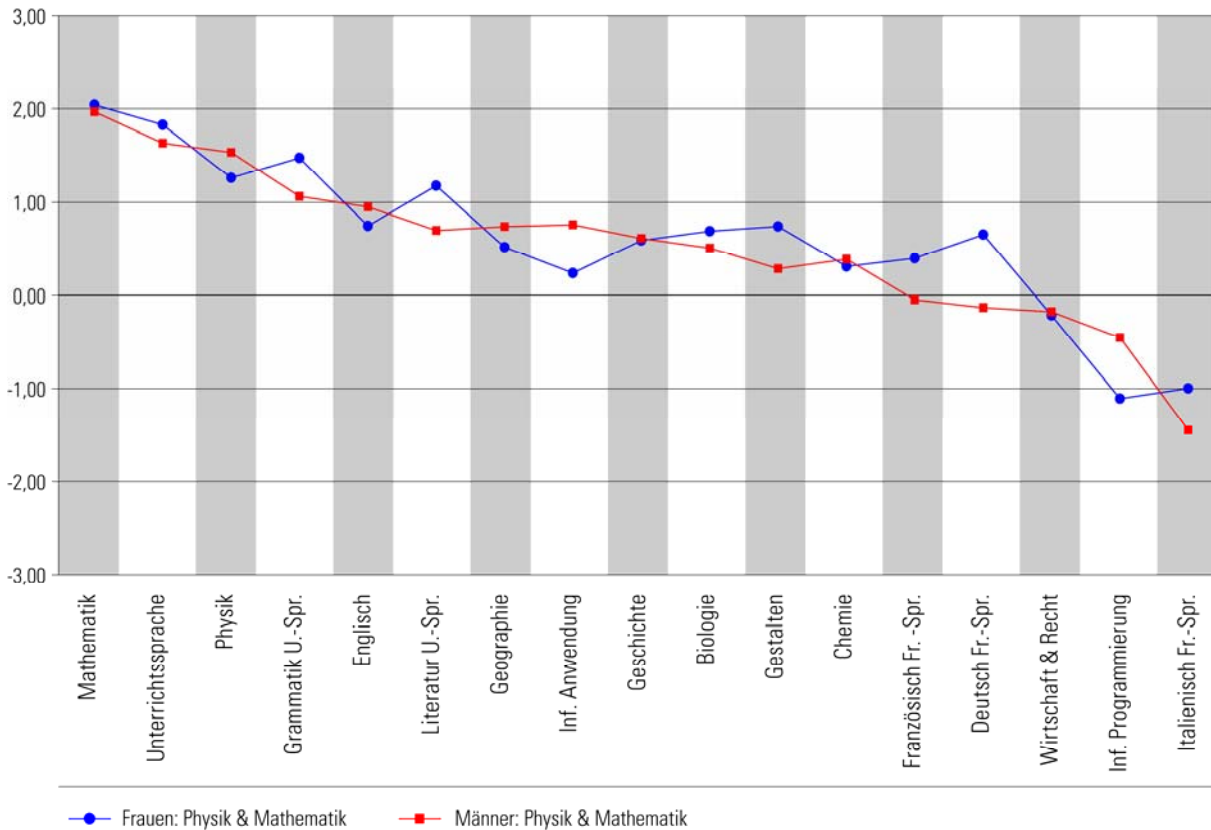


Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht beider Geschlechter angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

Doch auch die im letzten Abschnitt aufgeführten Unterschiede können durch die unterschiedlich häufige Wahl der Schwerpunktfächer durch die beiden Geschlechter (s. o.) bedingt sein. In Abbildung 2.6 und 2.7 sind darum, wie oben, die durchschnittlichen Einschätzungen getrennt nach Schwerpunktfächern moderne Sprachen und dem Schwerpunktfach Physik & Mathematik dargestellt. Bei den Schwerpunktfächern moderne Sprachen in Abbildung 2.6 sind die Unterschiede in den Bereichen der Unterrichtssprache ziemlich klein und nur in Kenntnissen der Literatur statistisch signifikant, bei den Fremdsprachen bleiben sie jedoch bedeutsam. Dagegen sind die Unterschiede in Mathematik nur noch klein und statistisch nicht signifikant, in Geschichte, Geographie, Physik, Chemie und Informatik-Anwendungen jedoch weiterhin gross und statistisch signifikant. Beim Schwerpunktfach Physik & Mathematik in Abbildung 2.7 verschwindet der Unterschied in Mathematik und in den meisten naturwissenschaftlichen Fächern. Jedoch in Physik und Informatik-Anwendungen schätzen sich die Frauen weiterhin statistisch signifikant schlechter ein. Dagegen schätzen sie sich in den meisten sprachlichen Fächern besser ein als die Männer.

Die unterschiedliche Wahl der Schwerpunktfächer kann also die Unterschiede in der Einschätzung des Könnens zwischen den Geschlechtern teilweise erklären. Dabei ist auf jeden Fall zu bedenken, dass auch schon die Wahl eines Schwerpunktfachs das Ergebnis eines vorhergehenden langjährigen Sozialisationsprozesses ist. Insofern können diese Ergebnisse nicht irgendwelche „biologischen“ Unterschiede belegen oder widerlegen.

Abb. 2.7: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura im Schwerpunktfach Physik & Anwendungen der Mathematik nach Geschlecht

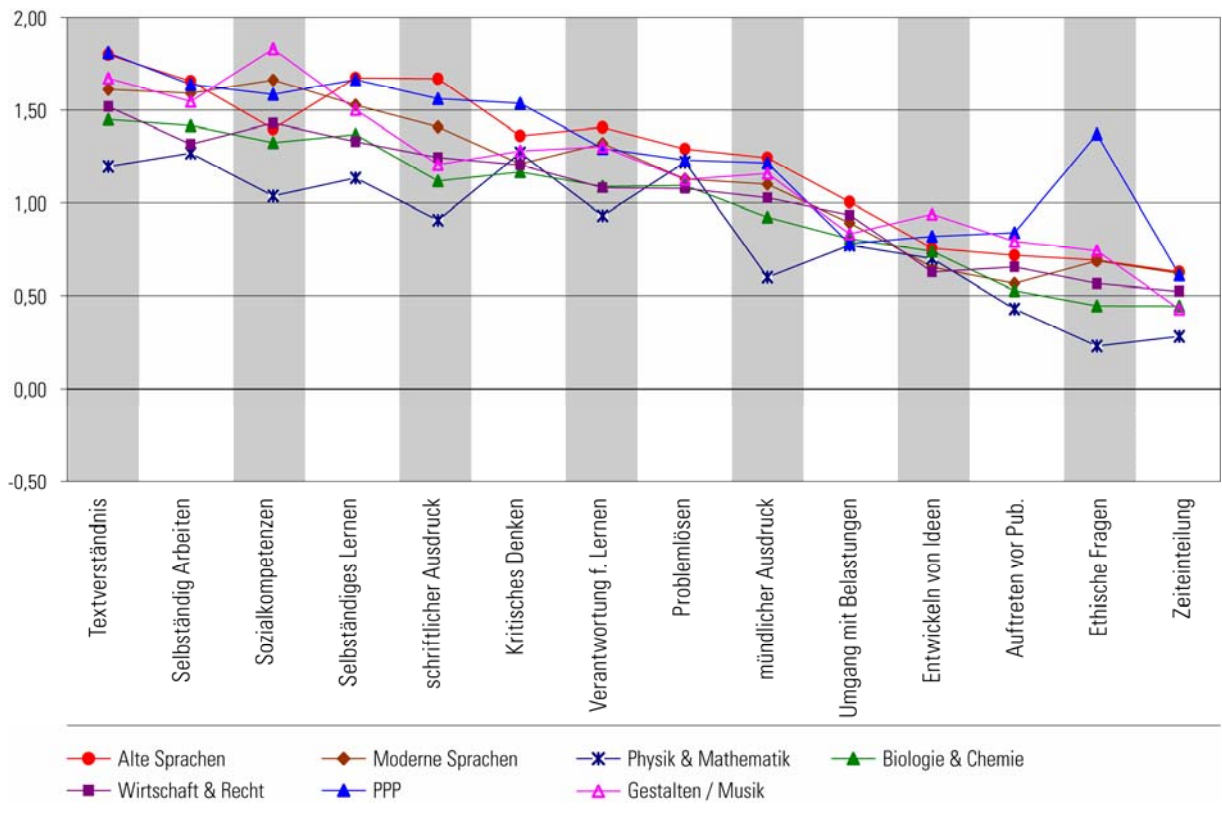


Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht beider Geschlechter angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

2.3 Die Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen

In einer weiteren Fragebatterie wurden die Studierenden nach der Einschätzung ihrer überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura befragt. Da sich in der Pilotphase gezeigt hatte, dass der Begriff überfachliche Kompetenzen nicht immer verstanden wird, lautete die nach einer kurzen Erklärung gestellte Frage: „Wie gut waren aus heutiger Sicht Ihre folgenden, allgemeinen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura?“ Die Studierenden konnten die gefragten Kompetenzen auf derselben Skala wie beim fachlichen Wissen und Können einstufen.

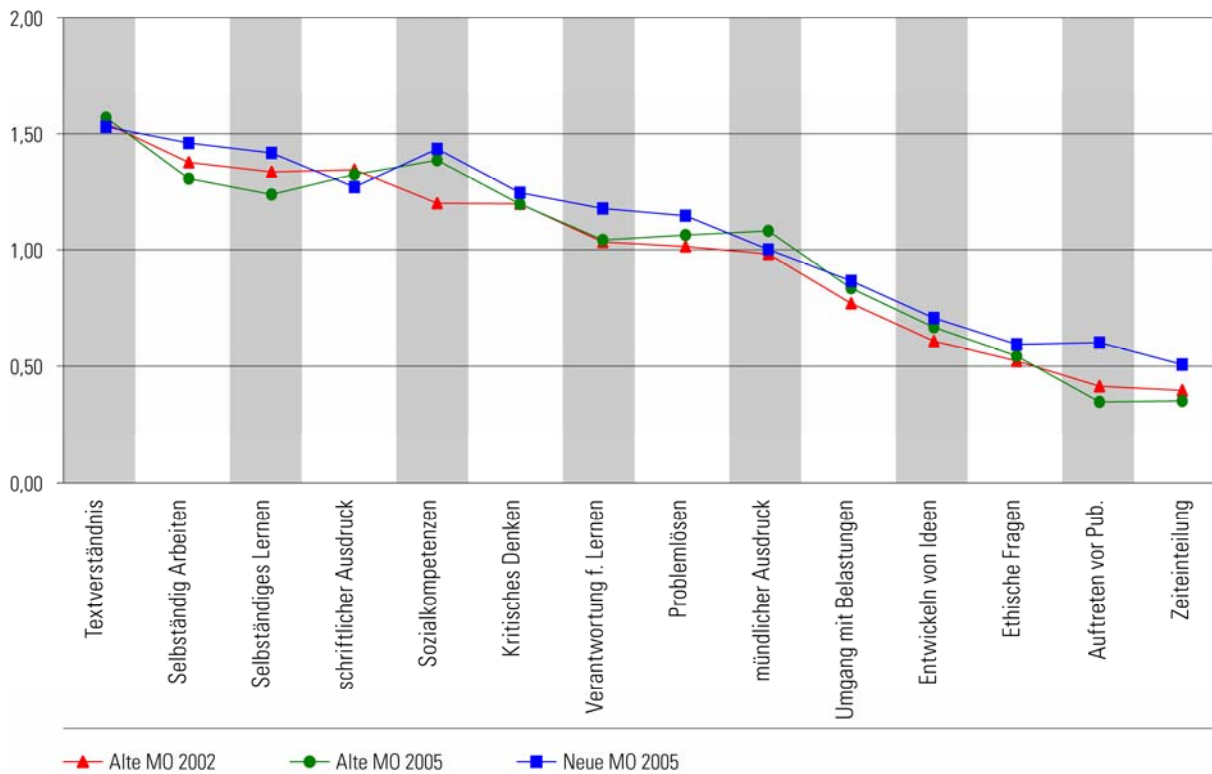
Abb. 2.8: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Schwerpunktfach



Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Kompetenzen aus der Sicht aller Studierenden mit einer Matura nach neuer Maturitätsordnung angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

In Abbildung 2.8 sind die durchschnittlichen Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen getrennt nach Schwerpunktfach dargestellt. Ein Vergleich mit der Darstellung der Einschätzung des fachlichen Könnens in Abbildung 2.1, die zum Teil erwartungsgemäss grosse Unterschiede zwischen den Schwerpunktfächer zeigt, macht deutlich, dass wir es hier mit viel homogeneren Einschätzungen zu tun haben. Auch fallen alle Mittelwerte in einen Skalenbereich von nur ca. anderthalb Skalenpunkten. Insgesamt am besten werden das „Textverständnis (verstehen und interpretieren)“, das „selbständige Arbeiten“, die „Kompetenz im sozialen Umgang“, das „selbständige Lernen“ und die „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“ eingeschätzt. Am schlechtesten werden „Auftreten vor Publikum“, „Auseinandersetzen mit ethischen Fragen“ und „Zeiteinteilung“ eingeschätzt. Im Weiteren fällt auf, dass sich die Absolvierenden der Schwerpunktfächer Psychologie, Pädagogik, Philosophie und alte Sprachen sehr häufig in diesen überfachlichen Kompetenzen am besten einschätzen, während sich jene des Schwerpunktfachs Physik & Anwendungen der Mathematik in vielen dieser Kompetenzen am schlechtesten einschätzen, wobei der Unterschied zu den besten Einschätzungen oft sehr deutlich ist.

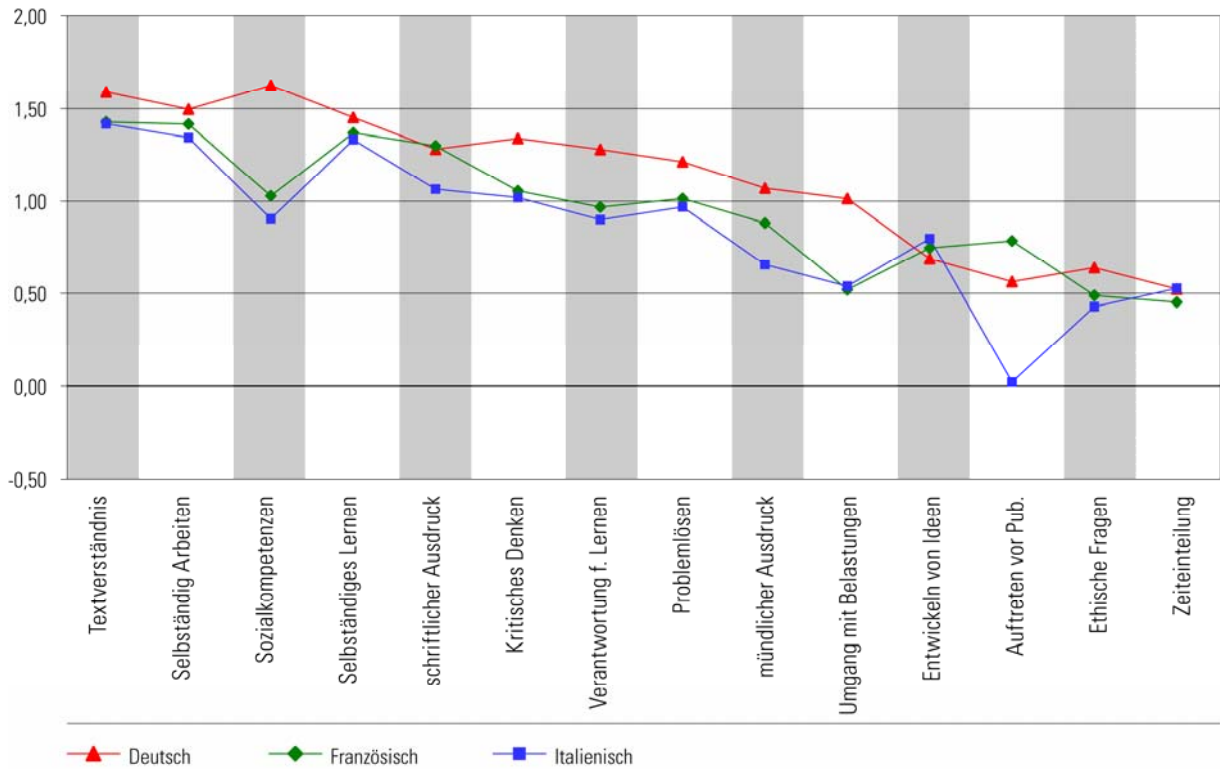
Abb. 2.8a: Durchschnittliche Einschätzungen der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Maturitätsordnung



Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Kompetenzen aus der Sicht aller Studierenden mit einer Matura nach neuer Maturitätsordnung angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

In Abbildung 2.8a sind die durchschnittlichen Einschätzungen der eigenen überfachlichen Kompetenzen nach Maturitätsordnung dargestellt. Der Vergleich der Studierenden nach neuer Maturitätsordnung mit den Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2002 zeigt, dass die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung fast durchwegs besser abschnitten. Zwar ist der Unterschied meist relativ klein, doch statistisch signifikant ausser bei den Kompetenzen Textverständnis, kritisches Denken und mündlicher Ausdruck. Da die Stärkung der überfachlichen Kompetenzen ein Ziel der Maturitätsreform war, ist dies ein bescheidenes, aber doch erfreuliches Resultat.

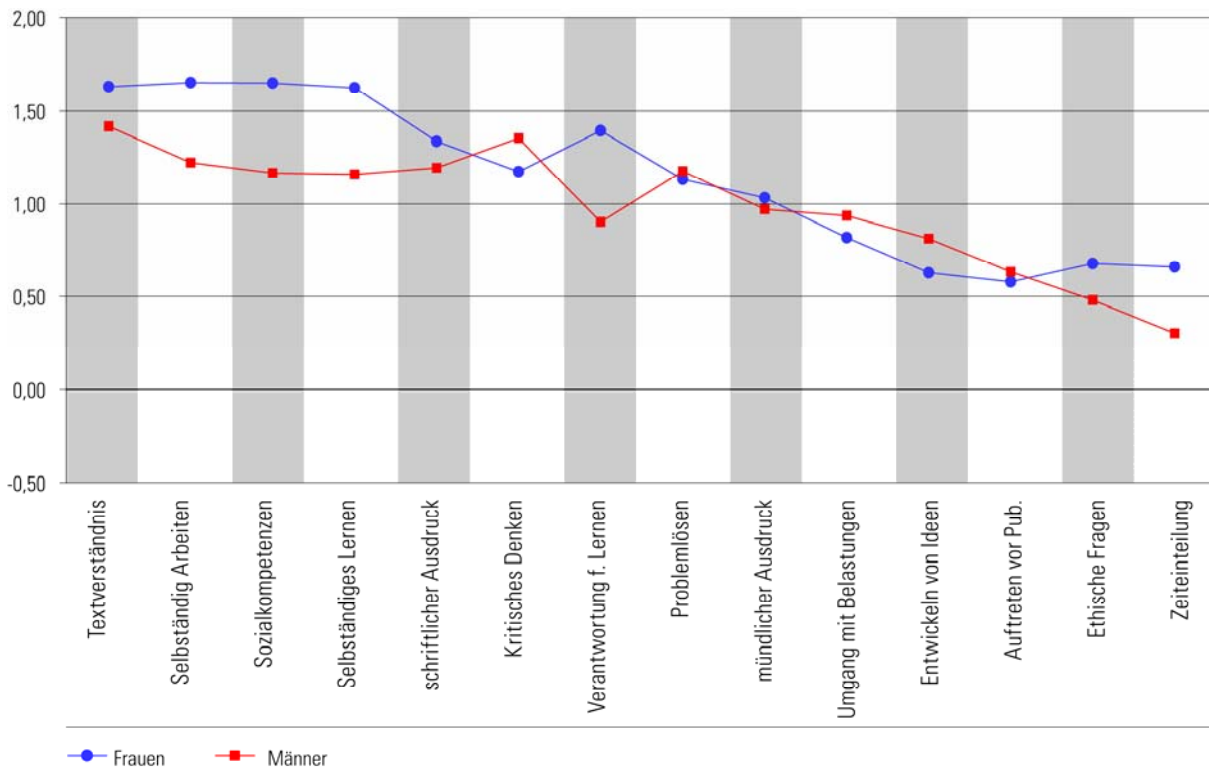
Abb. 2.9: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion



Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Kompetenzen aus der Sicht der Studierenden in allen Sprachregionen angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

In Abbildung 2.9 sind die Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen nach Sprachregion dargestellt. Das Profil der französischen und italienischen Schweiz ist sehr ähnlich, während die Studierenden der deutschen Schweiz ihre Kompetenzen meistens höher einschätzen. Dies ist vor allem der Fall in der „Kompetenz im sozialen Umgang“, im „kritischen Denken: Etwas aus verschiedenen Perspektiven beurteilen“, in der „Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen“ und im „Umgehen mit Belastungen“. Die französischsprachigen Studierenden dagegen schätzen ihre Kompetenzen im „Auftreten vor Publikum“ deutlich besser ein, während sie von den italienischsprachigen Studierenden deutlich schlechter eingeschätzt werden. Alle erwähnten Unterschiede sind statistisch signifikant.

Abb. 2.10: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Geschlecht



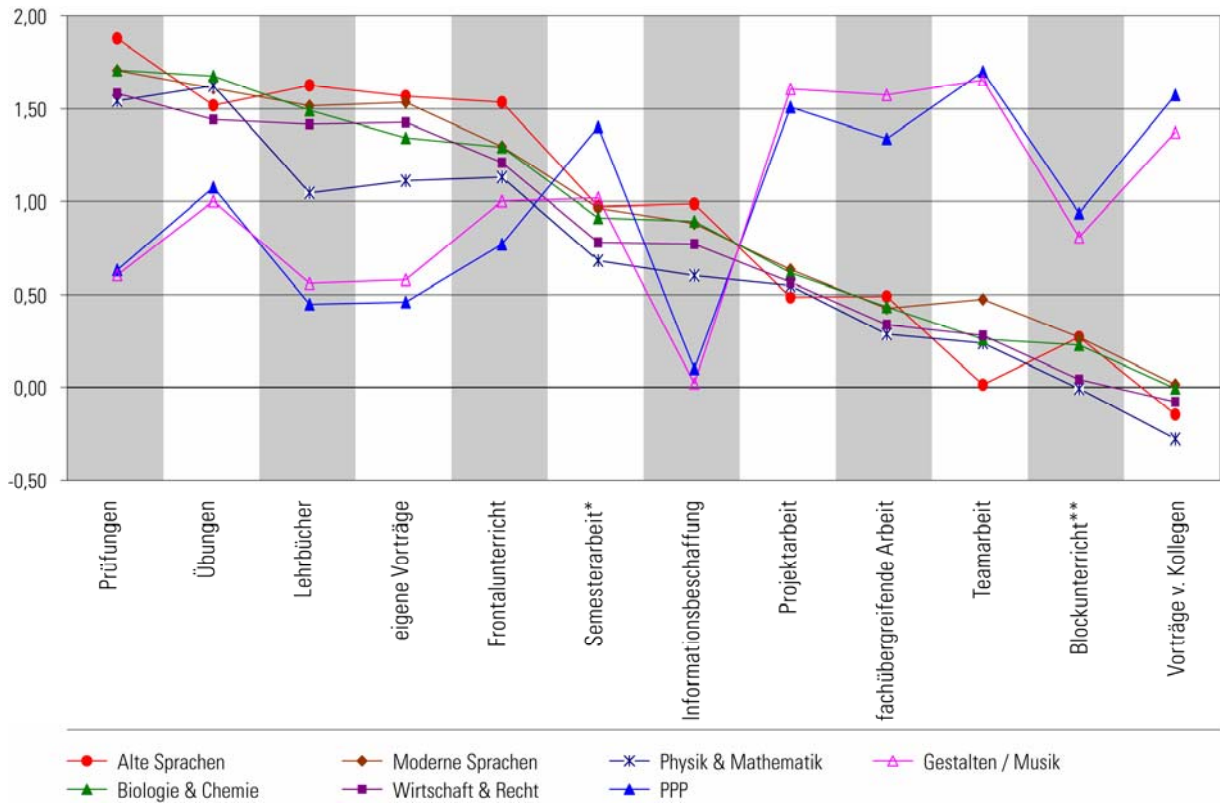
Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Kompetenzen aus der Sicht beider Geschlechter angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut.

Schliesslich ist in Abbildung 2.10 die Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen getrennt nach Geschlecht dargestellt. Nur die Unterschiede beim Problemlösen, mündlichen Ausdruck und beim Auftreten vor Publikum sind statistisch nicht signifikant. Bei den übrigen überfachlichen Kompetenzen schätzen sich die Frauen im Allgemeinen besser ein, ausser beim kritischen Denken, dem Umgang mit Belastungen und dem Entwickeln von Ideen. Besonders deutlich ist der Unterschied in den Kompetenzen „selbständiges Arbeiten“, „Kompetenz im sozialen Umgang“, „selbständiges Lernen“, „Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen“ und „Zeiteinteilung“.

2.4 Die Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen

In einer weiteren Fragebatterie wurden die Studierenden aufgefordert, ihre Lernkompetenzen zum Zeitpunkt der Matura einzuschätzen. Bei diesen Lernkompetenzen handelt es sich eigentlich um einen speziellen Bereich der überfachlichen Kompetenzen. Zum Teil ging es bei diesen Fragen darum zu erfahren, wie gut die Studierenden von gewissen Lehrmethoden und Lehrformen für ihr Lernen profitieren konnten. Die Frage lautete: „Wie gut konnten Sie aus heutiger Sicht zum Zeitpunkt Ihrer Matura mit folgenden Methoden lernen?“

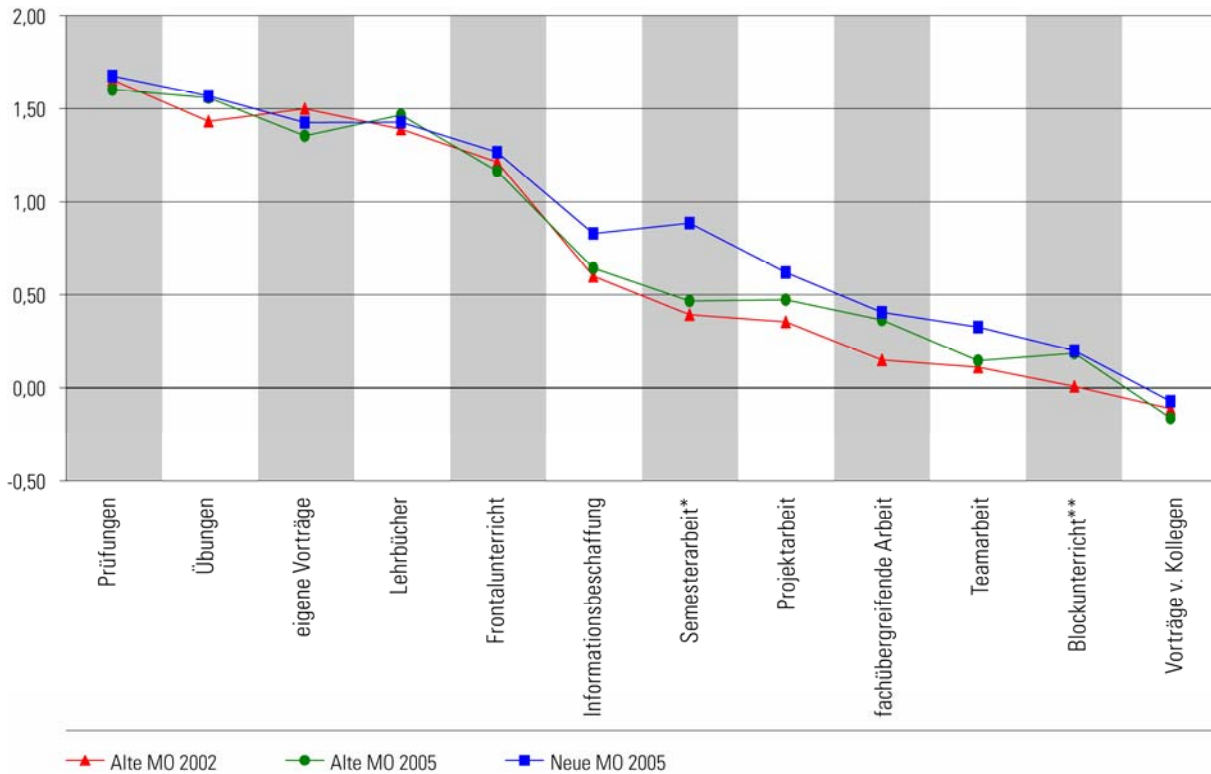
Abb. 2.11: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden zum Zeitpunkt der Matura nach Schwerpunktfach



Anmerkung: Die Lernkompetenzen sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden mit einer Matura nach neuer Maturitätsordnung angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut. * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Maturitäts- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

In Abbildung 2.11 sind die durchschnittlichen Einschätzungen der eigenen Lernkompetenzen zu Zeitpunkt der Matura getrennt nach Schwerpunktfach dargestellt. Was an dieser Abbildung sofort auffällt, ist, dass es zwei ganz verschiedene Profilgruppen gibt: Einerseits das Schwerpunktfach Psychologie, Pädagogik und Philosophie und die beiden Schwerpunktfächer bildnerisches Gestalten und Musik und andererseits alle anderen Schwerpunktfächer. Innerhalb der beiden Profilgruppen sind die Profile der einzelnen Schwerpunktfächer sehr ähnlich. Die beiden Profilgruppen jedoch haben ein diametral entgegengesetztes Profil: Die Stärken der einen Gruppe sind die Schwächen der anderen Profilgruppe. So können Absolvierende der Schwerpunktfächer Psychologie, Pädagogik und Philosophie, bildnerisches Gestalten und Musik gut mit eher unkonventionellen Lehrmethoden wie Projektarbeit, fachübergreifende Arbeiten, Teamarbeit, etc. lernen, während sie ihre Lernkompetenzen mit eher traditionellen Lehrmethoden tiefer einschätzen. Bei den übrigen Schwerpunktfächern ist es gerade umgekehrt. Bei dieser Profilgruppe fällt weiter auf, dass das Schwerpunktfach Physik & Anwendungen der Mathematik wie schon bei den überfachlichen Kompetenzen häufig am unteren Rand des Spektrums dieser Profilgruppe liegt. Schliesslich fällt bei den Schwerpunktfächern Psychologie, Pädagogik, Philosophie und bei den beiden Schwerpunktfächern bildnerisches Gestalten und Musik auch auf, wie tief die Studierenden mit diesen Schwerpunktfächern ihre Kompetenzen beim selbständigen Beschaffen von Informationen einschätzen.

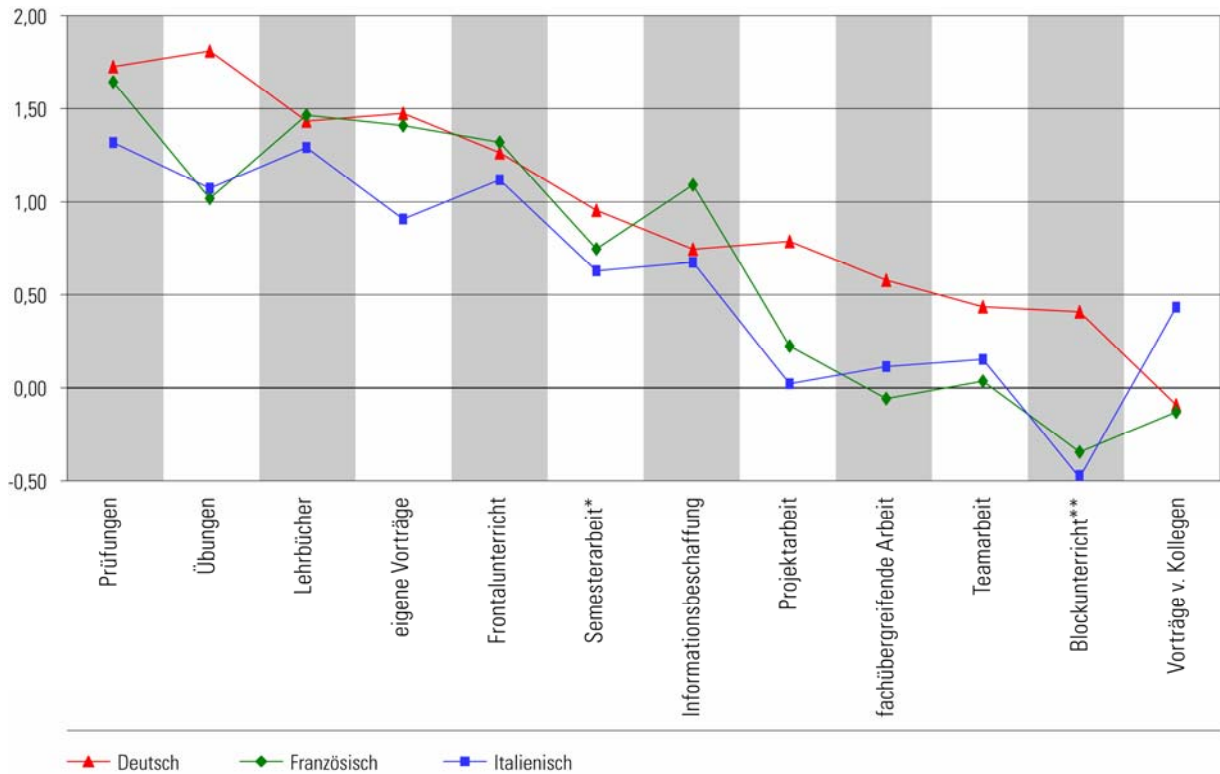
Abb. 2.11a: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden zum Zeitpunkt der Matura nach Maturitätsordnung



Anmerkung: Die Lernkompetenzen sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht aller Studierenden angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 =mittel, 3 = sehr gut. * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Maturitäts- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

In Abbildung 2.11a werden die Einschätzungen der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden zwischen den Maturitätsordnungen verglichen. Ausser beim Lernen durch eigene Vorträge schätzen die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung 2005 die eigenen Kompetenzen überall höher ein als die Studierenden nach alter Maturitätsordnung 2002. Ausser bei Lernen durch Prüfungen, Lehrbücher, Frontalunterricht und Vorträgen von Kollegen sind alle Unterschiede zwischen neuer Maturitätsordnung 2005 und alter Maturitätsordnung 2002 statistisch signifikant. Besonders ausgeprägt ist der Unterschied bei „längerfristigen selbständigen Arbeiten (z. B. Maturitäts- oder Semesterarbeiten)“, bei „Arbeiten an Projekten“ und beim „fächerübergreifenden Arbeiten“ – alles Neuerungen oder Zielsetzungen der Maturitätsreform, die diesbezüglich ihre Ziele mindestens teilweise erreicht hat.

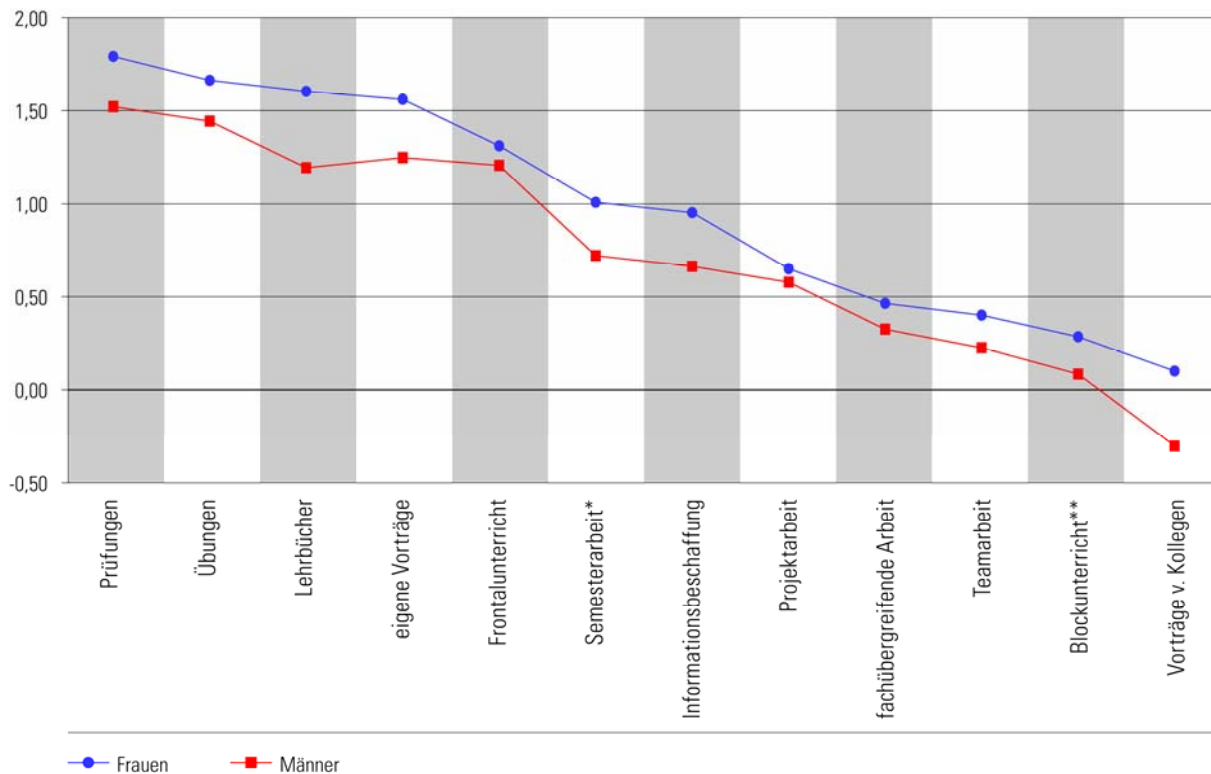
Abb. 2.12: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion



Anmerkung: Die Lernkompetenzen sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht der Studierenden in allen Sprachregionen angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut. * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Maturitäts- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

In Abbildung 2.12 sind die durchschnittlichen Einschätzungen der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden getrennt nach Sprachregionen dargestellt. Es zeigen sich hier doch einige grössere Unterschiede. So schätzen die Studierenden, deren Unterrichtssprache Deutsch war, ihre Kompetenzen im Lernen von „Übungen zum Stoff“, von „Arbeiten an Projekten“, von „fächerübergreifendem Arbeiten“ und vom „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“ deutlich und statistisch signifikant höher ein. Die französischsprachigen Studierenden dagegen schätzen ihre Kompetenzen in „selbständiger Informationsbeschaffung“ deutlich und signifikant höher ein. Bei den italienischsprachigen Studierenden gibt es ein eigenartiges, etwas paradoxes Ergebnis: Sie schätzen ihre Kompetenzen im Lernen von „eigenen Vorträgen“ deutlich tiefer und ihre Kompetenzen im Lernen von „Vorträgen von Kolleginnen und Kollegen“ deutlich und statistisch signifikant höher ein als die übrigen Studierenden. Man kann vermuten, dass sich in diesen unterschiedlichen Einschätzungen eine unterschiedliche Lehrpraxis in den Sprachregionen spiegelt, zumal sich diese Stärken und Schwächen im Grossen und Ganzen schon in der Erhebung 2002 ergeben hatten.

Abb. 2.13: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden zum Zeitpunkt der Matura nach Geschlecht



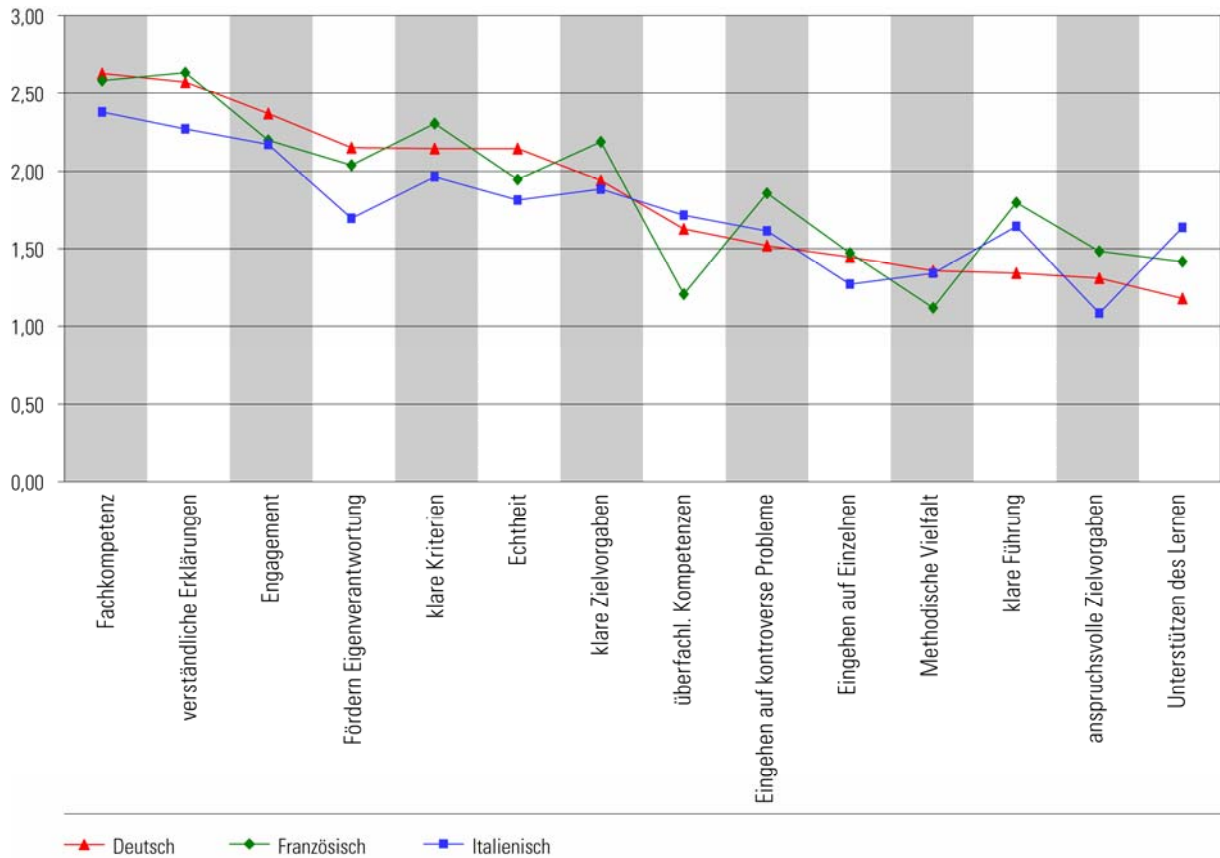
Anmerkung: Die Lernkompetenzen sind in absteigender Höhe des eingeschätzten Könnens aus der Sicht beider Geschlechter angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut. * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Maturitäts- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

In Abbildung 2.13 sind schliesslich die durchschnittlichen Einschätzungen der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden getrennt nach Geschlecht dargestellt. Noch deutlicher als bei den überfachlichen Kompetenzen, die in Abbildung 2.10 dargestellt sind, schätzen die Frauen ihre Lernkompetenzen höher ein als die Männer. Dies ist bei allen gefragten Lernkompetenzen der Fall, wenn auch die Unterschiede teilweise nicht sehr gross sind. Wegen der grossen Gruppengrössen sind diese Unterschiede aber alle ausser der Einschätzung der Kompetenz von „Arbeiten an Projekten zu lernen“ statistisch gesehen signifikant. Diese Unterschiede entsprechen durchwegs den Ergebnissen aus der Erhebung 2002. Man muss sich aber auch die Frage stellen, ob dies darauf zurück zu führen ist, dass Frauen eine grössere Tendenz haben, ihre Kompetenzen höher einzuschätzen. Der Effekt einer solchen Tendenz liesse sich nicht vom Effekt einer gerechtfertigten höheren Einschätzung trennen. Mögliche Transformationen wie die Standardisierung der Antworten würden beide Effekte betreffen.

2.5 Die Einschätzung der wichtigen Qualitäten der Mittelschullehrpersonen und der Zufriedenheit mit der Mittelschule

In einem weiteren Teil des Fragebogens wurden die Studierenden gefragt: „Welche Qualitäten der Mittelschullehrerinnen und -lehrer erachten Sie aus heutiger Sicht für besonders wichtig?“ Die Studierenden konnten dabei eine Liste von Qualitäten der Lehrperson und ihres Unterrichts auf einer siebenstufigen Skala mit den verbalen Ankerpunkten „gar nicht wichtig“, „mittel“ und „sehr wichtig“ einstufen.

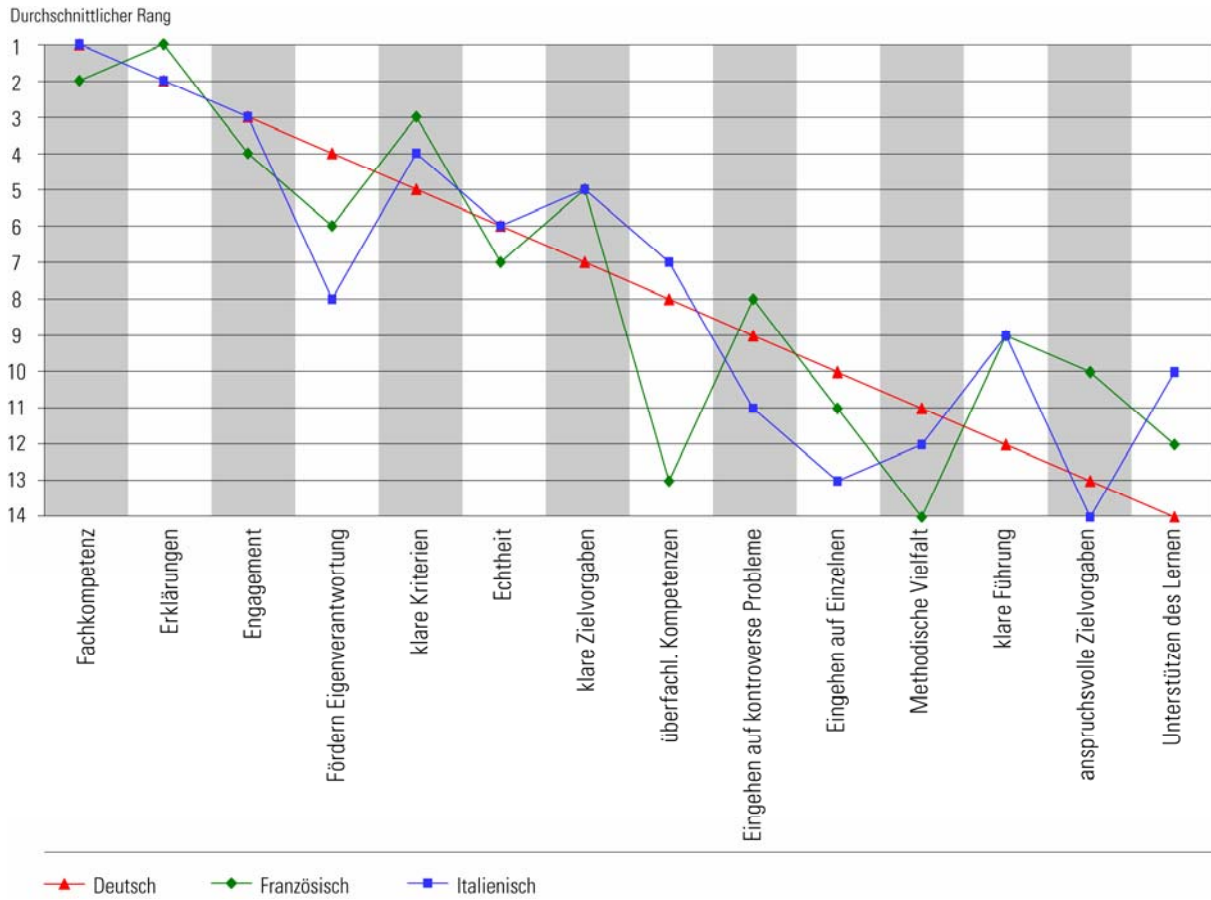
Abb. 2.14: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit von verschiedenen Qualitäten von Mittelschullehrpersonen nach Sprachregion



Anmerkung: Die Qualitäten sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht der Studierenden in der deutschen Sprachregion angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht, 0 = mittel, 3 = sehr gut;

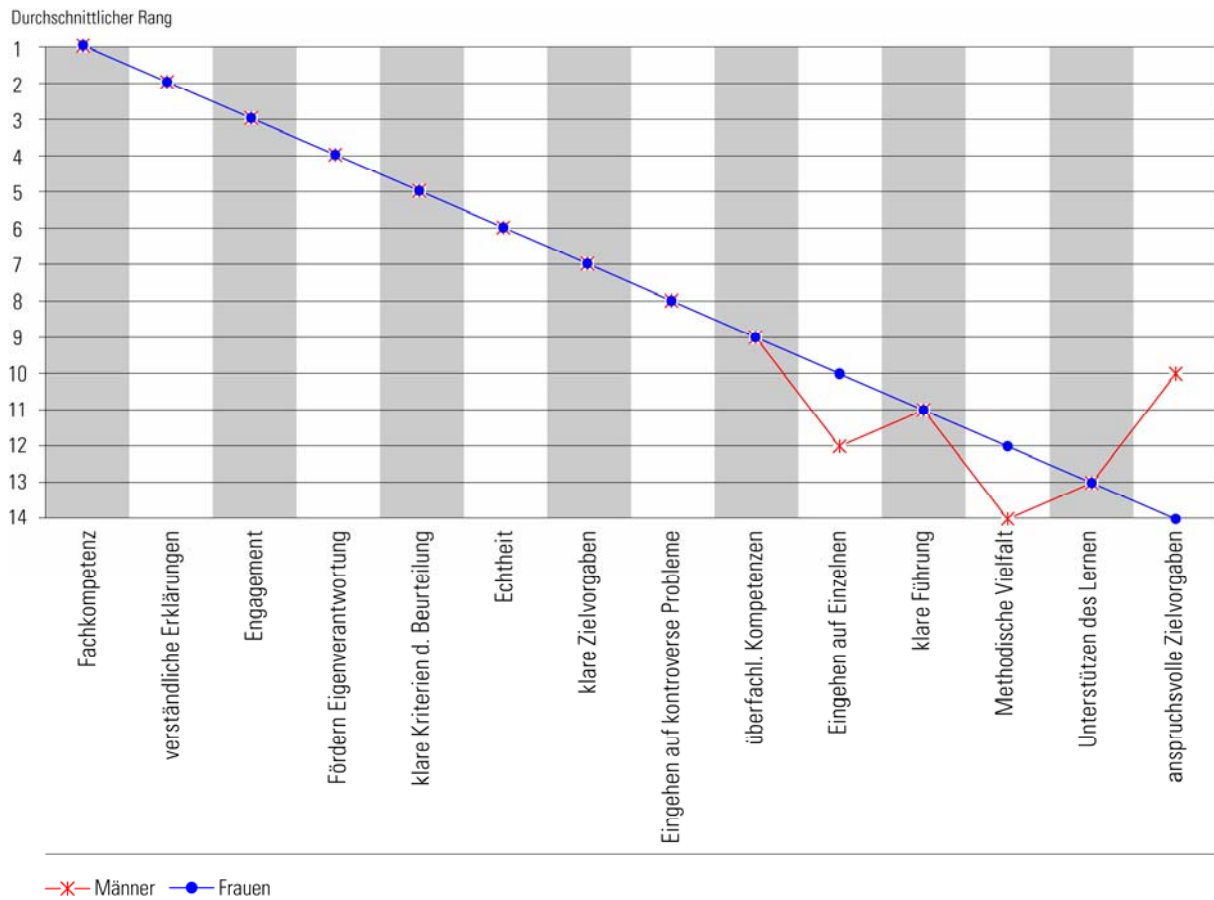
In Abbildung 2.14 sind die Einschätzungen der Wichtigkeit der im Fragebogen aufgeführten Qualitäten getrennt nach Sprachregion dargestellt. Als erstes gilt es festzuhalten, dass alle befragten Qualitäten durchschnittlich mindestens als „eher wichtig“ eingeschätzt wurden. Dies bedeutet, dass schon bei der Konstruktion des Fragebogens eine Auswahl von potentiell wichtigen Qualitäten gemacht wurde. Für die Interpretation der Ergebnisse hat dies zur Folge, dass als weniger wichtig eingestufte Qualitäten trotzdem auch wichtig sind. Die zwei in allen Sprachregionen am wichtigsten eingeschätzten Qualitäten der Mittelschullehrpersonen sind „gut verständliche Erklärungen“ und „Fachkompetenz“. Aber schon diese zwei Qualitäten tauschen in der deutschen und französischen Schweiz ihren Rangplatz. Ab dem dritten Rang kann man bei den meisten Qualitäten beträchtliche Unterschiede in der Einschätzung zwischen den Sprachregionen feststellen. Die grösseren Unterschiede sind durchwegs auch statistisch signifikant. Zum Teil haben die Unterschiede auch beträchtlichen Einfluss auf die Rangreihe der geschätzten Wichtigkeit dieser Qualitäten. In Abbildung 2.15 sind darum die Rangreihen der geschätzten Wichtigkeit dieser Qualitäten dargestellt. In der deutschen und italienischen Schweiz ist das „Engagement“ der Lehrperson auf dem dritten Rang, während in der französischen Schweiz „Leistungsbeurteilung nach klaren Kriterien“ diese Stelle einnimmt, gefolgt von „Engagement“. „Fördern der Eigenverantwortung“ wird vor allem in der deutschen Schweiz als wichtig eingeschätzt. Auch bei den als weniger wichtig eingestuften Qualitäten zeigen sich deutliche regionale Unterschiede.

Abb. 2.15: Durchschnittlicher Rang der Einschätzung der Wichtigkeit von verschiedenen Qualitäten von Mittelschullehrpersonen nach Sprachregion



Anmerkung: Die Qualitäten sind in absteigender Höhe des durchschnittlichen Rangs der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht der Studierenden in der deutschen Sprachregion angeordnet;

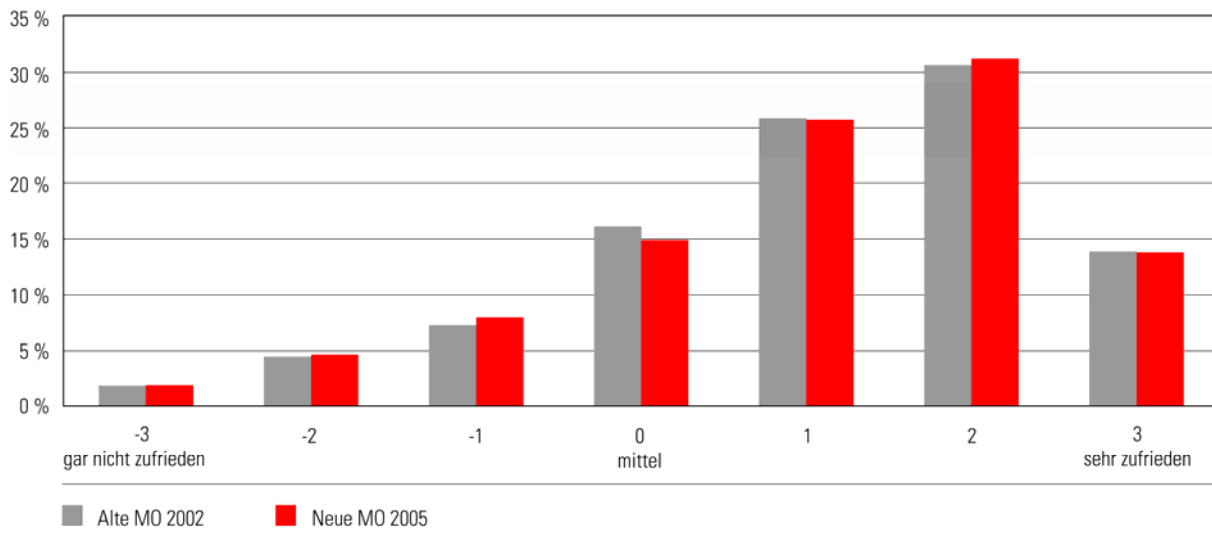
Abb. 2.16: Durchschnittlicher Rang der Einschätzung der Wichtigkeit von verschiedenen Qualitäten von Mittelschullehrpersonen nach Geschlecht



Anmerkung: Die Qualitäten sind in absteigender Höhe des durchschnittlichen Rangs der von den Frauen eingeschätzten Wichtigkeit angeordnet.

Schaut man sich die Einschätzungen der Qualitäten der Mittelschullehrpersonen nach Geschlechtern getrennt an, scheint es auch hier auf den ersten Blick beträchtliche Differenzen zu geben. Bei genauerem Hinsehen scheint es aber, dass diese Unterschiede in der Bewertung darauf zurückzuführen sind, dass die Frauen alle Qualitäten generell als wichtiger ansehen als die Männer. In Abbildung 2.16 ist darum die Rangreihe der durchschnittlichen Wichtigkeit dieser Qualitäten für beide Geschlechter dargestellt. Vom ersten bis zum neunten Rang sind die Rangplätze der von Frauen und Männern eingeschätzten Wichtigkeit dieser Qualitäten identisch, so dass die beiden Datenpunkte in der Abbildung übereinander liegen.

Abb. 2.17a: Zufriedenheit mit der Mittelschule in Bezug auf das Studium nach alter Maturitätsordnung 2002 und neuer Maturitätsordnung 2005



In zwei weiteren Fragen wurden die Studierenden aufgefordert, ihre Zufriedenheit mit der Mittelschule auszudrücken. Die Fragen lauteten:

„Wie zufrieden oder unzufrieden sind Sie rückblickend insgesamt mit ‚Ihrer‘ Mittelschule?

- im Hinblick auf Ihr jetziges Studium
- im Hinblick auf Ihre persönliche Entwicklung“

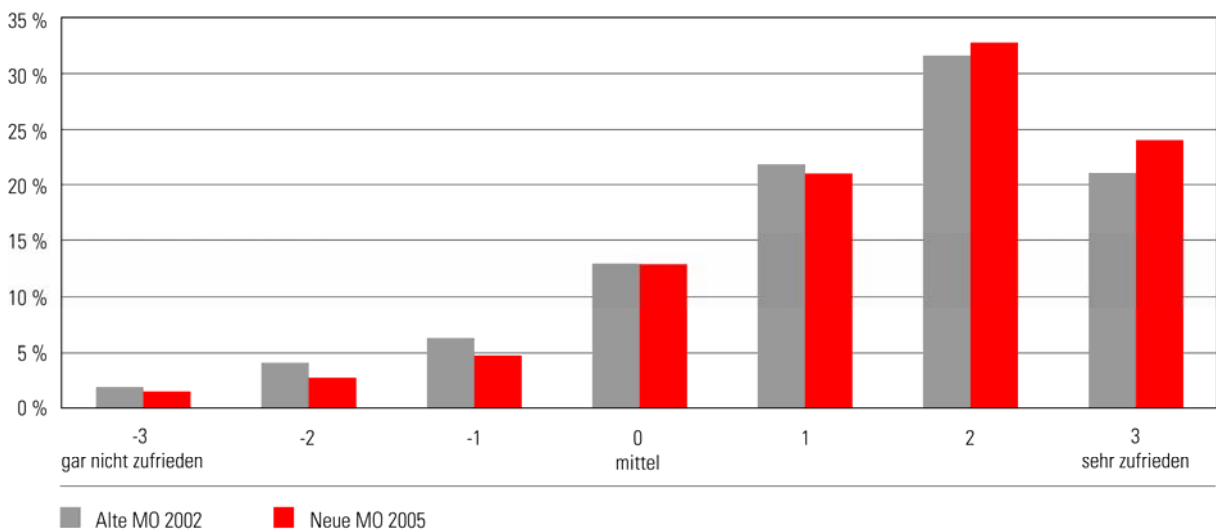
Die Studierenden konnten auf einer siebenstufigen Skala mit den verbalen Ankerpunkten „gar nicht zufrieden“, „mittel“ und „sehr zufrieden“ ihre Zufriedenheit einstufen.

Die prozentuale Verteilung der Antworten zur Frage der Zufriedenheit bezüglich des Studiums ist in Abbildung 2.17a nach Maturitätsordnung dargestellt. Insgesamt sind die Studierenden mit „ihrer“ Mittelschule in beiden Stichproben eher zufrieden. Der Mittelwert bei der Zufriedenheit bezüglich des Studiums liegt für beide Stichproben bei einem Punktwert von 1,07 (Standardabweichung: 1,4). Im Gegensatz zur Erhebung 2002 zeigen sich bei der Stichprobe neue Maturitätsordnung 2005 Unterschiede zwischen den Sprachregionen und zwischen den Schwerpunktfächergruppen. Die Studierenden der italienischen Schweiz sind mit einem Mittelwert von 0,8 statistisch signifikant weniger zufrieden als die Studierenden der deutschen (Mittelwert: 1,05) und der französischen Schweiz (Mittelwert: 1,14; Standardabweichung für alle drei Regionen 1,4). Die Mittelwerte und Standardabweichung für die Schwerpunktfächergruppen sind in Tabelle 2.3 aufgeführt. Der Unterschied zwischen den am wenigsten zufriedenen Schwerpunktfächergruppen bildnerisches Gestalten, Musik und moderne Sprachen und den zufriedensten Schwerpunktfächergruppen Biologie & Chemie, Physik & Anwendungen der Mathematik sowie alte Sprachen ist statistisch signifikant. Dies kann aber auch mit der Wahl der Studienrichtung zusammenhängen, die je nach Schwerpunktfach unterschiedlich ist.

Tab. 2.3: Mittelwerte der Zufriedenheit mit der Mittelschule bezüglich Vorbereitung auf das Studium nach Schwerpunktfächergruppen

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Bildnerisches Gestalten / Musik	0,85	1,52	298
Moderne Sprachen	0,95	1,43	1194
Wirtschaft & Recht	1,04	1,39	867
Pädagogik, Psychologie, Philosophie	1,08	1,37	248
Biologie & Chemie	1,16	1,45	763
Physik & Mathematik	1,17	1,46	720
Alte Sprachen	1,23	1,35	515
Total	1,07	1,43	4605

Abb. 2.17b: Zufriedenheit mit der Mittelschule in Bezug auf die persönliche Entwicklung nach alter Maturitätsordnung 2002 und neuer Maturitätsordnung 2005



In Abbildung 2.17b ist die prozentuale Verteilung der Antworten zur Zufriedenheit bezüglich der persönlichen Entwicklung nach Maturitätsordnung dargestellt. Unter den Studierenden nach neuer Maturitätsordnung gibt es weniger unzufriedene und mehr zufriedene und sehr zufriedene. Der Unterschied im Mittelwert zwischen alter Maturitätsordnung 2002 (Mittelwert: 1,29; Standardabweichung: 1,46) und neuer Maturitätsordnung 2005 (Mittelwert 1,44; Standardabweichung: 1,38) ist statistisch signifikant. Zwischen den Geschlechtern und den Schwerpunktfächergruppen gibt es dabei keinen statistisch signifikanten Unterschied. Nur die Studierenden aus der italienischen Schweiz sind auch hier statistisch signifikant weniger zufrieden (Mittelwert: 1,18) als die Studierenden aus der deutschen (Mittelwert: 1,47) und der französischen Schweiz (Mittelwert: 1,41; Standardabweichung alle Regionen: 1,4).

Das erstaunliche Ergebnis, dass die Studierenden nach alter und neuer Maturitätsordnung sich in ihrer Zufriedenheit mit der Mittelschule bezüglich des Studiums nicht, jedoch statistisch signifikant in ihrer Zufriedenheit bezüglich ihrer persönlichen Entwicklung unterscheiden, könnte daher kommen, dass die neue Maturitätsordnung grössere Wahlmöglichkeiten bietet und die Studierenden darum mehr ihren Interessen folgen können.

3. Die Anforderungen in den ersten zwei Semestern des Studiums

3.1 Verteilung der Studierenden auf Fachbereiche nach Sprachregion, Geschlecht und Schwerpunktfach

Bei der Untersuchung der Anforderungen, die das Studium an die Studierenden stellt, sollte man dies sinnvollerweise getrennt nach den verschiedenen Studienfachbereichen oder nach den Studienfächern tun. Die Kodierung der Studienfächer und Studienbereiche wurden hier nach der SHIS-Klassifikation (Schweizer Hochschul-Informationssystem) vorgenommen. Dabei wurden die als „interdisziplinäre“ oder „andere“ klassifizierten Fachbereiche aus statistischen (sehr kleine Anzahl Studierender) und praktischen Gründen in den Analysen nicht berücksichtigt.

Wenn man Analysen nach Fachbereichen durchführen will, muss man immer berücksichtigen, dass sich verschiedene andere relevante Variablen wie Geschlecht, Sprache, Schwerpunktfach und Universität sehr ungleichmässig auf die verschiedenen Fachbereich verteilen. Darum soll hier zuerst die Verteilung von verschiedenen Variablen auf die Fachbereiche in der Stichprobe der Studierenden nach neuer Maturitätsordnung dargestellt werden.

Tab. 3.1: Verteilung der Studierenden auf die Fachbereiche nach Sprachregion in Prozenten

Fachbereich	Sprachregion			Total %	Total n
	Deutsch	Französisch	Italienisch		
Geistes- & Sozialwissenschaften	30,7	44,5	60,6	34,9	1'508
Wirtschaftswissenschaften	11,3	9,7	39,4	11,1	477
Recht	16,9	8,7		14,4	621
Exakte & Naturwissenschaften	18,2	16,7		17,6	761
Medizin & Pharmazie	14,0	10,7		13,0	560
Technische Wissenschaften	8,8	9,7		9,0	389
Total %	100,0	100,0	100,0	100,0	
Total n	3'034	1'249	33		4'316

Anmerkung: Aus unbekanntem Gründen sind die Studierenden der Architektur an der Università della Svizzera Italiana in der Stichprobe nicht erfasst worden.

In Tabelle 3.1 ist die Verteilung der Fachbereiche in den Sprachregionen der Studierenden nach neuer Maturitätsordnung dargestellt. Abhängig von den an der Università della Svizzera Italiana angebotenen Studienfächern gibt es in dieser Sprachregion praktisch nur Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften. Studierende der Architektur sind in der Stichprobe aus unbekanntem Gründen nicht vertreten. Erstaunlich ist die Dominanz der Geistes- und Sozialwissenschaften in der französischsprachigen Schweiz mit 44,5 % der Studierenden. Zwar sind die Studierenden dieses Fachbereichs mit 30,7 % auch in der Deutschschweiz die grösste Gruppe, doch ist die Verteilung hier eher ausgeglichener.

Tab. 3.2: Verteilung der Unterrichtssprache an der Hochschule und an der Mittelschule in Prozenten

Unterrichtssprache MS	Unterrichtssprache an der Hochschule			Total %	Total n
	Deutsch	Französisch	Italienisch		
Deutsch	96,7	3,2	0,1	100	3250
Französisch	4,7	94,8	0,5	100	1196
Italienisch	44,1	42,4	13,6	100	177
Total %	70,9	28,4	0,7	100	
Total n	3'277	1'312	34		4'623

In diesem Zusammenhang ist es auch noch wichtig zu wissen, bei wie vielen die Unterrichtssprache an der Hochschule dieselbe ist wie an der Mittelschule. Wie aus Tabelle 3.2 ersichtlich, ist dies ausser bei den Studierenden, deren Unterrichtssprache in der Mittelschule Italienisch war, bei der grossen Mehrheit der Studierenden der Fall. Nur ca. 3 % der Studierenden, deren Unterrichtssprache in der Mittelschule Deutsch war, und ca. 5 % der Studierenden, deren Unterrichtssprache in der Mittelschule Französisch war, wagen sich an eine Universität in einem anderen Sprachgebiet.

Tab. 3.3: Verteilung der Studierenden auf die Fachbereiche nach Geschlecht in Prozenten

Fachbereich	Geschlecht		Total %	Total n
	Frauen	Männer		
Geistes- & Sozialwissenschaften	45,2	21,6	35,0	1'507
Wirtschaftswissenschaften	6,0	17,6	11,1	477
Recht	16,8	11,3	14,4	620
Exakte & Naturwissenschaften	12,1	24,7	17,6	758
Medizin & Pharmazie	15,6	9,6	13,0	560
Technische Wissenschaften	4,3	15,2	9,0	389
Total %	100	100	100	
Total n	2'438	1'873		4'311

In Tabelle 3.3 ist die Verteilung der Geschlechter auf die Fachbereiche dargestellt. Fast die Hälfte der Frauen (45 %) studieren im Fachbereich Geistes- und Sozialwissenschaften, und nur ca. 4 % im Fachbereich technische Wissenschaften. Bei den Männern ist die Verteilung auf die Fachbereiche ausgeglichener mit einem etwa gleich grossen Anteil in Exakten und Naturwissenschaften (ca. 25 %) und Geistes- und Sozialwissenschaften (ca. 22 %).

Tab. 3.4: Verteilung der Schwerpunktfächer auf die Fachbereiche nach Unterrichtssprache an der Mittelschule, in Prozenten (n=4137)

		Schwerpunktfach						
	Fachbereich	1	2	3	4	5	6	7
Deutsch	Geistes- & Soz.	42,7	42,8	6,9	15,3	25,7	64,0	51,4
	Wirtschaft	5,3	7,5	11,3	4,1	30,0	2,9	3,3
	Recht	17,1	21,4	4,7	9,1	26,8	16,2	11,2
	Exakte & Nat.	11,2	10,6	39,0	33,4	7,7	6,6	13,6
	Med. & Pharm.	18,1	12,6	8,4	30,5	5,9	6,6	10,3
	Technische W.	5,6	5,1	29,7	7,6	3,9	3,7	10,3
	Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Franz.	Geistes- & Soz.	62,5	73,8	6,7	19,2	35,0	79,3	64,6
	Wirtschaft	2,9	5,5	5,7	3,8	37,2	1,1	4,2
	Recht	7,7	10,2	1,0	6,7	16,4	11,5	10,4
	Exakte & Nat.	11,5	4,4	44,0	32,6	6,6		4,2
	Med. & Pharm.	13,5	4,4	8,3	32,2	2,7	8,0	6,3
	Technische W.	1,9	1,8	34,2	5,4	2,2		10,4
	Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Anmerkung: 1 Alte Sprachen; 2 Moderne Sprachen; 3 Physik und Anwendungen der Mathematik; 4 Biologie und Chemie; 5 Wirtschaft und Recht; 6 Pädagogik, Psychologie, Philosophie; 7 Bildnerisches Gestalten / Musik. Für die italienische Schweiz ist die Anzahl Studierender (n=168) zu klein für diese Tabelle.

Schliesslich stellt sich auch die Frage, mit welchem Schwerpunktfach die Studierenden der verschiedenen Fachbereiche die Mittelschule abgeschlossen haben. Dabei stellen sich zweierlei Fragen: Erstens, wie sich die Studierenden eines bestimmten Schwerpunktfaches auf die verschiedenen Fachbereiche verteilen oder anders ausgedrückt, wo die verschiedenen Schwerpunktfächer „landen“ (Tabelle 3.4), und zweitens, wie die Zusammensetzung der Studierenden nach Schwerpunktfächern in einem bestimmten Fachbereich ist (Tabelle 3.5). In beiden Tabellen sind auch die Unterrichtssprache der Mittelschule bzw. der Universität berücksichtigt, wobei die italienische Sprache wegen der kleinen Anzahl Studierender in diesen Tabellen nicht aufgeführt ist. In Tabelle 3.4 fällt auf, dass in der französischen Schweiz die Geistes- und Sozialwissenschaften von fast allen Schwerpunktfächern im Vergleich zur deutschen Schweiz mehr Maturandinnen und Maturanden anziehen. Besonders ausgeprägt ist dieser Unterschied bei den Schwerpunktfächern alte und moderne Sprachen, bei denen in der französischen Schweiz über 62 bzw. 73 % Geistes- und Sozialwissenschaften studieren, während es in der deutschen Schweiz nur ca. 43 % sind. Andererseits studieren mehr als zwei Drittel der Studierenden, die ein naturwissenschaftliches Schwerpunktfach abgeschlossen haben, auch in einem naturwissenschaftlichen Fachbereich.

Tab. 3.5: Zusammensetzung der Studierenden der Fachbereiche nach Schwerpunktfach und nach Sprachregion der Universität in Prozenten pro Fachbereich (n=4'312)

Fachbereich	Region	Schwerpunktfach							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
Geistes- & Soz.	Deutsch.	16,3	35,7	3,2	6,8	16,6	9,5	11,9	100
	Franz.	13,7	42,0	2,9	9,7	14,1	12,3	5,4	100
Wirtschaftswissenschaften	Deutsch.	5,8	17,8	15,2	6,1	52,2	1,2	1,7	100
	Franz.	2,5	12,4	10,7	6,6	64,5	0,8	2,5	100
Recht	Deutsch.	13,1	33,8	4,3	7,6	32,2	4,3	4,7	100
	Franz.	8,3	28,4	0,9	18,3	30,3	9,2	4,6	100
Exakte & Naturwissenschaften	Deutsch.	7,6	15,2	34,4	27,3	8,7	1,6	5,2	100
	Franz.	6,3	6,7	40,4	39,9	5,8		1,0	100
Medizin & Pharmazie	Deutsch.	16,0	24,2	9,2	33,6	9,4	2,1	5,4	100
	Franz.	11,9	9,7	12,7	53,7	4,5	5,2	2,2	
Technische W.	Deutsch.	7,8	15,7	46,6	12,7	7,8	1,9	7,5	100
	Franz.	1,7	3,3	72,7	9,9	5,8		6,6	100

Anmerkung: 1 Alte Sprachen; 2 Moderne Sprachen; 3 Physik und Anwendungen der Mathematik; 4 Biologie und Chemie; 5 Wirtschaft und Recht; 6 Pädagogik, Psychologie, Philosophie; 7 Bildnerisches Gestalten / Musik. Für die italienische Schweiz ist die Anzahl Studierender (n=33) zu klein für diese Tabelle.

In Tabelle 3.5 ist die Zusammensetzung der Studienfachbereiche nach Schwerpunktfach und Sprachregion dargestellt. In den Geistes- und Sozialwissenschaften, den Wirtschaftswissenschaften und den Rechtswissenschaften ist die Zusammensetzung der Studierenden nach Schwerpunktfach in der deutschen und französischen Schweiz ziemlich ähnlich. In den Geistes- und Sozialwissenschaften sind die Schwerpunktfächer moderne Sprachen, in den Wirtschaftswissenschaften das Schwerpunktfach Wirtschaft & Recht und in den Rechtswissenschaften die Schwerpunktfächer moderne Sprachen und Wirtschaft & Recht die häufigsten Schwerpunktfächer. In den naturwissenschaftlich orientierten Studienfachbereichen ist die Dominanz der häufigsten Schwerpunktfächer in der französischen Schweiz deutlich ausgeprägter als in der deutschen Schweiz. So haben an den Universitäten der französischen Schweiz in den Exakten und Naturwissenschaften über 80 % mit den Schwerpunktfächern Physik & Anwendungen der Mathematik oder Biologie & Chemie abgeschlossen, während es in der deutschen Schweiz nur ca. 62 % sind. In Medizin und Pharmazie haben in der französischen Schweiz ca. 54 % mit dem Schwerpunktfach Biologie & Chemie abgeschlossen, gegenüber ca. 34 % in der deutschen Schweiz. In den technischen Wissenschaften haben in der französischen Schweiz ca. 73 % mit dem Schwerpunktfach Physik & Anwendungen der Mathematik abgeschlossen, während es in der deutschen Schweiz nur ca. 47 % sind.

Schliesslich ist in Tabelle 3.6 aufgeführt, welcher Prozentsatz der Studierenden nach neuer Maturitätsordnung in den verschiedenen Fachbereichen ein Studium nach Bolognaform verfolgt. Über 70 % der Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften studieren noch nach alter Studienordnung. In der Medizin und Pharmazie sind es noch 59 %. In den übrigen Fachbereichen ist es nur noch ein Viertel bis etwas über ein Drittel der Studierenden, die noch nach alter Studienordnung studieren.

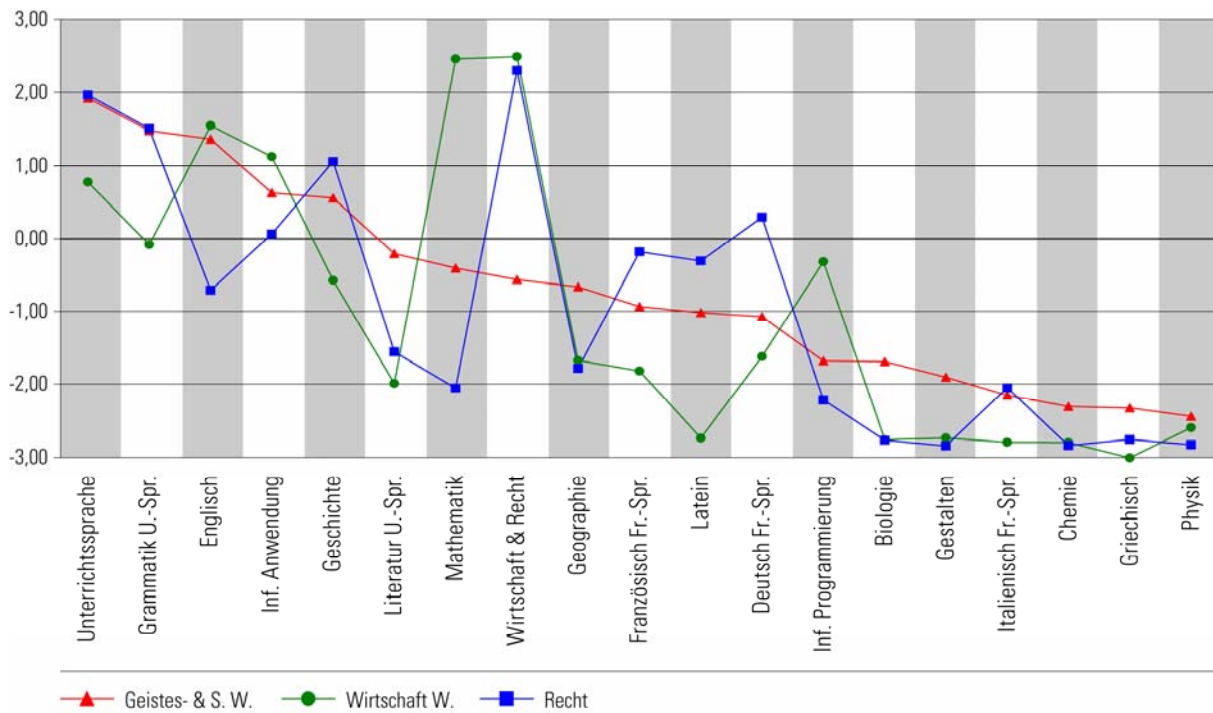
Tab. 3.6: Prozentsatz der Studierenden nach Bolognareform nach Fachbereichen

	Studium nach Bologna		Anzahl
	Nein %	Ja %	
Geistes- und Sozialwissenschaften	71,3	28,7	1'474
Wirtschaftswissenschaften	34,7	65,3	475
Recht	37,3	62,7	616
Exakte und Naturwissenschaften	26,2	73,8	748
Medizin und Pharmazie	59,2	40,8	530
Technische Wissenschaften	26,2	73,8	385
Total	48,7	51,3	4'228

3.2 Einschätzung der Anforderungen des Studiums an die Fachkenntnisse in den ersten Semestern

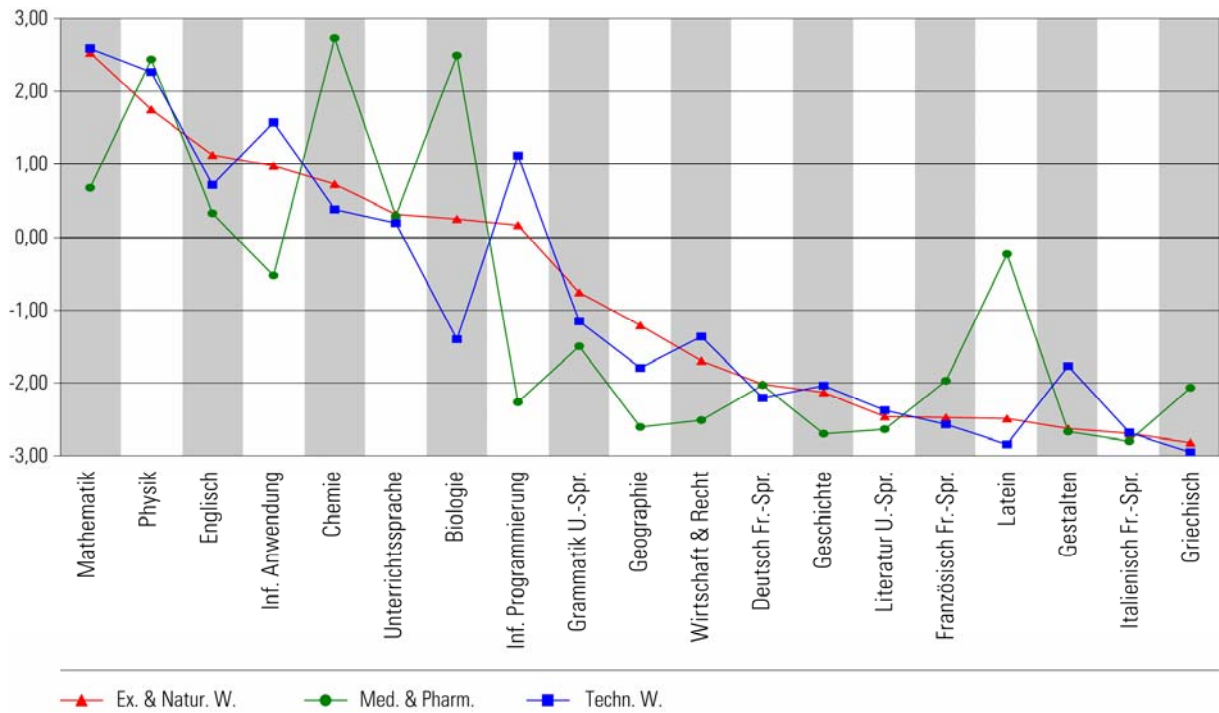
Was für Anforderungen an die Fachkenntnisse stellt nun das Studium in den ersten Semestern an die Studierenden aus deren Sicht in den verschiedenen Fachbereichen? Die Anforderungen des Studiums wurden nicht direkt erfragt, vielmehr wurden die Studierenden nach der Wichtigkeit der verschiedenen Fächer für ihr Studium gefragt. Die Frage nach der Wichtigkeit lässt sich leichter beantworten und kann als guter Indikator für die diesbezüglichen Anforderungen gelten. Parallel zu den Fragen zum Kenntnisstand in den verschiedenen Fächern wurde im Fragebogen gefragt: „Wie wichtig waren die folgenden, bei der Vorbereitung der Matura erworbenen Fachkenntnisse für Ihr Studium in den letzten zwei Semestern?“ Auf einer siebenstufigen Skala mit den verbalen Ankerpunkten, „gar nicht wichtig“, „mittel“ und „sehr wichtig“ konnten die Studierenden die Wichtigkeit der verschiedenen Fachkenntnisse für ihr aktuelles Studium einschätzen.

Abb. 3.1: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit des fachlichen Könnens in den ersten zwei Semestern des Studiums nach den Fachbereichen Geistes- und Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Recht



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit für den Fachbereich Geistes- und Sozialwissenschaften angeordnet; Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig.

Abb. 3.2: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit des fachlichen Könnens in den ersten zwei Semestern des Studiums in den Fachbereichen Exakte und Naturwissenschaften, Medizin & Pharmazie und technische Wissenschaften



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit für den Fachbereich Exakte und Naturwissenschaften angeordnet; Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig.

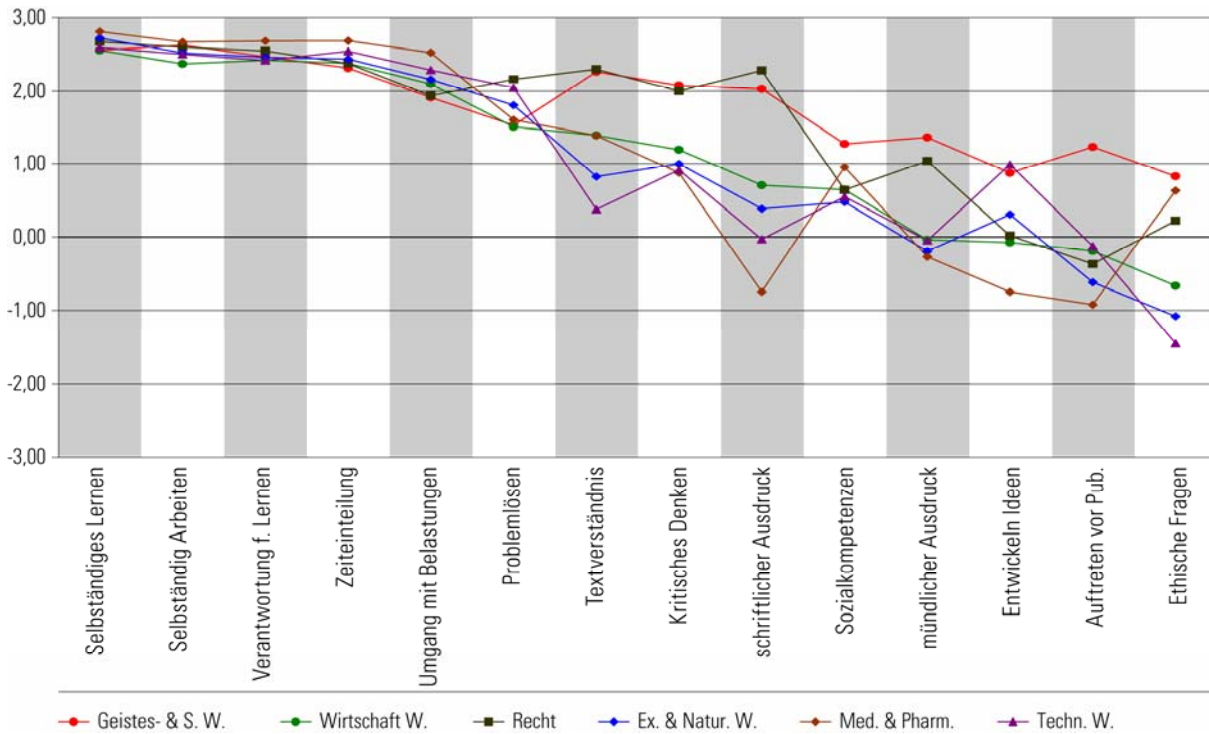
In Abbildung 3.1 und 3.2 sind die durchschnittlichen Einschätzungen der Wichtigkeit des fachlichen Könnens in den ersten zwei Semestern des Studiums nach Fachbereichen getrennt dargestellt. Ein Blick auf die Abbildungen zeigt sogleich, dass es hier nur wenige Gemeinsamkeiten zwischen den Fachbereichen gibt. So wird in allen Fachbereichen den Kenntnissen im Italienischen als Fremdsprache, im Gestalten und im Griechischen, sowie grösstenteils auch im Französischen als Fremdsprache eher gar keine Wichtigkeit beigemessen. Im Übrigen ist die Streuung in der Einschätzung der Wichtigkeit so gross, dass dem Durchschnitt aller Studierenden kaum mehr Aussagekraft zukommt. Nur bezüglich der Kenntnisse in Englisch und in Informatik-Anwendungen kann man noch feststellen, dass sie in den meisten Fachbereichen ausser Medizin und Recht als eher wichtig für das erste Studienjahr eingeschätzt werden.

Im Vergleich zur Mittelschule zeigt sich in dieser Heterogenität der Wechsel von einer allgemein bildenden Schule zum Fachstudium. Da der Einfluss der Fachbereiche so dominant ist, scheint es in diesem Kapitel nicht sinnvoll, den Einfluss von anderen Variablen zu untersuchen.

3.3 Einschätzung der Wichtigkeit von überfachlichen Kompetenzen für das Studium in den ersten Semestern

Nach den Fragen zum Stand ihrer überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura wurden die Studierenden mit folgender Frage nach der Wichtigkeit dieser Kompetenzen für ihr Studium gefragt: „Wie wichtig waren die folgenden, bei der Vorbereitung zur Matura erworbenen, allgemeinen Kompetenzen für Ihr Studium in den letzten zwei Semestern?“ Die Antwortskala war gleich wie bei den Fragen zur Wichtigkeit der fachlichen Kenntnisse.

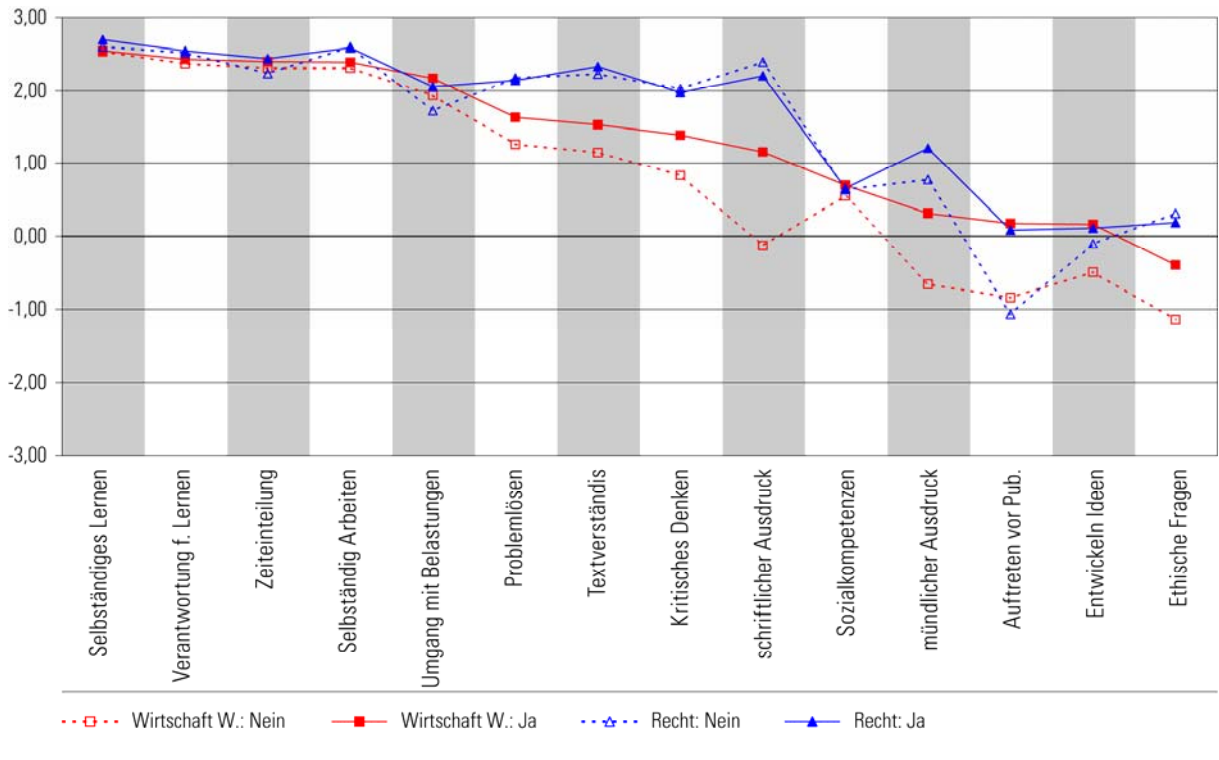
Abb. 3.3: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen in den ersten Semestern des Studiums nach Fachbereichen



Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit in allen Fachbereichen angeordnet; Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig.

In Abbildung 3.3 sind die durchschnittlichen Einschätzungen der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen in den ersten zwei Semestern des Studiums nach Fachbereichen getrennt dargestellt. Im Gegensatz zu den Abbildungen bezüglich der Wichtigkeit des fachlichen Wissens zeigt sich hier ein zum Teil einheitlicheres Bild. Bei ungefähr der Hälfte der aufgeführten überfachlichen Kompetenzen ist die durchschnittliche Einschätzung ihrer Wichtigkeit in allen Fachbereichen ziemlich ähnlich und relativ hoch. So wird „selbständiges Lernen“, „selbständiges Arbeiten“, „Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen“, „Zeiteinteilung“, „Umgehen mit Belastungen“ und „Problemlösefähigkeit: Probleme erkennen, Lösungen suchen und erarbeiten“ in allen Fachbereichen als eher sehr wichtig eingestuft. Bei den übrigen überfachlichen Kompetenzen ist nur noch bei den „Kompetenzen im sozialen Umgang“ die durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit für das aktuelle Studium ziemlich ähnlich über alle Fachbereiche. Die Wichtigkeit der übrigen überfachlichen Kompetenzen wird in den verschiedenen Fachbereichen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Am grössten ist der Unterschied bei der „schriftlichen Ausdrucksfähigkeit“, die von den Studierenden des Fachbereichs Medizin & Pharmazie als eher unwichtig und von den Studierenden des Rechts und den Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften als eher sehr wichtig eingeschätzt werden.

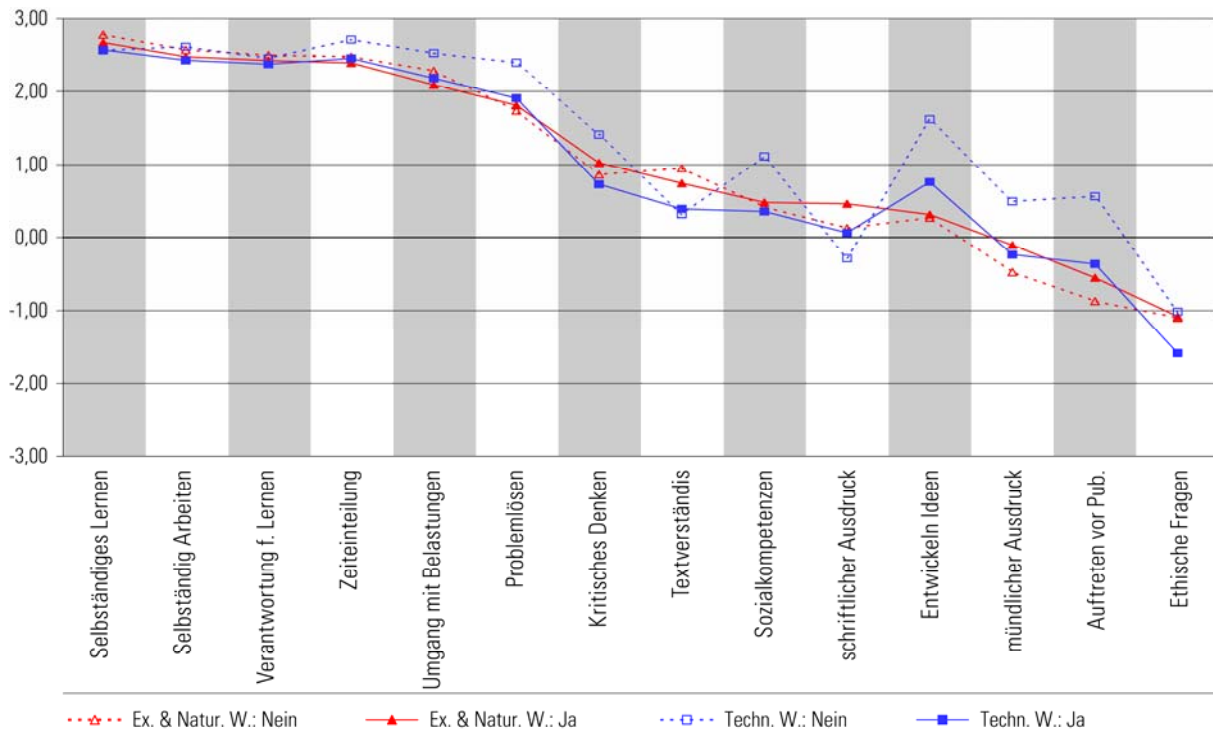
Abb. 3.3a: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen in den ersten Semestern des Studiums in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften nach Bolognareform



Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften nach Bolognareform angeordnet; Nein / Ja: Studium nach Bolognareform; Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig.

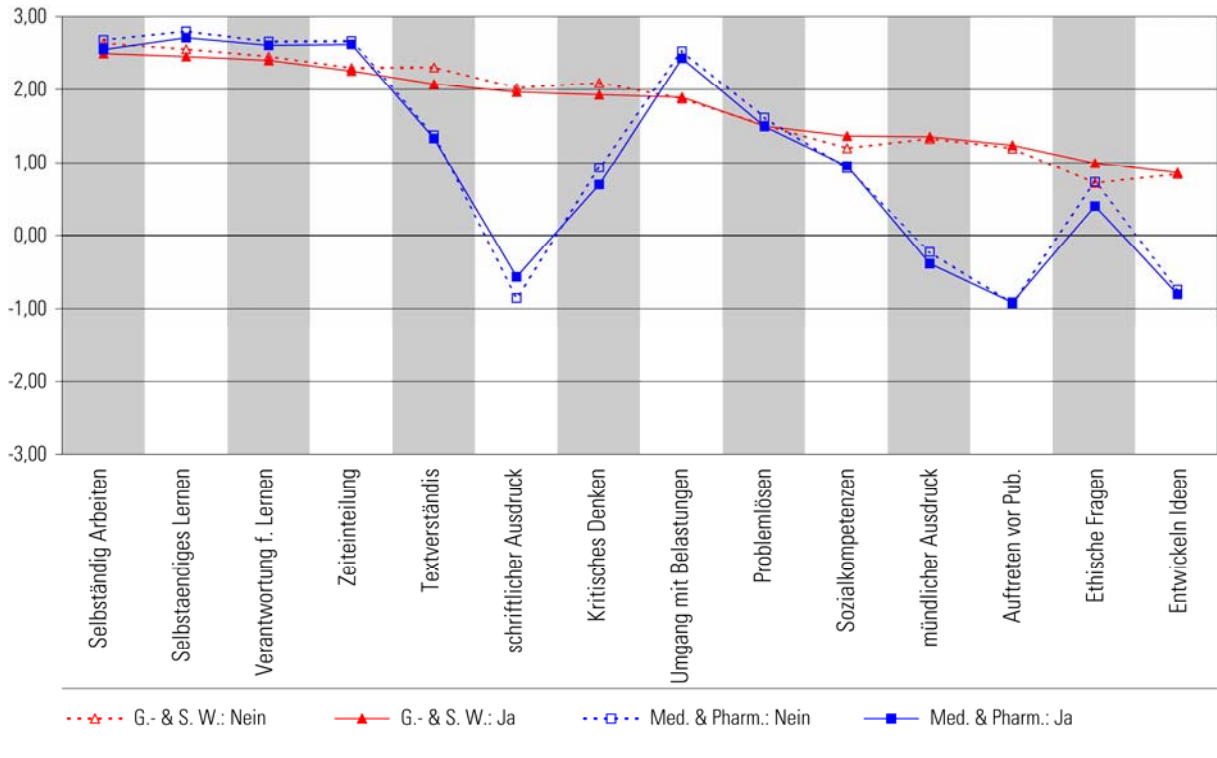
Interessant ist im Weiteren die Frage, ob die Studienreform nach Bologna Auswirkungen hat auf die eingeschätzte Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen für die ersten zwei Studiensemester. Diese Frage würde sich natürlich auch schon bei der Wichtigkeit der Fachkenntnisse stellen, jedoch sind die Anforderungen an die Fachkenntnisse auch innerhalb eines Fachbereichs je nach Fach so verschieden, dass man einen Vergleich auf der Basis jedes Faches machen müsste, was im Rahmen dieses Berichts zu weit geht. Die Anforderungen an die überfachlichen Kompetenzen sind dagegen sowohl über die Fachbereiche hinweg als auch innerhalb der Fachbereiche so homogen, dass ein Vergleich nach Studienordnung innerhalb eines Fachbereichs Sinn macht. In allen Fachbereichen zeigen sich bei den vier, fünf wichtigsten überfachlichen Kompetenzen keine grösseren Änderungen in der Einschätzung ihrer Wichtigkeit, doch in den übrigen überfachlichen Kompetenzen gibt es je nach Fachbereich Unterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit.

Abb. 3.3b: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen in den ersten Semestern des Studiums in den Exakten und Naturwissenschaften und in den technischen Wissenschaften nach Bologna-reform



Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit im Fachbereich Exakte und Naturwissenschaften nach Bologna-reform angeordnet; Nein / Ja: Studium nach Bologna-reform; Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig.

Abb. 3.3c: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen in den ersten Semestern des Studiums in den Geistes- und Sozialwissenschaften und in Medizin und Pharmazie nach Bologna-reform



Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit im Fachbereich Geistes- und Sozialwissenschaften nach Bologna-reform angeordnet; Nein / Ja: Studium nach Bologna-reform; Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig.

In Abbildung 3.3a ist Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen für die Fachbereiche Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften nach Bologna-reform dargestellt. In den Wirtschaftswissenschaften ist die Einschätzung der Wichtigkeit von Problemlösen, Textverständnis, kritischem Denken, schriftlichem und mündlichem Ausdruck, Auftreten vor Publikum, Entwickeln von Ideen und Auseinandersetzung mit ethischen Fragen bei Studierenden nach Bologna-reform statistisch signifikant höher. In den Rechtswissenschaften sind dagegen hauptsächlich die Wichtigkeit von mündlichem Ausdruck und Auftreten vor Publikum bei den Studierenden nach Bologna-reform statistisch signifikant höher. In Abbildung 3.3b ist die Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen für die Fachbereiche Exakte und Naturwissenschaften und technische Wissenschaften und in Abbildung 3.3c für die Fachbereiche Geistes- und Sozialwissenschaften und Medizin und Pharmazie nach Bologna-reform dargestellt. Bei den technischen Wissenschaften ist die Einschätzung der Wichtigkeit der meisten überfachlichen Kompetenzen bei Studierenden nach Bologna-reform statistisch signifikant tiefer. Besonders ausgeprägt ist dies bei Sozialkompetenzen, Entwickeln von Ideen, mündlicher Ausdruck und Auftreten vor Publikum der Fall. In den Fachbereichen Exakte und Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften und Medizin und Pharmazie zeigen sich kaum Unterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen zwischen den Studierenden, die nach Bologna-reform studieren und jenen, die das nicht tun.

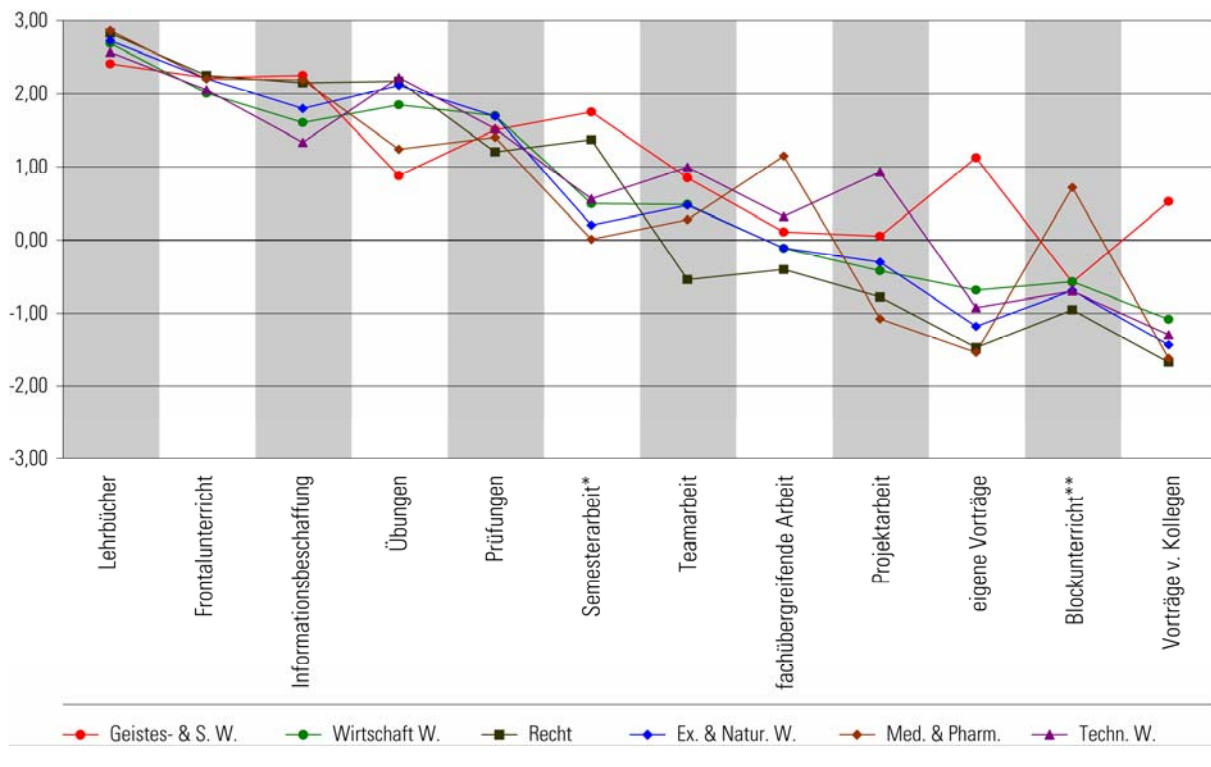
3.4 Einschätzung der Wichtigkeit von Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern

Auch nach den Fragen, wie die Studierenden mit den aufgeführten Lern- und Lehrmethoden zum Zeitpunkt der Matura lernen konnten, folgte eine Frage zur Wichtigkeit dieser Lern- und Lehrmethoden im aktuellen Studium. Sie lautete: „Wie wichtig waren die folgenden Methoden für Ihr Studium in den letzten zwei Semestern?“ Wiederum konnten die Studierenden auf der siebenstufigen Skala mit den verbalen Ankerpunkten „gar nicht wichtig“, „mittel“ und „sehr wichtig“ antworten.

Die durchschnittlichen Einschätzungen der Wichtigkeit der verschiedenen Lern- und Lehrmethoden für das Studium sind in Abbildung 3.4 getrennt nach Fachbereichen dargestellt. Insgesamt wurde, nicht überraschend, von allen Fachrichtungen das „Lernen mit Hilfe von Lehrbüchern und Skripten“ und der „Frontalunterricht (Lehrervortrag oder klassische Vorlesung)“ als eher sehr wichtig oder als sehr wichtig eingestuft. Danach kommen für die meisten Fachbereiche „selbständige Informationsbeschaffung“, „Übungen zum Stoff“ und „Prüfungen / mündliche oder schriftliche Lernkontrollen“. Eine gewisse Wichtigkeit können noch „längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“ und „Team- und Gruppenarbeiten“ beanspruchen. Die übrigen Lern- und Lehrmethoden werden jeweils in den meisten Fächern als eher unwichtig eingestuft.

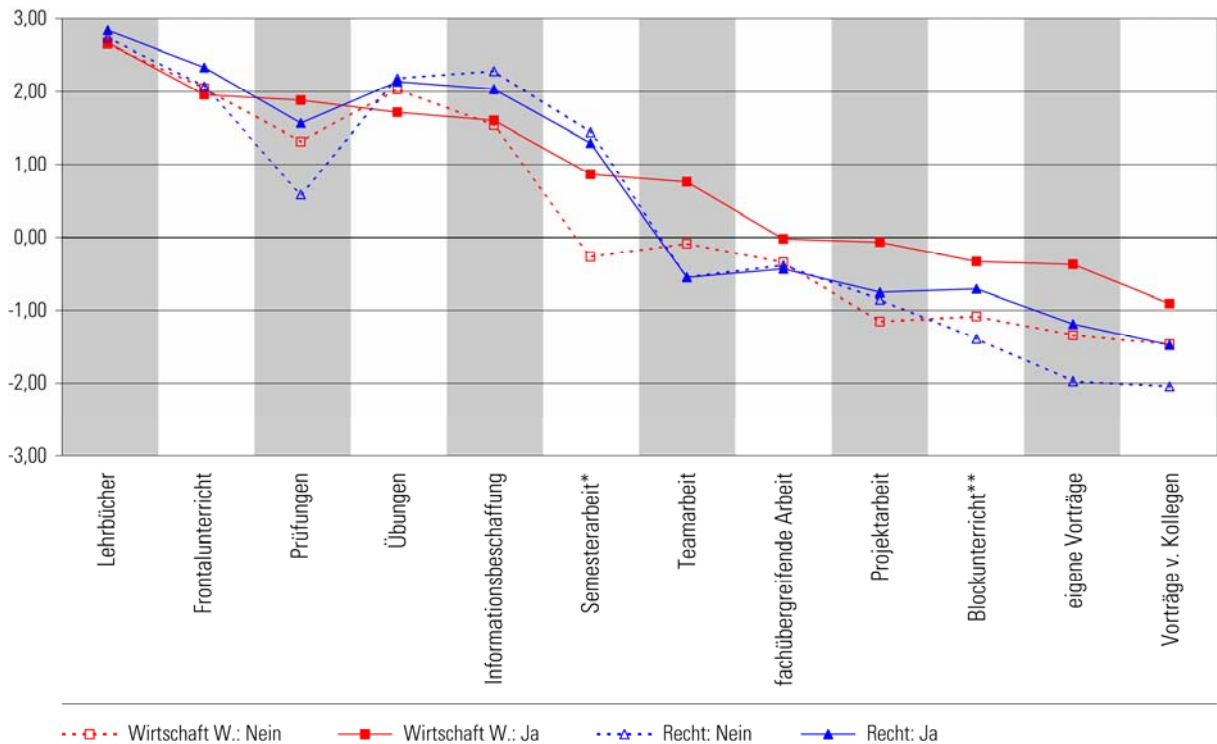
Im Allgemeinen ergibt sich ein relativ homogenes Bild über alle Fachbereiche. Nur die Geistes- und Sozialwissenschaften weichen in einzelnen Aspekten von den übrigen Fachbereichen deutlich ab. So werden „Übungen zum Stoff“ als weniger wichtig und andererseits „längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“, „eigene Vorträge“ und „Vorträge von Kollegen“ als wichtiger als in anderen Fachbereichen eingestuft. „Arbeiten an Projekten“ wird im Weiteren in den technischen Wissenschaften im Vergleich zu den anderen Fachbereichen als wichtiger eingestuft.

Abb. 3.4: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern des Studiums nach Fachbereichen



Anmerkung: Die Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit in allen Fachbereichen angeordnet; Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig; * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

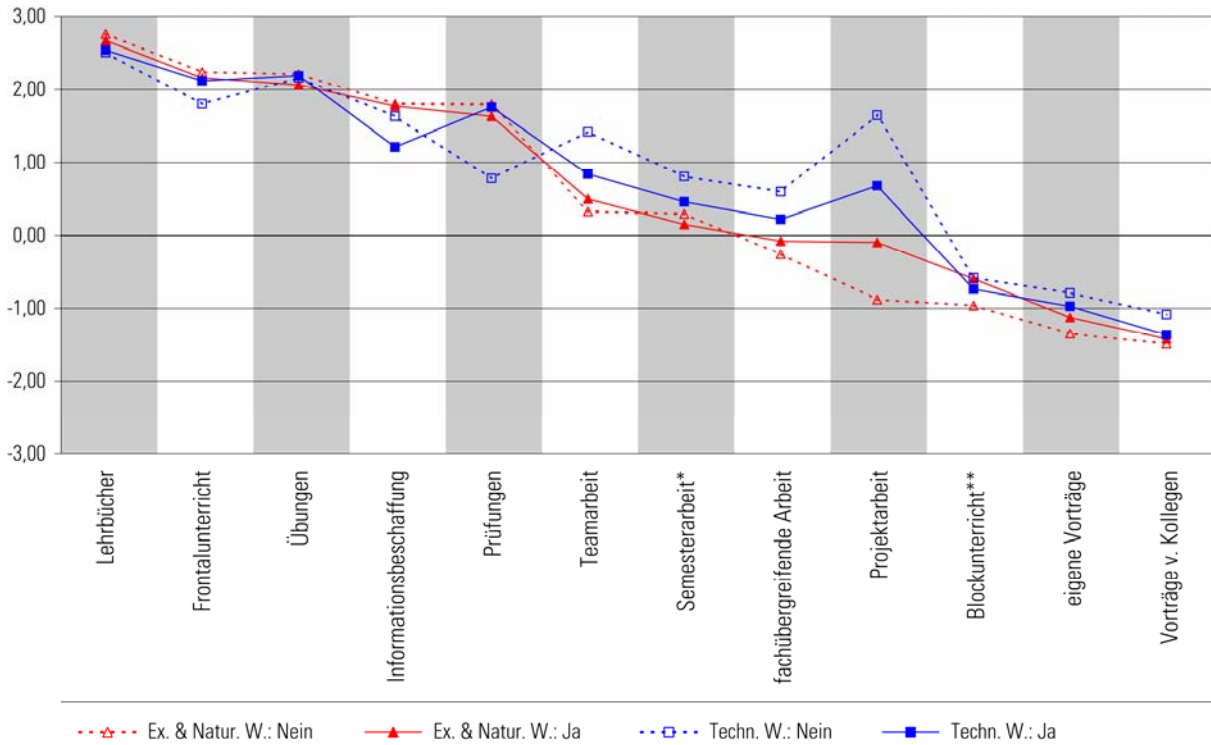
Abb. 3.4a: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern des Studiums in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften nach Bolognareform



Anmerkung: Die Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften nach Bolognareform angeordnet; Nein/Ja: Studium nach Bolognareform; Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig; * „längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

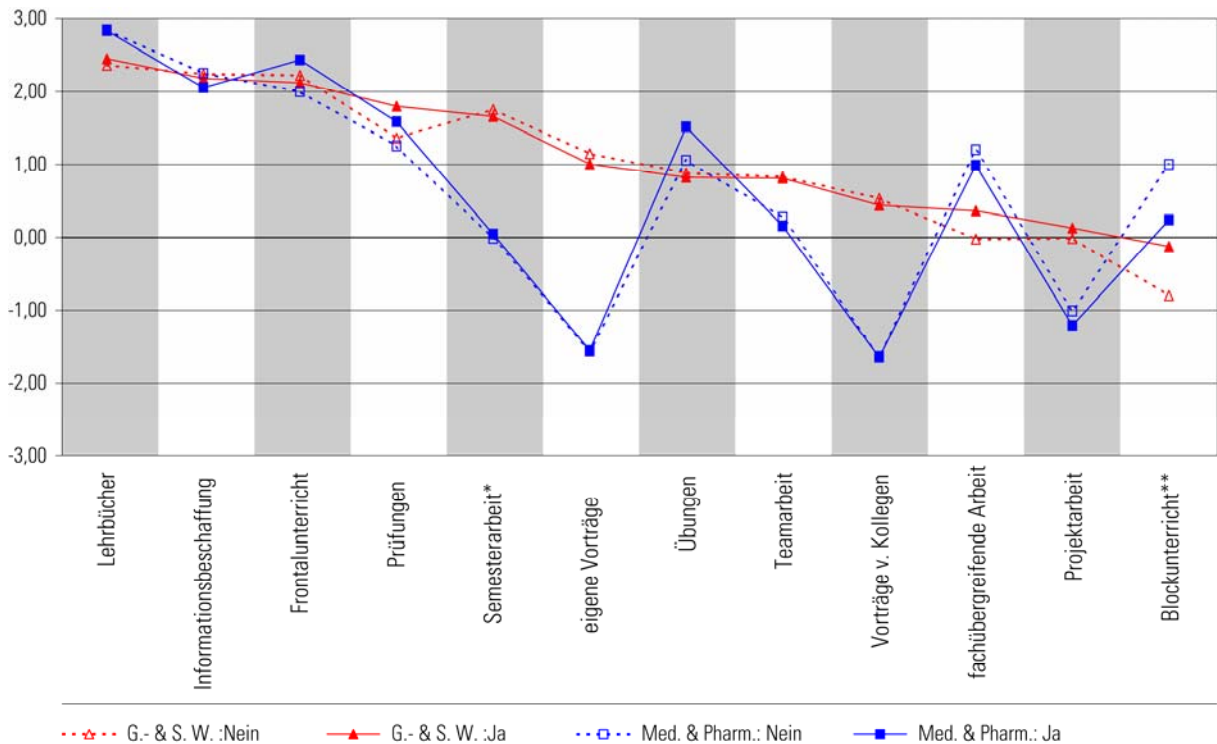
Auch bei den Kompetenzen, mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden zu lernen, stellt sich die Frage, ob sich die Bolognareform auf die Einschätzung ihrer Wichtigkeit in den ersten Studiensemestern auswirkt. In Abbildung 3.4a bis 3.4c ist darum die Einschätzung ihrer Wichtigkeit nach Fachbereichen und Bolognareform dargestellt. In Abbildung 3.4a zeigt sich, dass sowohl in den Rechtswissenschaften als auch in geringerem Masse in den Wirtschaftswissenschaften die Bedeutung von Prüfungen für Studierende nach Bolognareform zugenommen hat. In den Wirtschaftswissenschaften haben daneben auch die meisten eher weniger wichtigen Lernkompetenzen nach der Bolognareform an Wichtigkeit statistisch signifikant zugenommen, am meisten „längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“. In den technischen Wissenschaften in Abbildung 3.4b hat mit der Bolognareform die Bedeutung von Prüfungen statistisch signifikant zu- und die Bedeutung von Teamarbeit und Projektarbeit statistisch signifikant abgenommen. In den Geistes- und Sozialwissenschaften und in Medizin und Pharmazie zeigen sich in Abbildung 3.4c wie schon bei den überfachlichen Kompetenzen auch bei den Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden kaum Unterschiede in der eingeschätzten Wichtigkeit zwischen Studierenden, die nach Bolognareform studieren und jenen, die nach altem System studieren.

Abb. 3.4b: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern des Studiums in Exakten und Naturwissenschaften und in technischen Wissenschaften nach Bolognareform



Anmerkung: Die Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit im Fachbereich Exakte und Naturwissenschaften nach Bolognareform angeordnet;
 Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig; * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

Abb. 3.4c: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern des Studiums in den Geistes- und Sozialwissenschaften und in Medizin und Pharmazie nach Bolognareform

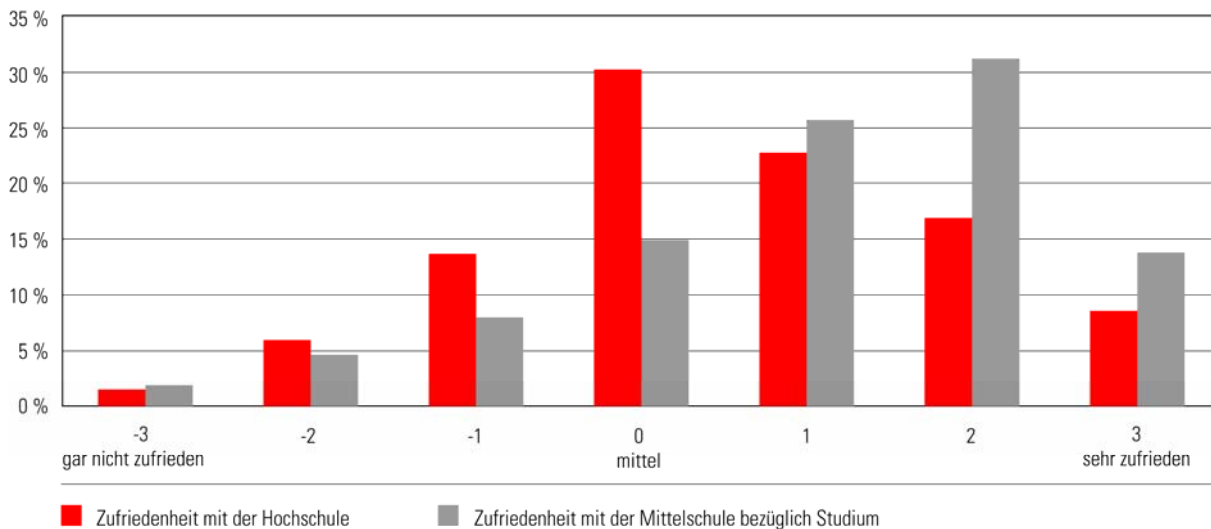


Anmerkung: Die Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit im Fachbereich Geistes- und Sozialwissenschaften nach Bolognareform angeordnet; Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig; * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

3.5 Zufriedenheit mit dem ersten Studienjahr

Gegen Ende des Fragebogens wurden die Studierenden auch nach ihrer Zufriedenheit mit dem ersten Studienjahr in ihrem aktuellen Studienfach gefragt. Die Frage lautete wörtlich: „Wie zufrieden bzw. unzufrieden sind Sie rückblickend insgesamt mit dem letzten Studienjahr im Hinblick auf Ihr Studium?“ Auf einer siebenstufigen Skala konnte man auswählen zwischen „gar nicht zufrieden“ bis „sehr zufrieden“. In Abbildung 3.5 ist die Zufriedenheit mit dem letzten Studienjahr der Studierenden nach neuer Maturitätsordnung und zum Vergleich die Antworten auf die Frage nach der Zufriedenheit mit der Mittelschule bezüglich des Studiums dargestellt. Im Vergleich zur Zufriedenheit mit der Mittelschule sind die Studierenden mit ihrem letzten Studienjahr deutlich weniger zufrieden. Zwischen den Studierenden, die ein Studium nach Bolognareform studieren, und den anderen Studierenden gibt es keinen Unterschied in der Zufriedenheit mit dem letzten Studienjahr.

Abb. 3.5: Zufriedenheit mit dem ersten Studienjahr und mit der Mittelschule bez. Studium der Studierenden nach neuer Maturitätsordnung



Interessant ist es auch, den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Fragen nach der Zufriedenheit anzuschauen. Zwischen der Zufriedenheit mit der Mittelschule bezüglich Studium und der Zufriedenheit mit der Mittelschule bezüglich persönlicher Entwicklung besteht mit einem Korrelationskoeffizient von .51 ein hoher Zusammenhang. Zwischen der Zufriedenheit mit dem letzten Studienjahr und der Zufriedenheit mit der Mittelschule bezüglich Studium besteht nur ein niedriger Zusammenhang mit einem Korrelationskoeffizienten von .1 Dieser sinkt zwischen der Zufriedenheit mit dem letzten Studienjahr und der Zufriedenheit mit der Mittelschule bezüglich persönlicher Entwicklung auf .03 herab. Offensichtlich ist die Zufriedenheit mit dem ersten Studienjahr kaum abhängig von der Zufriedenheit mit der Mittelschule.

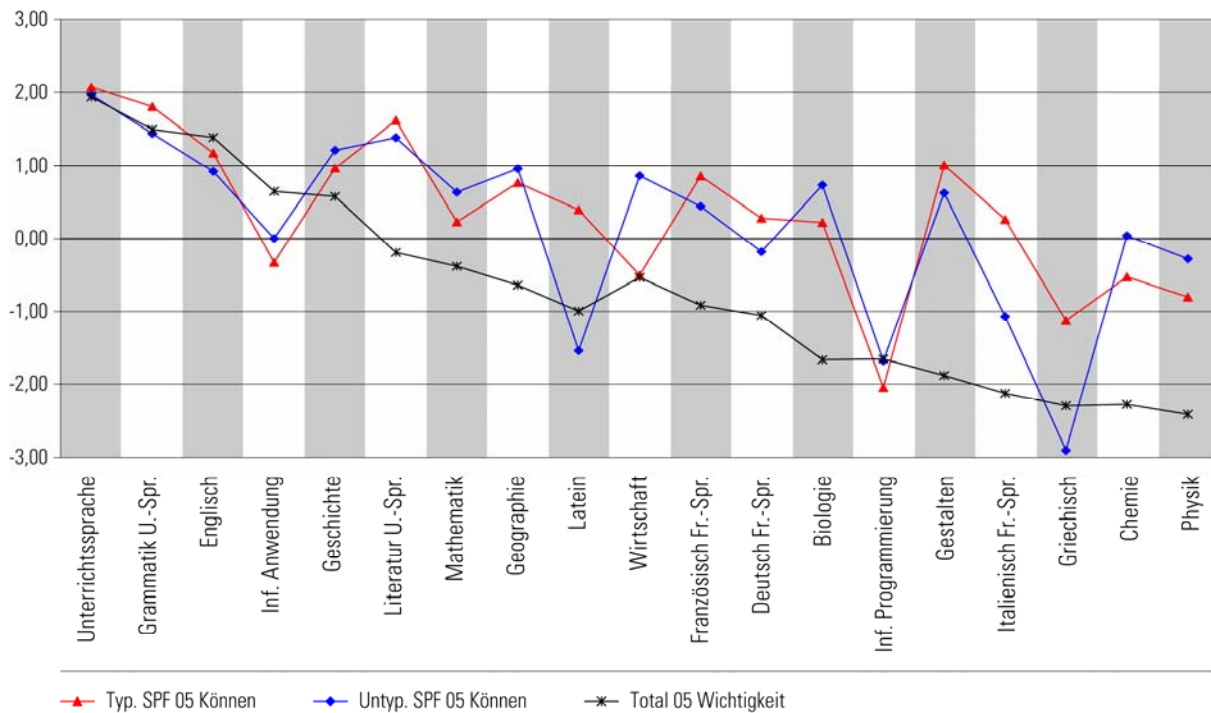
4. Vergleich der Einschätzungen der eigenen Kenntnisse und Kompetenzen und der Anforderungen des Studiums in den ersten zwei Semestern

4.1 Vergleich der Einschätzung der eigenen Fachkenntnisse und der Anforderungen des Studiums in den ersten Semestern

Beim Vergleich der geschätzten Fachkenntnisse zum Zeitpunkt der Matura und den Anforderungen der ersten Semester des Studiums, erfasst durch die geschätzte Wichtigkeit dieser Fachkenntnisse, muss unbedingt berücksichtigt werden, dass die Skalen „geschätztes Können“ und „geschätzte Wichtigkeit“ nicht direkt vergleichbar sind. Die beiden Skalen sind zwar bewusst parallel konstruiert worden und man kann davon ausgehen, dass diese Parallelität den befragten Studierenden auf Grund des Aufbaus und des Layouts des Fragebogens bewusst war, dennoch sind die Skalen sowohl verbal als auch numerisch rein willkürlich festgelegt worden. Man kann nicht davon ausgehen, dass man z. B. den Skalenpunkt „sehr gut“ einfach dem Skalenpunkt „sehr wichtig“ gleichsetzen kann, geschweige denn, dass der Abstand zwischen „mittel“ und „sehr gut“ gleich ist wie Abstand zwischen „mittel“ und „sehr wichtig“. Man kann zwar diese Skalen transformieren z. B. durch Standardisierung oder Rangierung, so dass sie vergleichbar werden. Doch gehen diese Transformationen mit einem erheblichen Informationsverlust einher. Deshalb wurde hier von einer Transformation abgesehen, dies zu Gunsten einer zurückhaltenden und vorsichtigen Interpretation der Ergebnisse.

Wenn man die Anforderungen des Studiums, gemessen als geschätzte Wichtigkeit, mit dem geschätzten Fachwissen vergleichen will, drängt es sich auf, dies zumindest getrennt nach Fachbereichen, wenn nicht gar getrennt nach Studienfach zu tun. Des Weiteren ist der Stand des eigenen Fachwissens, wie wir im Kapitel 2 gesehen haben, stark abhängig vom abgeschlossenen Schwerpunktfach. Andererseits haben wir in Tabelle 3.5 gesehen, dass in den verschiedenen Fachbereichen die verschiedenen Schwerpunktfächer ungleich vertreten sind. Im Folgenden wird darum der Vergleich von Anforderungen und fachspezifischem Wissen und Können getrennt nach Fachbereichen durchgeführt. Innerhalb der Fachbereiche wird unterschieden zwischen Studierenden, die mit einem Schwerpunktfach, das für den jeweiligen Fachbereich typisch ist, abgeschlossen haben und den übrigen Studierenden dieses Fachbereichs. Typisch ist ein Schwerpunktfach für einen Fachbereich, wenn entweder eine Mehrheit oder doch ein grosser Prozentsatz der Studierenden dieses Fachbereichs mit diesem Schwerpunktfach abgeschlossen hat oder die Mehrheit eines Schwerpunktfaches diesen Fachbereich studiert. Letzteres kommt vor allem bei kleinen Schwerpunktfächern vor, weil sie wegen der kleinen Anzahl in keinem Fachbereich einen hohen Anteil erreichen. Im Allgemeinen findet sich bei den typischen Schwerpunktfächern eine gewisse Übereinstimmung zwischen der fachlichen Ausrichtung des Schwerpunktfachs und des Fachbereichs.

Abb. 4.1: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach typischen und atypischen Schwerpunktfächern

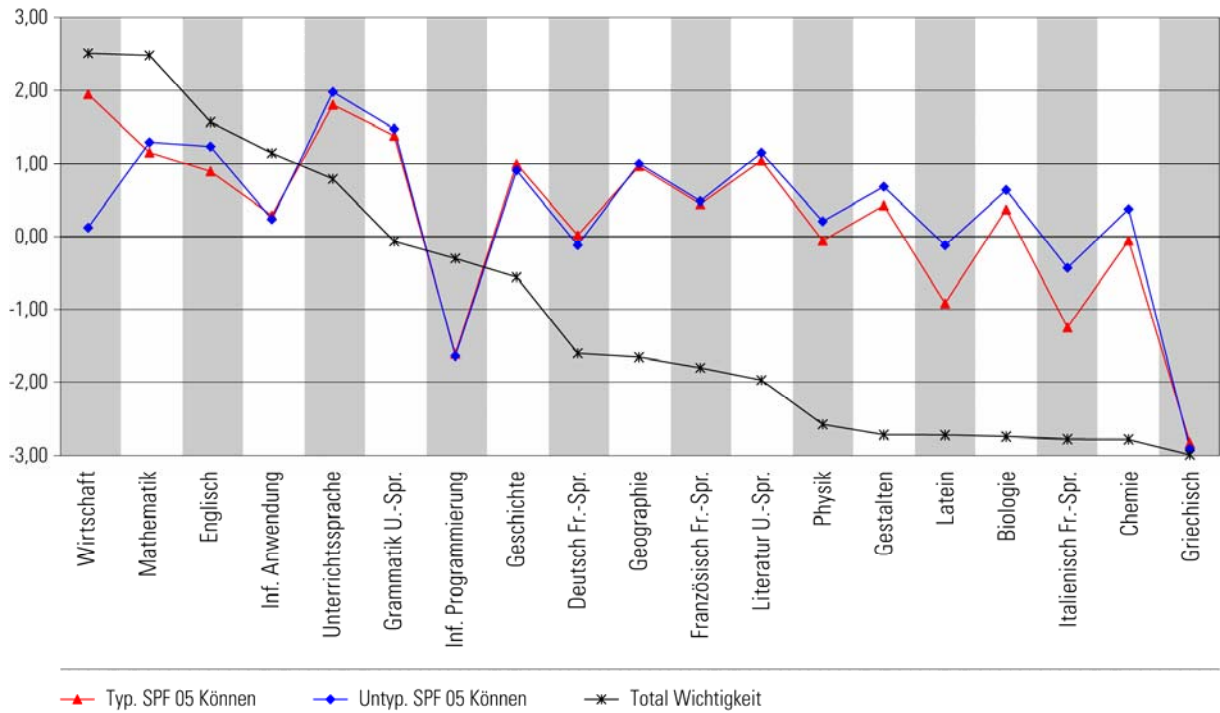


Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht aller Studierenden des Fachbereichs angeführt; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; SPF: Schwerpunktfach; typische Schwerpunktfächer: Alte Sprachen, neue Sprachen, PPP und Gestalten / Musik.

Bei den Vergleichen zwischen Fachwissen und Anforderungen zeigt sich in allen Fachbereichen ein Grundmuster: Eine Mehrheit der Fächer der Mittelschule beherrschen die Studierenden nach ihrer Einschätzung mittel bis gut oder sehr gut, diese Fächer sind aber für ihr Studium zumindest in den ersten Semestern nicht wichtig bis gar nicht wichtig. Diese Fächer stellen so zu sagen den Anteil Allgemeinbildung, den die Mittelschulen den Studierenden mitgegeben hat, dar. Daneben gibt es fünf bis sechs für das Studium in den ersten Semestern eher wichtige bis sehr wichtige Fächer. Diese wichtigen Fächer ändern erwartungsgemäss von Fachbereich zu Fachbereich.

In Abbildung 4.1 ist der Vergleich für die Geistes- und Sozialwissenschaften dargestellt. Als typische Maturitätstypen werden hier die Schwerpunktfächer alte Sprachen, neue Sprachen, Psychologie, Pädagogik & Philosophie, bildnerisches Gestalten und Musik angesehen. Als eher wichtige Fächer werden hier in absteigender Reihenfolge „Kenntnisse der Unterrichtssprache“, „Grammatik- und Orthographiekenntnisse in der Unterrichtssprache“, „Englischkenntnisse“, „Informatik-Anwendungen“ und „Geschichte-/Staatskundekenntnisse“ angesehen. Ausser bei Informatik-Anwendungen entspricht das eingeschätzte Wissen und Können der eingeschätzten Wichtigkeit für das Studium sowohl bei den typischen als auch bei den atypischen Schwerpunktfächern.

Abb. 4.2: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Wirtschaftswissenschaften nach typischen und atypischen Schwerpunktfächern

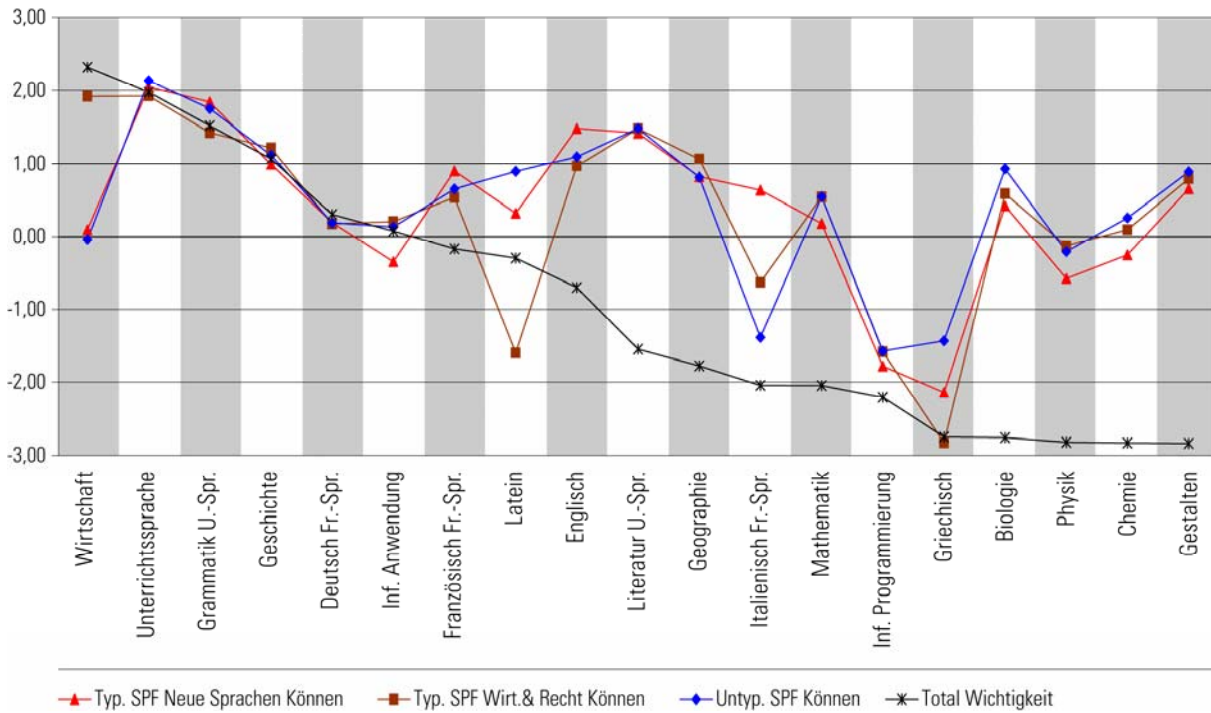


Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht aller Studierenden des Fachbereichs angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; SPF: Schwerpunktfach; typisches Schwerpunktfach: Wirtschaft & Recht.

Bei der Einschätzung der Wichtigkeit der eher unwichtigen Fächer weichen die atypischen Schwerpunktfächer von der Einschätzung der typischen Schwerpunktfächer gelegentlich etwas ab. Diese Abweichungen gehen immer in die gleiche Richtung wie die Abweichung des geschätzten Könnens. Dies muss nicht eine Selbsttäuschung sein, sondern kann einerseits durchaus dem spezifischen Fach innerhalb des Fachbereichs oder andererseits der etwas anderen Perspektive dieser atypischen Schwerpunktfächer entsprechen.

Der Vergleich für die Wirtschaftswissenschaften ist in Abbildung 4.2 dargestellt. Als typisches Schwerpunktfach wird hier das Schwerpunktfach Wirtschaft & Recht angesehen, mit dem über die Hälfte der Studierenden dieser Fachrichtung die Mittelschule abgeschlossen hat. Die Fächer mit einer gewissen Wichtigkeit sind in absteigender Reihenfolge: Wirtschafts- und Rechtskenntnisse, Mathematikkenntnisse, Englischkenntnisse, Informatik-Anwendungen, Kenntnisse in der Unterrichtssprache, Grammatik- und Orthographiekenntnisse in der Unterrichtssprache sowie Informatik-Programmierung. Ausser die Kenntnisse in der Unterrichtssprache werden die eigenen Kenntnisse etwas tiefer eingeschätzt als die Wichtigkeit für das Studium. Dies ist speziell bei Informatik-Programmierung und bei den Studierenden mit atypischem Schwerpunktfach bei den Kenntnissen in Wirtschaft und Recht der Fall.

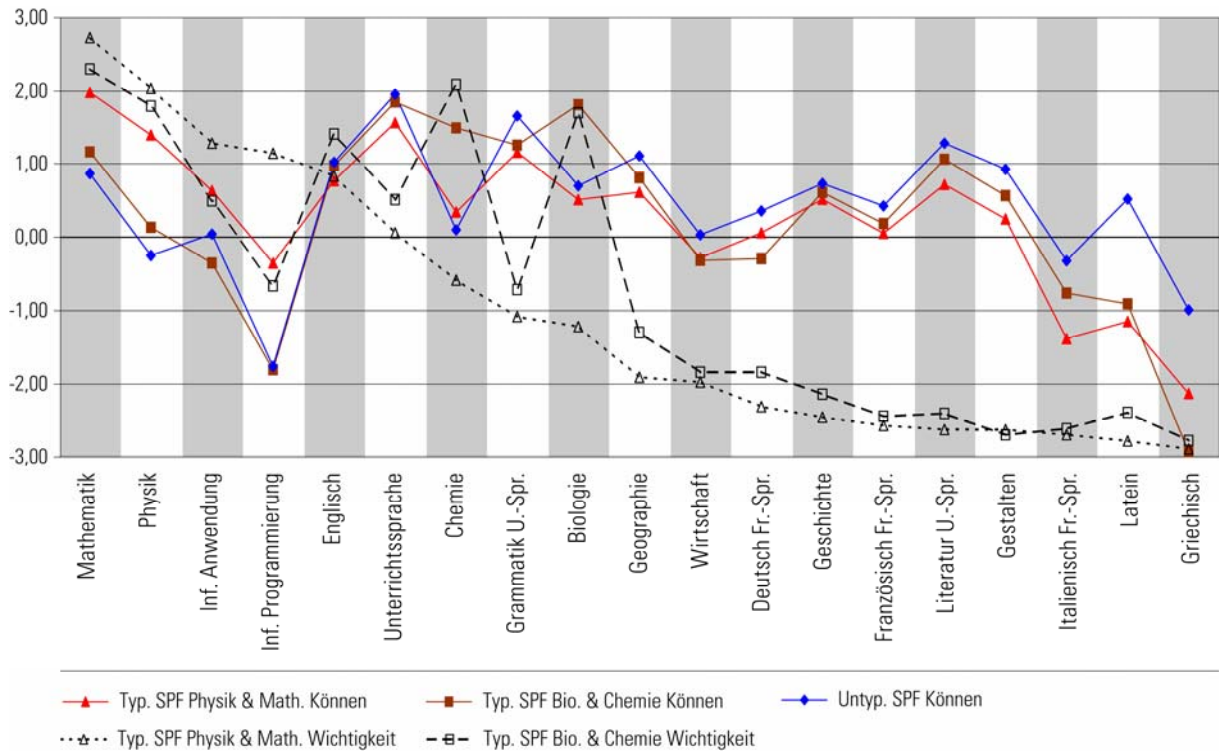
Abb. 4.3: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Rechtswissenschaften nach typischen und atypischen Schwerpunktfächern



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht aller Studierenden dieses Fachbereichs angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; SPF: Schwerpunktfach; typische Schwerpunktfächer: Neue Sprachen und Wirtschaft & Recht.

In Abbildung 4.3 ist der Vergleich für die Rechtswissenschaften dargestellt. In diesem Fachbereich werden die Schwerpunktfächer moderne Sprachen (ca. 33 % der Studierenden dieses Fachbereichs) und das Schwerpunktfach Wirtschaft & Recht (ca. 32 % der Studierenden dieses Fachbereichs) als typisch angesehen. Die wichtigeren Fächer sind: Kenntnisse in Wirtschaft und Recht, Kenntnisse der Unterrichtssprache, Grammatik- und Orthographie der Unterrichtssprache, Geschichte und in der französischen Schweiz Deutsch als Fremdsprache. Im Allgemeinen entsprechen die eigenen Kenntnisse der Wichtigkeit im Studium, ausser bei den Kenntnissen in Wirtschaft und Recht. Hier entsprechen nur die Kenntnisse der Studierenden, die mit dem typischen Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht abgeschlossen haben, in etwa der Wichtigkeit im Studium, während sowohl bei den Studierenden, die mit den für diesen Fachbereich typischen Schwerpunktfächern moderne Sprachen, als auch bei den Studierenden, die mit nicht typischen Schwerpunktfächern abgeschlossen haben, die Kenntnisse deutlich tiefer eingeschätzt werden als deren Wichtigkeit.

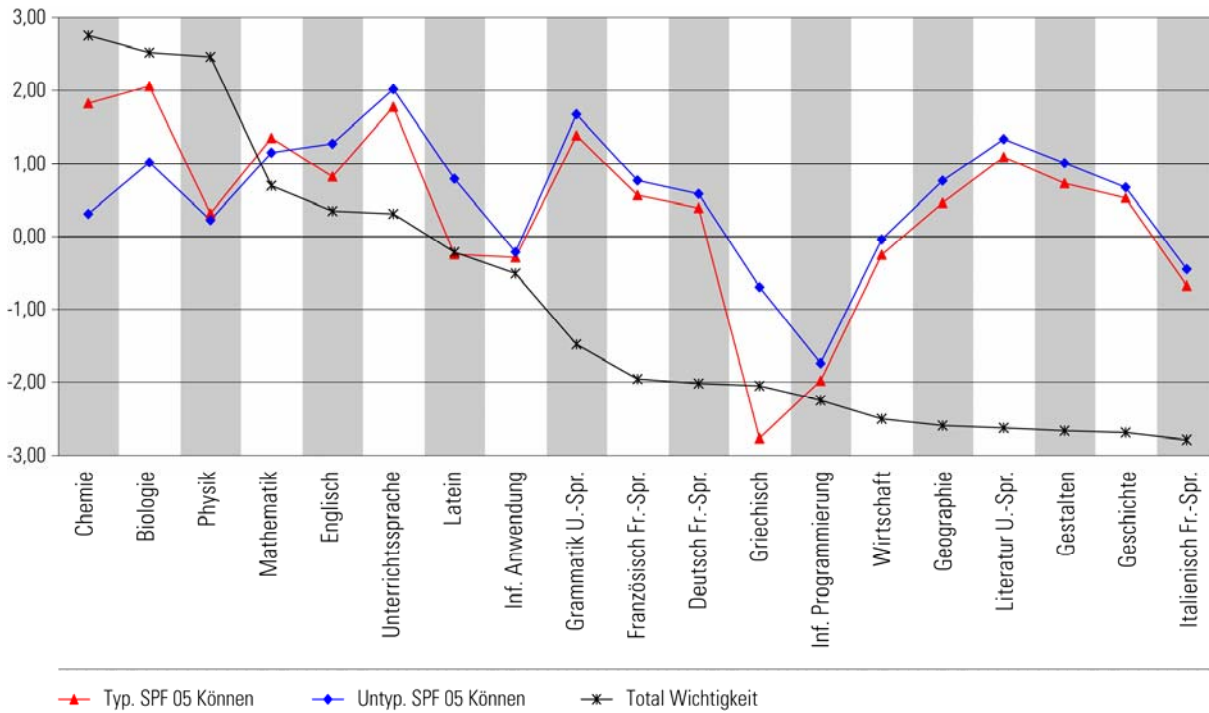
Abb. 4.4: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit im Fachbereich Exakte und Naturwissenschaften nach typischen und atypischen Schwerpunktfächern



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht der Studierenden mit Schwerpunktfach, Physik & Mathematik angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; SPF: Schwerpunktfach; typische Schwerpunktfächer: Physik & Mathematik; Biologie & Chemie.

Der Vergleich für den Fachbereich Exakte und Naturwissenschaften ist in Abbildung 4.4 dargestellt. Erwartungsgemäss sind hier das Schwerpunktfach Physik & Anwendungen der Mathematik, mit dem in der deutschen Schweiz 34 % und in der französischen Schweiz 40 % der Studierenden die Mittelschule abgeschlossen haben, und das Schwerpunktfach Biologie und Chemie, mit dem in der deutschen Schweiz 27 % und in der französischen Schweiz 40 % abgeschlossen haben, die typischen Schwerpunktfächer. Die eher wichtigen bis eher sehr wichtigen Fächer sind für beide typischen Schwerpunktfächer: Mathematik, Physik, Informatik-Anwendungen, Englisch und Kenntnisse in der Unterrichtssprache. Informatik-Programmierung ist für Studierende des typischen Schwerpunktfaches Physik & Mathematik eher wichtig und für Studierende des typischen Schwerpunktfaches Biologie & Chemie eher unwichtig. Genau umgekehrt verhält es sich mit den Fächern Chemie und Biologie, die für Studierende mit dem Schwerpunktfach Biologie & Chemie sehr wichtig sind und für Studierende mit dem Schwerpunktfach Physik & Anwendungen der Mathematik eher unwichtig. Dies entspricht einer unterschiedlichen Fachwahl innerhalb des Fachbereichs Exakte und Naturwissenschaften. Bei den Studierenden mit dem Schwerpunktfach Physik & Anwendungen der Mathematik entsprechen die eigenen Kenntnisse in etwa der von ihnen geschätzten Wichtigkeit in den ersten Semestern des Studiums, ausser bei den Informatikkenntnissen. Bei den Studierenden mit Schwerpunktfach Biologie & Chemie ist dies auch der Fall ausser bei ihren Kenntnissen in Mathematik und Physik. Studierende, die nicht mit einem typischen Schwerpunktfach abgeschlossen haben, schätzen bei den wichtigen Fächern ausser bei der Unterrichtssprache ihre eigenen Kenntnisse deutlich tiefer ein als es der Wichtigkeit im Studium entspricht.

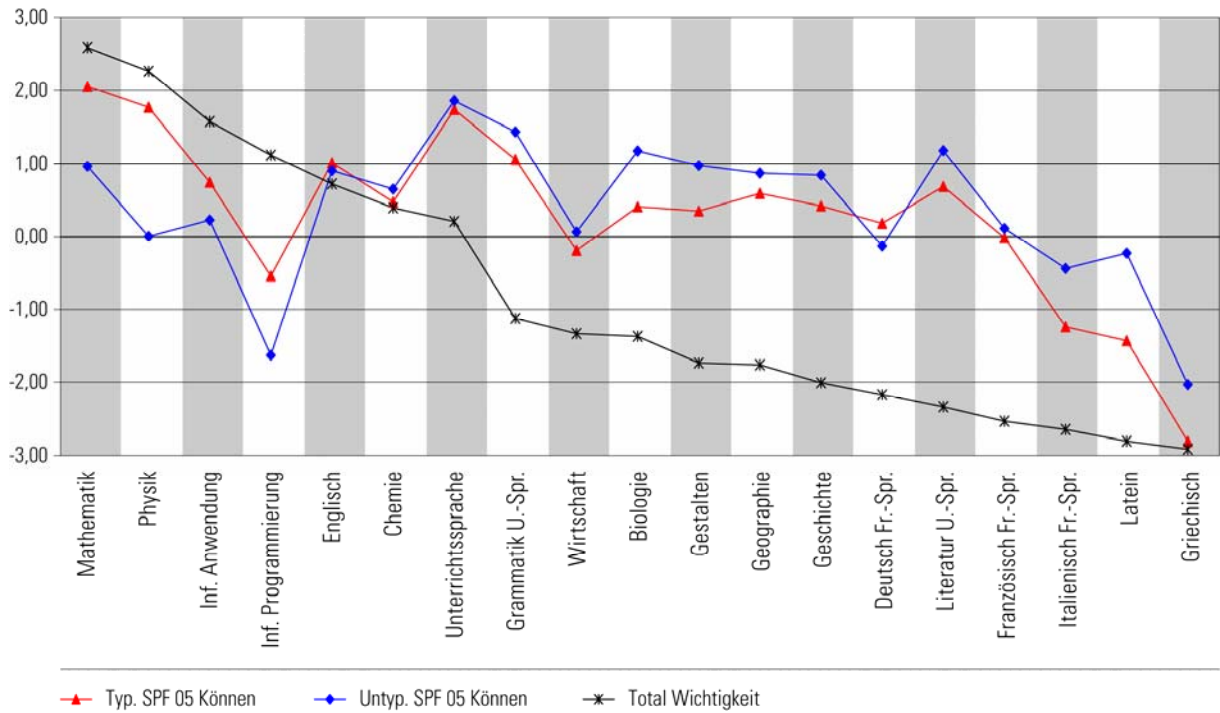
Abb. 4.5: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in der Medizin und Pharmazie nach typischen und atypischen Schwerpunktfächern



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht aller Studierenden dieses Fachbereichs angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; SPF: Schwerpunktfach; typisches Schwerpunktfach: Biologie & Chemie.

In Abbildung 4.5 ist der Vergleich der Einschätzung der Wichtigkeit der Fächer für das Studium und des eigenen diesbezüglichen Könnens für den Fachbereich Medizin und Pharmazie dargestellt. Als typisches Schwerpunktfach gilt hier das Schwerpunktfach Biologie & Chemie (34 % der Studierenden in der deutschen Schweiz und 54 % in der französischen Schweiz). Das Schwerpunktfach Biologie & Chemie hat damit im Vergleich zur Erhebung im Jahre 2002 den Maturatypus B in der deutschen Schweiz und den Maturatypus C in der französischen Schweiz als typischer Maturaabschluss für das Studium im Fachbereich Medizin und Pharmazie abgelöst. Als eher wichtig bis sehr wichtig werden hier in absteigender Reihenfolge die Fächer Chemie, Biologie, Physik, Mathematik, Englisch und Unterrichtssprache eingestuft. Diese Fächer entsprechen natürlich dem Programm der Vorbereitung auf das erste medizinische Propädeutikum. In den zwei wichtigsten Fächern, Chemie und Biologie, schätzen die Studierenden mit dem typischen Schwerpunktfach Biologie & Chemie ihre Kenntnisse deutlich besser ein als die Studierenden mit untypischen Schwerpunktfächern. Im Fach Physik, das als ähnlich wichtig eingeschätzt wird, schätzen alle Studierenden das eigene Wissen und Können deutlich tiefer als die Wichtigkeit für das Studium ein.

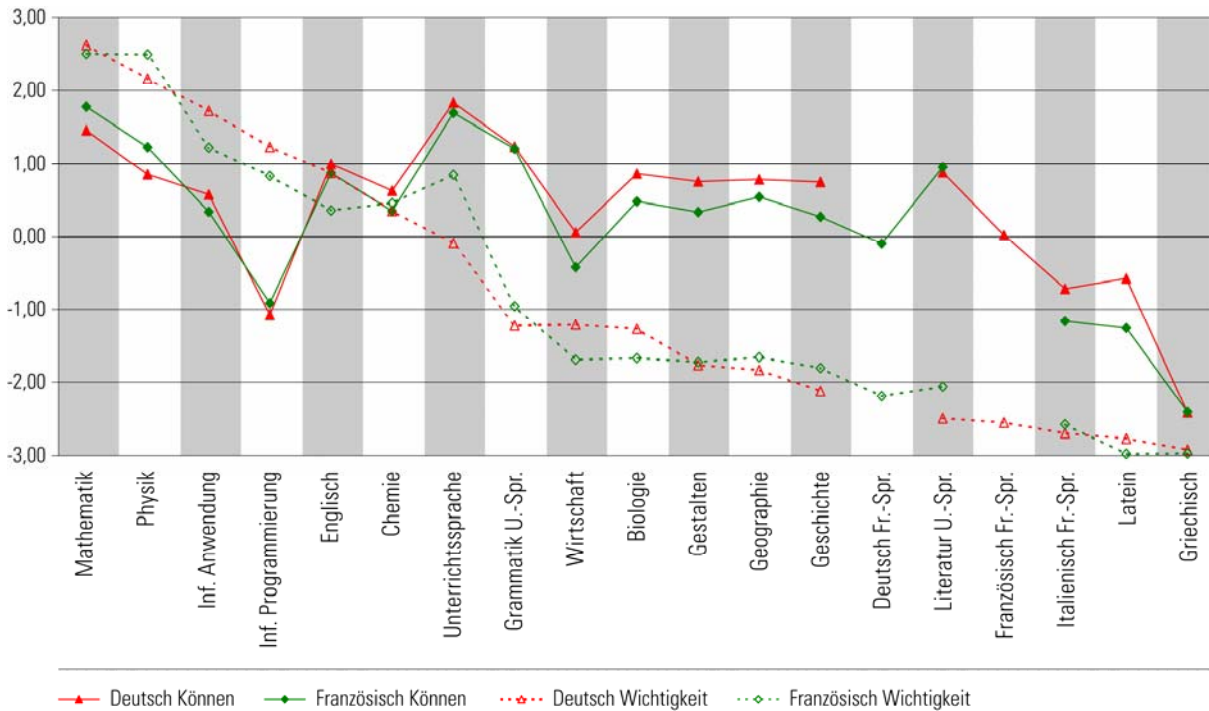
Abb. 4.6: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den technischen Wissenschaften nach typischen und atypischen Schwerpunktfächern



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht aller Studierenden dieses Fachbereichs angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; SPF: Schwerpunktfach; typisches Schwerpunktfach: Physik & Anwendungen der Mathematik.

In Abbildung 4.6 ist schliesslich der Vergleich für die Studierenden der technischen Wissenschaften dargestellt. Als typischer Schwerpunktfach gilt hier das Schwerpunktfach Physik & Anwendungen der Mathematik, mit dem in der deutschen Schweiz 47 % und in der französischen Schweiz 73 % der Studierenden die Mittelschule abgeschlossen haben. Als eher wichtig bis sehr wichtig werden folgende Fachkenntnisse eingeschätzt: Mathematik, Physik, Informatik-Anwendungen, Informatik-Programmierung, Englisch, Chemie und Unterrichtssprache. Bei Studierenden, die mit dem Schwerpunktfach Physik und Mathematik abgeschlossen haben, entsprechen sich die Einschätzung des eigenen Könnens und der Wichtigkeit für das Studium in etwa ausser bei Informatik-Programmierung. Die Kenntnisse in der Unterrichtssprache werden höher und die Kenntnisse in Physik und Mathematik etwas tiefer eingeschätzt als die entsprechende Wichtigkeit. Eine deutliche Differenz zwischen der Einschätzung von Wichtigkeit und Können besteht bei den Informatikkenntnissen sowohl für Studierende mit Schwerpunktfach Physik & Mathematik als erst recht auch für Studierende mit anderen Schwerpunktfächern. Letztere Studierende schätzen auch ihre Physik- und Mathematikkenntnisse deutlich tiefer ein.

Abb. 4.7: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den technischen Wissenschaften nach Sprachregion



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht aller Studierenden dieses Fachbereichs angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig.

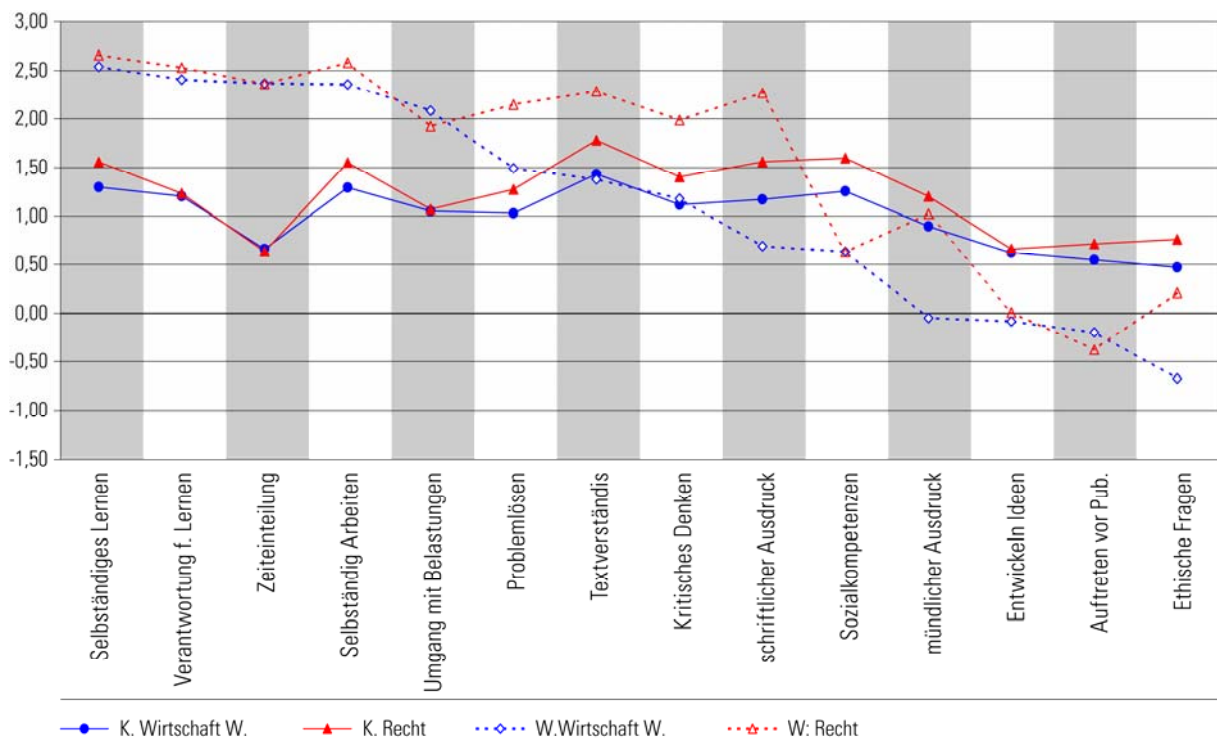
Der Fachbereich technische Wissenschaften eignet sich speziell zum Vergleich zwischen den Sprachregionen, weil die Studierenden dieses Fachbereichs in verschiedenen anderen Merkmalen, wie z. B. Schwerpunktfach oder besuchte Universität (ETHZ, EPFL), relativ homogen sind. In Abbildung 4.7 wird darum der Vergleich zwischen eingeschätztem Wissen und Können und Wichtigkeit für das Studium für diesen Fachbereich getrennt nach deutscher und französischer Sprachregion dargestellt. Im Allgemeinen wird das eigene Wissen und Können in beiden Sprachregionen sehr ähnlich eingeschätzt. Auch die Einschätzung der Wichtigkeit der Fächer für das Studium ist mit einer Ausnahme in beiden Sprachregionen ziemlich ähnlich. Die Ausnahme sind die Kenntnisse in der Unterrichtssprache, die in der französischen Schweiz als deutlich wichtiger angesehen werden.

Hinter dem Vergleich des durchschnittlich eingeschätzten Wissens und Könnens zum Zeitpunkt der Matura und der durchschnittlich eingeschätzten Wichtigkeit für das Studium in den ersten zwei Semestern steckt letztlich die Frage nach der Passung zwischen Mittelschule und Hochschule. Wenn man angesichts der eingangs aufgeführten Bedenken bezüglich der Vergleichbarkeit der beiden Skalen Vorsicht walten lässt und darum nur berücksichtigt, ob in den für den jeweiligen Fachbereich als wichtig erachteten Fächern auch das Können auf der positiven Seite eingeschätzt wird, so ist das fast durchwegs der Fall. Meistens ist in diesen Fächern eine ziemlich grosse Kongruenz zwischen eingeschätzter Wichtigkeit und Können festzustellen. Eine Ausnahme bildet Informatik-Anwendungen und zum Teil auch Informatik-Programmierung. Diesen Fächern wird in den meisten Fachbereichen mindestens eine mittlere Wichtigkeit zugesprochen, das eigene Können zum Zeitpunkt der Matura aber nur mittelmässig eingeschätzt. Zwar hat sich die Einschätzung des eigenen Könnens in Informatik-Anwendungen im Vergleich zu den Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2002 deutlich erhöht, aber es bleibt immer noch eine klare Differenz zur eingeschätzten Wichtigkeit im Studium.

4.2 Vergleich der Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und der Anforderungen des Studiums in den ersten Semestern

Beim Vergleich der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in den ersten Semestern des Studiums können wir davon ausgehen, dass einerseits diese Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura relativ ähnlich eingeschätzt werden (s. Abb. 2.8) und andererseits deren Wichtigkeit für das Studium für einen Teil dieser Kompetenzen in allen Fachbereichen sehr ähnlich eingeschätzt wird (s. Abb. 3.2). Darum werden im Folgenden die in allen Fachbereichen als wichtig erachteten überfachlichen Kompetenzen getrennt von den Kompetenzen, deren eingeschätzte Wichtigkeit je nach Fachbereich schwankt, betrachtet.

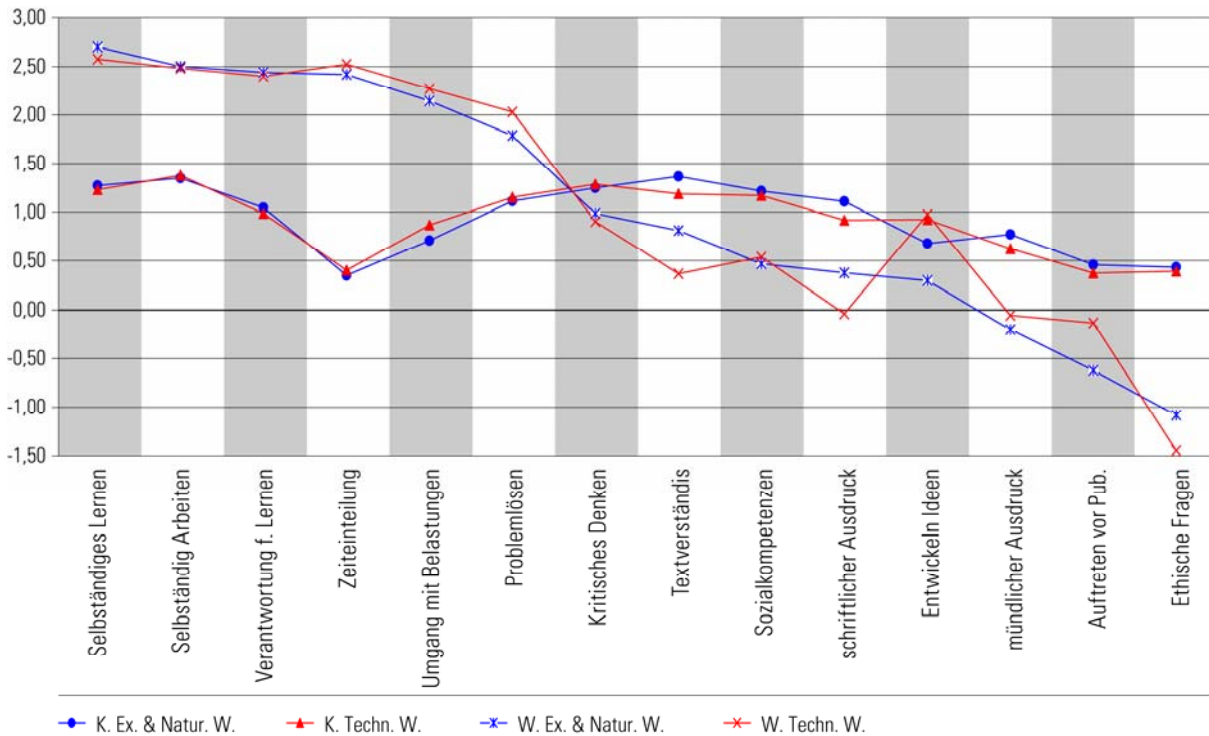
Abb. 4.8: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in den Wirtschaftswissenschaften und in den Rechtswissenschaften



Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit im Studium der Wirtschaftswissenschaften angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; K: Kompetenzen; W: Wichtigkeit.

In den Abbildungen 4.8 bis 4.11 ist der Vergleich der Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit für das Studium für die verschiedenen Fachbereiche dargestellt. Die wichtigsten überfachlichen Kompetenzen sind dabei in allen Fachbereichen „selbständiges Lernen“, „selbständiges Arbeiten“, „Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen“ und „Zeiteinteilung“, gefolgt von „Umgehen mit Belastungen“ und „Problemlösefähigkeit: Probleme erkennen, Lösungen suchen und erarbeiten“, wobei die letzten beiden in den Geistes- und Sozialwissenschaften einen etwas tieferen Rang haben. Durchschnittlich werden diese Kompetenzen als eher sehr wichtig bis sehr wichtig (Skalenwerte +2 bis +3) eingeschätzt. Die eigenen diesbezüglichen Kompetenzen werden durchschnittlich als eher gut (Skalenwerte +1 bis +1,5) eingeschätzt. Dies zeigt einerseits eine grundsätzliche Passung zwischen Anforderungen und Kompetenzen, da die Einschätzung von beiden, Wichtigkeit und Kompetenzen, im positiven Bereich sind. Andererseits lässt sich trotz der Unsicherheit, die die Frage der Vergleichbarkeit der beiden Skalen betrifft, vermuten, dass es hier noch Verbesserungsmöglichkeiten gibt.

Abb. 4.9: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in den Fachbereichen Exakte und Naturwissenschaften und technische Wissenschaften

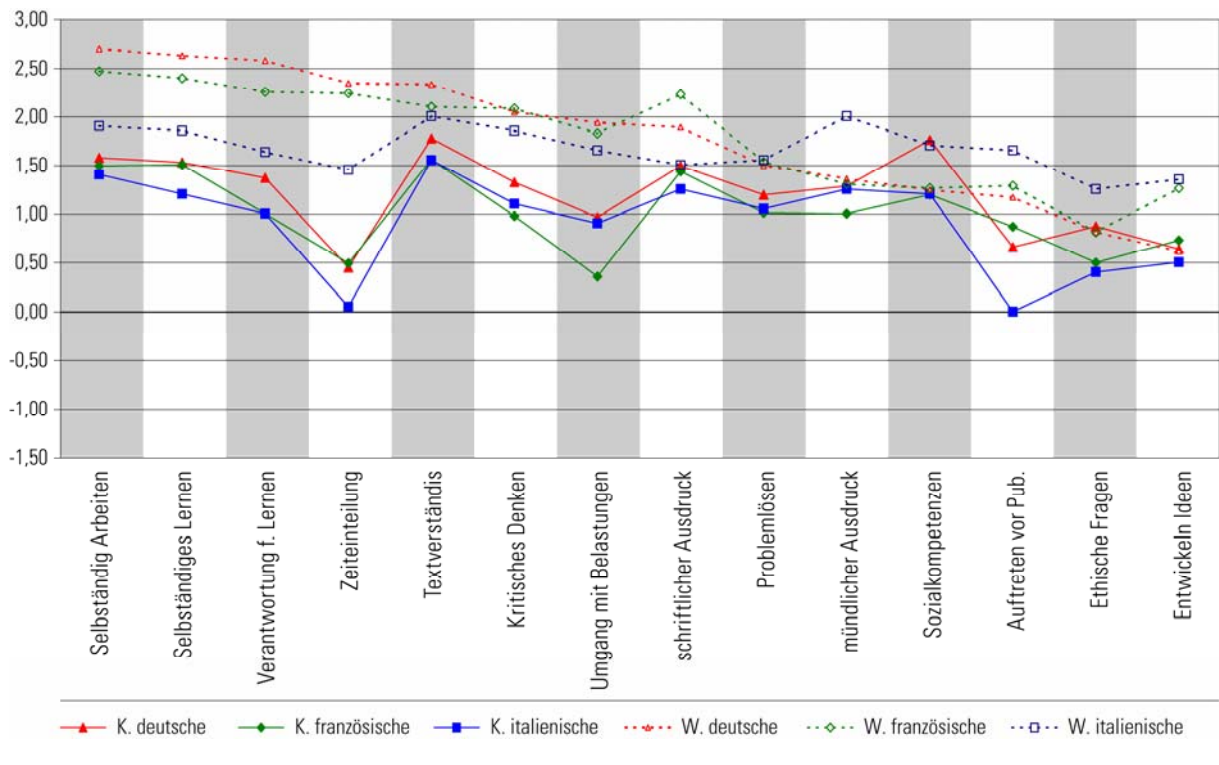


Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit im Studium des Fachbereichs Exakte und Naturwissenschaften angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W: Wichtigkeit.

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Kompetenzen im „Auseinandersetzen mit ethischen Fragen“ in allen Fachbereichen bezüglich der Wichtigkeit für das Studium sehr tief, meist an letzter oder zweitletzter Stelle eingestuft werden. Nur in den Geistes- und Sozialwissenschaften und knapp auch in den Rechtswissenschaften wird die Wichtigkeit der Kompetenz in der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen im positiven Bereich, d. h. sie kann eine gewisse Wichtigkeit beanspruchen, eingestuft. Es ist zu hoffen, dass dies nur für die ersten zwei Semester des Studiums typisch ist.

Was die Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen, die in der Rangfolge der Wichtigkeit eher in der unteren Hälfte rangieren, betrifft, sind die Unterschiede zwischen den Fachbereichen, wie gesagt, beträchtlich. In Abbildung 4.8 sind die eingeschätzten Wichtigkeiten und die eigenen diesbezüglichen Kompetenzen für die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften dargestellt. Die eingeschätzten Kompetenzen der Studierenden sind in beiden Fachbereichen sehr ähnlich. In den Rechtswissenschaften werden jedoch die Kompetenzen „Textverständnis (verstehen und interpretieren)“, „kritisches Denken: Etwas aus verschiedenen Perspektiven beurteilen“ und „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“ im Gegensatz zu den Wirtschaftswissenschaften als eher sehr wichtig eingeschätzt. Auf etwas tieferem Niveau findet man diesen Unterschied auch für die Kompetenzen in der „mündlichen Ausdrucksfähigkeit“ und im „Auseinandersetzen mit ethischen Fragen“.

Abb. 4.10: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach Sprachregion

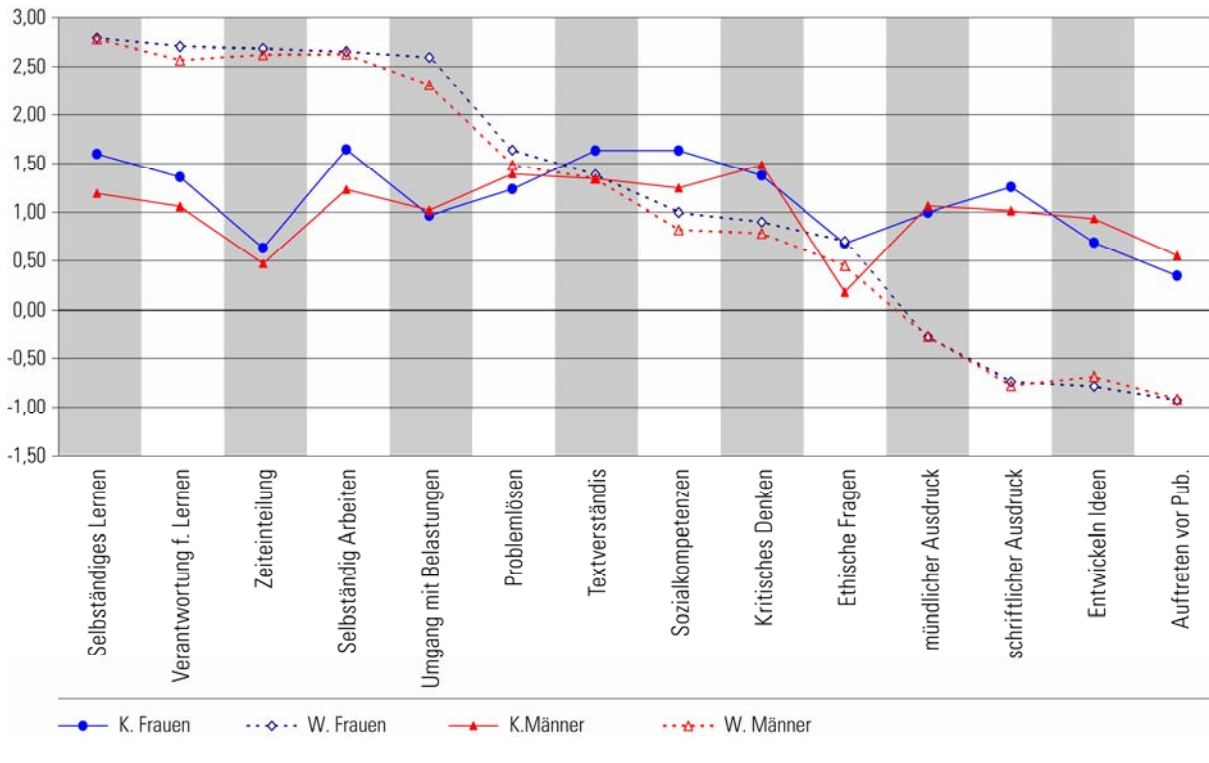


Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit in der deutschen Sprachregion angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W: Wichtigkeit.

In Abbildung 4.9 ist der Vergleich für die Exakten und Naturwissenschaften und für die technischen Wissenschaften dargestellt. Sowohl die eingeschätzten eigenen überfachlichen Kompetenzen als auch die eingeschätzte Wichtigkeit dieser Kompetenzen sind sehr ähnlich. Ausser den Kompetenzen, die von allen Fachbereichen als eher sehr wichtig eingestuft werden, werden die übrigen überfachlichen Kompetenzen als mittel bis eher unwichtig eingeschätzt. Nur das „Entwickeln neuer Ideen“ wird in den technischen Wissenschaften im Gegensatz zu den Exakten und Naturwissenschaften als eher wichtig eingeschätzt.

In Abbildung 4.10 ist der Vergleich von Wichtigkeit und eigenen überfachlichen Kompetenzen für den Fachbereich Geistes- und Sozialwissenschaften getrennt nach Sprachregion dargestellt. Dieser Fachbereich wurde für den Vergleich zwischen den Sprachregionen ausgewählt, weil man vermuten kann, dass in diesem Fachbereich kulturelle Differenzen am ehesten zum Ausdruck kommen. In den Geistes- und Sozialwissenschaften werden die Kompetenzen „Textverständnis (verstehen und interpretieren)“, „kritisches Denken: Etwas aus verschiedenen Perspektiven beurteilen“ und „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“ im Gegensatz zu den anderen Fachbereichen in allen Sprachregionen wichtiger eingeschätzt als die Kompetenzen „Umgehen mit Belastungen“ und „Problemlösefähigkeit: Probleme erkennen, Lösungen suchen und erarbeiten“.

Abb. 4.11: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in der Medizin und Pharmazie nach Geschlecht

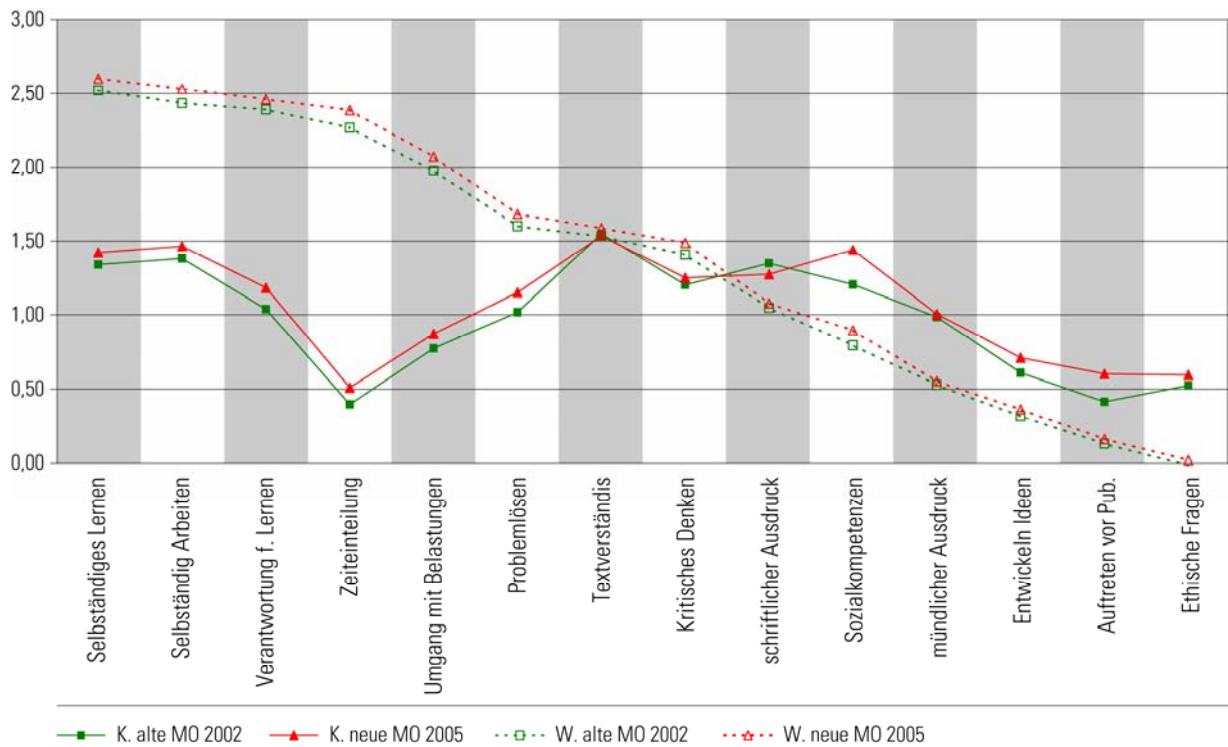


Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht der weiblichen Studierenden angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 =mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W: Wichtigkeit.

In der deutschen und französischen Schweiz wird in den Geistes- und Sozialwissenschaften die Wichtigkeit der verschiedenen überfachlichen Kompetenzen für das Studium ziemlich ähnlich eingeschätzt. Nur in der italienischen Schweiz weicht die Einschätzung der Wichtigkeit bei gewissen Kompetenzen deutlich von deren Einschätzung in der übrigen Schweiz ab. Dies ist insbesondere bei der Einschätzung der Wichtigkeit von „mündliche Ausdrucksfähigkeit“, „Kompetenzen im sozialen Umgang“, „Auftreten vor Publikum“ und „Auseinandersetzen mit ethischen Fragen“ der Fall. Auch die sonst immer als wichtigste eingestuft Kompetenzen wie Selbständiges Arbeiten etc. werden in der italienischen Schweiz deutlich tiefer eingestuft. Allerdings lässt sich nicht feststellen, ob dieser Unterschied durch kulturelle Unterschiede oder durch das eingeschränkte Angebot an Studienfächern an der Universität der italienischen Schweiz bedingt ist.

In Abbildung 4.11 ist schliesslich der Vergleich der eingeschätzten Kompetenzen und deren Wichtigkeit für das Studium für den Fachbereich Medizin und Pharmazie dargestellt. Dabei wird auch exemplarisch der Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Studierenden aufgezeigt. Wie schon in Abbildung 2.10 dargestellt, schätzen die Frauen ihre überfachlichen Kompetenzen meist höher ein als die Männer. Dies ist, wie aus Abbildung 4.11 ersichtlich, auch bei den Medizinstudentinnen der Fall. Bei der Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen für das Studium sind die Einschätzung der Frauen und Männer sehr ähnlich und ganz parallel.

Abb. 4.11a: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit nach Maturitätsordnung



Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht aller Studierenden angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; K: Kompetenzen; W: Wichtigkeit.

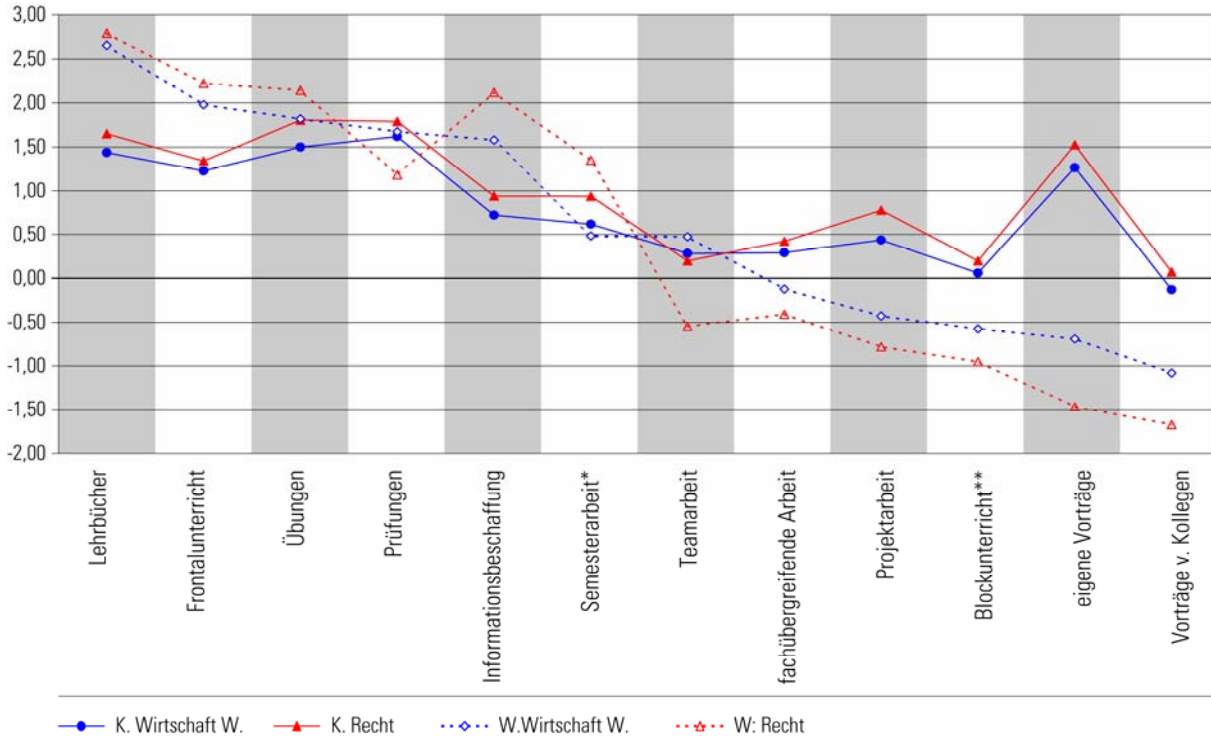
In Abbildung 4.11a ist der Vergleich der Einschätzungen der Wichtigkeit und des Könnens in den überfachlichen Kompetenzen für alle Fachbereiche zwischen den Studierenden nach alter Maturitätsordnung 2002 und nach neuer Maturitätsordnung 2005 dargestellt. Sowohl die Einschätzungen der Wichtigkeit als auch die Einschätzungen des eigenen Könnens sind sehr ähnlich. Die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung 2005 schätzen im Allgemeinen ihr Können und zum Teil auch die Wichtigkeit etwas höher ein. Der Unterschied ist zwar eher klein, aber statistisch doch signifikant.

4.3 Vergleich der Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden und der Anforderungen des Studiums in den ersten Semestern

Der Vergleich der durchschnittlichen Einschätzungen der Wichtigkeit von verschiedenen Lern- und Lehrmethoden und den eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit diesen ist in den Abbildungen 4.12 bis 4.15 getrennt nach Fachbereichen dargestellt. Wie in Abbildung 3.3 dargelegt unterscheidet sich die Wichtigkeit dieser Kompetenzen ausser bei den wichtigsten Lern- und Lehrmethoden in den verschiedenen Fachbereichen beträchtlich. In allen Fachbereichen sind „Lernen mit Hilfe von Lehrbüchern oder Skripten“ und „Frontalunterricht (Lehrervortrag oder klassische Vorlesung)“ die beiden wichtigsten Lehr- und Lernmethoden. Im Weiteren gehören „selbständige Informationsbeschaffung“ und „Übungen zum Stoff“ in den meisten Fachbereichen zu den wichtigsten Lehr- und Lernmethoden. Die Studierenden aller Fachbereiche schätzen die Wichtigkeit dieser Lehr- und Lernmethoden als eher sehr wichtig ein. Ihre eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit diesen Lehr- und Lernmethoden schätzen sie weniger hoch, die meisten als eher gut (durchschnittlicher Skalenwert: ca. +1,5) ein. Die Einschätzung dieser Kompetenzen ist also deutlich im positiven

Bereich. Nur die Kompetenzen in der „selbständigen Informationsbeschaffung“ werden über alle Fachbereiche hinweg deutlich tiefer als die anderen sehr wichtigen Lehr- und Lernmethoden eingeschätzt.

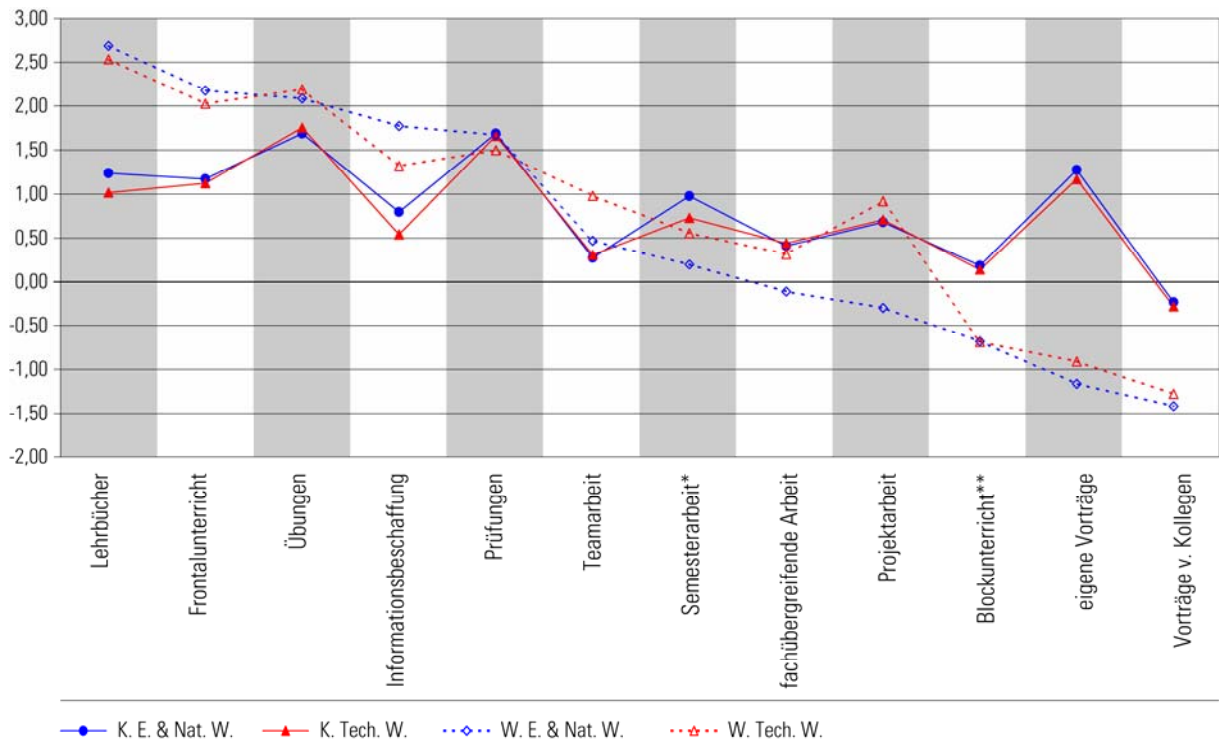
Abb. 4.12: Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in den Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften



Anmerkung: Die Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W.: Wichtigkeit; * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

In Abbildung 4.12 ist der Vergleich der Einschätzungen der Wichtigkeit und der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden für die Fachbereiche Wirtschafts- und Rechtswissenschaften dargestellt. Die Einschätzungen der Wichtigkeit der verschiedenen Lehr- und Lernmethoden als auch der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit diesen Lehr- und Lernmethoden verlaufen in beiden Fachbereichen ähnlich. Andererseits werden „Prüfungen / mündliche u. schriftliche Lernkontrollen“ in den Wirtschaftswissenschaften und „selbständige Informationsbeschaffung“ und „längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“ in den Rechtswissenschaften als wichtiger eingeschätzt. Von den verschiedenen Lehr- und Lernmethoden kann nur noch „Team- und Gruppenarbeiten“ in den Wirtschaftswissenschaften eine gewisse Wichtigkeit beanspruchen.

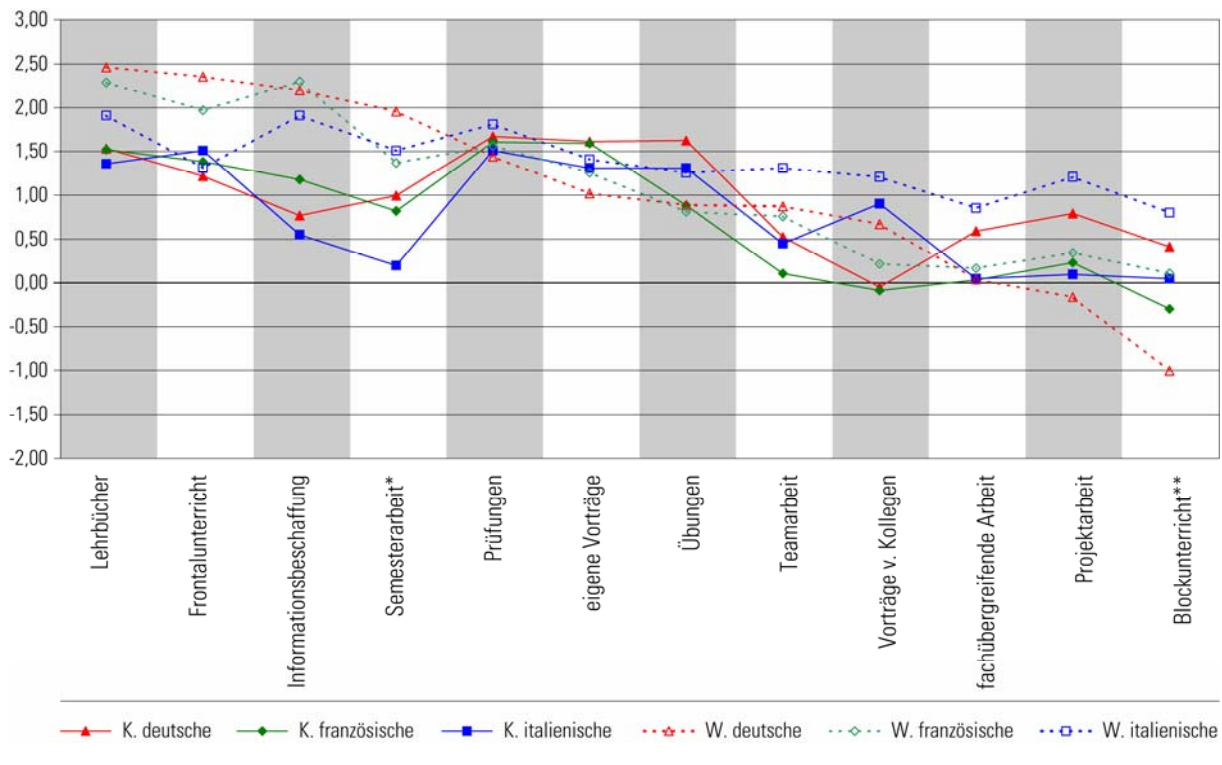
Abb. 4.13: Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in den Fachbereichen Exakte und Naturwissenschaften und technische Wissenschaften



Anmerkung: Die Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht der Studierenden des Fachbereichs Exakte und Naturwissenschaften angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W.: Wichtigkeit; * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

In Abbildung 4.13 ist der Vergleich für die Exakten und Naturwissenschaften und für die technischen Wissenschaften dargestellt. Auch hier verlaufen die Einschätzungen der eigenen Lernkompetenzen mit den verschiedenen Lehr- und Lernmethoden im Grossen und Ganzen parallel. In den Exakten und Naturwissenschaften haben „selbständige Informationsbeschaffung“ und in den technischen Wissenschaften „Team- oder Gruppenarbeiten“, „längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“, „fächerübergreifendes Arbeiten“ und „Arbeiten an Projekten“ eine deutlich grössere Wichtigkeit.

Abb. 4.14: Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach Sprachregion

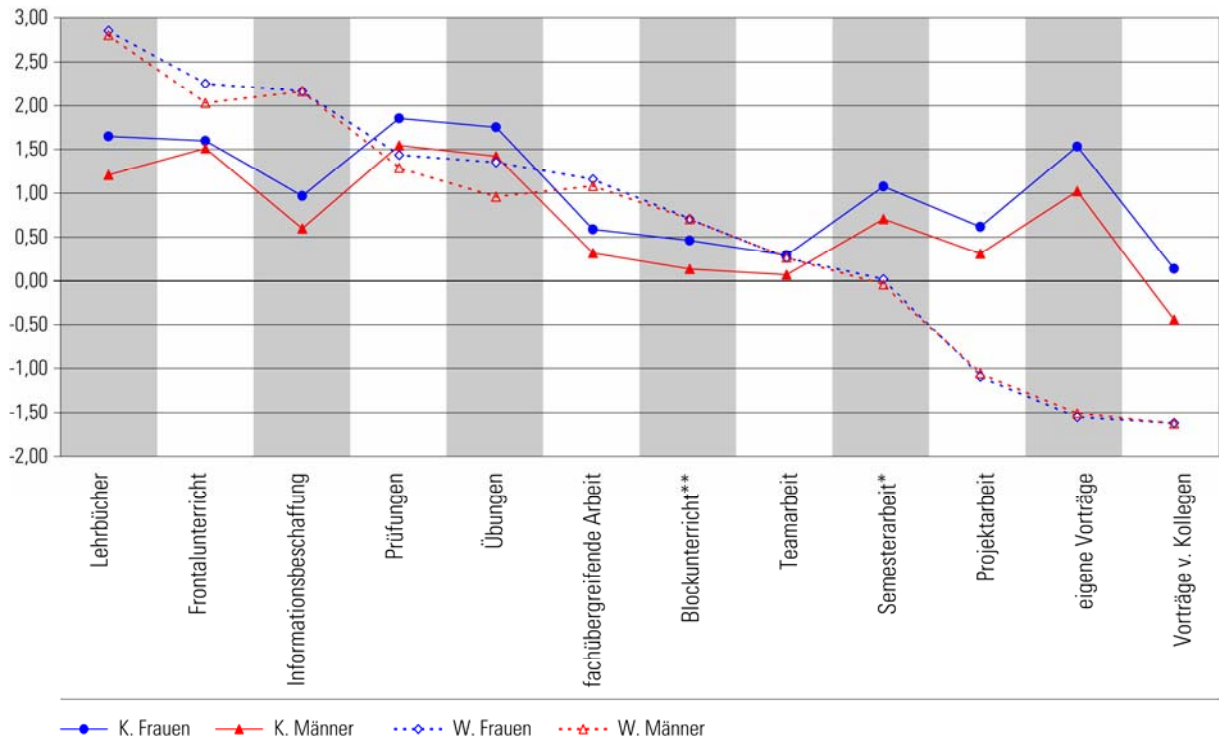


Anmerkung: Die Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht der Studierenden der deutschen Schweiz angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W.: Wichtigkeit; * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

Abbildung 4.14 zeigt den Vergleich der eingeschätzten Wichtigkeit und der eigenen Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden für die Geistes- und Sozialwissenschaften getrennt nach Sprachregion. Es fällt auf, dass in den Geistes- und Sozialwissenschaften fast alle Lehr- und Lernmethoden eine gewisse Wichtigkeit haben, im Gegensatz zu den anderen Fachbereichen, bei denen nur die Wichtigkeit von ca. sechs Lehr- und Lernmethoden deutlich über Null eingeschätzt wird. In den Geistes- und Sozialwissenschaften wird die Wichtigkeit von „längerfristigen selbständigen Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“, „eigenen Vorträgen“ und in geringerem Masse auch von „Team- und Gruppenarbeiten“ deutlich höher eingeschätzt als in den anderen Fachbereichen. Dagegen werden „Übungen zum Stoff“ als weniger wichtig angesehen als in den anderen Fachbereichen.

Wie aus Abbildung 4.14 ersichtlich unterscheiden sich die Einschätzungen der Wichtigkeit und des Könnens in den Sprachregionen für die Geistes- und Sozialwissenschaften beträchtlich. Insbesondere die Studierenden der italienischen Schweiz weichen in ihrer Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Lehr- und Lernmethoden für die ersten zwei Semester des Studiums deutlich von anderen Sprachregionen ab. So werden Team- und Gruppenarbeiten, Vorträge von Kollegen, fächerübergreifende Arbeiten, Projektarbeit und Blockunterricht deutlich wichtiger und Lehrbücher und Frontalunterricht deutlich weniger wichtig eingeschätzt als in den anderen Sprachregionen.

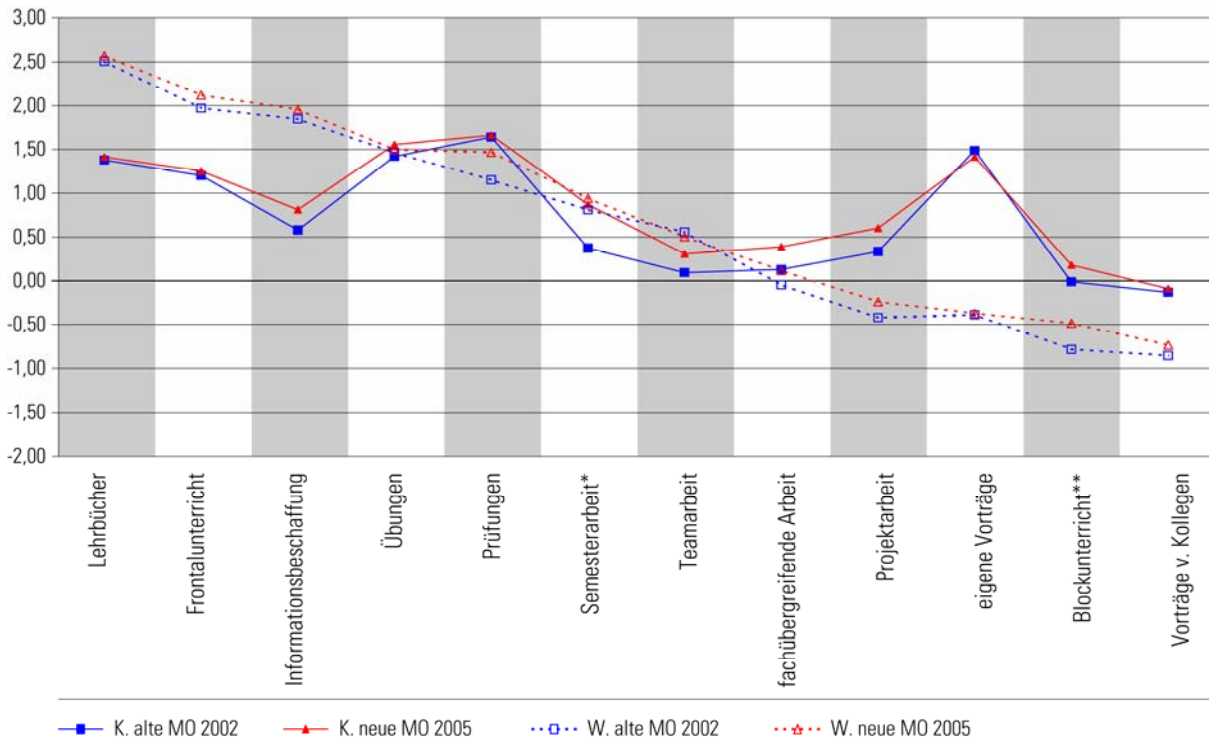
Abb. 4.15: Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in der Medizin und Pharmazie nach Geschlecht



Anmerkung: Die Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht der weiblichen Studierenden angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W.: Wichtigkeit; * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

In Abbildung 4.15 ist schliesslich die Einschätzungen der Studierenden der Medizin und Pharmazie getrennt nach Geschlecht dargestellt. Die Einschätzungen der Wichtigkeit der Lernkompetenzen der weiblichen und männlichen Studierenden sind weitgehend gleich. Die Einschätzung des eigenen Könnens ist zwar meistens parallel, aber die Frauen schätzen ihre eigenen Lernkompetenzen meist deutlich und statistisch signifikant höher ein. Die Studierenden der Medizin und der Pharmazie schätzen im Übrigen die Wichtigkeit von fächerübergreifendem Arbeiten höher ein als dies Studierende anderer Fachbereiche tun.

Abb. 4.15a: Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit nach Maturitätsordnung



Anmerkung: Die Kompetenzen sind in absteigender Höhe der eingeschätzten Wichtigkeit aus der Sicht aller Studierenden angeordnet; Skala: -3 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr gut / sehr wichtig; K. Kompetenzen; W.: Wichtigkeit; * „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Matura- oder Semesterarbeiten)“; ** „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

In Abbildung 4.15a ist schliesslich der Vergleich der durchschnittlichen Einschätzung von Wichtigkeit und Können in den Lehr- und Lernmethoden nach Maturitätsordnung für alle Fachbereiche zusammen dargestellt. Die Einschätzung der Wichtigkeit ist bei allen Studierenden sehr ähnlich. Die Studierenden nach neuer Maturitätsordnung 2005 schätzen ihr Kompetenzen in „selbständige Informationsbeschaffung“, „Längerfristige selbständige Arbeiten (z.B. Matura- oder Semesterarbeiten)“, „Team- und Gruppenarbeiten“, „fächerübergreifendes Arbeiten“ und „Arbeiten an Projekten“ statistisch signifikant besser ein als die Studierenden nach alter Maturitätsordnung der Erhebung 2002.

5. Orientierungsangebote und Wahl des Studiums und der Universität

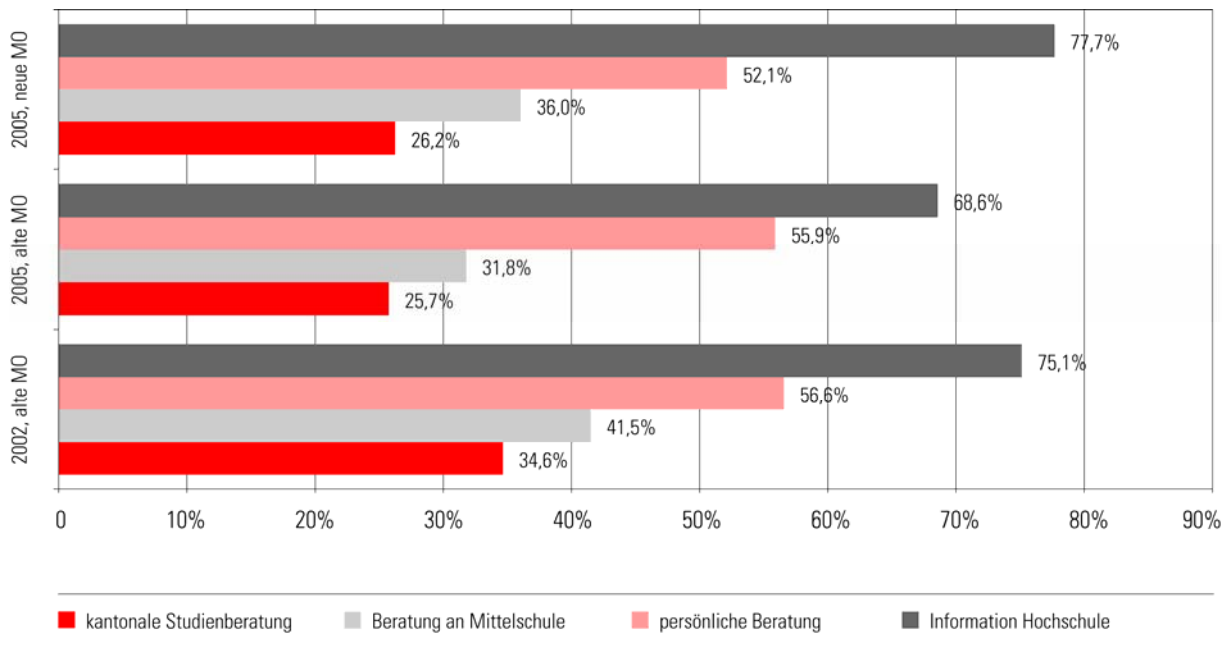
5.1 Nutzung und Wichtigkeit verschiedener Orientierungsangebote

In der Zeit vor und nach der Matura müssen sich Maturandinnen und Maturanden wesentliche Fragen im Zusammenhang mit ihrer weiteren Laufbahn überlegen. Welches Fach sollen sie studieren, wann sollen sie ihr Studium beginnen und an welcher Hochschule? Die Einführung der Bologna-Reformen, an den verschiedenen Hochschulen, Fachrichtungen und Instituten unterschiedlich weit vorangeschritten, hat die Ausgangslage noch komplizierter gemacht: Was bedeutet „Bologna-Reform“ genau? Wie ist das Studium einer bestimmten Fachrichtung an verschiedenen Universitäten ausgestaltet? Bevorzugt man ein Studium nach Bologna-Reform oder eher ein herkömmliches? Zum Teil entstehen Befürchtungen, ein Bologna reformiertes Studium könne mit sonstigen Verpflichtungen nicht mehr kompatibel sein. Umso wichtiger ist es, sich vorgängig gründlich zu informieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang nun einerseits, welche Orientierungsangebote die Studierenden vor Studienbeginn für diese Fragen nutzen und wie zufrieden sie damit waren und andererseits, welche Gründe schliesslich den Ausschlag gaben, ein bestimmtes Fach an genau dieser Hochschule zu studieren.

Wohl den wenigsten Maturandinnen und Maturanden ist bereits klar, welche Studienfachrichtungen überhaupt alle an einer Hochschule angeboten werden, was diese Fächer beinhalten, welche Anforderungen sie stellen, was für Berufsmöglichkeiten sie eröffnen und wie die Studiengänge ausgestaltet sind. Der Informationssuche und Abklärung der eigenen Neigungen und Fähigkeiten kommt also in der Zeit vor und nach der Matura grosse Bedeutung zu. Die Studierenden wurden deshalb gefragt, von welchen Orientierungsangeboten zur Studienfachwahl sie Gebrauch machten – ob sie Beratungsmöglichkeiten an der Mittelschule nutzten, Vorträge der kantonalen Studienberatungen oder Informationsveranstaltungen der Hochschulen besuchten oder persönliche Beratung in Anspruch nahmen.

Ein grosser Teil der Studierenden hat Gebrauch gemacht von Orientierungsangeboten (Abbildung 5.1). In erster Linie sind dies Informationsveranstaltungen der Hochschulen, die von rund drei Vierteln der Studierenden besucht wurden. Etwas mehr als die Hälfte hat eine persönliche Beratung eingeholt. Beratungsmöglichkeiten an der Mittelschule oder Vorträge der kantonalen Studienberatungen hat dagegen ein geringerer Anteil der Studierenden genutzt. Es wurden also vor allem die spezifischeren Orientierungsangebote in Anspruch genommen. Soweit decken sich die Resultate mit denjenigen der Befragung im Jahr 2002. Im Vergleich zu 2002 lässt sich 2005 jedoch eine Abnahme der Nutzung von Orientierungsangeboten feststellen, mit Ausnahme der Informationsveranstaltungen der Hochschulen, die ungefähr in gleichem Umfang besucht wurden. Dies kann verschiedene Ursachen und Folgen haben. Möglicherweise haben die Studierenden vermehrt andere Orientierungsangebote genutzt. Zu denken ist hier vor allem an Informationen über das Internet. Vielleicht haben sie sich jedoch effektiv weniger gut informiert, was sich in einem höheren Anteil an Studienfachwechseln oder -abbrüchen niederschlagen könnte. Dieser Frage wird in Kapitel 6 nachgegangen. Auffallend ist in Abbildung 5.1 jedoch auch, dass im Jahr 2005 Studierende nach alter Maturitätsordnung die Orientierungsangebote, mit Ausnahme der persönlichen Beratung, durchwegs weniger nutzten als solche nach neuer Maturitätsordnung. Denkbar ist jedoch, dass es sich bei den Studierenden der Befragung 2005, welche die Matura nach alter Maturitätsordnung absolvierten, zu einem grossen Teil um Personen handelt, welche einen grösseren zeitlichen Unterbruch zwischen Matura und Studienbeginn einlegten, was zu einer Verzerrung obiger Ergebnisse geführt haben könnte. Dies ist jedoch nicht der Fall, wie eine Auswertung der Angaben derjenigen Studierender zeigt, die maximal 6 Monate nach der Matura ihr Studium begannen.

Abb. 5.1: Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Maturitätsordnung, 2002 und 2005



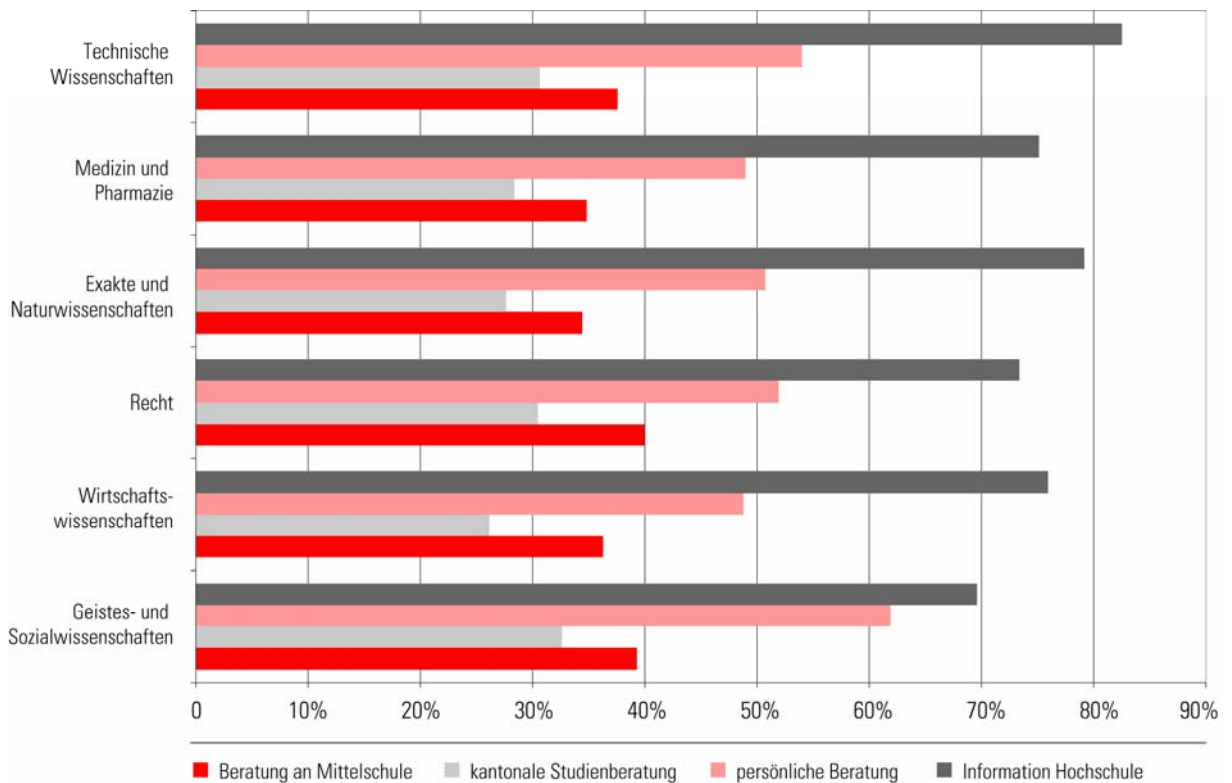
In Tabelle 5.1 sind die Antwortverteilungen getrennt nach Maturatypen, bzw. Schwerpunktfächern dargestellt. Das oben beschriebene Muster der bevorzugten Nutzung der spezifischeren Orientierungsangebote zeigt sich bei allen Maturatypen und Schwerpunktfächern in nahezu identischer Form. Die Informationsveranstaltungen der Hochschulen wurden insbesondere von Personen mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunktfach, bzw. Maturatypus C besucht. Personen mit den Schwerpunktfächern PPP (Philosophie, Pädagogik, Psychologie) und Bildnerisches Gestalten und Musik sowie mit den Maturatypen B und D nahmen vermehrt persönliche Beratung in Anspruch. Diesbezüglich lässt sich keine Veränderung gegenüber 2002 feststellen.

Die Gliederung nach dem heutigen Studienfach (Abbildung 5.2) bestätigt die Resultate von 2002: Die Reihenfolge der Orientierungsangebote, gebildet nach Anteil ihrer Nutzung, ist bei allen Studienfachrichtungen die bereits festgestellte, allerdings werden die Angebote fachspezifisch in unterschiedlichem Ausmass in Anspruch genommen. Während 82,5 % der heutigen Studierenden der technischen Wissenschaften Informationsveranstaltungen der Hochschulen besuchten, sind dies bei den Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften nur 69,6 %. Studierende letzterer Fachbereiche nutzen dagegen zu 61,9 % persönliche Beratung, gegenüber nur rund 49 % bei den Wirtschaftswissenschaften sowie Medizin und Pharmazie.

Tab. 5.1: Nutzung von Orientierungsangeboten vor der Studienwahl nach Maturatypen / Schwerpunktfach, 2005

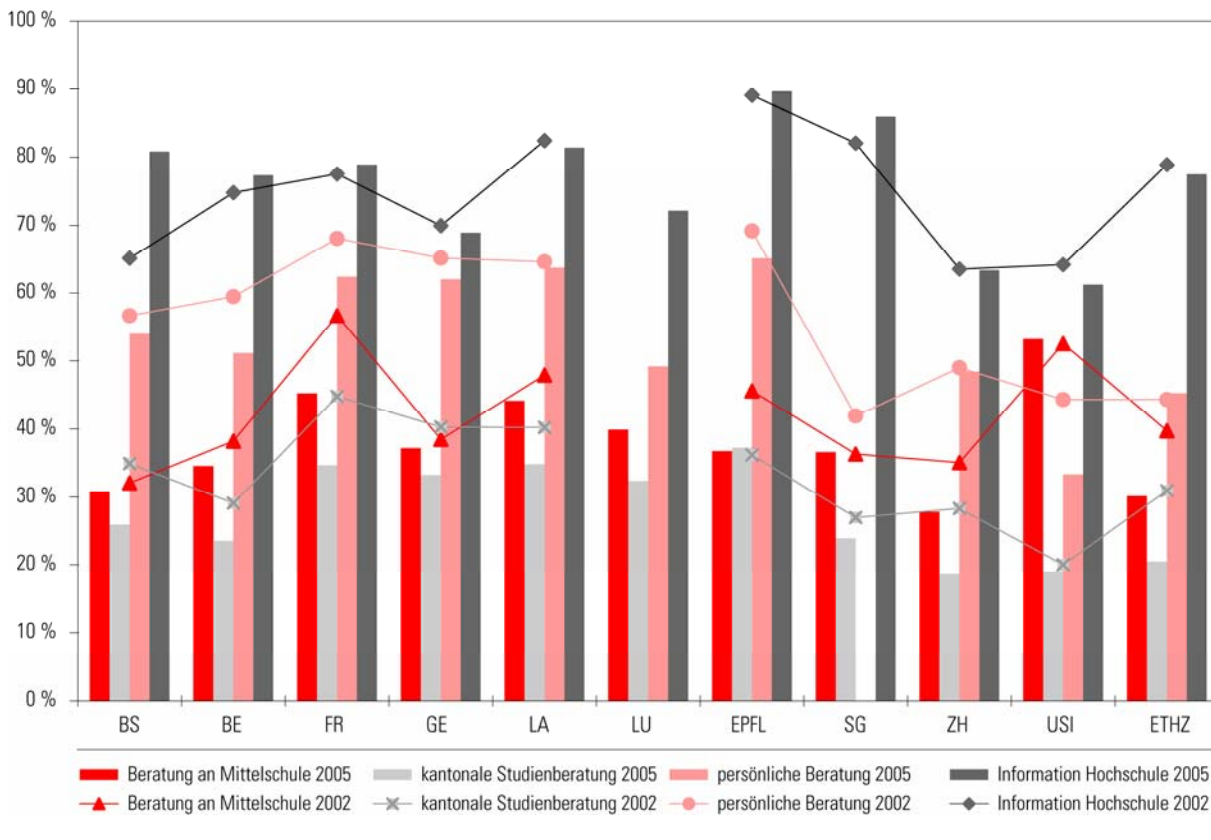
Maturatyp / Schwerpunktfach	Beratung an Mittelschule	Kant. Studienberatung	Persönliche Beratung	Information Hochschule
A	36,6 %	24,4 %	40,0 %	71,4 %
B	36,7 %	32,5 %	62,1 %	72,6 %
C	32,4 %	26,1 %	51,2 %	77,0 %
D	27,6 %	22,6 %	60,9 %	62,2 %
E	30,3 %	21,7 %	50,7 %	62,5 %
Alte Sprachen	37,6 %	29,6 %	53,8 %	77,3 %
Moderne Sprachen	36,6 %	26,2 %	54,6 %	73,7 %
Physik und Anw. der Mathematik	34,1 %	25,3 %	46,1 %	82,9 %
Biologie und Chemie	36,2 %	24,7 %	51,9 %	82,3 %
Wirtschaft und Recht	36,2 %	25,3 %	48,4 %	76,8 %
PPP	35,0 %	27,2 %	58,5 %	75,7 %
Bildn. Gestalten & Musik	35,2 %	27,2 %	58,2 %	72,8 %

Abb. 5.2: Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Studienfächern, 2005



Ein Blick auf die Nutzung von Orientierungsmöglichkeiten nach Hochschule zeigt beträchtliche Unterschiede (Abbildung 5.3): Informationsveranstaltungen der Hochschulen wurden insbesondere von Studierenden der EPFL sowie der Universitäten Lausanne, St. Gallen und Basel besucht. Dabei lässt sich bei der Universität Basel eine massive Zunahme seit 2002 feststellen: 2002 gaben 65,2 % der Studierenden der Universität Basel an, eine Informationsveranstaltung der Hochschule besucht zu haben, 2005 waren es 80,8 %. Persönliche Beratungen nahmen vor allem Studierende in der französischen Schweiz in Anspruch. Beratungen an der Mittelschule nutzten vor allem, wie auch schon 2002, Studierende der Universitäten Fribourg und Lausanne sowie der USI. Die kantonale Studienberatung wurde von Studierenden der Universität Luzern sowie der Hochschulen in der französischen Schweiz besonders häufig genannt. Auch dies entspricht in etwa den Resultaten von 2002. Als vergleichsweise schlechter informiert erscheinen Studierende der Universität Zürich sowie der USI, die bzgl. der untersuchten vier Orientierungsangebote jeweils einzeln oder gemeinsam den Schlussplatz einnehmen.

Abb. 5.3: Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Hochschulen, 2002 und 2005

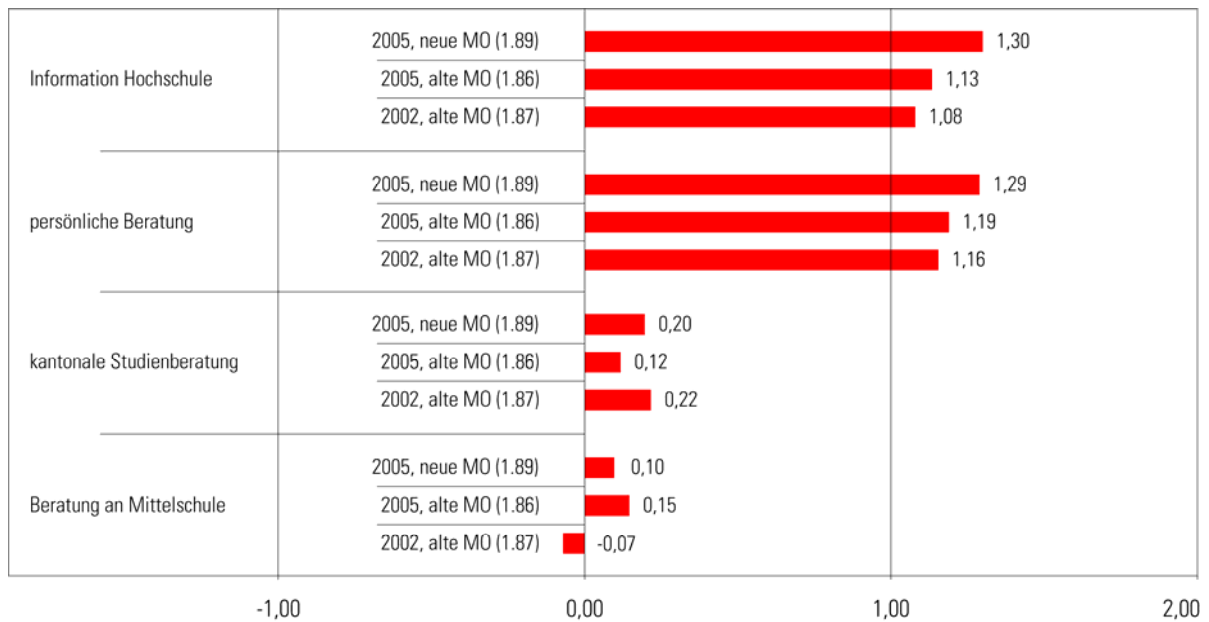


Wie wurden diese Orientierungsmöglichkeiten nun rückblickend von denjenigen Studierenden beurteilt, welche die Angebote auch nutzten? Die durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der verschiedenen Orientierungsmöglichkeiten sowie in Klammern die Standardabweichungen der Antworten sind in Abbildung 5.4 nach Maturitätsordnung und in Abbildung 5.5 nach Bologna-Reform aufgeführt. Eine Vorbemerkung zu Abbildung 5.5: Bei dieser sowie sämtlichen Auswertungen nach Bologna-Reform ist zu berücksichtigen, dass 50 % der Studierenden eines Studiengangs ohne Bologna ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Fach studieren. Gegenüber dem Prozentsatz von rund 35 % in der Gesamtstichprobe ist dieser Fachbereich also überproportional vertreten.

Die meistgenutzten Orientierungsangebote Informationsveranstaltungen der Hochschulen sowie persönliche Beratung wurden in beiden Befragungen auch als die wichtigsten Orientierungsangebote erachtet. Rund ein Viertel der Befragten hält diese Orientierungsformen sogar für sehr wichtig für die getroffene Studienwahl. Vorträge der Kantonalen Studienberatungen und Beratungsmöglichkeiten an der Mittelschule stufen die Studierenden dagegen sowohl 2005 als auch bereits 2002 nur als mittelmässig wichtig für die Wahl ihres Studienfachs ein. Positiv beurteilt wurden also

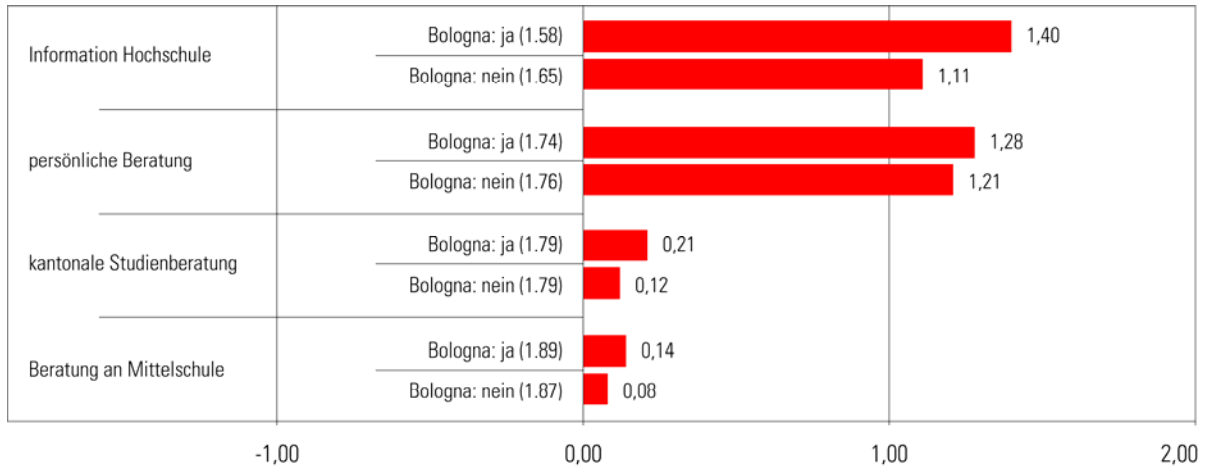
einerseits individuelle Angebote – eine persönliche Beratung, in der auf die einzelne Person, ihre Fragen und Wünsche eingegangen werden kann – und andererseits erste direkte Kontakte mit der Hochschule. Insbesondere Personen, die ein Studium nach Bologna-Reform begonnen haben, hielten diese beiden Orientierungsangebote für wichtig. An den Informationsveranstaltungen der Hochschulen dürfte neben den eigentlichen Informationen zum Studium ebenfalls wichtig sein, einen Blick werfen zu können sowohl auf die Umgebung bzw. Lokalität als auch auf die potentiellen späteren Kommilitoninnen und Kommilitonen und Dozierenden. Aber auch das Maturitätsreglement spielt eine Rolle: Maturandinnen und Maturanden nach neuem Maturitätsreglement beurteilen die Orientierungsangebote als leicht wichtiger als Personen, welche die Matura nach der alten Maturitätsordnung ablegten. 2005 wird die Beratung an den Mittelschulen als leicht wichtiger eingeschätzt als 2002.

Abb. 5.4: Falls Sie von folgenden Beratungsangeboten bei der Studienfachwahl Gebrauch gemacht haben, wie beurteilen Sie deren Wichtigkeit für Ihre getroffene Wahl? Nach Maturitätsordnung, 2002 und 2005 (Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen)



Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Abb. 5.5: Falls Sie von folgenden Beratungsangeboten bei der Studienfachwahl Gebrauch gemacht haben, wie beurteilen Sie deren Wichtigkeit für Ihre getroffene Wahl? Nach Bologna-Reform, 2005 (Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern)

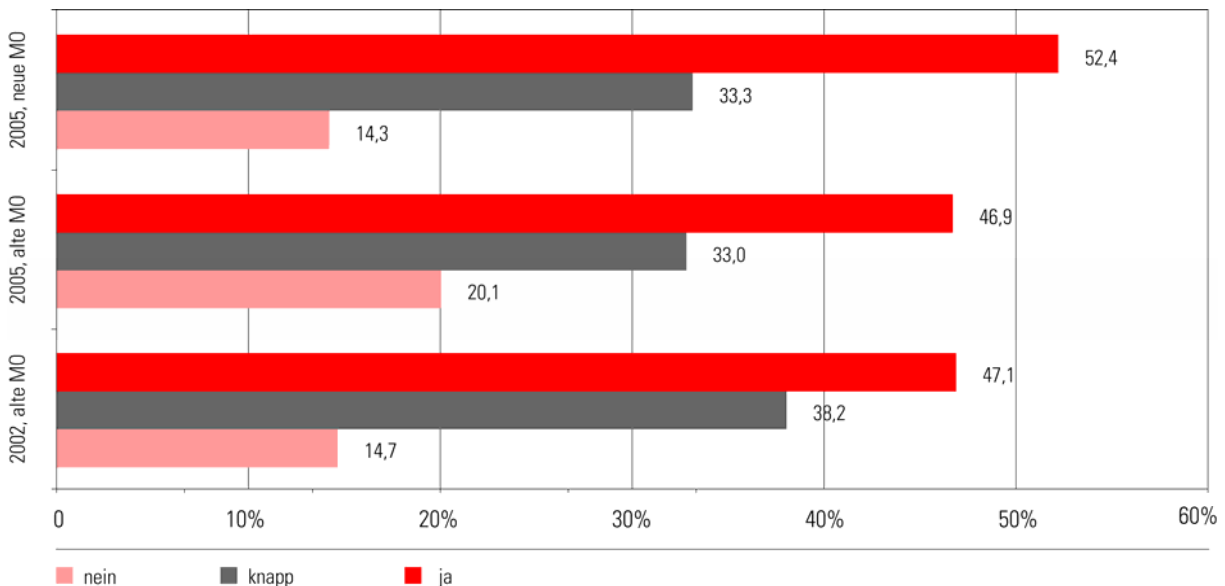


Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

5.2 Waren die Beratungsmöglichkeiten ausreichend?

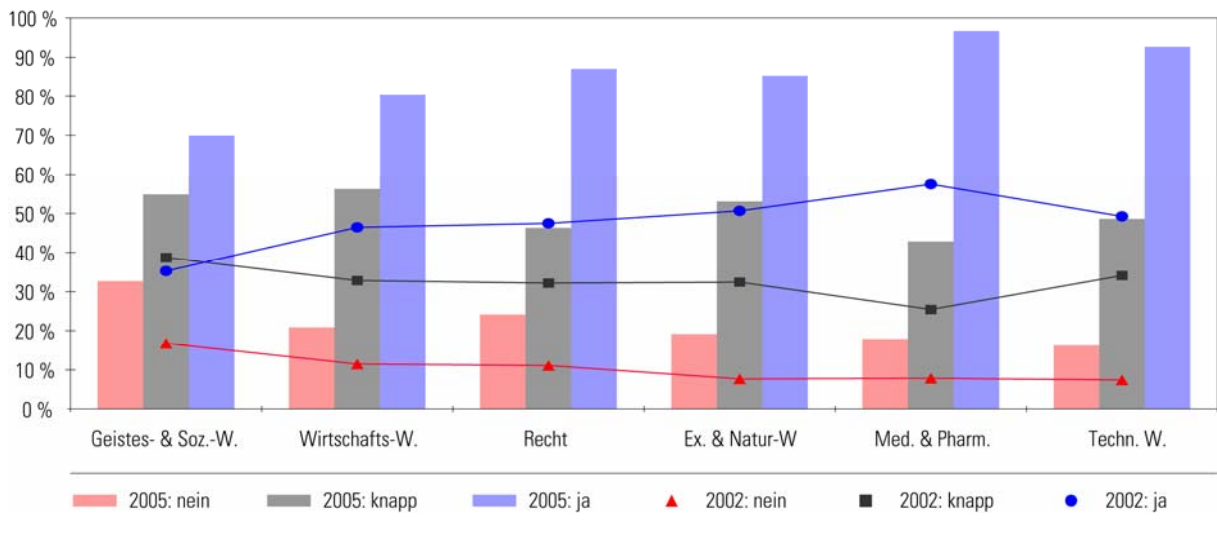
In Bezug auf die Frage, ob die Studierenden die Beratungsmöglichkeiten rückblickend für ausreichend beurteilen, zeigt sich, dass auch 2005 ein hoher Anteil diese Möglichkeiten für ausreichend oder mindestens für knapp ausreichend hält (Abbildung 5.6). Seit 2002 lässt sich jedoch eine leichte Polarisierung feststellen: Bei Maturandinnen und Maturanden nach alter Maturitätsordnung beurteilt ein nahezu gleich hoher Anteil die Beratungsmöglichkeiten als ausreichend wie 2002. Zugenommen hat jedoch der Anteil derjenigen, welche die Beratungsmöglichkeiten nicht für ausreichend erachtet (20,1 %). Anders bei den Maturandinnen und Maturanden nach neuer Maturitätsordnung: Im Vergleich zu den Daten von 2002 hält ein noch grösserer Anteil von ihnen die Beratungsmöglichkeiten für ausreichend (52,4 %).

Abb. 5.6: Waren die Beratungsmöglichkeiten ausreichend? Nach Maturitätsordnung, 2002 und 2005



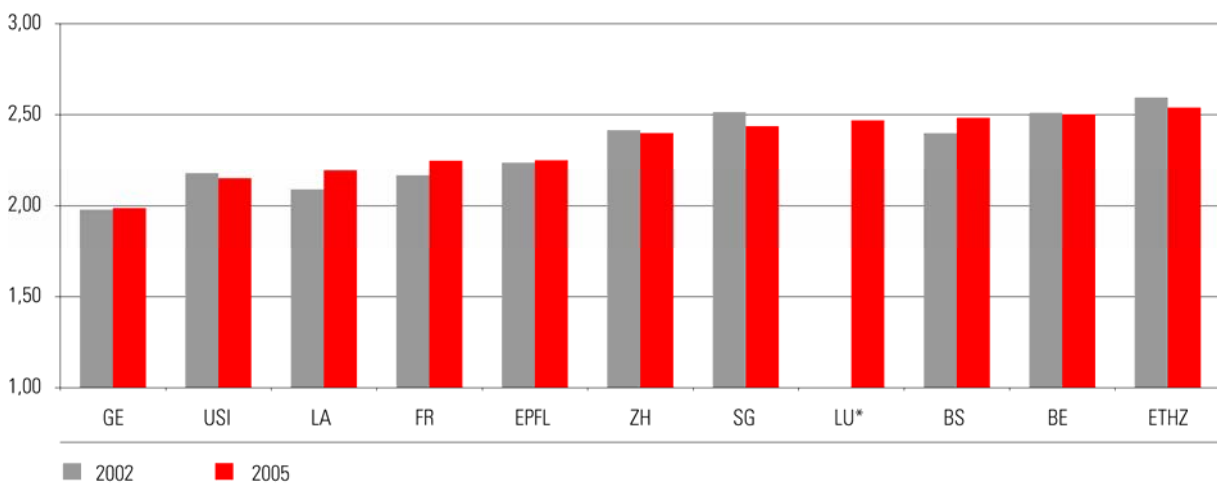
Am geringsten ist die Zufriedenheit unter den Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften, am grössten unter Studierenden der Medizin, Pharmazie sowie der technischen Wissenschaften (Abbildung 5.7). Eine Zunahme der Zufriedenheit mit den Beratungsmöglichkeiten seit 2002 lässt sich insbesondere in den Fachbereichen Geistes- und Sozialwissenschaften, technische Wissenschaften und Recht feststellen. Eine relativ geringe Zufriedenheit mit den Beratungsmöglichkeiten findet man unter Studierenden mit Maturatypus A, D und E, wogegen sich solche mit den Schwerpunktfächern Physik und Mathematik, Biologie und Chemie sowie Wirtschaft und Recht besonders zufrieden äusserten.

Abb. 5.7: Waren die Beratungsmöglichkeiten ausreichend? Nach Studienfach, 2002 und 2005



Markante Unterschiede fallen jedoch zwischen den einzelnen Hochschulen auf (Abbildung 5.8). Am grössten ist die Zufriedenheit bzgl. der Beratungsmöglichkeiten unter Studierenden der ETHZ sowie der Universitäten Bern und Basel. Studierende an den Universitäten in der französischen Schweiz sowie an der USI finden dagegen zu einem weit kleineren Anteil, die Beratungsmöglichkeiten seien ausreichend. Im Vergleich mit 2002 hat 2005 die Zufriedenheit bzgl. der Beratungsmöglichkeiten unter den Studierenden der Universitäten Lausanne, Fribourg und Basel zu-, unter Studierenden der HSG und der ETHZ jedoch abgenommen.

Abb. 5.8: Waren die Beratungsmöglichkeiten ausreichend? Nach Hochschule, 2002 und 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala: 1 = nein, 2 = knapp, 3 = ja *: 2002 n < 30

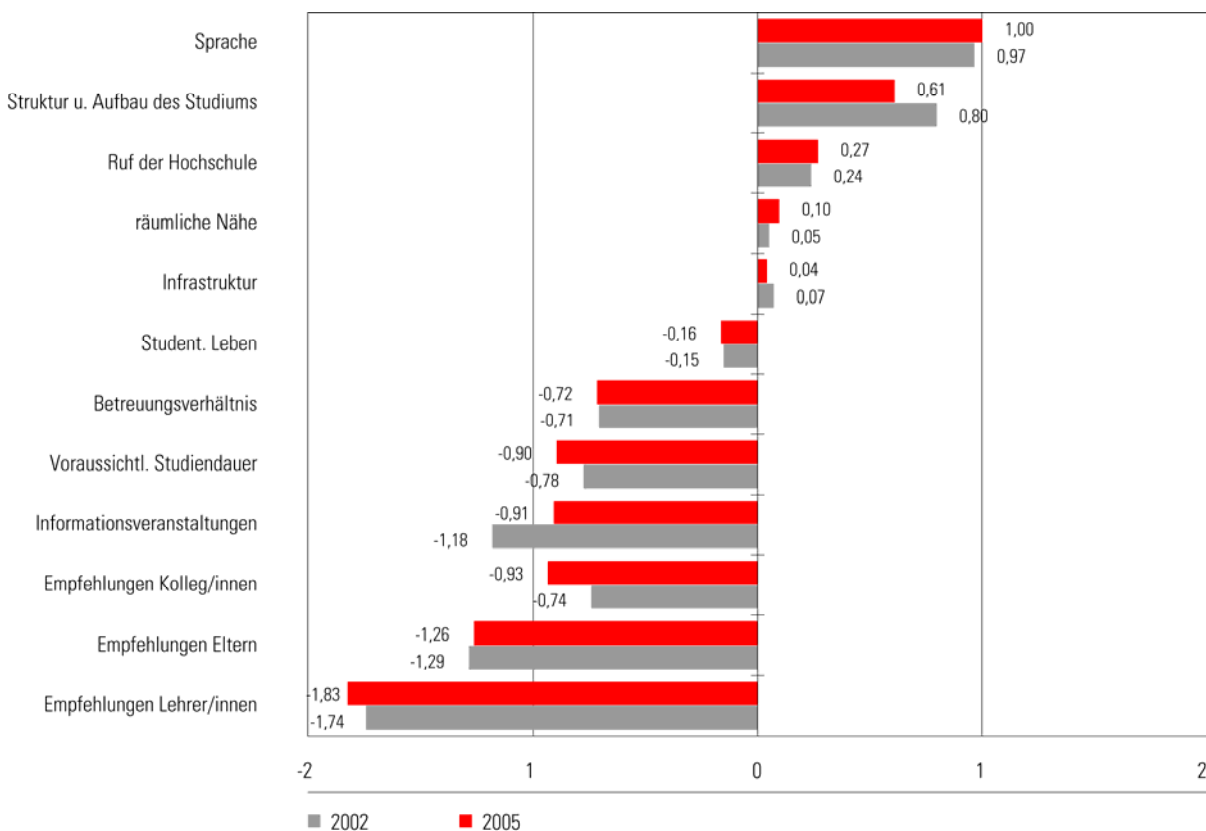
5.3 Gründe für die Wahl der Hochschule

Zusätzlich zur Wahl des Studienfachs müssen sich die Maturandinnen und Maturanden auch für eine Hochschule entscheiden. In der Befragung wurden ihnen verschiedene mögliche Gründe für die Wahl der Hochschule präsentiert, von denen sie angeben sollten, wie wichtig der jeweilige Grund für sie war (Abbildung 5.9). Aufgeführt waren einerseits gewisse "Beharrungsfaktoren" wie räumliche Nähe zum bisherigen Wohnort sowie die Sprachregion, andererseits hochschulbezogene Faktoren wie der Ruf der Hochschule, Infrastruktur, Betreuungsverhältnis, Struktur und Aufbau des Studiums sowie die voraussichtliche Studiendauer. Ausserdem interessierte die Bedeutung von Informationsveranstaltungen, Empfehlungen des eigenen Umfelds und Freizeitmöglichkeiten.

Die Ergebnisse decken sich grösstenteils mit denjenigen von 2002. Die Studierenden zeigen sich im Zusammenhang mit ihrem Studium zwar bereit zu einer gewissen Mobilität – der Punkt 'räumliche Nähe' figuriert erst auf Platz 4 der wichtigsten Gründe für die Wahl der Hochschule. Die Mobilitätsbereitschaft ist jedoch mehrheitlich beschränkt auf die Sprachregion. Die Sprache ist der wichtigste Grund für die Wahl der Hochschule. 67,7 % der Befragten bezeichneten die Sprache als wichtigen oder sehr wichtigen Grund für die Wahl der Hochschule.

Als zweitwichtigster Grund werden Struktur und Aufbau des Studiums genannt. Weitere wichtige Faktoren sind der Ruf der Hochschule, an vierter Stelle, wie bereits erwähnt, die räumliche Nähe, sowie die Infrastruktur. Interessant ist, dass sowohl das Betreuungsverhältnis als auch die voraussichtliche Studiendauer für die Studierenden eher unwichtig sind, ebenso die Informationsveranstaltungen und Empfehlungen von Kolleginnen und Kollegen. Empfehlungen von Seiten der Herkunftsfamilie oder der Lehrerschaft werden mehrheitlich als unwichtig für die Wahl der Hochschule bezeichnet.

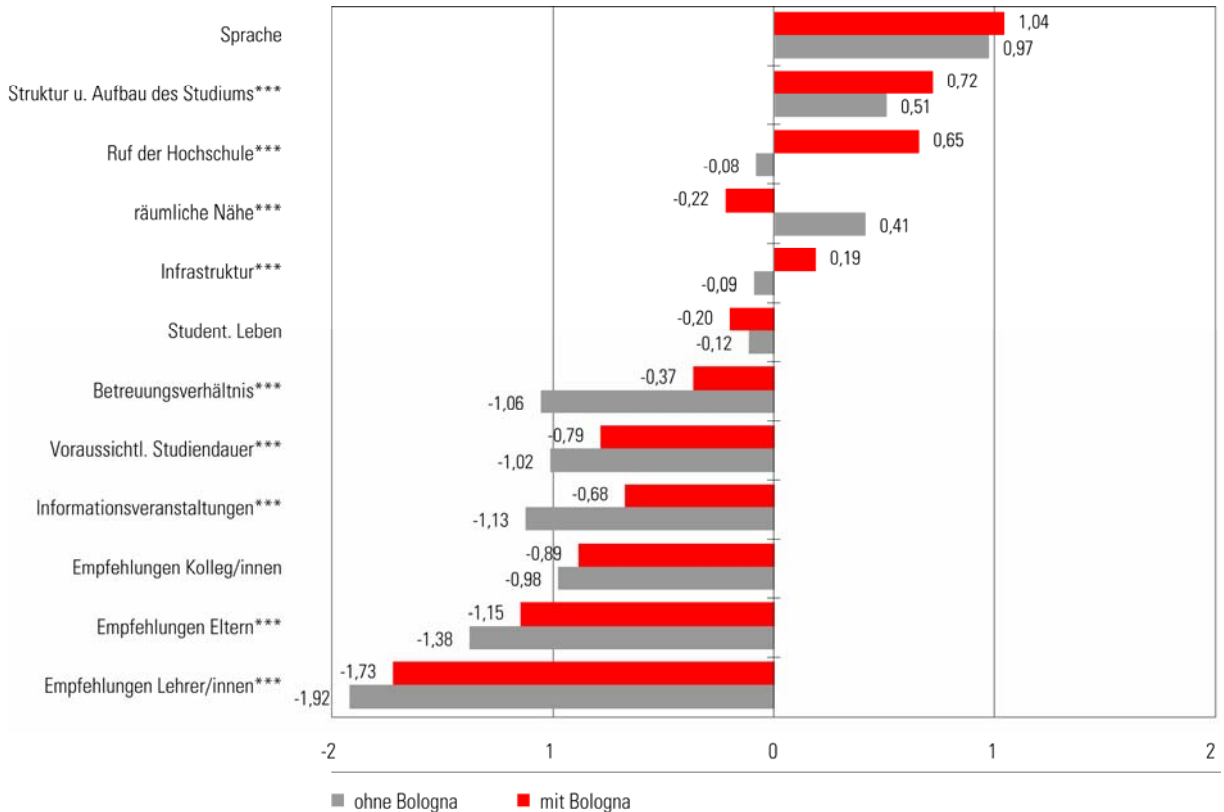
Abb. 5.9: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, 2002 und 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Absolvierende nach alter oder neuer Maturitätsordnung unterscheiden sich nur geringfügig in der Beurteilung der Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule. So sind für Maturandinnen und Maturanden nach neuer Maturitätsordnung der Ruf der Hochschule sowie die Informationsveranstaltungen wichtiger als für Befragte, welche die Matura nach der alten Maturitätsordnung absolvierten. Grössere Unterschiede findet man jedoch in Abhängigkeit davon, ob die Befragten heute nach der Bologna-Reform studieren oder nicht (Abbildung 5.10). Obwohl den Studierenden nach Bologna die Sprache ähnlich wichtig ist wie der Vergleichsgruppe ohne Bologna, sind sie doch eher bereit zu Mobilität, räumliche Nähe ist ihnen weniger wichtig. Studierende nach Bologna legen vermehrt Wert auf den Ruf der Hochschule und das Betreuungsverhältnis. Auch Struktur und Aufbau des Studiums, die Infrastruktur, Informationsveranstaltungen sowie die voraussichtliche Studiendauer werden als leicht wichtiger beurteilt.

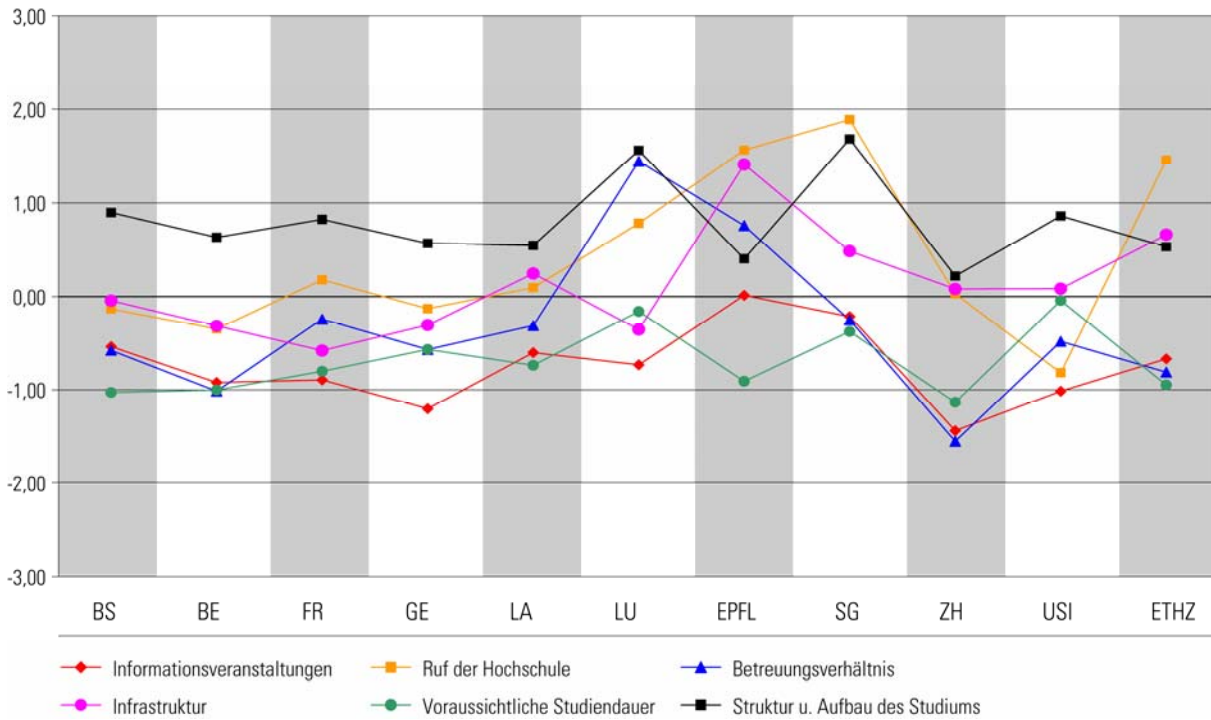
Abb. 5.10: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, nach Bologna, 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

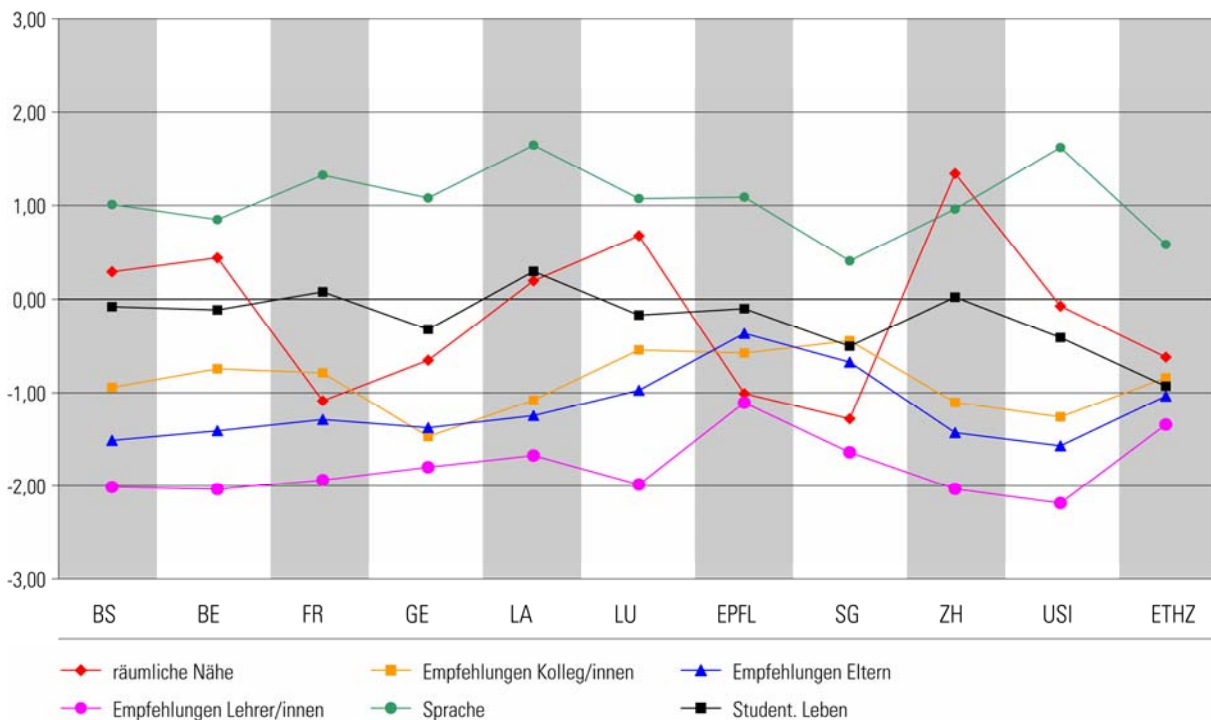
Ein Vergleich nach Hochschule (Abbildungen 5.11a und 5.11b) zeigt teilweise massive Unterschiede auf. Der Faktor Sprache ist insbesondere Studierenden der Universität Lausanne und der USI wichtig. Wenig Gewicht hat die Sprache jedoch für Studierende an der ETHZ und an der Universität St. Gallen. Die Wichtigkeit von Struktur und Aufbau des Studiums wird vor allem von Studierenden der Universität St. Gallen sowie der Universität Luzern betont. Die Universität Luzern ist gleichzeitig auch diejenige Universität, deren Studierende das Betreuungsverhältnis als sehr wichtig bezeichnen. An zweiter Stelle bzgl. der Wichtigkeit des Betreuungsverhältnisses figuriert die EPFL, an letzter Stelle dagegen die Universität Zürich. Der Ruf der Hochschule wird insbesondere von Studierenden der Universität St. Gallen, der EPFL und ETHZ angeführt, auffallend wenig hingegen von Studierenden der USI. Am wichtigsten ist die räumliche Nähe – mit grossem Abstand zu anderen Hochschulen – Studierenden der Universität Zürich. An zweiter Stelle folgen die Universitäten Luzern und Bern. An der Universität St. Gallen, der EPFL und an der Universität Fribourg kommt dagegen der räumlichen Nähe nur eine geringe Bedeutung zu. Bezüglich der Infrastruktur überzeugten wiederum die EPFL, ETHZ sowie die Universität St. Gallen. Sehr grob zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Wichtigkeit hochschulspezifischer Faktoren insbesondere von Studierenden der EPFL, HSG, ETHZ aber auch der Universität Luzern betont wird. Soziale und räumliche Faktoren werden dagegen insbesondere von Studierenden der Universitäten Lausanne, Zürich und wiederum Luzern als wichtig für die Wahl der Hochschule bezeichnet.

Abb. 5.11a: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, hochschulspezifische Faktoren, nach Hochschule, 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Abb. 5.11b: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, soziale und räumliche Faktoren, nach Hochschule, 2005 (Mittelwerte)

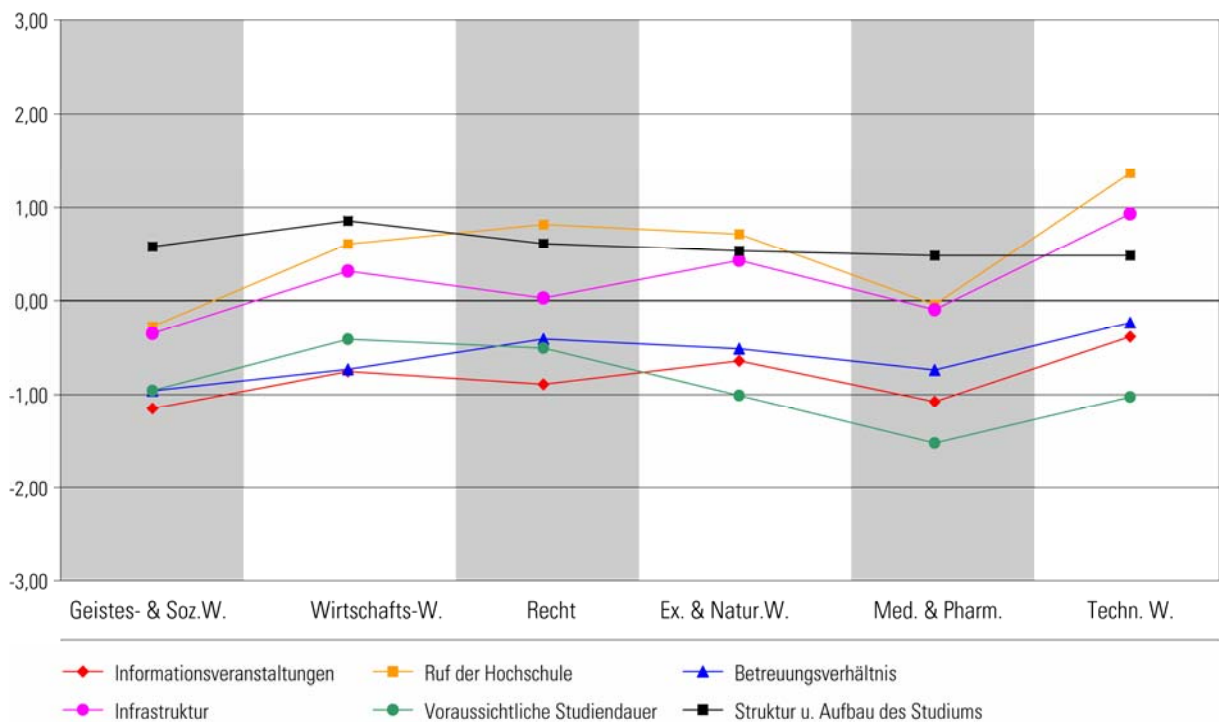


Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Analysiert man die Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule nach den heutigen Studienfächern der Befragten, so fällt als erstes auf, dass die Unterschiede geringer ausfallen als bei der Auswertung nach Hochschule. Auch verglichen mit den Daten von 2002 fallen die Antworten 2005 homogener aus. Einige spezifische Antwortmuster lassen sich dennoch feststellen, wobei die „Extrempositionen“ einerseits Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften, andererseits Studierende der technischen Wissenschaften einnehmen (Abbildung 5.12a und 5.12b).

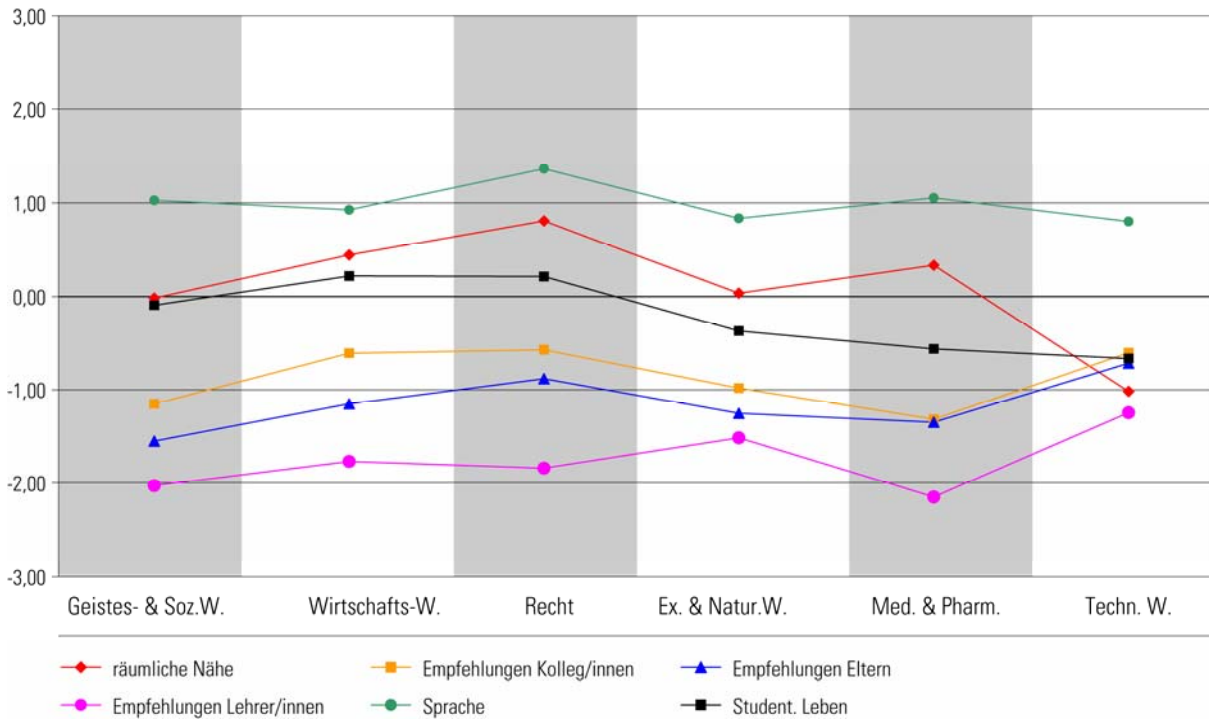
Von allen Fachbereichen messen Studierende der Geisteswissenschaften – mit unterschiedlich grossem Abstand zu anderen Studienfächern – den Empfehlungen der Eltern, Informationsveranstaltungen, dem Ruf der Hochschule, den Betreuungsverhältnissen sowie der Infrastruktur die geringste Bedeutung zu. Der wichtigste Faktor ist für sie die Sprache, die jedoch auch für die anderen Fächer eine grosse Rolle spielt. Ganz anders dagegen die Studierenden der technischen Wissenschaften: Von allen Fachbereichen sind ihnen die Faktoren Informationsveranstaltungen, Ruf der Hochschule, Betreuungsverhältnis, Infrastruktur sowie Empfehlungen von Eltern und Lehrerschaft am wichtigsten. Ebenfalls im Vergleich zu anderen Fachbereichen sind ihnen Sprache, räumliche Nähe und das studentische Leben am wenigsten wichtig. Die technischen Wissenschaften sind auch der einzige Fachbereich, der sich teilweise von dem doch relativ homogenen Antwortmuster recht deutlich abhebt. Dies bei der grossen Bedeutung, die dem Ruf der Hochschule sowie der Infrastruktur zugeschrieben wird, sowie bei der geringen Wichtigkeit der räumlichen Nähe. Für sämtliche Fachbereiche ist die Sprache der wichtigste Grund für die Wahl der Hochschule, mit Ausnahme der technischen Wissenschaften, für die der Ruf der Hochschule auf Rang 1 steht.

Abb. 5.12a: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, hochschulspezifische Faktoren, nach Studienfach, 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Abb. 5.12b: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, soziale und räumliche Faktoren, nach Studienfach, 2005 (Mittelwerte)



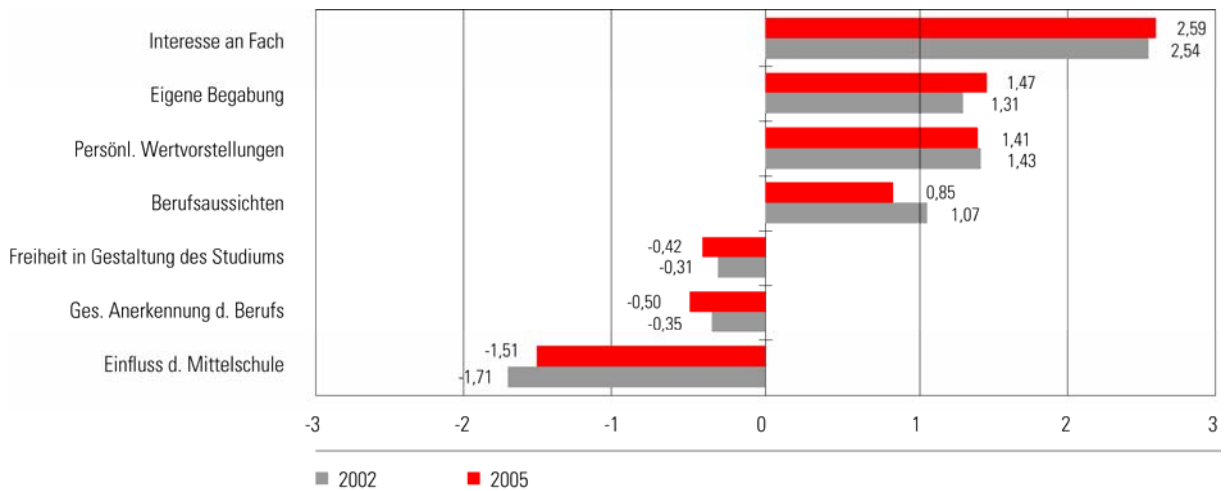
Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

5.5 Gründe für die Wahl des Studienfachs

Vor der Wahl der Hochschule steht wohl in den meisten Fällen die Entscheidung für ein Studienfach. Den Studierenden wurden in der Befragung wiederum verschiedene mögliche Gründe für die Wahl der Studienfachs präsentiert, von denen sie angeben sollten, wie wichtig der jeweilige Grund für sie war (Abbildung 5.13). Aufgeführt waren einerseits intrinsische Gründe wie das Interesse am Fach und persönliche Wertvorstellungen, andererseits eher berufsbezogene Gründe (Berufsaussichten, gesellschaftliche Anerkennung des Berufs) und schliesslich die Bedeutung der eigenen Begabung, die Freiheit in der Gestaltung des Studiums und der Einfluss der Mittelschule.

Wie aus Abbildung 5.13 ersichtlich ergibt sich in der Befragung von 2005 ein fast identisches Antwortmuster was die Reihenfolge der Wichtigkeit der Gründe betrifft wie 2002: Ausschlaggebend für die Wahl des Studienfachs sind vor allem intrinsische Motive. An erster Stelle steht dabei - mit deutlichem Abstand auch zum zweitwichtigsten Grund - das Interesse am Fach, das von 71,5 % der Studierenden als sehr wichtig eingestuft wurde. An zweiter Stelle wurde die eigene Begabung genannt. An dritter Stelle folgen die persönlichen Wertvorstellungen, die 2002 noch auf Platz 2 figurierten. Die beiden Gründe sind für etwas mehr als die Hälfte der Studierenden wichtig oder sehr wichtig. Erst an vierter Stelle folgt mit den Berufsaussichten ein berufsspezifischer Faktor, der von 44,8 % der Befragten als wichtig oder sehr wichtig bezeichnet wird. Die Bedeutung der Freiheit in der Gestaltung des Studiums (d.h. Fächerkombination) wird dagegen ambivalent beurteilt, weist dieser Faktor doch mit Abstand die grösste Antwortstreuung auf. Ähnlich ambivalent fällt nur die Beurteilung der Wichtigkeit der gesellschaftlichen Anerkennung des Berufs aus. Der Einfluss der Mittelschule und ihrer Lehrpersonen schliesslich wird wiederum als sehr klein eingestuft: 71,8 % beurteilen diesen Faktor als „eher nicht wichtig“ bis „gar nicht wichtig“.

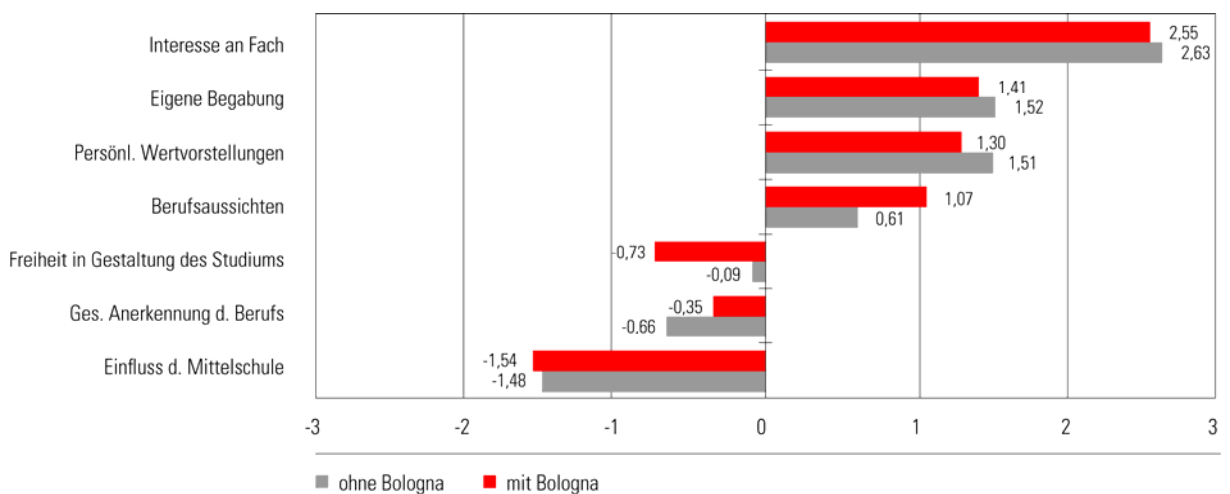
Abb. 5.13: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfaches, 2002 und 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Zwischen Maturandinnen und Maturanden nach alter oder neuer Maturitätsordnung lassen sich nur geringfügige Unterschiede in der Beurteilung der Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfachs feststellen. Die Berufsaussichten haben für Maturandinnen und Maturanden nach neuer Maturitätsordnung eine etwas grössere, die Freiheit in der Gestaltung des Studiums eine leicht geringere Bedeutung als für diejenigen mit Matura nach altem Reglement. Wie schon bei den Gründen für die Wahl der Hochschule findet man auch hier grössere Unterschiede in Abhängigkeit davon, ob die Befragten heute nach der Bologna-Reform studieren oder nicht (Abbildung 5.14). Zwar ist die Reihenfolge der Gründe nach ihrer Wichtigkeit (mit Ausnahme der Faktoren Freiheit in der Gestaltung des Studiums und gesellschaftliche Anerkennung des Berufs) bei beiden Vergleichsgruppen dieselbe. Recht klare Unterschiede findet man beim Vergleich der Mittelwerte jedoch bei den Faktoren Freiheit in der Gestaltung des Studiums, Berufsaussichten und gesellschaftliche Anerkennung des Berufs. Die Freiheit in der Gestaltung des Studiums hat für Studierende eines Bologna-Studiengangs eine deutlich geringere Bedeutung. Wichtiger als der Vergleichsgruppe sind ihnen dagegen die Berufsaussichten, und auch die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs beurteilen sie als relevanter. Wie bereits erwähnt, sind geistes- oder sozialwissenschaftliche Fächer bei den nach Bolognasystem Studierenden untervertreten. Schliesst man diesen Fachbereich ganz aus der Analyse aus, ergeben sich für die übrigen Fachbereiche bei der Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfachs keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen Studierenden mit oder ohne Bologna.

Abb. 5.14: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfaches, nach Bologna, 2005 (Mittelwerte)

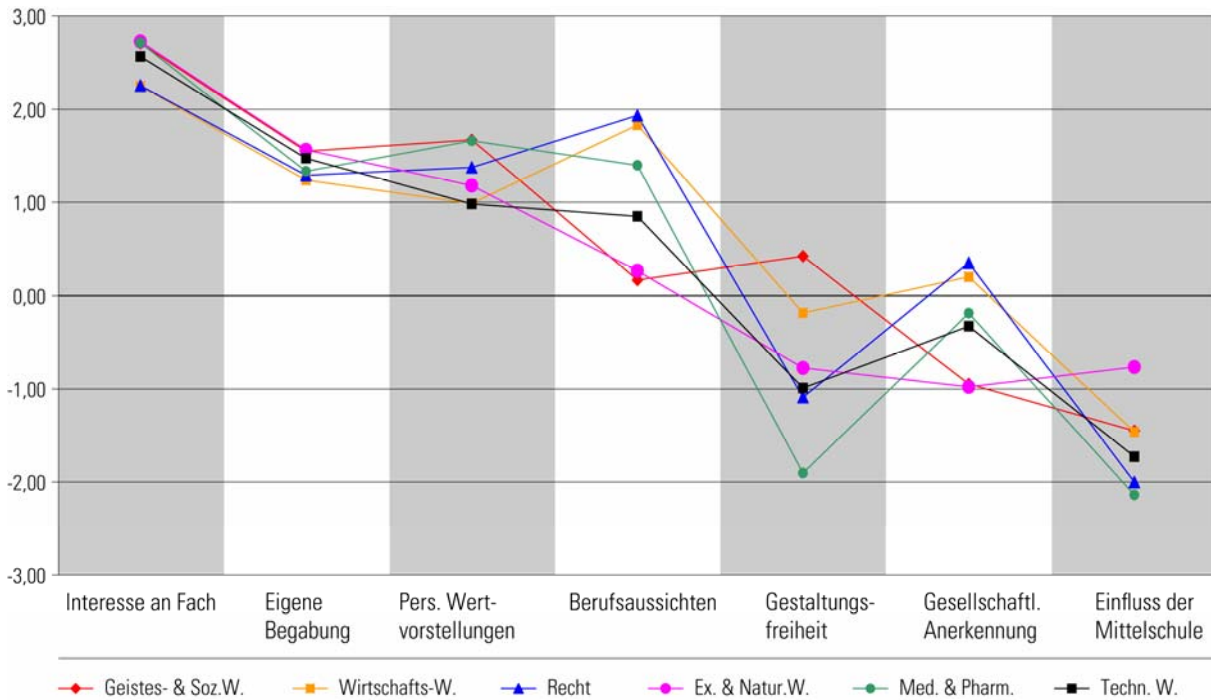


Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Die Auswertung nach den heutigen Studienfächern der Befragten zeigt als erstes, dass die intrinsischen Motive für Studierende aller Fachrichtungen sehr wichtig sind (Abbildung 5.15). Besonders wichtig war das Interesse am Fach jedoch für Studierende der Exakten und Naturwissenschaften, der Medizin und Pharmazie sowie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Bei den Fachbereichen Recht und Wirtschaftswissenschaften spielte es eine weniger grosse Rolle. Der zweitwichtigste Grund, die eigene Begabung, wird von Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie der Exakten und Naturwissenschaften öfter angeführt als von den Vergleichsgruppen. Diesbezüglich sind die Unterschiede jedoch relativ klein. Persönliche Wertvorstellungen waren insbesondere wichtig für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften, der Medizin & Pharmazie sowie – mit einigem Abstand – der Rechtswissenschaften. Sehr heterogen fällt die Einschätzung der Wichtigkeit der Gestaltungsfreiheit des Studiums aus. Relativ wichtig ist diese den Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften, an zweiter Stelle folgen die Wirtschaftswissenschaften.

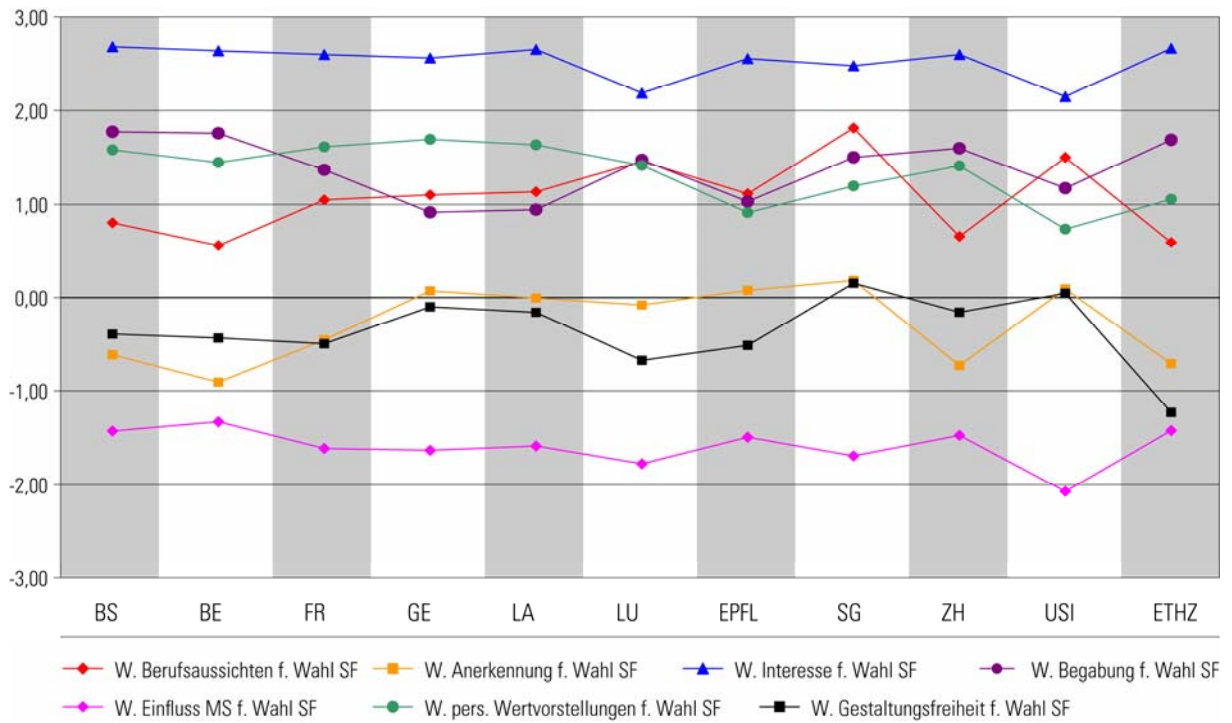
Die extrinsischen Faktoren (gesellschaftliche Anerkennung des Berufs, Berufsaussichten) polarisieren die Studierenden stärker. Klar ersichtlich ist, dass diese beiden Punkte Studierenden der Rechtswissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften viel wichtiger sind als ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen. Studierende der Medizin und Pharmazie bewegen sich in Bezug auf extrinsische Faktoren im oberen Mittelfeld. Die geringste Bedeutung wird diesen Faktoren dagegen von Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie der Exakten und Naturwissenschaften beigemessen.

Abb. 5.15: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfaches, nach Studienfach, 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Abb. 5.16: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfaches, nach Hochschule, 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Die Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfaches wird an den verschiedenen Hochschulen teilweise recht unterschiedlich eingestuft (Abbildung 5.16). Zwar werden die intrinsischen Gründe Interesse am Fach, persönliche Wertvorstellung sowie eigene Begabung an allen Hochschulen für wichtig gehalten. Die Wichtigkeit des Interesses für das Fach wird dabei relativ homogen bewertet. Bei den Faktoren eigene Begabung und persönliche Wertvorstellungen ist die Streuung der Antworten bereits grösser. Die eigene Begabung zählt insbesondere für Studierende der Universitäten Basel und Bern, wenig hingegen an den Universitäten Genf und Lausanne. Persönliche Wertvorstellungen werden an der USI und der EPFL als weniger wichtig, an den übrigen Hochschulen in der französischen Schweiz dagegen als wichtiger eingestuft.

Grössere Unterschiede lassen sich bei den extrinsischen Faktoren der gesellschaftlichen Anerkennung sowie der Berufsaussichten feststellen. Die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs wird insbesondere von Studierenden der HSG sowie der USI als wichtig erachtet, ebenso die Berufsaussichten, die jedoch zusätzlich auch für Studierende an der Universität Luzern wichtig sind. Am wenigsten Bedeutung messen Studierende an den Universitäten Basel, Bern und Zürich diesen Faktoren bei. Aber auch an der ETHZ haben sie keinen grossen Stellenwert. Bei der Unterteilung der Antworten nach Schwerpunktfächern lassen sich kaum Unterschiede feststellen.

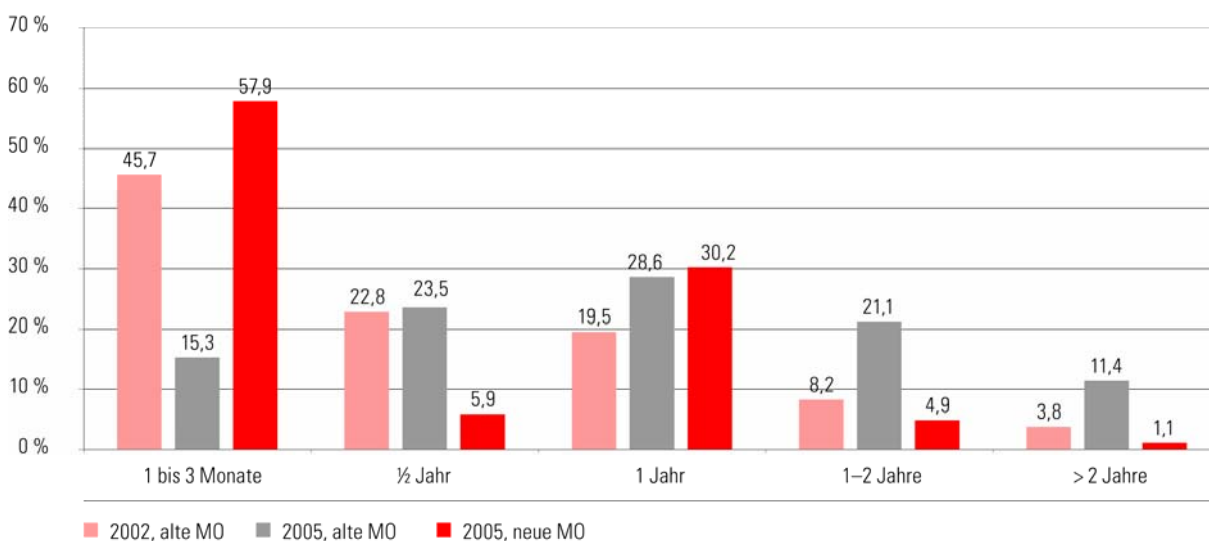
6. Übergang ins Studium und Studienfachwechsel in den ersten Semestern

6.1 Zeit zwischen Matura und Aufnahme des (ersten) Studiums

Bereits vor der Matura hat sich ein grosser Teil der heutigen Studierenden über mögliche Studiengänge informiert, Zukunftspläne geschmiedet und auch wieder verworfen. Ein Teil beginnt unmittelbar nach der Matura ein Hochschulstudium, andere legen eine – unterschiedlich genutzte – Zwischenphase ein. Die Studierenden wurden nach der Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Studienfachwechseln und nach Gründen für einen solchen Wechsel sowie nach den aufgegebenen Studienfächern gefragt.

Eine Zwischenphase zwischen der Matura und dem Studienbeginn kann verschiedene Gründe haben. Einerseits kann sie ein Zeichen von Ratlosigkeit im Hinblick auf ein späteres Studium sein. Andererseits kann sie im Gegenteil bei bestehender Klarheit im Bezug auf das Studium einen bewussten Entscheid darstellen, gewisse Dinge vor Studienbeginn in Angriff zu nehmen – so z.B. eine Zeit lang zu arbeiten, bevor man ein stark strukturiertes, sehr zeitaufwändiges Studium in Angriff nimmt, das eine parallele Erwerbstätigkeit nicht erlaubt. Andere möchten den zwischen Gymnasium und Hochschulstudium möglichen zeitlichen Freiraum als solchen geniessen und wieder andere wollen sich nach der Matura „einfach einmal erholen“.

Abb. 6.1: Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Maturaordnung, 2002 und 2005



Anmerkung: n: Alte MO 2002 = 6055; alte MO 2005 = 1717; neue MO 2005 = 4566

Abbildung 6.1 zeigt für die beiden Erhebungszeitpunkte 2002 und 2005 sowie für Maturandinnen und Maturanden nach alter und neuer Maturitätsordnung auf, wie viel Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des Erststudiums verstrichen ist. Dabei zeigt sich sogleich eine gewisse Problematik der Stichprobe von 2005: Maturandinnen und Maturanden nach alter Maturitätsordnung haben deutlich länger mit dem Beginn eines Studiums zugewartet als die beiden Vergleichsgruppen. Dies hat allerdings höchstens zum Teil mit der Maturitätsordnung als solcher zu tun. Vielmehr ist 2005 für Studierende im 3. Semester, die ihr Studium erst nach einer längeren Zeit in Angriff nahmen, die Wahrscheinlichkeit viel höher, dass sie die Matura nach alter Maturitätsordnung absolvierten. Um diese Verzerrung allenfalls zu korrigieren, wurden in den Auswertungen nach Maturitätsordnung jeweils einerseits die gesamte Stichprobe, andererseits nur Studierende berücksichtigt, die eine maximal 6 Monate dauernde Zwischenphase einlegten, und gegebenenfalls in den Abbildungen ein entsprechender Vermerk angebracht.

In Abbildung 6.1 interessiert also vor allem der Vergleich zwischen Studierenden nach alter Maturitätsordnung 2002 und solchen nach neuer Maturitätsordnung 2005. Es zeigt sich, dass nach einer Matura nach neuem Reglement nun mehr als die Hälfte der Befragten das Studium praktisch unmittelbar anschliessend, d.h. mit einem zeitlichen Abstand von maximal 3 Monaten, aufnimmt (57,9 % vs. 45,7 % im Jahr 2002). Rund ein weiteres Drittel der Befragten lässt sich bis maximal ein Jahr Zeit. Längere Zwischenphasen sind auch 2005 selten. Maturandinnen und Maturanden nach neuer Maturitätsordnung nehmen ihr Studium statistisch signifikant früher in Angriff als die Vergleichsgruppe von 2002. Der Unterschied zwischen beiden Gruppen ist allerdings relativ klein.

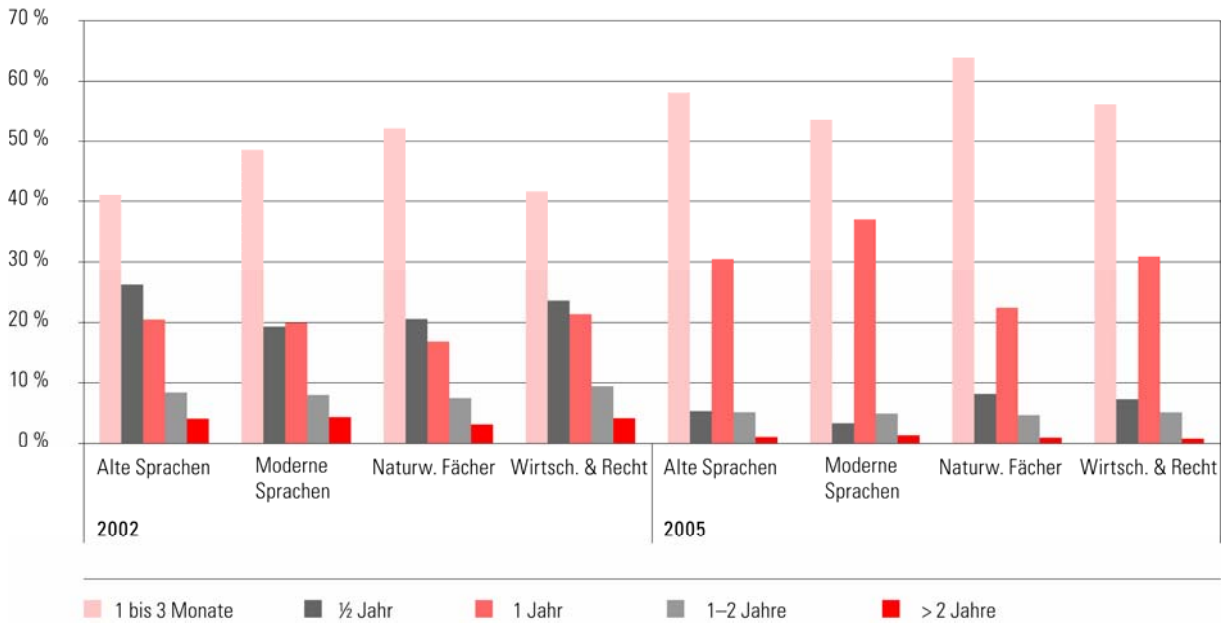
Tab. 6.1: Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Maturatypus / Schwerpunktfach, 2005

Maturatyp / Schwerpunktfach	1 bis 3 Monate	1/2 Jahr	1 Jahr	1-2 Jahre	> 2Jahre	n
A	35,9	17,9	28,2	15,4	2,6	39
B	11,0	25,4	30,3	24,0	9,3	409
C	18,4	25,8	26,7	19,3	9,8	419
D	15,3	24,7	25,8	20,4	13,7	372
E	14,6	19,5	31,0	21,3	13,6	478
Alte Sprachen	58,3	5,1	30,5	5,1	1,0	509
Moderne Sprachen	53,6	3,3	36,9	4,9	1,3	1179
Physik und Anw. der Mathematik	60,5	11,0	23,2	4,5	0,7	707
Biologie und Chemie	67,4	5,3	21,8	4,6	0,9	761
Wirtschaft und Recht	56,3	7,1	30,9	5,0	0,7	858
PPP	61,2	4,8	25,6	5,2	3,2	250
Bildn. Gestalten & Musik	46,5	4,3	42,8	5,0	1,3	299

Tabelle 6.1 listet die Dauer der Zwischenphase bei den verschiedenen Maturatypen und Schwerpunktfächern auf. Bei den alten Maturatypen findet man keine allzu schiefe Verteilung. Es sind nicht nur Maturandinnen und Maturanden eines bestimmten Maturatypus, die sich länger Zeit lassen bis zu ihrem Studium. Allerdings lässt sich wie auch schon 2002 feststellen, dass sich Studierende mit den Maturatypen A und C schneller immatrikulierten.

Etwas anders sehen die Daten bei Abschlüssen nach dem neuen Maturitätsreglement aus. Auffallend schnell beginnen Maturandinnen und Maturanden mit naturwissenschaftlichen Schwerpunktfächern (Physik und Mathematik, bzw. Biologie und Chemie) zu studieren. 71,6 % resp. 72,7 % legen eine maximal 6 Monate dauernde Zwischenpause ein. An zweiter Stelle folgt das Schwerpunktfach Philosophie, Pädagogik, Psychologie (66 % beginnen das Studium nach maximal einem halben Jahr). Im Mittelfeld bewegen sich die Schwerpunktfächer alte und moderne Sprachen sowie Wirtschaft und Recht. Mit deutlichem Abstand dazu lassen sich Absolvierende mit den Schwerpunktfächern Bildnerisches Gestalten und Musik mehr Zeit, bevor sie sich immatrikulieren. Nur die Hälfte von ihnen beginnt ihr Studium nach höchstens 6 Monaten.

Abb. 6.2: Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Schwerpunktfach / Maturatypus, 2002 und 2005



Anmerkung: ohne alte MO 2005

n: Alte Sprachen: 2002 = 1960, 2005 = 515; moderne Sprachen: 2002 = 1147, 2005 = 1199; Naturwissenschaftliche Fächer: 2002 = 1651, 2005 = 1484; Wirtschaft & Recht: 2002 = 1368, 2005 = 874

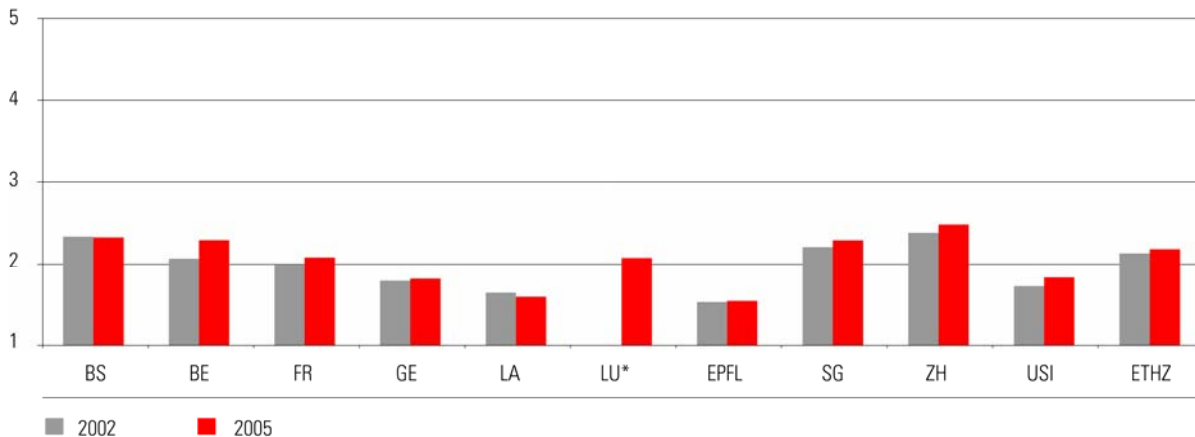
Um einen Vergleich mit den Daten von 2002 zu ermöglichen wurden sich mehr oder weniger entsprechende alte Maturatypen und Schwerpunktfächer zusammengefasst.¹ In Abbildung 6.2 fällt einerseits auf, dass 2005 generell ein höherer Anteil das Studium sofort beginnt. Andererseits hat sich insbesondere bei den Schwerpunktfächern moderne und alte Sprachen sowie Wirtschaft und Recht ein eigentliches zweites Muster herausgebildet: rund ein Drittel legt ein ganzes Zwischenjahr ein.

Keine Veränderung seit 2002 kann man in Bezug auf das spätere Studienfach feststellen: 2005 lassen sich wiederum insbesondere Personen, die später Geistes- und Sozialwissenschaften studieren, mit der Immatrikulation an einer Hochschule Zeit. Schnell mit dem Studium begannen dagegen heutige Studierende der Medizin / Pharmazie und der Rechtswissenschaften in erster Linie, der technischen sowie der Exakten und Naturwissenschaften in zweiter Linie.

Grosse Unterschiede sind hingegen zwischen den Hochschulen bzw. zwischen den Landesregionen erkennbar (Abbildung 6.3).

¹ Zusammengefasst wurden: Typ A, B, alte Sprachen; Typ D, neue Sprachen; Typ C, Physik und Mathematik, Biologie und Chemie; Typ E, Wirtschaft und Recht.

Abb. 6.3: Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Hochschulen, 2002 und 2005 (Mittelwerte)

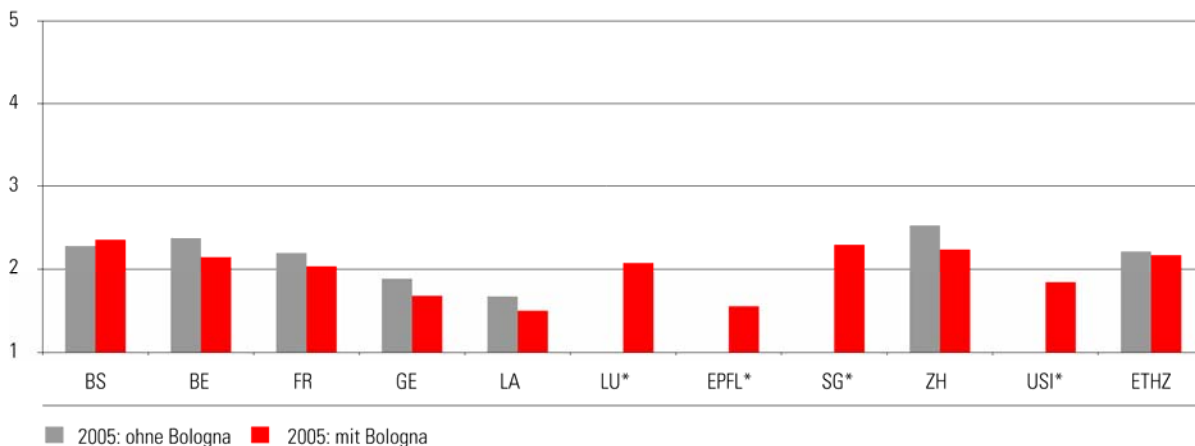


Anmerkung: 1 = 1-3 Mt.; 2 = ½ Jahr; 3 = 1 Jahr; 4 = 1-2 Jahre; 5 = 2 Jahre oder länger
 2002, alte MO = 5998; 2005, total = 6278; 2005, nur neue MO = 4564
 *: 2002 n < 30

Die Resultate zeigen, dass auch im Jahr 2005 wiederum in der französischen und italienischen Schweiz das Studium durchwegs und relativ deutlich früher aufgenommen wird als in der Deutschschweiz. Die längste Pause nach der Matura legten heutige Studierende der Universität Zürich, Basel und Bern ein. An dritter Stelle folgt die Universität St. Gallen. Der Vergleich zwischen den Antworten von 2002 und den totalen Angaben von 2005 zeigt, dass an vielen Hochschulen die durchschnittliche Zeit zwischen Matura und Studienbeginn seit 2002 leicht zugenommen hat. Beschränkt man den Vergleich jedoch auf Studierende, welche die Matura nach der neuen Maturitätsordnung absolvierten, kommt man fast durchwegs zu einem anderen Befund. An praktisch sämtlichen Hochschulen lässt sich eine Abnahme der Zeitspanne zwischen Matura und Beginn des Studiums feststellen. Am grössten fällt die Abnahme an den Universitäten Basel und Zürich aus.

Studiengänge nach Bologna werden tendenziell etwas früher in Angriff genommen als herkömmliche Studiengänge (Abbildung 6.4). Dies trifft besonders für Studierende an den Universitäten Zürich und Bern zu.

Abb. 6.4: Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Hochschulen und Bologna-Reform, 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: 1 = 1-3 Mt.; 2 = ½ Jahr; 3 = 1 Jahr; 4 = 1-2 Jahre; 5 = 2 Jahre oder länger
 2005, ohne Bologna = 3242; 2005, mit Bologna = 3223

6.2 Studienfachwechsel

Die Frage nach einem Studienfachwechsel gibt einen weiteren Hinweis darauf, wie problemlos oder schwierig sich der Übergang vom Gymnasium zur Hochschule gestaltet. Studienfachwechsel können verschiedene Gründe haben und Ausdruck von Problemen oder im Gegenteil Zeichen einer Klärung, Weiterentwicklung sein. In den meisten Fällen bedeuten sie jedoch einen – sinnvollen oder weniger sinnvollen – Umweg mit zeitlichen Konsequenzen, die unter den sich verändernden Rahmenbedingungen von immer grösserer Bedeutung sein werden. Im Allgemeinen sind Studienfachwechsel nicht mit einem erhöhten Risiko, das Studium abzubrechen, verbunden, es sei denn, sie gehen einher mit einem Unterbruch von mehr als zwei Jahren. Einen Einfluss hat jedoch die Richtung des Wechsels, unabhängig vom zuerst gewählten Studienfach: Die Chancen für einen Studienabschluss steigen, wenn in die Medizin oder ein mathematisch-technisches Fach gewechselt wird, sie sinken, wenn sich die Studierenden nachträglich für die Sozial- und Geisteswissenschaften entscheiden (Spiess, 1999, S. 187 ff.).

2005 gaben 81,7 % der Studierenden an, sie hätten ihr Studienfach nicht gewechselt. Gegenüber der ersten Befragung im Jahr 2002 (78,6 % kein Wechsel) stellt dies eine leichte Abnahme der Studienfachwechsel dar. Dies deutet darauf hin, dass die grosse Mehrheit sich dank der eingeholten Informationen, persönlichen Neigungen und Empfehlungen für das "richtige" Fach entschieden hat und dass sie mit den Anforderungen und Belastungen des Studiums fertig wurden. Die in Kapitel 5 gestellte Frage, ob sich die im Jahr 2005 leicht geringere Nutzung der im Fragebogen aufgeführten Orientierungsangebote in einem höheren Anteil an Studienfachwechsel niedergeschlagen hat, kann also verneint werden. Allerdings handelt es sich bei den nach wie vor Studierenden natürlich um eine spezifische Gruppe. Es kann jedoch keine Aussage darüber gemacht werden, für welche "Typen" von Maturandinnen und Maturanden und Studierenden das Hochschulstudium nicht das Richtige, bzw. die Anforderungen zu hoch waren, da ja Studienabbrechenden nicht befragt wurden.

Deutlich sind dagegen die Unterschiede nach Maturitätsordnung. Während 21 % der Befragten im Jahr 2002, welche eine Matura nach altem Reglement absolvierten, ihr Studienfach wechselten, sind es 2005 bei Maturandinnen und Maturanden nach neuer Maturitätsordnung nur rund 12 %. Dies kann als Hinweis auf eine gestiegene Studierfähigkeit durch die neue Maturitätsordnung interpretiert werden. Jedoch ist zu bedenken, dass Fachwechselnde nach neuer Maturitätsordnung nur Fachwechselnde sein können, die früh im Studium das Fach gewechselt haben, während die Fachwechslerquote nach alter Maturitätsordnung alle Fachwechselnden umfasst. Der Einbezug von Maturandinnen und Maturanden nach alter Maturitätsordnung 2005 in diese Auswertung ist jedoch problematisch, da sich Scheinzusammenhänge ergeben würden: Einerseits ist 2005 für Studierende im 3. Semester, die ihr Studium erst nach einer längeren Zeit in Angriff nahmen, die Wahrscheinlichkeit viel höher, dass sie die Matura nach alter Maturitätsordnung absolvierten. Die längere Zwischenphase kann wiederum einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, das Studienfach zu wechseln. Andererseits sind Studierende mit einer Maturität nach alter Maturitätsordnung oft darum (erst) im dritten Semester des jetzigen Studienfaches, weil sie einen Studienfachwechsel hinter sich haben. Dieser Hintergrund widerspiegelt sich im Ergebnis, dass im Jahr 2005 51,6 % der Maturandinnen und Maturanden nach alter Maturitätsordnung, die nach der Matura eine maximal 6 Monate dauernde Zwischenphase einlegten, ihr Studienfach gewechselt haben. Aber auch bei der neuen Maturitätsordnung zeigt sich eine leichte Zunahme der Studienfachwechselquote derjenigen, die früh, d.h. nach maximal 6 Monaten mit dem Studium begannen, gegenüber der gesamten Stichprobe.

Betrachtet man die Studienfachwechselquoten nach den verschiedenen Maturatypen, bzw. Schwerpunktfächern (Tabelle 6.2), findet man das Muster von 2002 mehrheitlich wiederholt: Am wenigsten Studienfachwechsel gab es bei den Schwerpunktfächern Wirtschaft und Recht (9,2 %), sowie den naturwissenschaftlichen Schwerpunktfächern Physik und Mathematik (10,7 %) und Biologie und Chemie (11,8 %). Der höchste Anteil an Studienfachwechseln zeigt sich bei den Schwerpunktfächern PPP (Philosophie, Pädagogik, Psychologie, 13,7 %) sowie Bildnerisches Gestalten und Musik (13 %). Eine mögliche Erklärung dafür könnte darin bestehen, dass die Schwerpunktfächer Wirtschaft und Recht sowie die naturwissenschaftlichen Schwerpunktfächer stärker als die anderen auf bestimmte Studienrichtungen zugeschnitten sind, die einerseits relativ stark strukturiert und andererseits relativ eng auf bestimmte Berufslaufbahnen ausgerichtet sind, bzw. relativ klare Perspektiven eröffnen. Ein zweites Ergebnis ist, dass die Quote der Studienfachwechsel

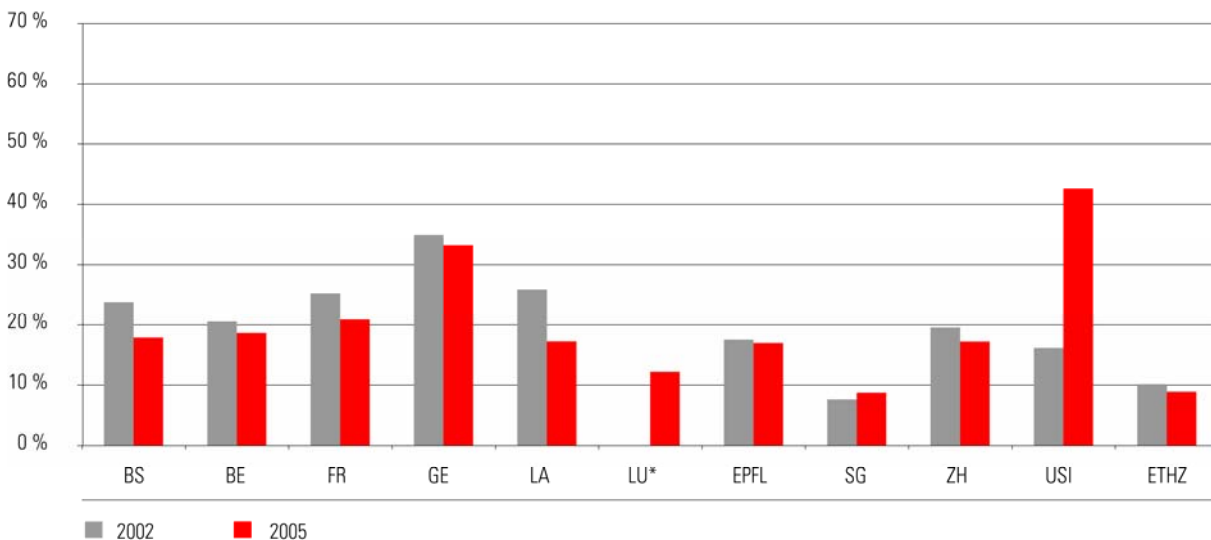
2005 über die verschiedenen Schwerpunktfächer homogener ausfällt als 2002. Der Unterschied zwischen der tiefsten und der höchsten Studienfachwechselquote beträgt 2005 4,5 % (gegenüber 10,3 % im Jahr 2002).

Die Daten der alten Maturatypen 2005 sind, trotz der erwähnten Problematik, der Vollständigkeit halber aufgeführt. Auch hier fällt vor allem der markant tiefere Anteil an Studienfachwechseln bei Maturandinnen und Maturanden des Typus E auf.

Tab. 6.2: Studienfachwechsel nach Maturatypus / Schwerpunktfach, 2005

Maturatyp / Schwerpunktfach	Ja (%)	n
A	65,0	40
B	35,1	410
C	38,7	421
D	41,0	373
E	28,0	479
Alte Sprachen	12,0	510
Moderne Sprachen	12,6	1'181
Physik und Mathematik	10,7	707
Biologie und Chemie	11,8	762
Wirtschaft und Recht	9,2	859
PPP	13,7	249
Bildnerisches Gestalten & Musik	13,0	300

Abb. 6.5: Studienfachwechsel nach Hochschule, 2002 und 2005



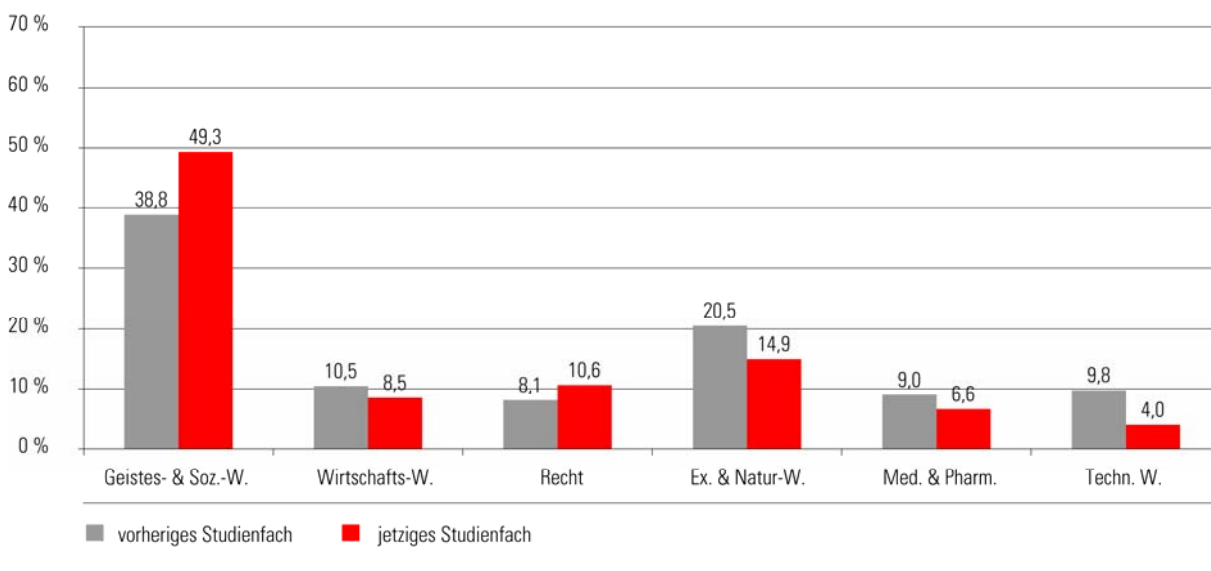
*: 2002 n < 30.

Relativ grosse Unterschiede lassen sich wiederum zwischen den verschiedenen Hochschulen feststellen (Abbildung 6.5). 2002 wiesen diejenigen Hochschulen, an denen die Studierenden grösstenteils unmittelbar nach der Matura mit dem Studium beginnen, den höchsten Anteil an Studienfachwechseln auf. Es handelte sich dabei vor allem um Hochschulen in der französischen Schweiz. 2005 wird dieses Muster nicht oder kaum bestätigt. Die höchsten Anteile an Studienfachwechseln weisen zwar zwei Hochschulen auf, für die der frühe Studienbeginn zutrifft (USI: 42,5 %, Genf: 33,2 %). Auffallend ist insbesondere der starke Anstieg der Studienfachwechsel an der USI. Die Universitäten Lausanne, Fribourg und Basel verzeichnen jedoch einen deutlichen Rückgang der Studienfachwechsel. Wie auch schon 2002 weisen die Universität St. Gallen (8,6 %) und die ETHZ (8,8 %) die tiefste Rate an Studienfachwechseln auf.

Studierende, die jetzt einen Bologna-Studiengang absolvieren, weisen eine tiefere Rate an Studienfachwechsel auf (16,9 %) als diejenigen, die in einem herkömmlichen Studiengang studieren (19,6 %). Leider fehlen die Angaben darüber, ob das aufgegebene Studienfach bereits nach Bologna-Reform ausgestaltet war oder nicht. Es kann also keine Aussage darüber gemacht werden, ob die Ausgestaltung der Studiengänge nach Bologna zu einer Abnahme oder Zunahme der Studienfachwechsel beiträgt.

In der Befragung von 2005 wurde neu erhoben, welches das vorherige Studienfach war (Abbildung 6.6). Aufgegeben wurden insbesondere Studienfächer der Geistes- und Sozialwissenschaften (38,8 % der Studienfachwechselnden studierten vorher eines dieser Studienfächer) sowie in zweiter Linie der Exakten und Naturwissenschaften (20,5 %). Jeweils rund, bzw. knapp 10 % haben ein Studium der anderen Fachbereiche aufgegeben. Auf die Geistes- und Sozialwissenschaften entfällt jedoch nicht nur bei den aufgegebenen Studienfächer der grösste Anteil, sondern ebenso bei den neu gewählten Studiengängen: Fast die Hälfte derjenigen, die ihr Studienfach einmal gewechselt haben, studieren nachher ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Fach. Damit verzeichnen die Geistes- und Sozialwissenschaften einen Netto-Zuwachs an Studierenden. Ein grosser Teil davon dürfte ein Wechsel von einem geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fach zu einem anderen sein. Dieser Netto-Zuwachs an Studierenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist insofern problematisch, als, wie eingangs erwähnt, die Chancen für einen Studienabschluss sinken, wenn Studierende, unabhängig vom zuerst gewählten Fach, in ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Studienfach wechseln (Spiess, 1999, S. 187 ff.). Ebenfalls einen Netto-Zuwachs an Studierenden, wenn auch auf viel tieferem Niveau, zeigt sich bei den Rechtswissenschaften. Bei den anderen Fachbereichen ergibt sich eine Netto-Abnahme an Studierenden.

Abb. 6.6: Studienfachwechsel: vorheriges und jetziges Studienfach, 2005



Weiter wurden die Studierenden gefragt, wie oft sie das Studienfach gewechselt haben. Auch bei der Befragung von 2005 hat wiederum die grosse Mehrheit (nämlich 92,4 %) nur einen Wechsel hinter sich. Die Auswertung nach Maturitätsordnung (Tabelle 6.3) zeigt, dass Maturandinnen und Maturanden nach neuer Maturitätsordnung wie bereits er-

wähnt nicht nur seltener das Studienfach wechselten, sondern auch etwas seltener als die im Jahr 2002 Befragten (alte Maturitätsordnung) mehr als einen Wechsel hinter sich haben. Auch dies kann möglicherweise auf eine verbesserte Studierfähigkeit hinweisen.

Tab. 6.3: Anzahl Studienfachwechsel nach Maturitätsordnung, 2002 und 2005

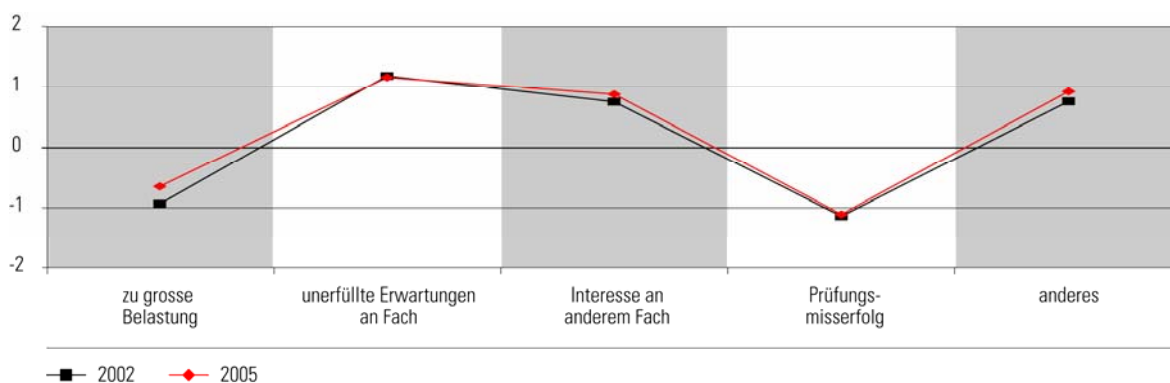
	einmal		mehr als einmal	
	%	n	%	n
Alte Maturitätsordnung 2002	90,4	1'154	9,6	123
Neue Maturitätsordnung 2005	93,7	492	6,3	33

6.3 Gründe für Studienfachwechsel

Studienfachwechsel können verschiedene Gründe haben: Die Studierenden wurden gefragt, ob sie ihr Studienfach aufgrund einer zu grossen Belastung oder eines Prüfungsmisserfolgs gewechselt haben, ob unerfüllte Erwartungen an das alte Fach oder ob im Gegenteil ein neu gewecktes Interesse an einem anderen Fach der Grund für ihren Studienfachwechsel waren.

Abbildung 6.7 zeigt, dass die Gründe für einen Studienfachwechsel 2002 und 2005 praktisch identisch sind. Die Hauptgründe sind wiederum inhaltlicher Art, nämlich unerfüllte Erwartungen an das Fach sowie Interesse an einem anderen Fach. Unerfüllte Erwartungen werden von 68,3 % als eher wichtiger bis sehr wichtiger Grund für ihren Studienfachwechsel bezeichnet, Interesse an einem anderen Fach von 62,8 %. Aber auch - leider nicht genauer spezifizierte - „andere Gründe“ scheinen oft ausschlaggebend zu sein. 64,4 % beurteilen sie als eher bis sehr wichtig. Leicht zugenommen hat die zu grosse Belastung als Grund für einen Studienfachwechsel. Insgesamt wird sie jedoch nicht als sehr bedeutsam eingestuft: „Nur“ für 34,1 % war die Belastung ein eher bis sehr wichtiger Grund. Der am wenigsten wichtige Grund für einen Studienfachwechsel ist Prüfungsmisserfolg. Er wird nur von 28,9 % als eher bis sehr wichtiger Grund bezeichnet.

Abb. 6.7: Gründe für Studienfachwechsel, 2002 und 2005 (Mittelwerte)



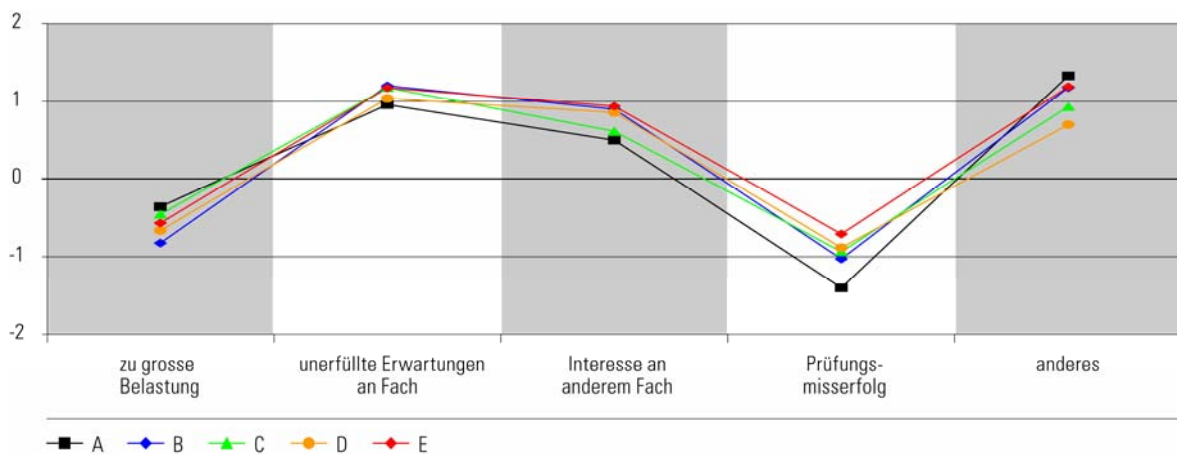
Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Zwischen Studierenden, welche die Matura nach alter und neuer Maturitätsordnung absolvierten, lassen sich in Bezug auf die Wichtigkeit der Gründe für einen Studienfachwechsel nur geringe Unterschiede feststellen. Inhaltliche Gründe (unerfüllte Erwartungen, Interesse an anderem Fach) sind beiden Gruppen in fast gleichem Ausmass am wichtigsten. „Andere Gründe“ werden insbesondere im Jahr 2005 von Maturandinnen und Maturanden nach alter Maturitätsord-

nung angeführt. Die Belastung wird 2005 als wichtiger bezeichnet als 2002. Es zeigen sich jedoch praktisch keine Unterschiede nach Maturitätsordnung. Ein Prüfungsmisserfolg ist für Maturandinnen und Maturanden nach neuer Maturitätsordnung leicht weniger wichtig als solchen nach alter Maturitätsordnung 2002. Etwas wichtiger ist dieser Grund jedoch 2005 für Maturandinnen und Maturanden nach alter Maturitätsordnung. Dieses Muster bleibt auch bestehen, wenn man ausschliesslich Studierende betrachtet, die einen maximal 6 Monate dauernden Unterbruch zwischen Matura und Studium einlegten.

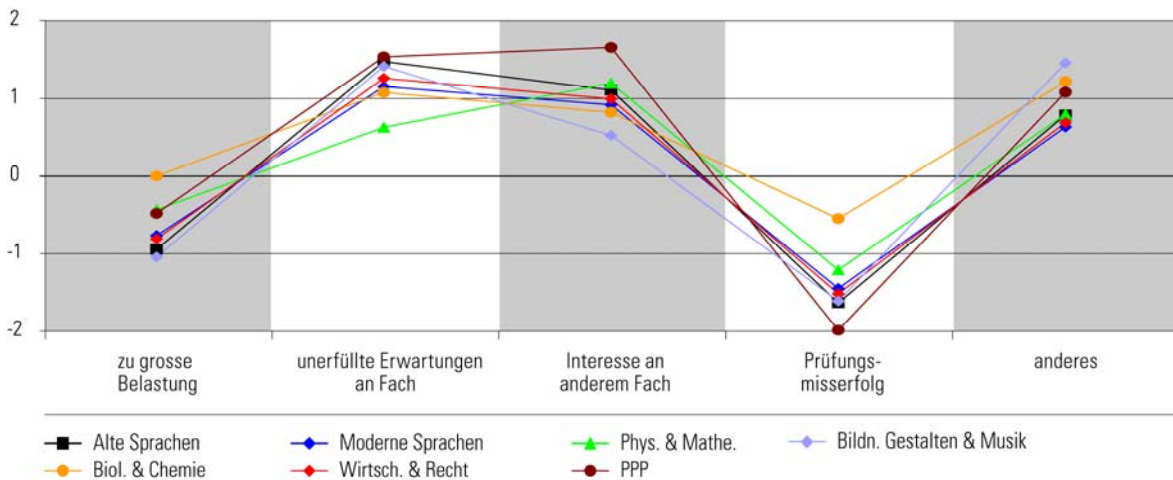
Bei der Untersuchung der Gründe für einen Studienfachwechsel nach den verschiedenen Maturatypen, bzw. Schwerpunktfächern zeigt sich grundsätzlich wiederum dasselbe Muster – geringe Bedeutung von Prüfungsmisserfolg und Belastung, grosse Bedeutung von unerfüllten Erwartungen und neuen Interessen (Abbildung 6.8a und 6.8b). Zwischen den verschiedenen Maturatypen lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen. Bei der neuen Maturitätsordnung zeigen sich nur in Bezug auf die Wichtigkeit eines Prüfungsmisserfolg signifikante Unterschiede: Am wenigsten unwichtig ist dieser Grund für Maturandinnen und Maturanden mit dem Schwerpunktfach Biologie und Chemie. Als besonders wenig wichtig wird er eingestuft von Maturandinnen und Maturanden mit den Schwerpunktfächern Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Alte Sprachen sowie Bildnerisches Gestalten und Musik. Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dass je nach Schwerpunktfach gewisse Studienfächer, z.B. solche mit Prüfungen mit tiefer bzw. hoher Erfolgsquote, mit grösserer, resp. geringerer Wahrscheinlichkeit gewählt werden. In Bezug auf die Belastung fallen wiederum Maturandinnen und Maturanden mit dem Schwerpunktfach Biologie und Chemie auf, für die dieser Grund wichtiger war als für andere Maturandinnen und Maturanden. Anders als bei der Befragung von 2002, als sich in Bezug auf die unerfüllten Erwartungen an das Fach signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Maturatypen zeigten, ist dies 2005 nicht mehr der Fall.

Abb. 6.8a: Gründe für Studienfachwechsel nach Maturatypus, 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Abb. 6.8b: Gründe für Studienfachwechsel nach Schwerpunktfach, 2005 (Mittelwerte)

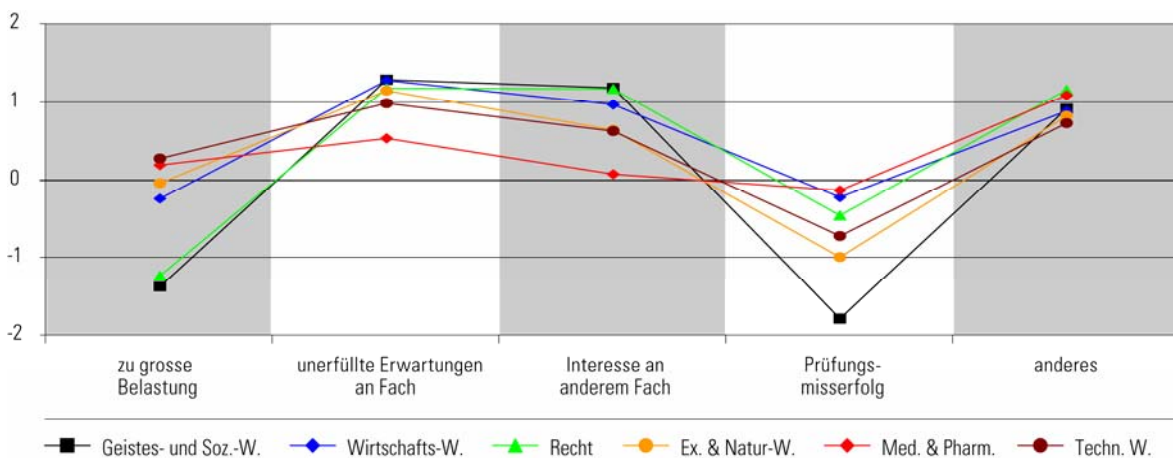


Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Betrachtet man die Gründe für einen Studienfachwechsel nach dem aufgegebenen Studienfach, ergeben sich aufschlussreichere Resultate (Abbildung 6.9). Signifikante Unterschiede findet man hinsichtlich der zu grossen Belastung, des Prüfungsmisserfolgs und des Interesses an einem anderen Fach. Für Studierende der Medizin, Pharmazie, Wirtschaftswissenschaften und der technischen Wissenschaften spielt die Belastung eine grössere Rolle als für andere Studienfächer. Besonders unwichtig ist die Belastung für die Geistes- und Sozialwissenschaften sowie für die Rechtswissenschaften. Ein Prüfungsmisserfolg war insbesondere für ehemalige Medizin-, Pharmazie- oder Wirtschaftsstudierende ein wichtiger Grund für den Studienfachwechsel. Bei den Geistes- und Sozialwissenschaften war dies auffallend selten der Fall. Interesse an einem anderen Fach spielte vermehrt bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie der Rechtswissenschaften eine Rolle. Für Studierende, die früher Medizin oder Pharmazie studierten, war dies jedoch viel seltener der Fall. In Bezug auf unerfüllte Erwartungen an das Fach sowie „andere Gründe“ finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den früheren Studienfächern.

Darüber, ob das aufgegebenes Studienfach ein Studiengang gemäss Bologna-System war, stehen keine Angaben zur Verfügung. Ob überhaupt, und allenfalls wie, sich die Bologna-Reform auf Studienfachwechsel auswirkt, kann also nicht untersucht werden.

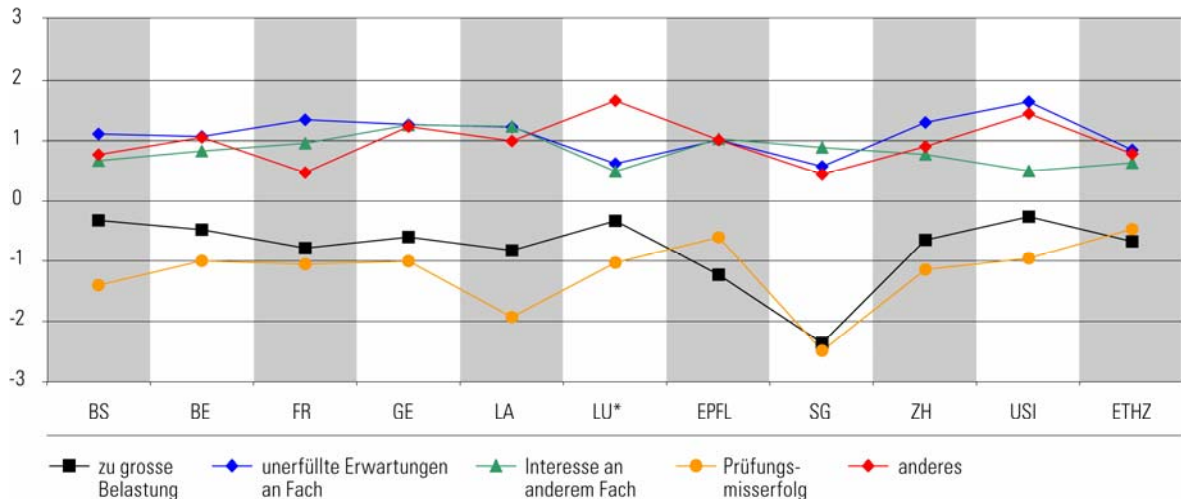
Abb. 6.9: Gründe für Studienfachwechsel nach aufgegebenem Studienfach, 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig

Ein Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Hochschulen zeigt sowohl Ähnlichkeiten als auch kleinere Unterschiede auf (Abbildung 6.10). Das bereits oben festgestellte Muster, dass vor allem inhaltliche Gründe wie unerfüllte Erwartungen an das Fach bzw. Interesse an einem anderen Fach sowie „andere Gründe“ wichtig sind, Leistung und Belastung für die Studienfachwechsel jedoch eine eher marginale Rolle spielen, findet sich an allen Hochschulen wieder. Die unerfüllten Erwartungen an das Fach sind dabei an praktisch allen Hochschulen der Hauptgrund für den Wechsel. Signifikante Unterschiede zwischen den Hochschulen lassen sich beim Prüfungsmisserfolg ausmachen: Wichtiger als an anderen Hochschulen ist dieser Grund an der ETHZ sowie an der EPFL. Auffallend wenig wichtig für einen Studienfachwechsel ist der Prüfungsmisserfolg an den Universitäten Lausanne und St. Gallen (wobei in Bezug auf die Universität St. Gallen auf Grund der kleinen Fallzahl Vorsicht bei der Interpretation angebracht ist).

Abb. 6.10: Gründe für Studienfachwechsel nach Hochschule, 2005 (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala: -3 = gar nicht wichtig, 0 = mittel, 3 = sehr wichtig
 *: n < 30

Literatur

- Abel, J. (2001). *Motive für Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe und Studienfachwahlen*. Münster: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung e.V.
- Abel, J. (2002). Kurswahl aus Interesse? Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 94 (2), S. 192-203.
- Betschart, I., Leblois, H. & Stahel, J. (2003). *Was möchten Studierende an den Mittelschulen und an den Hochschulen ändern?* Unveröffentlichte Forschungsseminararbeit, Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abteilung Angewandte Psychologie.
- Bieri Buschor, Ch. & Forrer, E. (2005). „Cool, kompetent und kein bisschen weise?“. *überfachliche Kompetenzen junger Erwachsenen am Übergang zwischen Schule und Beruf*. Zürich: Rüegger.
- Bornmann, L. & Daniel, H.-D. (2003). Der frühe Studiengangwechsel. Studieneingangsbedingungen und Studiengangwahlmotive in einem ereignisanalytischen Regressionsmodell zur Vorhersage der Wechselneigung im Studium. *Empirische Pädagogik*, 17 (1), S. 23-37.
- Cohen, J. (1988a). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Hove and London.
- Cohen, J. (1988b). „The earth is Round ($p < .05$)“. In: *American Psychologist*, 49 Jg., S. 997-1003.
- Diem, M. (2000). *Von der universitären Hochschule ins Berufsleben. Absolventenbefragung 1999*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Gonon, Philipp (Hrsg.). (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers: eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau: Sauerländer.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (Hrsg.). (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Maag Merki, K. (2006). *Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen*. Bern: Haupt.
- Notter, Ph. & Arnold, C. (2003). *Der Übergang ins Studium. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)*. Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft.
- Ramseier, E. (2003). Evaluation der Maturitätsreform: Erste Resultate. *Gymnasium Helveticum* (1), S. 10-12.
- Ramseier, E., Allraum, J., Stalder, U. et al. (2005). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur, Pädagogische Ziele, Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- Rindermann, H. & Wagner, A. (2003). Studienabbruch und Fachwechsel: Ursachen und Interventionsmöglichkeiten. In: Krampen, G. & Zayer, H. (Hg.). *Psychologiedidaktik und Evaluation IV. Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag. S. 232-249.
- Schmidlin, S. & Schönfisch, K. (2005). *Von der Hochschule ins Berufsleben. Erste Ergebnisse der Absolventenbefragung 2003*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Schmidlin, S. (2003). *Akademiker und Akademikerinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wo stehen Hochschulabsolventen und -absolventinnen vier Jahre nach Studienabschluss?* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Spieß Huld, C. (1999). Der Studienfachwechsel - Vorbote für einen Abbruch oder Ausgangspunkt für einen erfolgreichen Abschluss? In: Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H.-D. *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Neuwied: Luchterhand. S. 181-193.
- Spieß Huld, C. (2000). *Von der Fachhochschule ins Berufsleben. Absolventenbefragung 1999*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 2.1:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Schwerpunktfach	17
Abb. 2.1a:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Maturitätsordnung und Erhebungsjahr	19
Abb. 2.1b:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura: Schwerpunktfächer alte Sprachen 2005 und Maturatypus A und B 2002	20
Abb. 2.1c:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura: Schwerpunktfächer moderne Sprachen 2005 und Maturatypus B und D 2002	21
Abb. 2.1d:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura: Schwerpunktfächer Physik & Anwendungen der Mathematik und Biologie & Chemie 2005 und Maturatypus C 2002	22
Abb. 2.1e:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura: Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht 2005 und Maturatypus E 2002	23
Abb. 2.2:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion	24
Abb. 2.2a:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion und Maturitätsordnung	25
Abb. 2.3:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura im Schwerpunktfach moderne Sprachen nach Sprachregion	26
Abb. 2.4:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura im Schwerpunktfach Physik & Anwendungen der Mathematik nach Sprachregion	27
Abb. 2.5:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Geschlecht	27
Abb. 2.6:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura im Schwerpunktfach moderne Sprachen nach Geschlecht	29
Abb. 2.7:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura im Schwerpunktfach Physik & Anwendungen der Mathematik nach Geschlecht	30
Abb. 2.8:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Schwerpunktfach	31
Abb. 2.8a:	Durchschnittliche Einschätzungen der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Maturitätsordnung	32
Abb. 2.9:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion	32
Abb. 2.10:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Geschlecht	34
Abb. 2.11:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden zum Zeitpunkt der Matura nach Schwerpunktfach	35
Abb. 2.11a:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden zum Zeitpunkt der Matura nach Maturitätsordnung	36
Abb. 2.12:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion	37

Abb. 2.13:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden zum Zeitpunkt der Matura nach Geschlecht	38
Abb. 2.14:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit von verschiedenen Qualitäten von Mittelschullehrpersonen nach Sprachregion	39
Abb. 2.15:	Durchschnittlicher Rang der Einschätzung der Wichtigkeit von verschiedenen Qualitäten von Mittelschullehrpersonen nach Sprachregion	39
Abb. 2.16:	Durchschnittlicher Rang der Einschätzung der Wichtigkeit von verschiedenen Qualitäten von Mittelschullehrpersonen nach Geschlecht	41
Abb. 2.17a:	Zufriedenheit mit der Mittelschule in Bezug auf das Studium nach alter Maturitätsordnung 2002 und neuer Maturitätsordnung 2005	42
Abb. 2.17b:	Zufriedenheit mit der Mittelschule in Bezug auf die persönliche Entwicklung nach alter Maturitätsordnung 2002 und neuer Maturitätsordnung 2005	43
Abb. 3.1:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit des fachlichen Könnens in den ersten zwei Semestern des Studiums nach den Fachbereichen Geistes- und Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Recht	50
Abb. 3.2:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit des fachlichen Könnens in den ersten zwei Semestern des Studiums nach den Fachbereichen Exakte und Naturwissenschaften, Medizin & Pharmazie und technische Wissenschaften	51
Abb. 3.3:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen in den ersten Semestern des Studiums nach Fachbereichen	52
Abb. 3.3a:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen in den ersten Semestern des Studiums in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften nach Bolognaform	53
Abb. 3.3b:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen in den ersten Semestern des Studiums in den Exakten und Naturwissenschaften und in den technischen Wissenschaften nach Bolognaform	54
Abb. 3.3c:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen in den ersten Semestern des Studiums in den Geistes- und Sozialwissenschaften und in Medizin und Pharmazie nach Bolognaform	55
Abb. 3.4:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern des Studiums nach Fachbereichen	56
Abb. 3.4a:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern des Studiums in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften nach Bolognaform	57
Abb. 3.4b:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern des Studiums in Exakten und Naturwissenschaften und in technischen Wissenschaften nach Bolognaform	58
Abb. 3.4c:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern des Studiums in den Geistes- und Sozialwissenschaften und in Medizin und Pharmazie nach Bolognaform	59
Abb. 3.5:	Zufriedenheit mit dem ersten Studienjahr und mit der Mittelschule bez. Studium der Studierenden nach neuer Maturitätsordnung	60
Abb. 4.1:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach typischen und atypischen Schwerpunktfächern	62

Abb. 4.2:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Wirtschaftswissenschaften nach typischen und atypischen Schwerpunktfächern	63
Abb. 4.3:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Rechtswissenschaften nach typischen und atypischen Schwerpunktfächern	64
Abb. 4.4:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit im Fachbereich Exakte und Naturwissenschaften nach typischen und atypischen Schwerpunktfächern	65
Abb. 4.5:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in der Medizin und Pharmazie nach typischen und atypischen Schwerpunktfach	66
Abb. 4.6:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den technischen Wissenschaften nach typischen und atypischen Schwerpunktfächern	67
Abb. 4.7:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den technischen Wissenschaften nach Sprachregion	68
Abb. 4.8:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in den Wirtschaftswissenschaften und in den Rechtswissenschaften	69
Abb. 4.9:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in den Fachbereichen Exakte und Naturwissenschaften und technische Wissenschaften	70
Abb. 4.10:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach Sprachregion	71
Abb. 4.11:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in der Medizin und Pharmazie nach Geschlecht	72
Abb. 4.11a:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit nach Maturitätsordnung	73
Abb. 4.12:	Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in den Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften	74
Abb. 4.13:	Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in den Fachbereichen Exakten und Naturwissenschaften und technische Wissenschaften	75
Abb. 4.14:	Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach Sprachregion	76
Abb. 4.15:	Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in der Medizin und Pharmazie nach Geschlecht	77
Abb. 4.15a:	Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit nach Maturitätsordnung	78
Abb. 5.1:	Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Maturitätsordnung, 2002 und 2005	80
Abb. 5.2:	Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Studienfächern, 2005	81
Abb. 5.3:	Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Hochschulen, 2002 und 2005	82
Abb. 5.4:	Falls Sie von folgenden Beratungsangeboten bei der Studienfachwahl Gebrauch gemacht haben, wie beurteilen Sie deren Wichtigkeit für Ihre getroffene Wahl? Nach Maturitätsordnung, 2002 und 2005 (Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen)	83

Abb. 5.5:	Falls Sie von folgenden Beratungsangeboten bei der Studienfachwahl Gebrauch gemacht haben, wie beurteilen Sie deren Wichtigkeit für Ihre getroffene Wahl? Nach Bologna-Reform, 2005 (Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern)	84
Abb. 5.6:	Waren die Beratungsmöglichkeiten ausreichend? Nach Maturitätsordnung, 2002 und 2005	84
Abb. 5.7:	Waren die Beratungsmöglichkeiten ausreichend? Nach Studienfach, 2002 und 2005	85
Abb. 5.8:	Waren die Beratungsmöglichkeiten ausreichend? Nach Hochschule, 2002 und 2005 (Mittelwerte)	85
Abb. 5.9:	Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, 2002 und 2005 (Mittelwerte)	86
Abb. 5.10:	Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, nach Bologna, 2005 (Mittelwerte)	87
Abb. 5.11a:	Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, hochschulspezifische Faktoren, nach Hochschule, 2005 (Mittelwerte)	88
Abb. 5.11b:	Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, soziale und räumliche Faktoren, nach Hochschule, 2005 (Mittelwerte)	88
Abb. 5.12a:	Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, hochschulspezifische Faktoren, nach Studienfach, 2005 (Mittelwerte)	89
Abb. 5.12b:	Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule, soziale und räumliche Faktoren, nach Studienfach, 2005 (Mittelwerte)	90
Abb. 5.13:	Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfaches, 2002 und 2005 (Mittelwerte)	91
Abb. 5.14:	Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfaches, nach Bologna, 2005 (Mittelwerte)	91
Abb. 5.15:	Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfaches, nach Studienfach, 2005 (Mittelwerte)	92
Abb. 5.16:	Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfaches, nach Hochschule, 2005 (Mittelwerte)	93
Abb. 6.1:	Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Maturaordnung, 2002 und 2005	95
Abb. 6.2:	Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Schwerpunktfach / Maturatypus, 2002 und 2005	97
Abb. 6.3:	Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Hochschulen, 2002 und 2005 (Mittelwerte)	98
Abb. 6.4:	Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Hochschulen und Bologna-Reform, 2005 (Mittelwerte)	98
Abb. 6.5:	Studienfachwechsel nach Hochschule, 2002 und 2005	100
Abb. 6.6:	Studienfachwechsel: vorheriges und jetziges Studienfach, 2005	101
Abb. 6.7:	Gründe für Studienfachwechsel, 2002 und 2005 (Mittelwerte)	102
Abb. 6.8a:	Gründe für Studienfachwechsel nach Maturatypus, 2005 (Mittelwerte)	103
Abb. 6.8b:	Gründe für Studienfachwechsel nach Schwerpunktfach, 2005 (Mittelwerte)	104
Abb. 6.9:	Gründe für Studienfachwechsel nach aufgegebenem Studienfach, 2005 (Mittelwerte)	104
Abb. 6.10:	Gründe für Studienfachwechsel nach Hochschule, 2005 (Mittelwerte)	105

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 2.1:	Verteilung auf die Schwerpunktfächer nach Sprachregion in Prozenten	15
Tab. 2.2:	Verteilung auf die Schwerpunktfächer nach Geschlecht und Sprachregion in Prozenten	16
Tab. 2.3:	Mittelwerte der Zufriedenheit mit der Mittelschule bezüglich Vorbereitung auf das Studium nach Schwerpunktfächergruppen	43
Tab. 3.1:	Verteilung der Studierenden auf die Fachbereiche nach Sprachregion in Prozenten	45
Tab. 3.2:	Verteilung der Unterrichtssprache an der Hochschule und an der Mittelschule in Prozenten	46
Tab. 3.3:	Verteilung auf die Fachbereiche nach Geschlecht in Prozenten	46
Tab. 3.4:	Verteilung der Schwerpunktfächer auf die Fachbereiche nach Unterrichtssprache an der Mittelschule, in Prozenten (n=4'137)	47
Tab. 3.5:	Zusammensetzung der Studierenden der Fachbereiche nach Schwerpunktfach und nach Sprachregion der Universität in Prozenten pro Fachbereich (n=4'312)	48
Tab. 3.6:	Prozentsatz der Studierenden nach Bolognaform nach Fachbereichen	49
Tab. 5.1:	Nutzung von Orientierungsangeboten vor der Studienwahl nach Maturatypen / Schwerpunktfach, 2005	81
Tab. 6.1:	Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Maturatypus / Schwerpunktfach, 2005	96
Tab. 6.2:	Studienfachwechsel nach Maturatypus / Schwerpunktfach, 2005	100
Tab. 6.3:	Anzahl Studienfachwechsel nach Maturitätsordnung, 2002 und 2005	102

