



Bundesamt für Bildung und Wissenschaft  
Office fédéral de l'éducation et de la science  
Ufficio federale dell'educazione e della scienza  
Uffizi federal da scolaziun e scienza

# Der Übergang ins Studium

---

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

**Philipp Notter, Claudia Arnold**

Das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft veröffentlicht in seiner "Schriftenreihe BBW" 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 Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft wieder.

Bundesamt für Bildung und Wissenschaft BBW  
Office fédéral de l'éducation et de la science OFES  
Ufficio federale dell'educazione et della scienza UFES  
Uffizi federal da scolaziun et scienza UFSS

Hallwylstrasse 4  
3003 Bern

Tel. 031 322 96 98  
Fax 031 322 78 54

<http://www.admin.ch/bbw>

# **Der Übergang ins Studium**

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

<b>Vorwort</b>	<b>7</b>
<b>Das Wichtigste in Kürze</b>	<b>9</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>11</b>
<b>2. Blick auf die Mittelschule</b>	<b>15</b>
2.1 Verteilung des Maturatypus nach Sprachregion und Geschlecht	15
2.2 Die Einschätzung der eigenen Fachkenntnisse	16
2.3 Die Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen	23
2.4 Die Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen	26
2.5 Die Einschätzung der wichtigen Qualitäten der Mittelschullehrpersonen und der Zufriedenheit mit der Mittelschule	29
<b>3. Die Anforderungen in den ersten zwei Semestern des Studiums</b>	<b>33</b>
3.1 Verteilung des Studienfachbereichs nach Sprachregion, Geschlecht und Maturitätstypus	33
3.2 Einschätzung der Anforderungen des Studiums an die Fachkenntnisse in den ersten Semestern	37
3.3 Einschätzung der Wichtigkeit von überfachlichen Kompetenzen für das Studium in den ersten Semestern	39
3.3 Einschätzung der Wichtigkeit von Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern	40
<b>4. Vergleich der Einschätzungen der eigenen Kenntnisse und Kompetenzen und der Anforderungen des Studiums in den ersten zwei Semestern</b>	<b>43</b>
4.1 Vergleich der Einschätzung der eigenen Fachkenntnisse und der Anforderungen des Studiums in den ersten Semestern	43
4.2 Vergleich der Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und der Anforderungen des Studiums in den ersten Semestern	51
4.3 Vergleich der Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden und der Anforderungen des Studiums in den ersten Semestern	55
<b>5. Orientierungsangebote und Wahl des Studiums und der Universität</b>	<b>59</b>
5.1 Nutzung und Wichtigkeit verschiedener Orientierungsangebote	59
5.2 Auswirkungen der Informationsveranstaltungen der Hochschulen	62
5.3 Waren die Orientierungsangebote ausreichend?	64
5.4 Gründe für die Wahl der Hochschule	65
5.5 Gründe für die Wahl des Studienfachs	68

<b>6. Übergang ins Studium und Studienfachwechsel in den ersten Semestern</b>	<b>71</b>
6.1 Zeit zwischen Matura und Aufnahme des (ersten) Studiums	71
6.2 Studienfachwechsel	73
6.3 Gründe für Studienfachwechsel	74
<b>7. Vorgehen und Rücklauf</b>	<b>77</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>80</b>
<b>Verzeichnis der Abbildungen</b>	<b>81</b>
<b>Verzeichnis der Tabellen</b>	<b>84</b>



## Vorwort

Die vorliegende Studie geht auf eine gemeinsame Tagung der Schweizerischen Gymnasialrektorenkonferenz (KSGR) mit Vertretern der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) vom 12. - 14. September 1997 auf dem Monte Verità zurück. Initiant dieser Tagung war Prof. Dr. Konrad Osterwalder, Rektor der ETH Zürich. Mit der Tagung sollte das gemeinsame Gespräch über die Schnittstellenproblematik Gymnasium - Universität/ETH wieder aufgenommen werden. Gemeinsame Ziele sind die Optimierung des gymnasial-universitären Bildungsganges und die Beibehaltung der allgemeinen Studierfähigkeit mit den schweizerischen Maturitätsabschlüssen. Die Intensivierung der Zusammenarbeit wäre für beide Stufen gewinnbringend.

In der Nachfolge von Monte Verità 1997 wurde das Projekt „Schnittstelle Gymnasium - Hochschule“ mit vier Arbeitsgruppen initiiert. Die Projektleitung, bestehend aus zwei Hochschulrektoren (K. Osterwalder und F. Persoz) und zwei Gymnasialrektoren (W. Eugster und J.-J. Forney) erteilte der Arbeitsgruppe 1 den folgenden Auftrag:

*Erarbeitung von fundierten und differenzierten Rückmeldungen über den Studienverlauf, insbesondere die ersten drei Semester. Auswertung von Zwischenprüfungen. Indikatoren zur Bestimmung von Qualität definieren.*

Im Verlaufe der Zeit wurde das vorliegende Befragungs-Projekt daraus, auf Anderes musste aus Kapazitätsgründen verzichtet werden. Die Arbeitsgruppe 1 umfasste 18 Mitglieder aus Hochschulen und Gymnasien, und es wurde ein Arbeitsausschuss für die Entwicklung des Befragungsprojekts gebildet. Beteiligt waren anfänglich die Rektoren Josef Arnold (Altdorf), Bruno Colpi (Olten) und Robert Gsell (Küsnacht) sowie Thomas Hildbrand vom Prorektorat Lehre der Universität Zürich. Professionelle Unterstützung bekam die Gruppe von Marc Brink, einem Mitarbeiter von Prof. Karl Frey, und dann von Leonard Lutz, dem Leiter des Didaktikzentrums der ETHZ. Zur Verbesserung der Verbindungen in die Romandie wurde Prof. Alan Rüegg von der EPFL in den Arbeitsausschuss aufgenommen.

Im Wintersemester 1999/2000 wurden Pilotbefragungen mit Studierenden im 3. Semester an den Universitäten Genf und Zürich sowie an der ETHZ und EPFL durchgeführt. 354 Fragebogen wurden vom Didaktikzentrum der ETH ausgewertet. Über diese ersten Resultate wurde die KSGR im Mai 2000 orientiert.

Darauf erteilte die Projektleitung den Auftrag für eine umfassende Befragung der Studierenden im 3. Semester an den schweizerischen universitären Hochschulen. Jetzt stiess das Vorhaben an die Grenze des Milizsystems. Nach dem Ausscheiden von M. Brink wurde mit Philipp Notter vom Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung (KBL) an der Universität Zürich ein Sozialwissenschaftler mit den nötigen Erfahrungen und wissenschaftlichen Ressourcen in den Arbeitsausschuss geholt.

KSGR und CRUS übernahmen zusammen die Trägerschaft für das Vorhaben. Nicht ganz einfach war die Beschaffung der Geldmittel. Schliesslich und dank unermüdlicher Bemühungen des KSGR-Präsidenten Constantin Gyr kam es zu einer gemeinsamen Finanzierung durch BBW, EDK, CUS, CRUS und KSGR.

In zahlreichen weiteren Sitzungen und im Kontakt mit Aussenstehenden wurde der Fragebogen überarbeitet und in die drei Landessprachen übersetzt. Im September 2001, kurz vor der eigentlichen Befragung, konnte das Projekt auf dem Monte Verità an einer 2. Tagung der Schnittstelle Gymnasium - Hochschule vorgestellt werden. Im Wintersemester 2001/02 wurde die Befragung an allen Schweizer Universitäten und den beiden ETH durchgeführt.

Hauptziel der Befragung ist herauszufinden, wie gut die Gymnasien ihre Schülerinnen und Schüler auf ein Hochschulstudium vorbereiten. Dabei sollen auch Anliegen wie Beratung und Studienwahl berücksichtigt werden.

Ein zweites Ziel ist ein Vergleich zwischen alter und neuer Maturitätsregelung (MAV versus MAR). An der jetzigen Untersuchung haben fast ausschliesslich Studierende mit MAV-Abschluss teilgenommen. Ein Vergleich ist möglich, wenn 3-4 Jahre später die gleiche Befragung mit Absolventinnen und Absolventen des MAR gemacht werden kann. Das Projekt ist die einzige Untersuchung aus der ein direkter Vergleich zwischen den beiden Maturitätsregelungen möglich ist.

Diese Befragung hat naturgemäss ihre Grenzen. Wir erfahren die Meinung der Studierenden; es ist keine objektive Messung von Sachverhalten. Die Meinung der Lehrenden wurde nicht erfasst. Es geht in erster Linie um den Unterricht an den Gymnasien; der Hochschulunterricht wird fast überall durch hochschulinterne Evaluationen erfasst. Erfragt wird die Meinung der Studierenden im 3. Semester; eine Befragung nach Diplomabschluss ergäbe in einzelnen Bereichen wohl andere Resultate. Schliesslich musste eine Auswahl an Items getroffen werden, um den Fragebogen in einer vernünftigen Länge zu halten.

Die Ergebnisse stellen den Gymnasien insgesamt ein gutes Zeugnis aus. Dies ist ein Lichtblick nach diversen Negativschlagzeilen des schweizerischen Bildungswesens. Es kommen aber auch Schwachstellen zum Vorschein, an denen in Zukunft gearbeitet werden muss. Die Erhaltung des allgemeinen Hochschulzugangs und die Optimierung des Übergangs vom Gymnasium an die universitären Hochschulen werden in Zukunft einen grossen Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulleitungen erfordern. Interessante Hinweise zur Entwicklung in den letzten paar Jahren dürfte dann der Vergleich mit den MAR-Absolventen liefern.

Zum Schluss möchte ich danken: der KSGR und den Präsidenten Willi Eugster, Jean-Jacques Forney und Constantin Gyr für die unermüdliche Unterstützung, den Mitgliedern des Arbeitsausschusses für die vielen Sitzungen und die interessanten Diskussionen in angenehmer Atmosphäre, Philipp Notter und dem KBL für die professionelle Arbeit und das stete Wohl-wollen den „Befragungslaien“ gegenüber, zahlreichen weiteren Personen für ihre Hilfen, u.a. Prof. Urs Kirchgraber (ETHZ) für die Beiträge zu Studienwahl und Studienverlauf, Prof. Rolf Dubs (Universität St. Gallen) für eine hilfreiche und kritische Diskussion mit Arbeitsgruppenmitgliedern. Einen besonderen Dank verdienen die Geldgeber, die nicht zur Trägerschaft gehören, die Arbeit jedoch mit namhaften Beiträgen ermöglichten: BBW, EDK, CUS.

Robert Gsell  
Präsident der Arbeitsgruppe

Zürich, im Mai 2003

Mitglieder des Arbeitsausschusses:

Dr. Josef Arnold, Rektor Kantonsschule Uri, Altdorf  
Dr. Bruno Colpi, Rektor der Kantonsschule Hardwald, Olten  
Dr. Robert Gsell, Kantonsschule Küsnacht, Weiterbildung HLM Universität Zürich  
Dr. Leonard Lutz, Leiter des Didaktikzentrums der ETH Zürich  
Dr. Thomas Hildbrand, Prorektorat Lehre, Universität Zürich  
Dr. Philipp Notter, KBL Universität Zürich, Projektleiter  
Prof. Dr. Alan Rüegg, délégué aux relations avec les gymnases Suisse alémanique, EPFL



## Das Wichtigste in Kürze

Die vorliegende Untersuchung versucht der Frage nachzugehen, wie gut die Mittelschulen ihre Absolventen auf das Studium an einer Universität vorbereiten. Zu diesem Zweck wurden im Januar 2002 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 56.9 % konnten insgesamt die Fragebogen von 4784 Studierenden an einer Universität der deutschen Schweiz, 2925 Studierenden an einer Universität der französischen Schweiz und 109 Studierenden an der Universität der italienischen Schweiz ausgewertet werden.

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

- Insgesamt scheint es den Mittelschulen 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 Maturitätstypen 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 sind im Durchschnitt zufrieden bis sehr zufrieden mit „ihrer“ Mittelschule und dies sowohl in Bezug auf ihre persönliche Entwicklung, als auch in Bezug auf die Vorbereitung auf ihr Studium.
- 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 diejenigen Maturitätstypen, die für diesen Studienfachbereich typisch sind. Bei den für das jeweilige Studienfach atypischen Maturitätstypen 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 als eher schlecht bis eher sehr schlecht ein.
- Ähnlich steht es mit der Fähigkeit sich selbständig Informationen zu beschaffen. Die selbständige Informationsbeschaffung wird in allen Studienfachbereichen für das erste Stu-

dienjahr als eher sehr wichtig eingeschätzt, die eigenen diesbezüglichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Maturität werden aber nur knapp über dem Mittelmass eingestuft.

- Erstaunlich ist die geringe Bedeutung, die von den Studierenden der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen beigemessen wird. In allen Fachbereichen ausser den Rechtswissenschaften nimmt die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen bezüglich der Wichtigkeit für das erste Studienjahr den letzten oder vorletzten Rang ein. Aber auch ihre eigenen Fähigkeiten, sich mit ethischen Fragen auseinander zu setzen, schätzen die Studierenden im Vergleich zu den anderen überfachlichen Kompetenzen eher gering ein.
- Von den befragten Studierenden haben ca. 21 Prozent schon ihr Studienfach gewechselt. Für diese Neuorientierung sind nicht primär Prüfungsmisserfolge oder zu grosse Belastungen verantwortlich, sondern unerfüllte Erwartungen und neues Interesse für ein anderes Fach.
- 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.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen ein momentanes Bild der Situation. Die Untersuchung wurde bewusst so geplant, dass die Studierenden, die befragt wurden, fast ausschliesslich ihre Maturität nach alter Maturitätsordnung abgeschlossen haben. Zum Teil sollte die neue Maturitätsordnung gewisse Schwachstellen, die sich auch in dieser Untersuchung zeigten, beheben. Eine Wiederholung dieser Befragung mit Studierenden nach neuer Maturitätsordnung kann zeigen, wie erfolgreich die neue Maturitätsordnung ist.

# 1. Einleitung

Die vorliegende Untersuchung ist von ihrer Art her eine Absolventenbefragung. In der Schweiz besonders bekannt ist die seit 1977 durchgeführte Absolventenbefragung der universitären Hochschulabgänger (Diem, 2000) und seit Kurzem die Absolventenbefragung der Fachhochschulabsolventen (Spiess Haldi, 2000). In diesen Absolventenbefragungen geht es vor allem um den Übergang ins Berufsleben. Über die 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 Befragungen von kantonalen Erziehungsdepartementen oder von den Mittelschulen selbst durchgeführt und in der Folge nicht publiziert.

Im Zusammenhang mit der Evaluation des neuen Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) im Projekt EVAMAR (online: [www.evamar.ch](http://www.evamar.ch)) des Bundesamts für Bildung und Wissenschaft und der Schweizerischen Erziehungsdirektoren Konferenz (EDK) sind auch kantonale Befragungen der Absolventen der Mittelschule geplant. Erste Resultate dieser Befragungen sind für den Kanton Bern verfügbar (Maurer & Ramseier, 2001). Zurzeit läuft im Weiteren eine Studie des Max Plank Instituts für Bildungsforschung zum Übergang aus dem Gymnasium in die weitere Ausbildung im Bundesland Baden-Württemberg (online: [www.tosca.mpg.de](http://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 Studien sehr ähnlich ist. Im Weiteren wurden in letzter Zeit in der Schweiz noch andere Studien, die Studierende an Universitäten betreffen, durchgeführt, doch ist der Fokus dieser Studien Phänomene des Studienverlaufs, wie Studienfachwechsel (Spiess, 1997) oder Studienabbruch (Meyer et al., 1999).

Der Fokus der vorliegenden Studie war die Schnittstelle Gymnasium – Hochschule. Die Hauptfragestellung war, wie gut bereiten die Gymnasien die Mittelschülerinnen und Mittelschüler auf das Studium an einer universitären Hochschule vor. Im Hintergrund war dabei auch die „umgekehrte“ Frage, wie beurteilen die Studierenden im Rückblick ihre Ausbildung an der Mittelschule. Im Weiteren sollten gewisse Aspekte des Übergangs vom Gymnasium zur Hochschule, wie die Wahl des Studienfaches, die Wahl der Hochschule, das Beratungsangebot bei diesen Entscheiden und schliesslich auch eventuelle Studienfachwechsel in den ersten Semestern beleuchtet werden.

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. 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-/Staatskundkenntnisse“, „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 zurzeit 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). In der vorliegenden Untersuchung 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 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. 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)“, „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 Huldí, 2000) 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 fragte man sie, ob sie ihr Studienfach schon einmal gewechselt haben, und aus welchen Gründen sie ihr Studienfach gewechselt 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.

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. Der Fragebogen wurde ins Französische und Italienische übersetzt. Den Studierenden wurde der Fragebogen jeweils in der Unterrichtssprache der Universität zugeschickt. Die postalische Befragung wurde im Januar 2002 durchgeführt. Zwei Wochen nach dem ersten Versand wurden die Studierenden ein zweites Mal darum gebeten, den ausgefüllten Fragebogen zurückzuschicken. Der Zeitpunkt der Befragung war das letzte Semester, in dem fast ausschliesslich Studierende, die nach alter Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) ihre Maturitätsprüfung abgeschlossen haben, im dritten Semester waren. So besteht die Möglichkeit bei einer späteren Befragung Studierende nach alter und neuer Maturitätsordnung zu vergleichen.

Bei einer Brutto-Rücklaufquote von 56.9 % konnten insgesamt die Fragebogen von 4784 Studierenden an einer Universität der deutschen Schweiz, 2925 Studierenden an einer Universität der französischen Schweiz und 109 Studierenden an der Universität der italienischen Schweiz ausgewertet werden.

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 angeführt werden, auf die in diesem Bericht weiter nicht eingegangen wird. 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

vergleichenen 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 Skalenpunkt 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 Grössen 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 des Maturatypus nach Sprachregion und Geschlecht

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.

In diesem Kapitel nun 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, d. h. als Studierende im dritten Semester ihres aktuellen Studienfaches, urteilen. Im Zentrum des Interesses stehen dabei die Schweizer Gymnasien. Darum sind in den Auswertungen dieses und der folgenden zwei Kapitel Studierende, die ihre Maturität im Ausland gemacht haben nicht berücksichtigt. Ebenso sind Studierende, die ein Lehrerseminar oder eine kantonale Maturität abgeschlossen haben, weil sie eine sehr kleine Gruppe ( $n = 169$ ) darstellen, nicht berücksichtigt. Des Weiteren sind 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.

Bei der Betrachtung des Standes der Kenntnisse und Kompetenzen drängt es sich auf, die Studierenden nach gewissen Merkmalen zu gruppieren. Diese Merkmale sind 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.

In Tabelle 2.1 ist die Verteilung des Maturitätstypus 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 Maturatypen in der deutschen und französischen Schweiz. So hatten in der italienischen Schweiz 44 Prozent mit Maturatypus C abgeschlossen, während es in der französischen Schweiz 31.6 Prozent sind und in der deutschen Schweiz nur 24 Prozent. Dagegen haben in der deutschen Schweiz 31.7 Prozent mit Typus B abgeschlossen, während es in der französischen Schweiz 21.1 Prozent sind und in der italienischen Schweiz 15.8 Prozent. Typus E ist in der deutschen Schweiz mit 25.5 Prozent der zweithäufigste Typus, während er in der französischen Schweiz (16.7 Prozent) und in der italienischen Schweiz (12.9 Prozent) weniger beliebt ist. Umgekehrt verhält es sich mit dem Maturitätstypus D. Der Maturitätstypus A kommt in der französischen Schweiz mit 7.2 Prozent mehr als doppelt so häufig vor als in der deutschen Schweiz.

**Tab. 2.1: Verteilung auf die Maturatypen nach Sprachregion in Prozenten**

Unterrichtssprache in der Mittelschule					
Maturatyp	Deutsch	Französisch	Italienisch	Total %	Total n
A	2.6	7.2	4.6	4.0	245
B	31.7	21.1	15.8	28.0	1'714
C	24.0	31.6	44.0	27.0	1'654
D	16.2	23.5	22.8	18.6	1'139
E	25.5	16.7	12.9	22.4	1'374
<b>Total %</b>	100	100	100	100	
<b>Total n</b>	4'109	1'776	241		6'126

Auch nach dem Geschlecht verteilen sich die Maturatypen sehr ungleichmässig, wie man in Tabelle 2.2 sehen kann, wobei dabei auch die Sprachregion eine Rolle spielt. In allen Sprachregionen ist bei den Männern der Maturatypus C am beliebtesten, am meisten in der italienischen Schweiz mit 65 Prozent gefolgt von der französischen Schweiz mit 47.8 Prozent und schliesslich der deutschen Schweiz mit 35 Prozent. Bei den Frauen ist in der deutschen Schweiz mit 38.5 Prozent der Typus B am beliebtesten, in der französischen und italienischen Schweiz ist es dagegen der Typus D (34.6, resp. 34.1 Prozent).

**Tab. 2.2: Verteilung auf die Maturatypen nach Geschlecht und Sprachregion in Prozenten**

Maturatyp	Deutsch		Französisch		Italienisch		Ganze CH	
	w	m	w	m	w	m	w	m
A	2.3	2.9	8.5	5.4	6.5	1.9	4.4	3.5
B	38.5	25.0	25.1	15.8	18.8	11.7	33.4	22.1
C	12.7	35.1	19.0	47.8	28.3	65.0	15.3	39.5
D	24.6	8.1	34.6	9.5	34.1	7.8	28.2	8.5
E	21.9	29.0	12.8	21.6	12.3	13.6	18.6	26.5
<b>Total %</b>	49.4	50.6	55.9	44.1	57.3	42.7	51.6	48.4
<b>Total n</b>	2029	2078	991	783	138	103	3158	2964

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

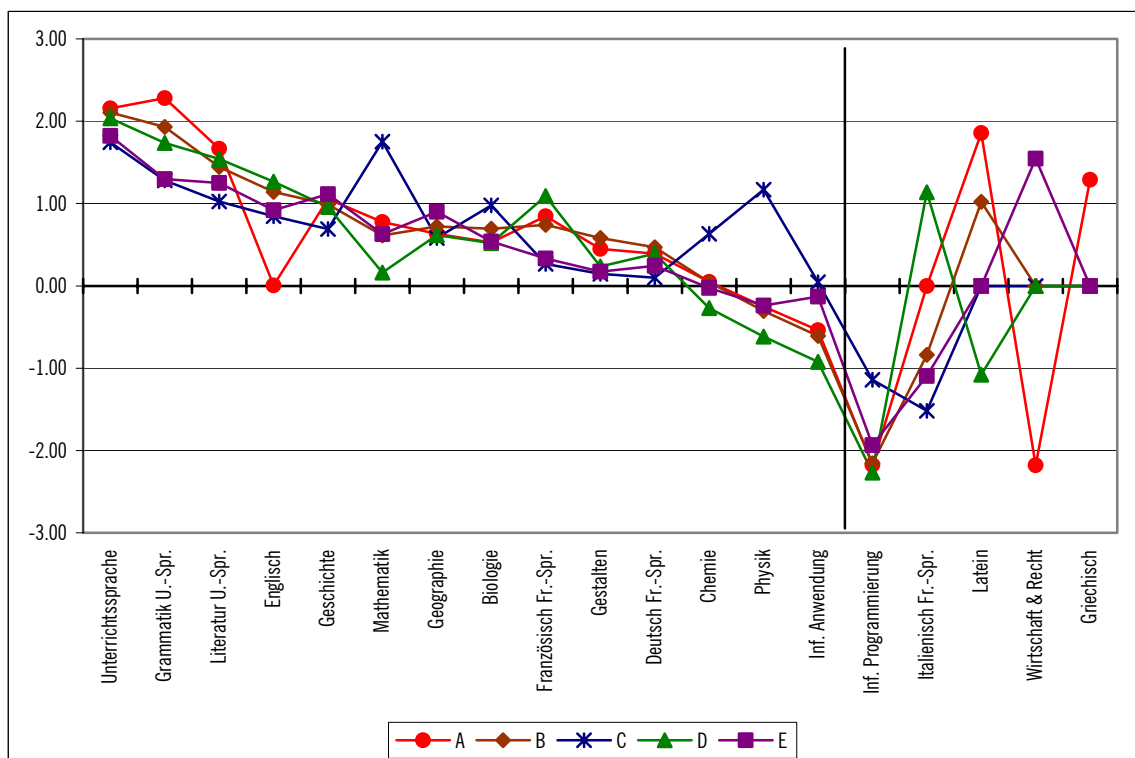
## 2.2 Die Einschätzung der eigenen Fachkenntnisse

Eine erste Fragebatterie des Fragebogens lautete: „Wie gut waren aus heutiger Sicht Ihre folgenden Fachkenntnisse zum Zeitpunkt Ihrer Matura?“ Es folgte eine Liste mit allen Fächern 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 Maturatypen dargestellt. Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens



aller Maturatypen zuerst der gemeinsamen Fächer und dann der Fächer, die nicht von allen Maturatypen 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 ihren Maturitätstypus sind, vermutlich weil sie dieses Fach während kurzer Zeit belegt haben. Da diese Einschätzungen im Allgemeinen untypisch sind, wurden sie in den folgenden Abbildungen der durchschnittlichen Einschätzungen nach Maturatypus nur berücksichtigt, wenn mindestens ein Fünftel eines Maturitätstypus eine Einschätzung in diesem Fach gemacht hat. Bei der Berechnung der durchschnittlichen Einschätzung der gesamten Stichprobe wurden sie jedoch berücksichtigt.

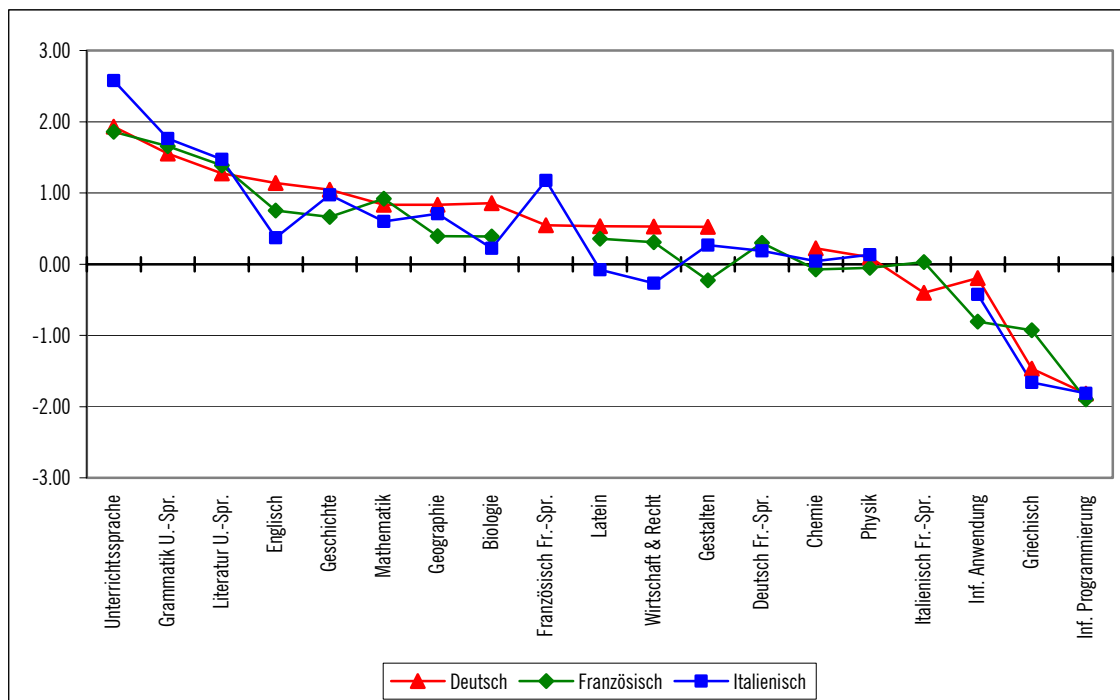
**Abb. 2.1: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Maturatypen**



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens aller Maturatypen zuerst der gemeinsamen Fächer und dann nach der vertikalen Linie der Fächer, die nicht von allen Maturatypen belegt werden, angeordnet. T= alle Maturatypen; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut.

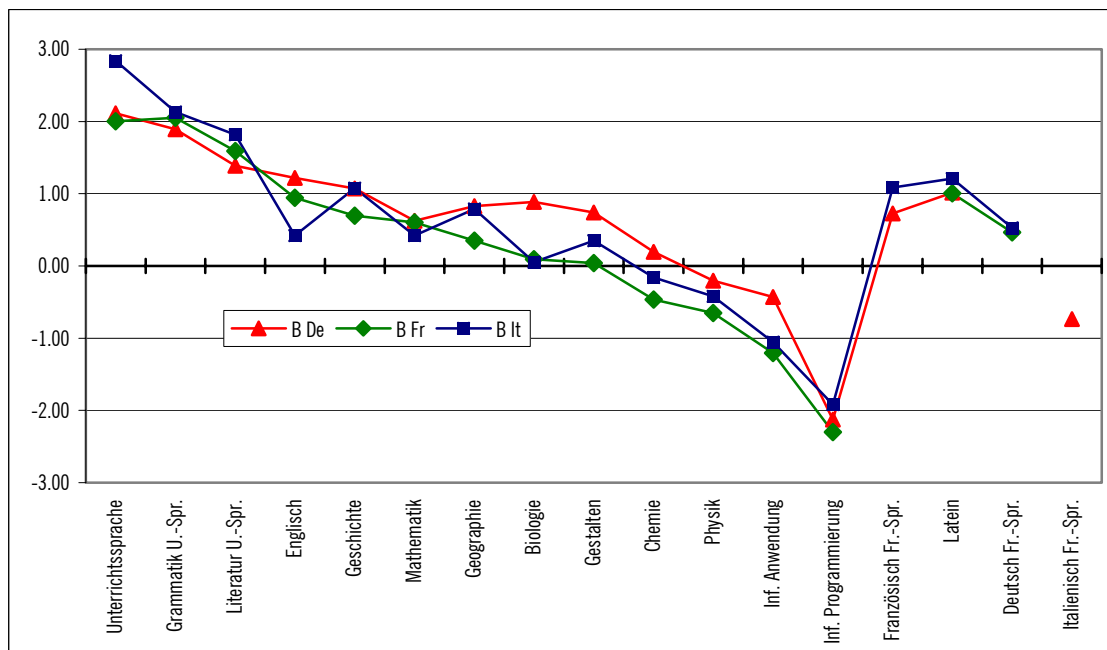
Im Allgemeinen ist die Rangreihenfolge bei den Fächern, die von allen Maturitätstypen belegt wurden, sehr ähnlich. Die Abweichungen von dieser Rangreihenfolge sind grösstenteils bedingt durch die Charakteristika des jeweiligen Maturitätstypus. Durchschnittlich am besten werden die Kenntnisse in der Unterrichtssprache sei es allgemein oder spezifisch als Kenntnisse in der Grammatik und Orthographie oder als Kenntnisse in der Literatur eingeschätzt. Das Mittelfeld wird angeführt von den Kenntnissen in den Fächern Englisch, Geschichte und Mathematik, die als eher gut eingeschätzt werden, wobei es hier typusspezifische Abweichungen gibt: Maturitätstypus A schätzt die Englischkenntnisse nur als „mittel“ ein und Maturitätstypus C stuft seine Mathematikkenntnisse als eher sehr gut ein, während Maturitätstypus D diese nur als mittel bezeichnet. Den Schluss der Rangreihe der gemeinsamen Fächer bilden die Fächer Informatik: Anwenderkenntnisse und mit deutlichem Abstand Informatik: Konzepte und Programmieren. Bei den Fächern, die nicht von allen Maturitätstypen belegt werden, zeigen sich die für die jeweiligen Maturitätstypen bezeichnenden Unterschiede.

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



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens aller Maturatypen angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut.

**Abb. 2.3: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura des Maturatyp B nach Sprachregion**

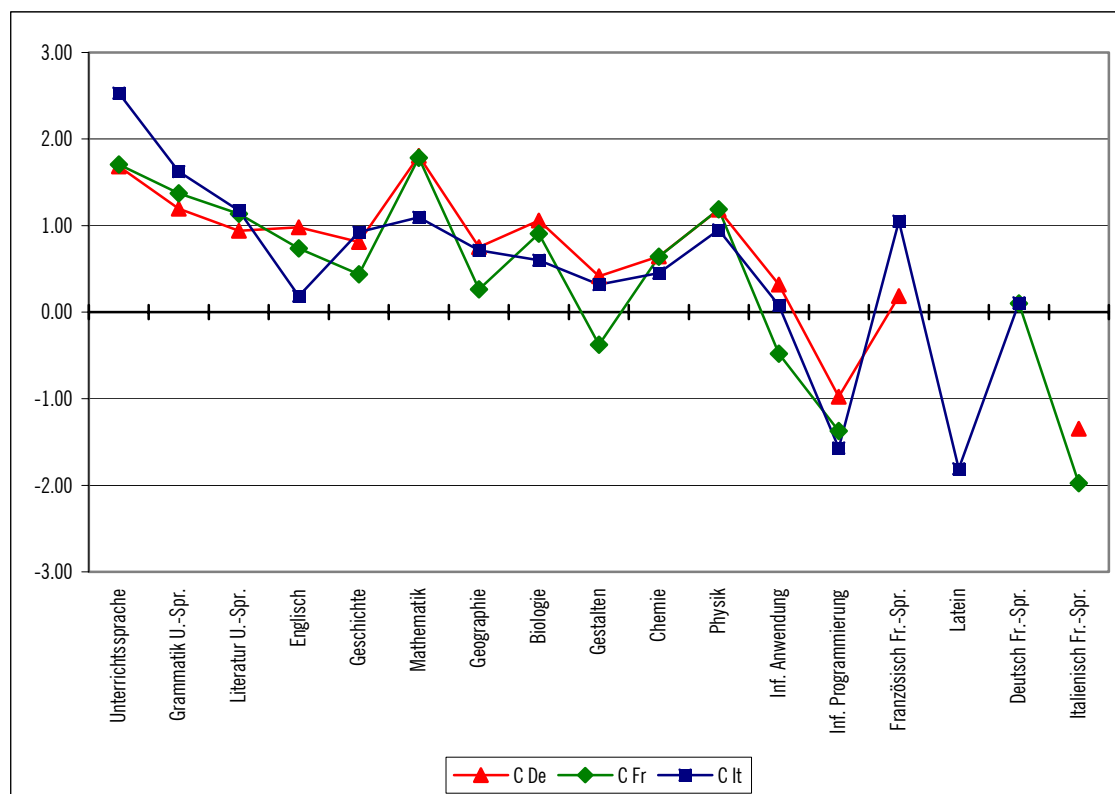


Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens aller Maturatypen angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut.

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 normalverteilten 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 den Maturatypus B der Mittelwert von 1.14 für Englisch auf einer Gruppengrösse von 1682. Statistisch gesehen befindet sich der „wahre“ Mittelwert mit 95 %-iger Sicherheit in einem Bereich von 1.08 und 1.20. Der entsprechende Mittelwert von 0.01 für den Maturatypus A beruht auf einer Gruppengrösse von 180, einer eher kleinen Gruppengrösse in dieser Untersuchung. Das Vertrauensintervall für diesen Mittelwert liegt zwischen -0.23 und 0.25. 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 normalverteilten Variablen. Bei gewissen Fragen weicht die Verteilung der Antworten von der idealen symmetrischen Glockenform ab. Dies ist insbesondere bei sehr hohen oder tiefen Mittelwerten oder wenn sehr verschiedene Gruppen zusammengefasst werden der Fall. 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.

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. Für die deutsche und französische Schweiz sind die Einschätzungen im Allgemeinen erstaunlich ähnlich. Nur die italienische Schweiz tanzt etwas aus der Reihe. So schätzen die Studierenden aus der italienischen Schweiz ihre Kenntnisse in der Unterrichtssprache und in Französisch als Fremdsprache deutlich besser ein. Andererseits schätzen sie ihre Kenntnisse in Englisch, Latein und Wirtschaft und Recht deutlich schlechter ein. Alle diese Unterschiede sind ausser der Unterschiede in Latein und Wirtschaft und Recht, bei denen die Gruppengrösse in der italienischen Schweiz klein ist, statistisch signifikant. Die Deutschschweiz schätzt sich in Biologie besser als die anderen ein. Die französische Schweiz dagegen schätzt sich im Gestalten schlechter und im Italienisch als Fremdsprache und im Griechisch besser ein. Der letzte Effekt hängt wohl damit zusammen, dass, wie wir gesehen haben, der Maturatypus A relativ häufig gewählt wird (Der tiefe Durchschnitt im Griechischen ist auf Studierende, die nicht Typus A abgeschlossen haben, aber doch einmal Griechisch belegt haben, zurückzuführen). Da die verschiedenen Maturitätstypen in den verschiedenen Sprachregionen unterschiedlich häufig gewählt wurden, muss beim Vergleich der Sprachregionen der Maturitätstypus berücksichtigt werden.

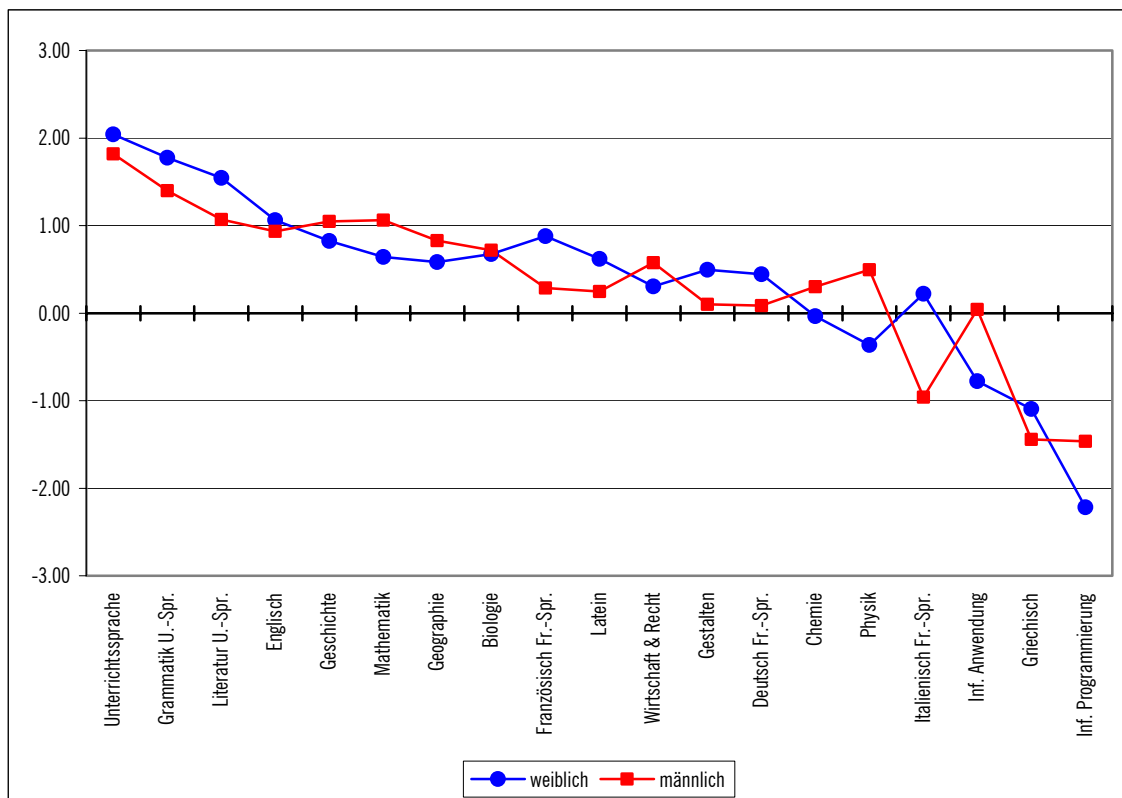
**Abb. 2.4: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura des Maturatyp C nach Sprachregion**



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens aller Maturatypen angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut.

In Abbildung 2.3 sind darum die Einschätzungen von Studierenden, die Typus B abgeschlossen haben, und in Abbildung 2.4 diejenigen von Studierenden, die Typus C abgeschlossen haben, getrennt nach Sprachregion dargestellt. Diese beiden Typen umfassen in allen Sprachregionen eine Mehrheit der Studierenden und entsprechen je auch einem von den beiden Geschlechtern bevorzugten Typus. Die bessere Einschätzung der italienischsprachigen Studierenden in der Unterrichtssprache und die schlechtere in Englisch ist auch bei diesen beiden Maturitätstypen statistisch signifikant, während ihre bessere Einschätzung in Französisch als Fremdsprache nur im Typus C statistisch signifikant wird. Ebenfalls wieder finden lässt sich die schlechtere Einschätzung der französischen Schweiz im Fach bildnerisches Gestalten und Musik. Die anderen oben erwähnten Unterschiede lassen sich in diesen beiden Abbildungen nicht wieder finden und sind deshalb wahrscheinlich auf die unterschiedliche Verteilung der Maturitätstypen in den Sprachregionen zurückzuführen. Ein interessantes Ergebnis in Abbildung 2.4 ist die deutlich schlechtere Einschätzung ihrer Kenntnisse in Mathematik der italienischsprachigen Studierenden mit Maturitätstypus C, ist doch dies der meist gewählte Typus in der italienischen Schweiz.

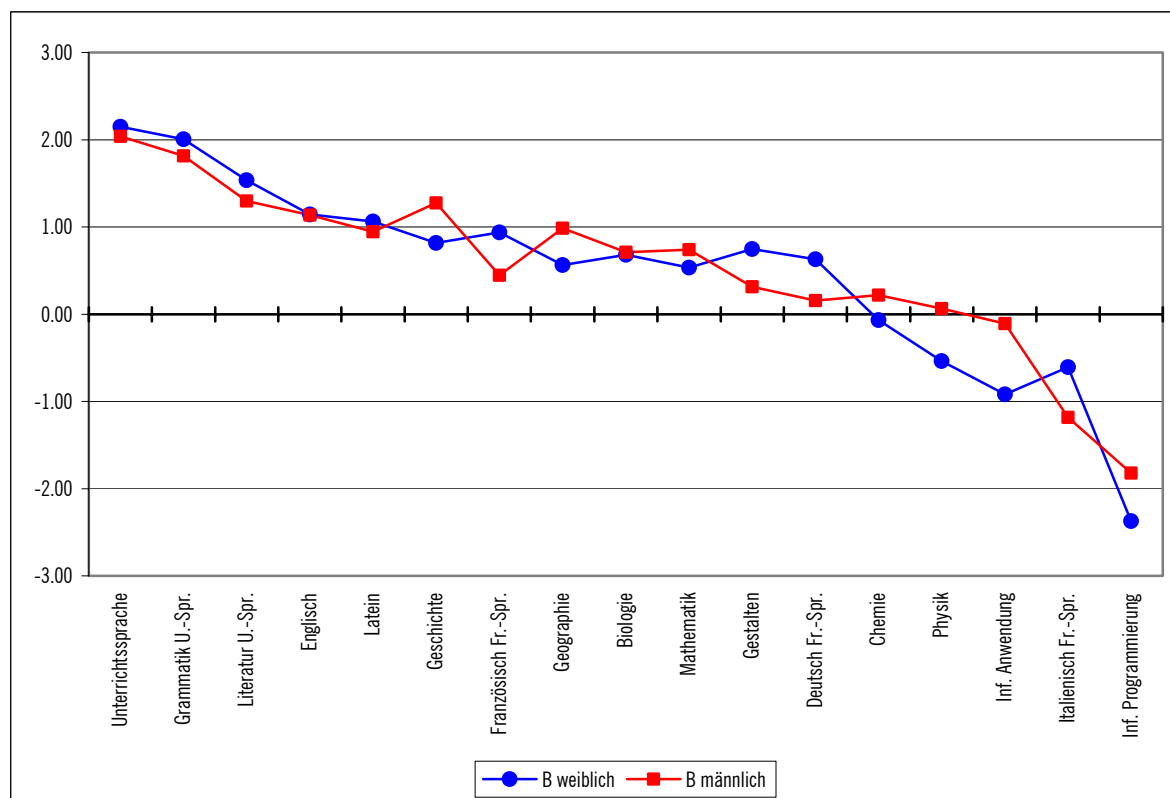
**Abb. 2.5: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Geschlecht**



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens 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: Konzepte und Programmierung. Doch auch dies kann durch die unterschiedlich häufige Wahl der Maturitätstypen durch die beiden Geschlechter (s. o.) bedingt sein.

**Abb. 2.6: Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura des Maturatyp B nach Geschlecht**

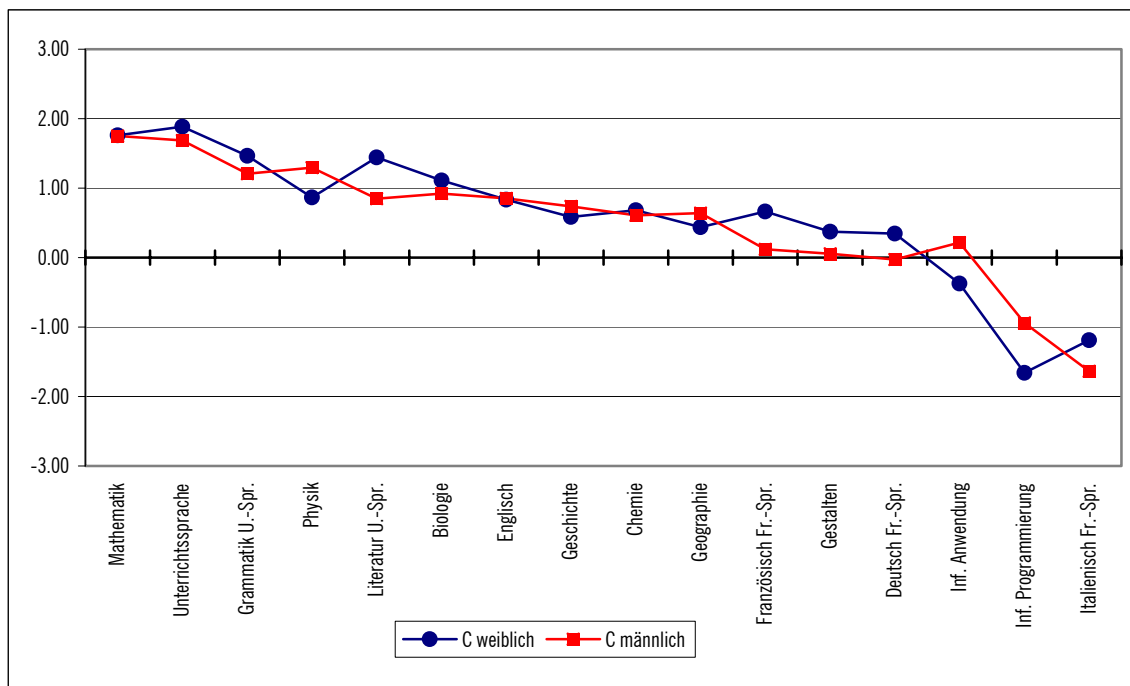


Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens beider Geschlechter angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut.

In Abbildung 2.6 und 2.7 sind darum, wie oben, die durchschnittlichen Einschätzungen getrennt nach Maturitätstypus B und C dargestellt. Beim Maturitätstypus B in Abbildung 2.6 sind die Unterschiede in den Bereichen der Unterrichtssprache ziemlich klein, bei den Fremdsprachen bleiben sie jedoch bedeutsam. Dagegen sind die Unterschiede in Mathematik nur noch klein, in Physik und Informatik jedoch weiterhin gross. Beim Maturitätstypus C in Abbildung 2.7 verschwindet der Unterschied in Mathematik und in den meisten naturwissenschaftlichen Fächern. Jedoch in Physik und Informatik schätzen sich die Frauen weiterhin schlechter ein. Dagegen schätzen sie sich in den meisten sprachlichen Fächern besser ein als die Männer.

Die unterschiedliche Wahl der Maturitätstypen kann also die Unterschiede in der Einschätzung ihres Könnens zwischen den Geschlechtern nur teilweise erklären. Dabei ist auf jeden Fall zu bedenken, dass auch schon die Wahl eines Maturitätstypus 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 des Maturatyp C nach Geschlecht**



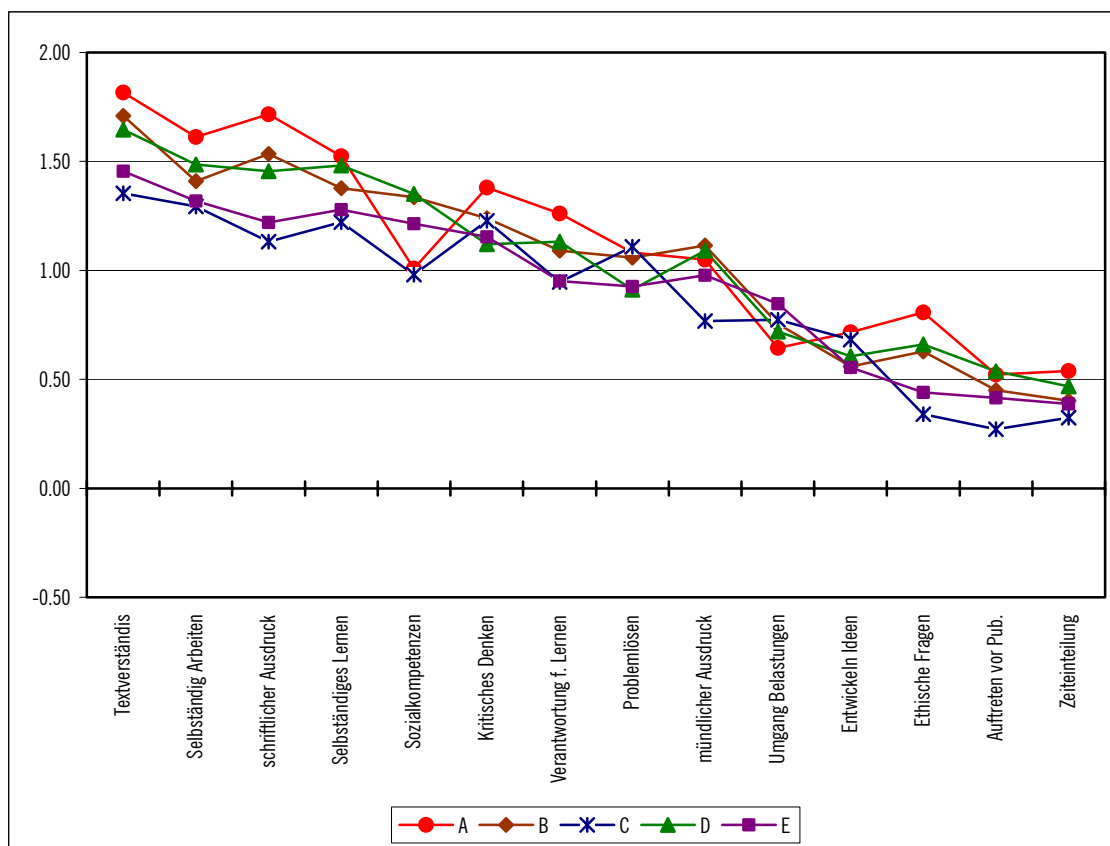
Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens beider Geschlechter angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut.

### 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.

In Abbildung 2.8 sind die durchschnittlichen Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen getrennt nach Maturatypus dargestellt. Ein Vergleich mit der Darstellung der Einschätzung des fachlichen Könnens in Abbildung 2.1, die zum Teil erwartungsgemäss grosse Unterschiede zwischen den Maturitätstypen zeigt, macht deutlich, dass wir es hier mit viel homogeneren Einschätzungen zu tun haben. Auch fallen die Mittelwerte alle in einen Skalenbereich von nur ca. anderthalb Skalenpunkten. Des Weiteren ist die Differenz zwischen der Gruppe, die sich am besten einschätzt und derjenigen, die sich am schlechtesten einschätzt nur bei der „schriftlichen Ausdrucksfähigkeit“ grösser als ein halber Skalenpunkt. Im Allgemeinen am besten wird das „Textverständnis (verstehen und interpretieren)“, das „selbstständige Arbeiten“, die „schriftliche Ausdrucksfähigkeit“ und das „selbstständige Lernen“ eingeschätzt. Am schlechtesten werden die Auseinandersetzen mit ethischen Fragen“, das „Auftreten vor Publikum“ und die „Zeiteinteilung“ eingeschätzt. Im Weiteren fällt auf, dass Maturitätstypus A sich sehr häufig in diesen überfachlichen Kompetenzen am besten einschätzt, während Matura Typus C sich in vielen dieser Kompetenzen am schlechtesten einschätzt.

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

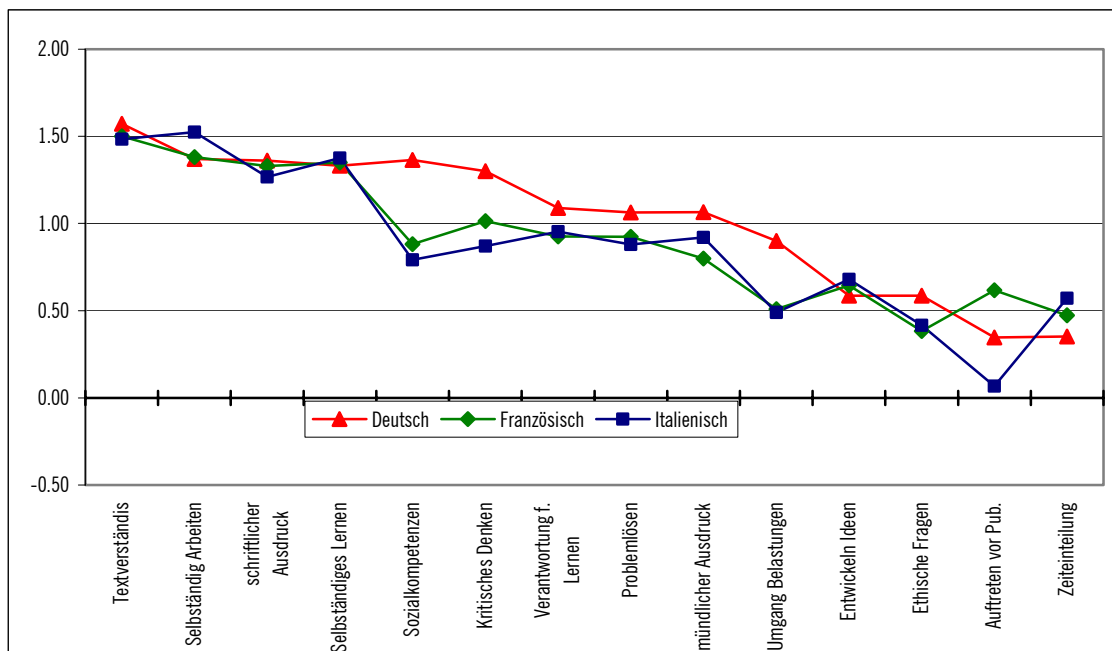


Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Kompetenzen aller Maturitätstypen angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut.

In Abbildung 2.9 sind die Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen nach Sprachregion dargestellt. Das Bild ist hier grösstenteils noch einheitlicher als in der Abbildung nach Maturatypen. Daneben gibt es auch einige bemerkenswerte Unterschiede. So schätzen sich die deutschsprachigen Studierenden deutlich besser in „Kompetenz im sozialen Umgang“, im „kritischen Denken: Etwas aus verschiedenen Perspektiven beurteilen“ und im „Umgehen mit Belastungen“ ein. Die französischsprachigen Studierenden dagegen schätzen ihre Kompetenzen im „Auftreten vor Publikum“ deutlich besser ein.

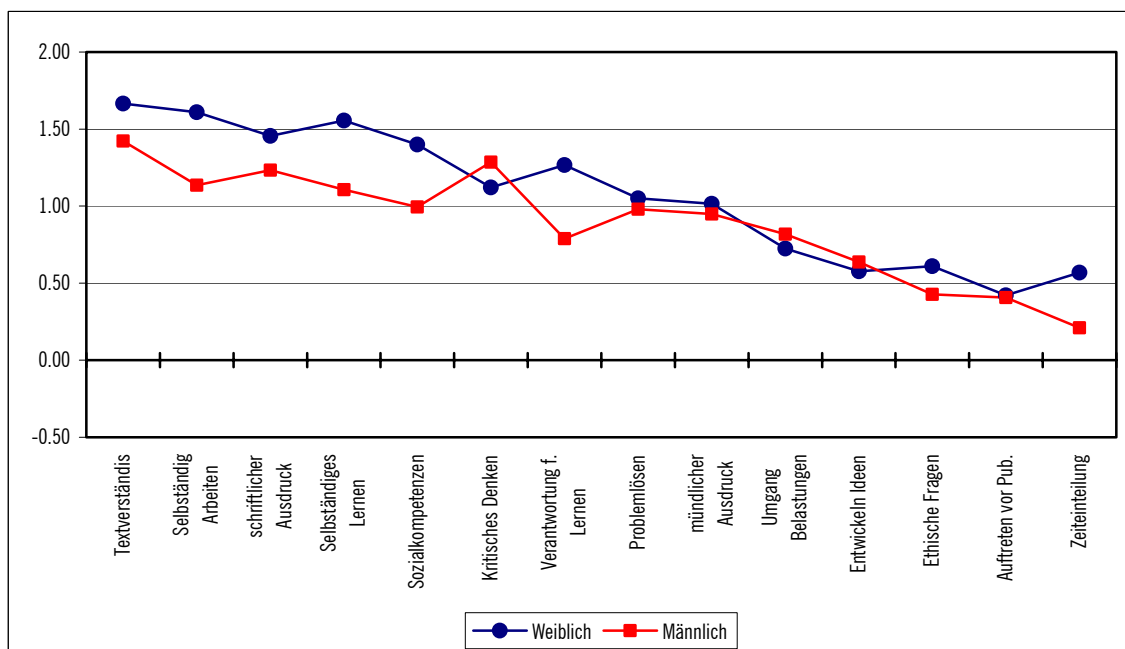


**Abb. 2.9: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion**



Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Kompetenzen aller Sprachregionen angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut.

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



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

Schliesslich sind in Abbildung 2.10 die Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen getrennt nach Geschlecht dargestellt. Bei etwa der Hälfte der befragten Kompetenzen gibt es kaum Unterschiede in der Einschätzung der beiden Geschlechter. Allerdings schätzen sich die Frauen mit einer Ausnahme in allen übrigen überfachlichen Kompetenzen besser ein als die Männer. Besonders deutlich ist der Unterschied in den Kompetenzen „selbstständiges Arbeiten“, „selbstständiges Lernen“, „Kompetenz im sozialen Umgang“, „Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen“ und „Zeiteinteilung“. Die Männer schätzen sich nur im „kritischen Denken: Etwas aus verschiedenen Perspektiven beurteilen können“ besser ein als die Frauen. Alle diese erwähnten Unterschiede sind statistisch signifikant.

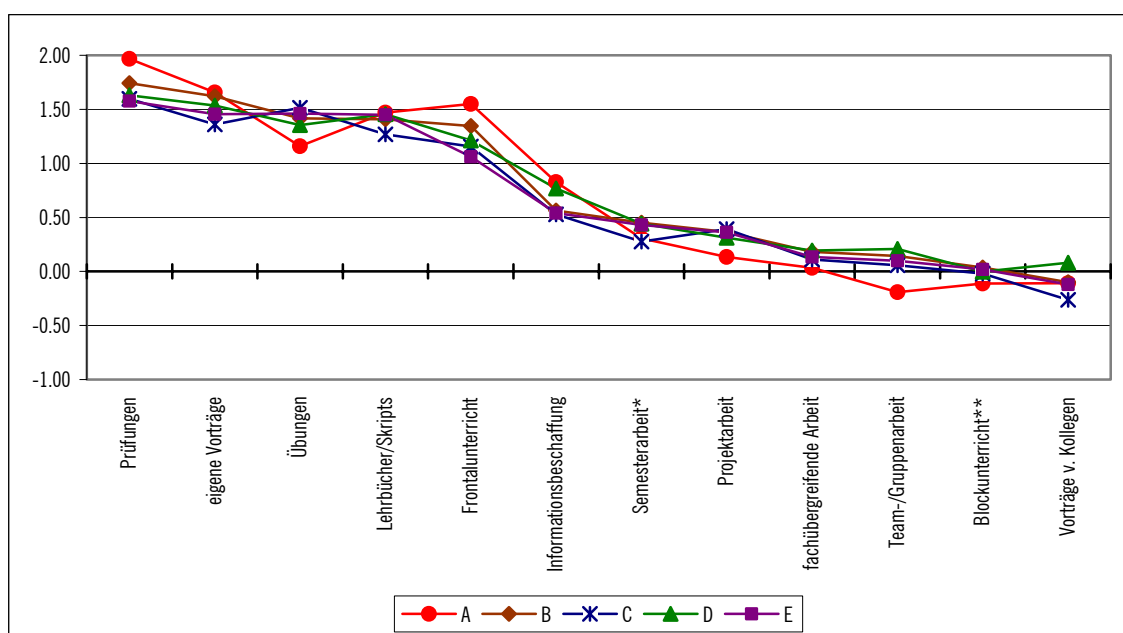
## 2.4 Die Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen

In einer weiteren Fragebatterie wurden die Studierenden auch 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?“

In Abbildung 2.11 sind die durchschnittlichen Einschätzungen der eigenen Lernkompetenzen zu Zeitpunkt der Matura getrennt nach Maturitätstypus dargestellt. Es zeigt sich noch stärker als bei den überfachlichen Kompetenzen, dass sich die Maturitätstypen diesbezüglich nur wenig in ihren durchschnittlichen Einschätzungen unterscheiden. Nur der Maturitätstypus A weicht gelegentlich von den übrigen Typen etwas ab. So schätzt er seine Kompetenzen von „Prüfungen / mündlichen u. schriftlichen Lernkontrollen“ und von „Frontalunterricht (Lehrervortrag oder klassische Vorlesung)“ zu lernen etwas besser und von „Übungen zum Stoff“, „Arbeiten an Projekten“ und „Team- und Gruppenarbeiten“ etwas schlechter ein. Diese Unterschiede sind allerdings relativ klein, so dass sie nicht im Vergleich zu allen

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

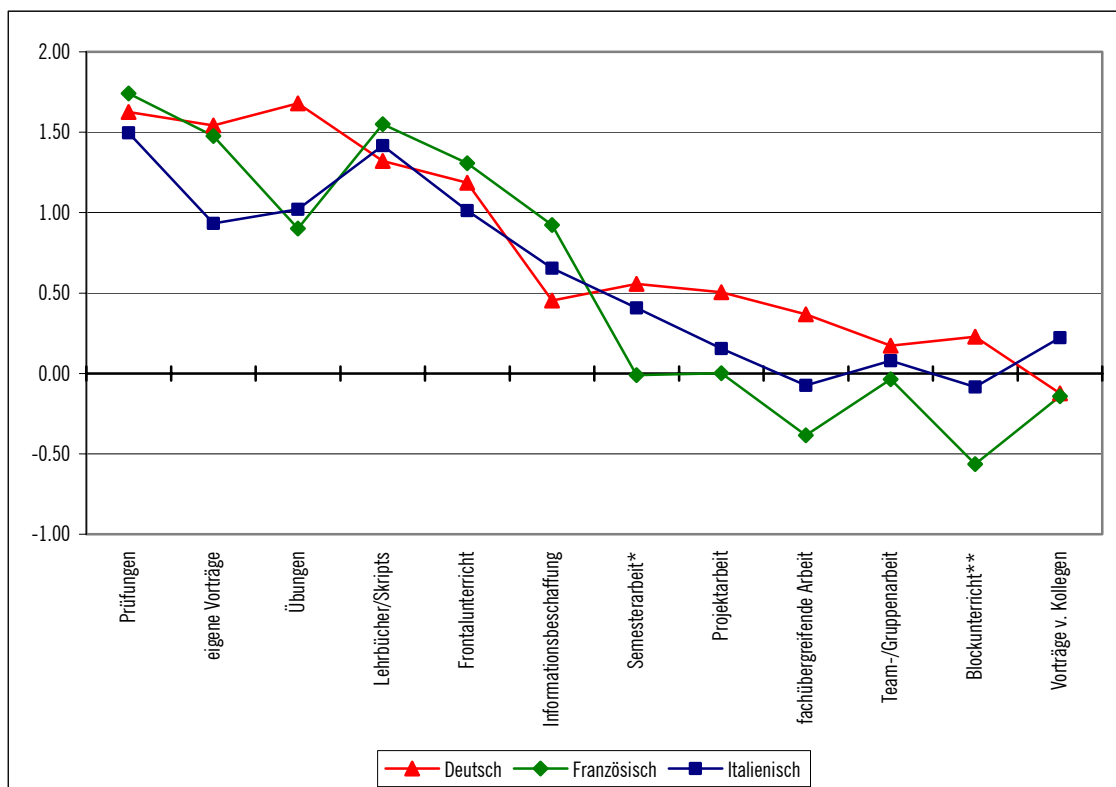


Anmerkung: Die Lernkompetenzen sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens aller Maturatypen angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut. \* „Längerfristige selbstständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“; \*\* „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

Maturitätstypen signifikant werden. Insgesamt schätzt man durchschnittlich die Kompetenzen von „Prüfungen / mündlichen u. schriftlichen Lernkontrollen“, „eigenen Vorträgen“ und „Übungen zum Stoff“ zu lernen am besten und von „Team- und Gruppenarbeiten“, „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“ und von „Vorträgen von Kolleginnen und Kollegen“ am schlechtesten ein.

In Abbildung 2.12 sind 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 „fächerübergreifendem Arbeiten“ und vom „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“ höher ein. Die französischsprachigen Studierenden dagegen schätzen ihre Kompetenzen im Lernen von „längerfristigen selbständigen Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“, vom „fächerübergreifendem Arbeiten“ und vom „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“ deutlich tiefer ein. Ihre Kompetenzen im Lernen von „selbständiger

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

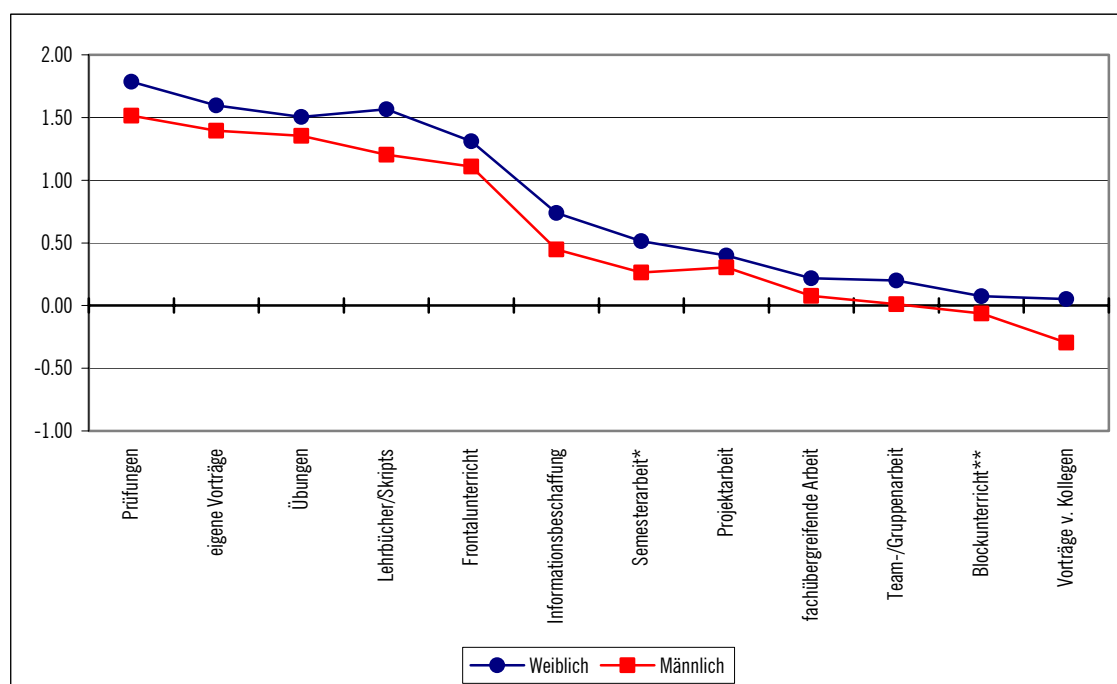


Anmerkung: Die Lernkompetenzen sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens aller Sprachregionen angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut. \* „Längerfristige selbstständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“; \*\* „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

Informationsbeschaffung“ schätzen sie im Vergleich zur Deutschschweiz 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 höher ein als die übrigen Studierenden. Alle diese erwähnten Unterschiede sind auch statistisch signifikant. Man kann vermuten, dass sich in diesen unterschiedlichen Einschätzungen eine unterschiedliche Lehrpraxis in den Sprachregionen spiegelt.

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. Man muss sich aber auch die Frage stellen, ob dies darauf zurück zu führen sei, 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.

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



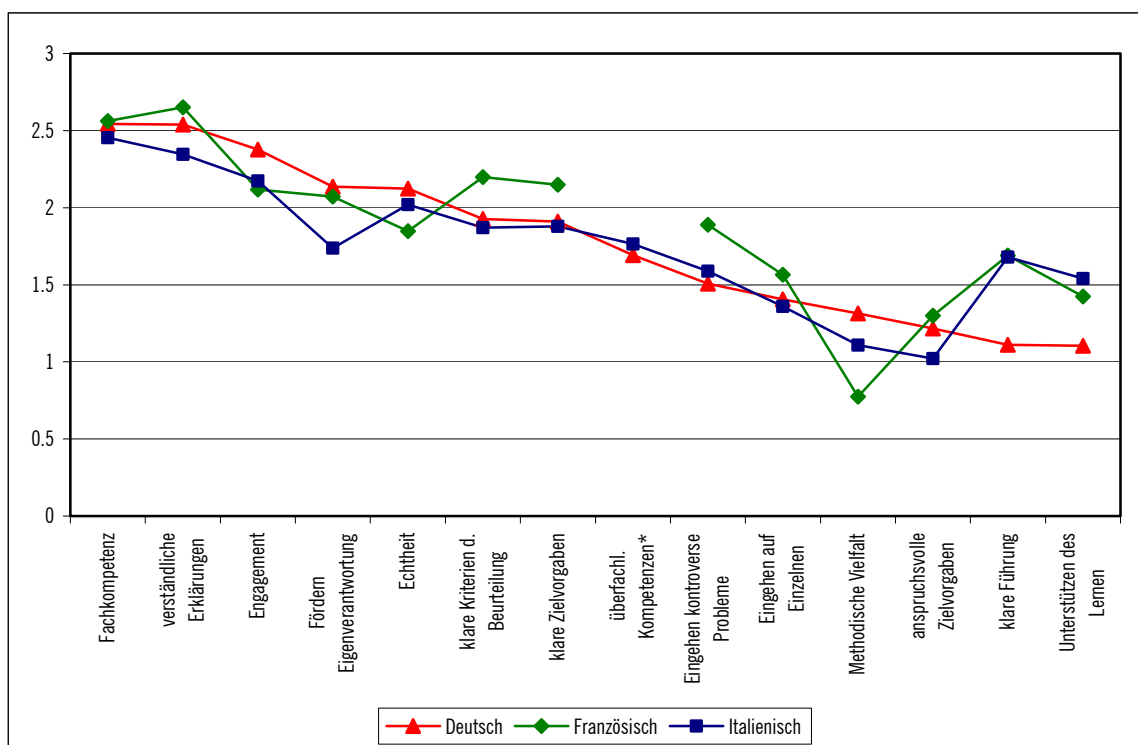
Anmerkung: Die Lernkompetenzen sind in absteigender Reihenfolge des eingeschätzten Könnens beider Geschlechter angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut. \* „Längerfristige selbstständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“; \*\* „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B.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

## 2.5 Die Einschätzung der wichtigen Qualitäten der Mitteschullehrpersonen und der Zufriedenheit mit der Mittelschule

In einem weiteren Teil des Fragebogens wurden die Studierenden auch gefragt: „Welche Qualitäten der Mitteschullehrerinnen 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.

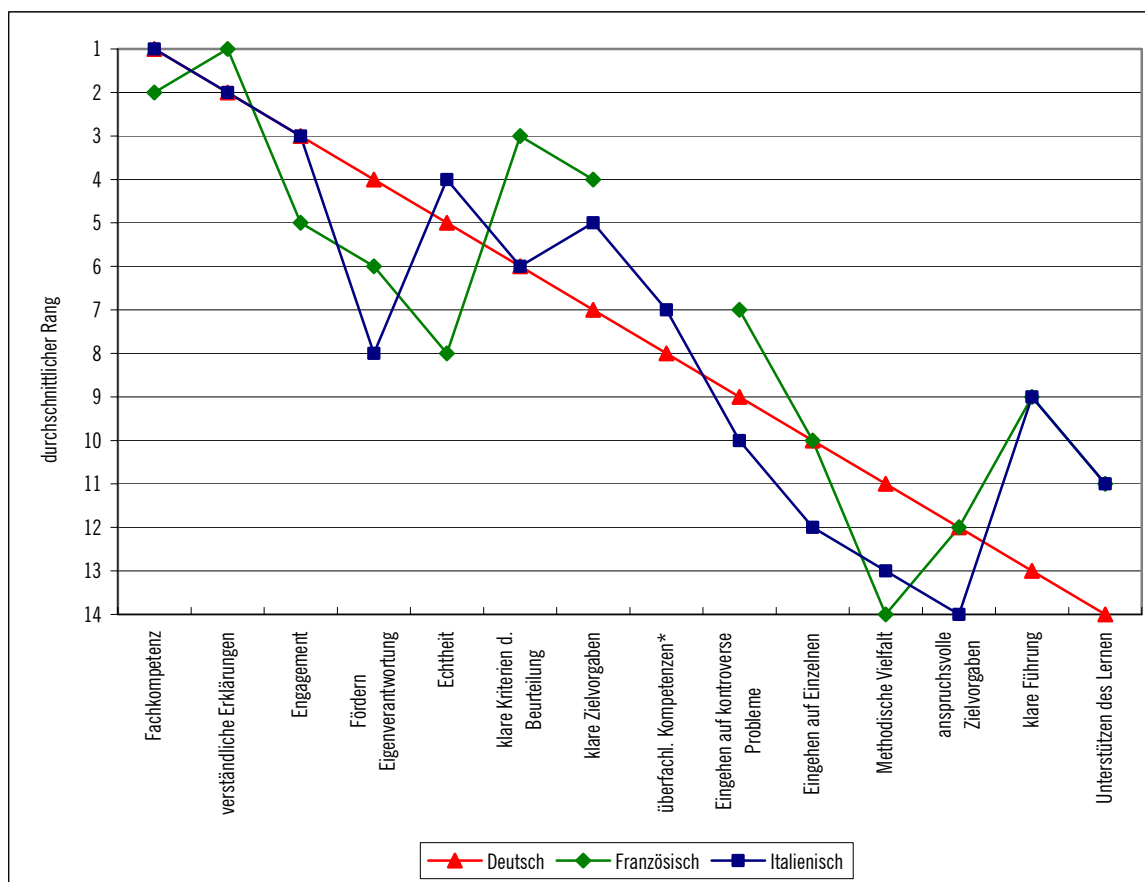
In Abbildung 2.14 sind die Einschätzungen der Wichtigkeit der im Fragebogen aufgeführten Qualitäten getrennt nach Sprachregion dargestellt. Als erstes gilt es festzuhalten, dass alle befragten Qualitäten durchschnittlich mindestens als eher wichtig eingeschätzt wurden. Dies bedeutet, dass schon bei der 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 Mitteschullehrpersonen sind, „gut verständliche Erklärungen“ und „Fachkompetenz“:

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



Anmerkung: Die Qualitäten sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit der deutschen Sprachregionen angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht, 0=mittel, 3= sehr gut; \*: wegen eines Übersetzungsfehlers wurde diese Qualität in der französischen Schweiz nicht berücksichtigt.

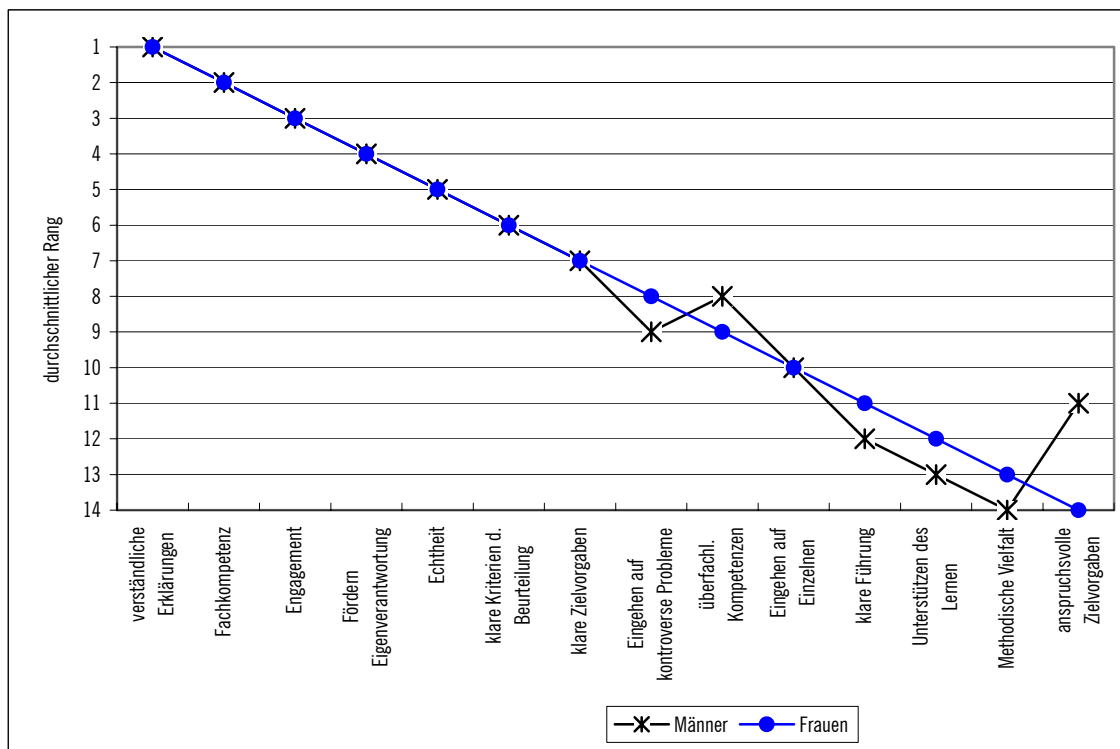
Abb. 2.15: Durchschnittlicher Rang der Einschätzung der Wichtigkeit von verschiedenen Qualitäten von Mittelschullehrpersonen nach Sprachregion



Anmerkung: Die Qualitäten sind in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen Rangs der eingeschätzten Wichtigkeit in der deutschen Sprachregionen angeordnet; \*: wegen eines Übersetzungsfehlers wurde diese Qualität in der französischen Schweiz nicht berücksichtigt.

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 „klaren Zielvorgaben“. „Fördern der Eigenverantwortung“ wird vor allem in der deutschen Schweiz sehr wichtig eingeschätzt und in der italienischen Schweiz weniger. Dafür wird in der italienischen Schweiz Echtheit deutlich wichtiger eingestuft als in der deutschen und französischen Schweiz. Auch bei den als weniger wichtig eingestuften Qualitäten zeigen sich deutliche regionale Unterschiede. So werden „klare Führung der Klasse“ und „Unterstützen des Lernens“ in der deutschen Schweiz

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

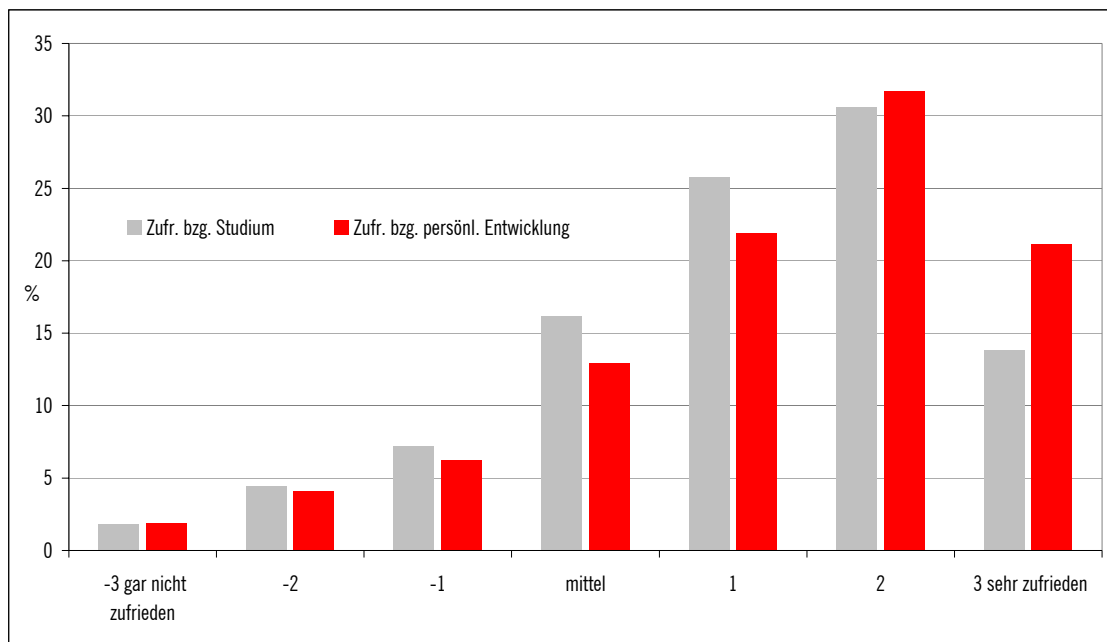


Anmerkung: Die Qualitäten sind in aufsteigender Reihenfolge des Rangs der eingeschätzten Wichtigkeit bei den Frauen angeordnet.

von den befragten Qualitäten als am wenigsten wichtig eingestuft, während in der italienischen und französischen Schweiz „methodische Vielfalt“ und „anspruchsvolle Zielvorgaben“ diesen Platz einnehmen.

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. Es zeigt sich, dass bis zum siebten Rang die Ränge der durchschnittlichen Einschätzungen identisch sind. Auch bei den unteren Rängen bestehen die Unterschiede meist nur in einem Austausch von benachbarten Rängen. Schliesslich ist auch bei der Betrachtung der Wichtigkeit dieser Qualitäten nach Maturitätstypus die Einschätzung über alle Maturitätstypen weitgehend homogen.

**Abb. 2.17: Zufriedenheit mit der Mittelschule in Bezug auf das Studium und in Bezug auf die persönliche Entwicklung**



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 zu diesen Fragen ist in Abbildung 2.17 dargestellt. Insgesamt sind die Studierenden mit „ihrer“ Mittelschule in beiden befragten Beziehungen eher zufrieden. Der Mittelwert bei der Zufriedenheit bezüglich des Studiums liegt bei einem Punktwert von 1.07 (Standardabweichung: 1.41) und bei der Zufriedenheit bezüglich der persönlichen Entwicklung bei einem Punktwert von 1.29 (Standardabweichung: 1.46). Weder zwischen Frauen und Männern noch zwischen den Sprachregionen gibt es signifikante Unterschiede in der Zufriedenheit mit der Mittelschule. Lediglich bei den Maturitätstypen ist der Typus C mit einem Mittelwert von 1.32 (Standardabweichung: 1.36) signifikant zufriedener mit seiner Mittelschule bezüglich des Studiums als die Typen E (Mittelwert: 1.01, Standardabweichung: 1.38), B (Mittelwert: 0.99, Standardabweichung: 1.43) und D (Mittelwert: 0.87, Standardabweichung: 1.46).



### 3. Die Anforderungen in den ersten zwei Semestern des Studiums

#### 3.1 Verteilung des Studienfachbereichs nach Sprachregion, Geschlecht und Maturitätstypus

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 wurde die als „interdisziplinäre“ oder „andere“ klassifizierte 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, Maturitätstypen und Universität sehr ungleichmässig auf die verschiedenen Fachbereich verteilen. Darum soll hier zuerst die Verteilung von verschiedenen Variablen auf die Fachbereiche in dieser Stichprobe dargestellt werden.

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

Fachbereich	Sprachregion			Total %	Total n
	Deutsch	Französisch	Italienisch		
Geistes- & Sozialw.	29.2	46.1	65.0	35.4	2033
Wirtschaftsw.	20.9	10.0	35.0	17.3	992
Recht	14.0	13.3		13.6	782
Exakte & Naturw.	16.5	15.6		16.0	920
Medizin & Pharmazie	12.2	6.0		9.9	570
Technische W.	7.2	8.9	*	7.7	445
Total %	100	100	100	100	
Total n	3706	1975	60		5742

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 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 46 Prozent der Studierenden. Zwar sind die Studierenden dieses Fachbereichs mit 29 Prozent auch in der deutschsprachigen die grösste Gruppe, doch ist die Verteilung hier viel ausgeglichener.

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

Unterrichtssprache an der Hochschule					
Unterrichtssprache MS	Deutsch	Französisch	Italienisch	Total %	Total n
Deutsch	92.7	7.0	0.3	100	4109
Französisch	4.9	94.8	0.3	100	1776
Italienisch	34.4	46.9	18.7	100	241
<b>Total %</b>	65.0	34.0	1.0	100	
<b>Total n</b>	3981	2082	63		6126

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. 7 Prozent der Studierenden, deren Unterrichtssprache in der Mittelschule Deutsch war, und ca. 5 Prozent der Studierenden, deren Unterrichtssprache in der Mittelschule Französisch war, wagen sich an eine Universität in einem anderen Sprachgebiet.

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

Geschlecht				
Fachbereich	Frauen	Männer	Total %	Total n
Geistes- & Sozialw.	47.3	22.6	35.4	2032
Wirtschaftsw.	10.0	25.2	17.3	992
Recht	14.5	12.7	13.6	782
Exakte & Naturw.	11.7	20.7	16.0	918
Medizin & Pharmazie	12.8	6.8	9.9	568
Technische W.	3.9	12.0	7.8	445
<b>Total %</b>	100	100	100	
<b>Total n</b>	2984	2753		5737

In Tabelle 3.3 ist die Verteilung der Geschlechter auf die Fachbereiche dargestellt. Fast die Hälfte der Frauen (47 Prozent) studieren im Fachbereich Geistes- und Sozialwissenschaften, und nur ca. 4 Prozent im Fachbereich technische Wissenschaften. Bei den Männern ist die Verteilung auf die Fachbereiche viel ausgeglichener mit einem etwa gleich grossen Anteil in Geistes- und Sozialwissenschaften (ca. 23 Prozent), Wirtschaftswissenschaften (ca. 25 Prozent) und exakte und Naturwissenschaften (ca. 21 Prozent).

**Tab. 3.4: Verteilung der Maturitätstypen auf die Fachbereiche nach Unterrichtssprache an der Mittelschule in Prozenten (n=5666)**

		Maturitätstypus				
	Fachbereich	A	B	C	D	E
<b>Deutsch</b>	<b>Geistes- &amp; Soz.</b>	33.3	39.2	10.4	50.5	25.1
	<b>Wirtschaft</b>	10.1	13.8	17.5	9.4	40.0
	<b>Recht</b>	17.2	14.8	6.3	15.6	18.7
	<b>Exakte &amp; Nat.</b>	22.2	11.7	32.7	9.6	8.4
	<b>Med. &amp; Pharm.</b>	9.1	15.0	12.4	11.7	5.2
	<b>Technische W.</b>	8.1	5.5	20.6	3.2	2.7
	<b>Gesamt</b>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
<b>Französisch</b>	<b>Geistes- &amp; Soz.</b>	43.7	56.2	21.5	71.6	37.4
	<b>Wirtschaft</b>	3.4	3.9	10.0	5.2	31.5
	<b>Recht</b>	26.1	18.8	6.0	11.3	17.8
	<b>Exakte &amp; Nat.</b>	11.8	10.0	34.5	5.9	8.1
	<b>Med. &amp; Pharm.</b>	13.4	7.2	10.7	4.6	3.0
	<b>Technische W.</b>	1.7	3.9	17.3	1.3	2.2
	<b>Gesamt</b>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
<b>Italienisch</b>	<b>Geistes- &amp; Soz.</b>	54.5	53.1	30.5	73.6	48.3
	<b>Wirtschaft</b>		12.5	13.7	7.5	31.0
	<b>Recht</b>	18.2	12.5	7.4	9.4	10.3
	<b>Exakte &amp; Nat.</b>	9.1	15.6	26.3	3.8	6.9
	<b>Med. &amp; Pharm.</b>	18.2		7.4	5.7	3.4
	<b>Technische W.</b>		6.3	14.7		
	<b>Gesamt</b>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Schliesslich stellt sich auch die Frage, mit welchem Maturitätstypus die Studierenden der verschiedenen Fachbereiche die Mittelschule abgeschlossen haben. Dabei stellen sich zwei Fragen: Erstens wie verteilen sich die Studierenden eines bestimmten Maturitätstypus auf die verschiedenen Fachbereiche oder anders ausgedrückt, wo „landen“ die verschiedenen Maturitätstypen (Tabelle 3.4), und zweitens wie ist die Zusammensetzung der Studierenden nach Maturitätstypus in einem bestimmten Fachbereich (Tabelle 3.5). In Tabelle 3.5 ist die Verteilung der einzelnen Maturitätstypen auf die Fachbereiche getrennt nach Sprachregion aufgezeigt. Dabei fällt auf, dass in der französischen und in der italienischen Schweiz die Geistes- und Sozialwissenschaften von allen Maturitätstypen im Vergleich zur deutschen Schweiz mehr Maturandinnen und Maturanden anziehen. Besonders ausgeprägt ist dies beim Maturitätstypus D der Fall, bei dem in der französischen und italienischen Schweiz über 70 Prozent Geistes- und Sozialwissenschaften studieren, während es in der deutschen Schweiz

nur ca. 50 Prozent sind. Auch bei Maturitätstypus E studiert der grösste Prozentsatz in der französischen und italienischen Schweiz Geistes- und Sozialwissenschaften, während in der deutschen Schweiz der grösste Anteil Wirtschaftswissenschaften (40 %) studiert.

**Tab. 3.5: Zusammensetzung der Studierenden der Fachbereiche nach Maturitätstypus in den Sprachregionen in Prozenten (n=5742)**

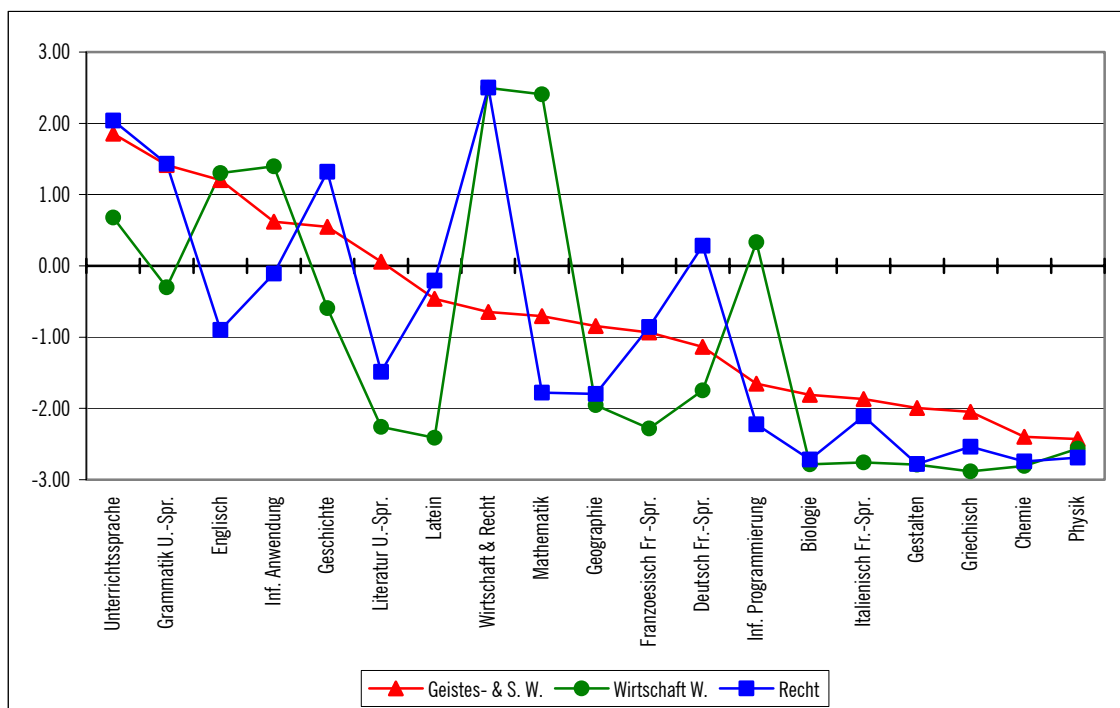
Fachbereich	Region	Maturitätstypus					Total
		A	B	C	D	E	
Geistes- & Soz.	Deutsch	2.8	39.9	8.2	27.5	21.6	100 %
	Französisch	6.7	28.6	14.5	36.3	14.0	100 %
	Italienisch	2.6	12.8	33.3	35.9	15.4	100 %
Wirtschaftsw.	Deutsch	1.4	21.0	20.2	7.1	50.3	100 %
	Französisch	1.5	11.1	28.8	12.1	46.5	100 %
	Italienisch	0.0	9.5	38.1	19.0	33.3	100 %
Recht	Deutsch	3.7	32.8	11.2	18.9	33.5	100 %
	Französisch	11.8	31.2	14.1	19.8	23.2	100 %
Exakte & Nat.	Deutsch	3.6	22.7	48.9	10.6	14.1	100 %
	Französisch	5.5	14.9	66.0	7.1	6.5	100 %
Med. & Pharm.	Deutsch	2.4	40.4	27.5	17.7	12.0	100 %
	Französisch	13.4	26.1	42.9	12.6	5.0	100 %
Technische W.	Deutsch	2.2	23.9	58.6	7.1	8.2	100 %
	Französisch	2.3	11.4	75.0	5.7	5.7	100 %

In Tabelle 3.5 ist die Zusammensetzung der Studienfachbereiche nach Maturitätstypus und Sprachregion dargestellt. In den Geistes- und Sozialwissenschaften ist in der deutschen Schweiz der Maturitätstypen B mit ca. 40 % am stärksten vertreten, während es in der französischen und italienischen Schweiz mit ca. 36 % der Maturitätstypus D ist. In den Wirtschaftswissenschaften haben ausser in der italienischen Schweiz ca. die Hälfte der Studierenden mit Maturitätstypus E abgeschlossen. Im Recht sind in beiden Sprachregionen Typus B und E am stärksten vertreten. In den Fachbereichen exakte und Naturwissenschaften und technische Wissenschaften dominiert erwartungsgemäss Maturitätstypus C, wobei die Dominanz in der französischen Schweiz mit ca. 66 %, resp. 75 % ausgeprägter ist als in der deutschen Schweiz mit ca. 49 %, resp. ca. 59 %. Im Fachbereich Medizin und Pharmazie hat in der deutschen Schweiz der grösste Anteil (ca. 40 %) mit Maturitätstypus B abgeschlossen, während in der französischen Schweiz der grösste Anteil mit Maturitätstypus C abgeschlossen hat.

### 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.

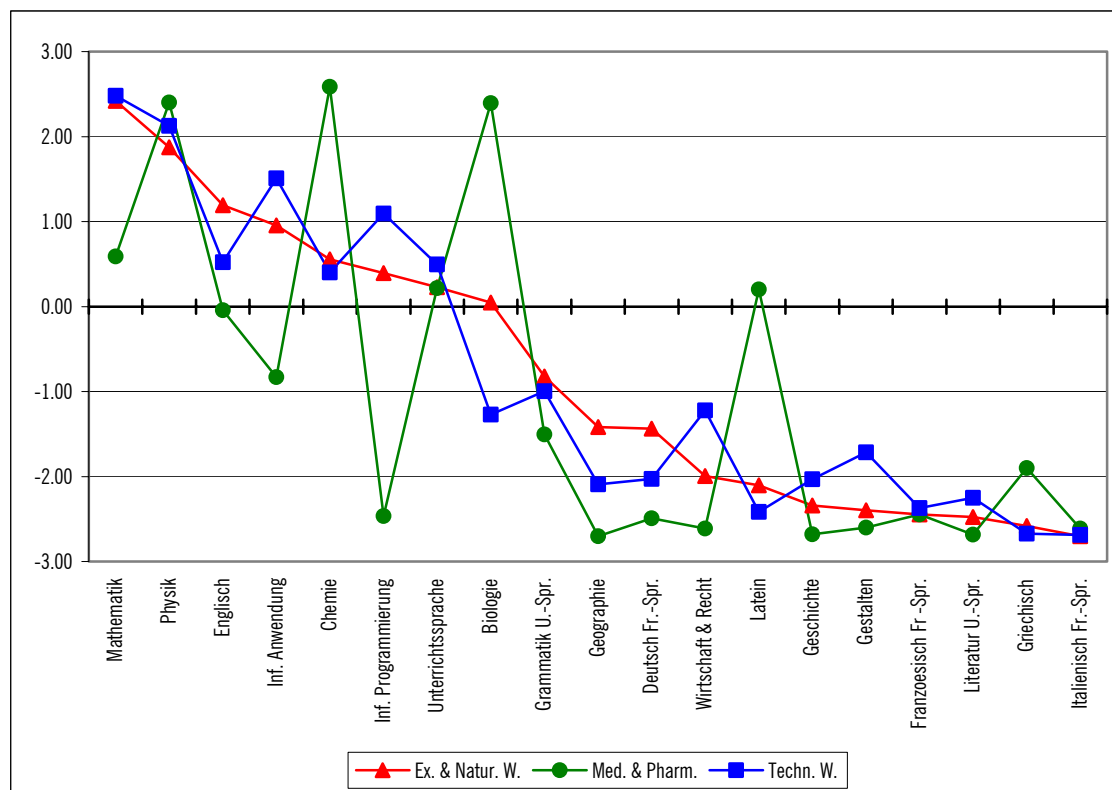
**Abb. 3.1: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit des fachlichen Könnens in den ersten zwei Semestern des Studiums nach den Fachbereichen: Geistes- und Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Recht**



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit des Fachbereiches Geistes- und Sozialwissenschaften angeordnet; Skala: -3= gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr wichtig.

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. 3.2: Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit des fachlichen Könnens in den ersten zwei Semestern des Studiums nach den Fachbereichen: exakte und Naturwissenschaften, Medizin und Pharmazie, und Technische Wissenschaften**



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit des Fachbereiches, exakte und Naturwissenschaften, angeordnet; Skala: -3= gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr wichtig.

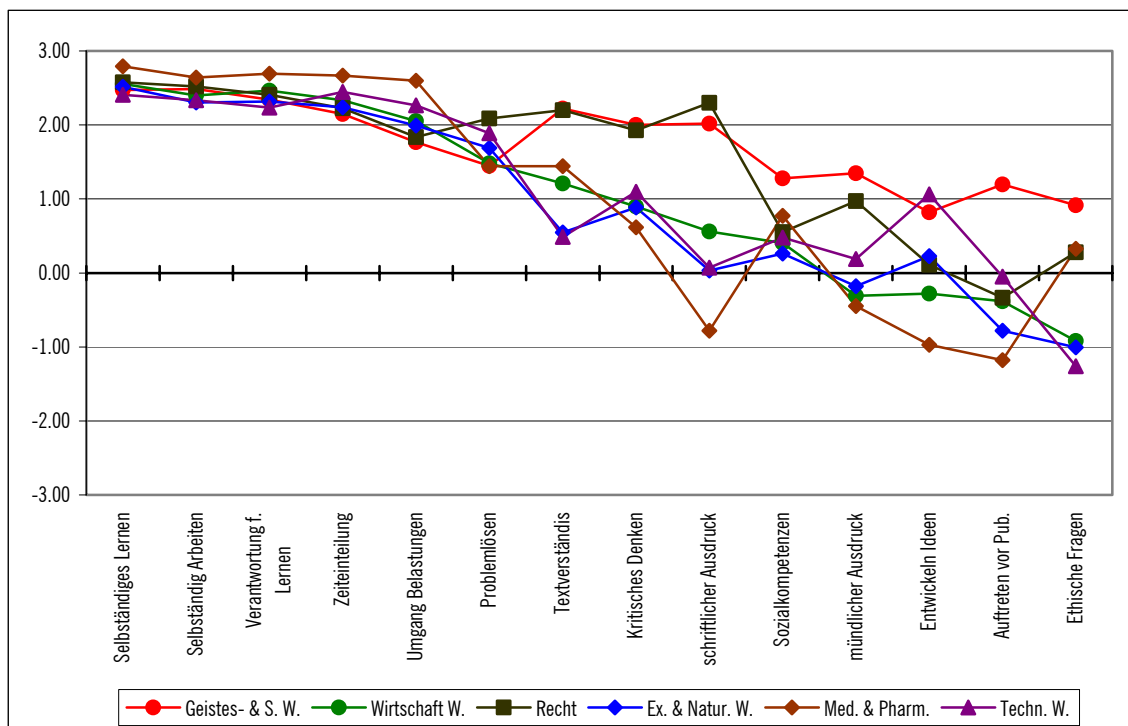
In Abbildung 3.1 und 3.2 sind die durchschnittlichen Einschätzungen der Wichtigkeit des fachlichen Könnens in den ersten zwei Semestern des Studiums nach Fachbereichen getrennt dargestellt. Ein Blick auf die Abbildungen zeigt sogleich, dass es hier nur wenige Gemeinsamkeiten zwischen den Fachbereichen 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 von den Kenntnissen in Englisch und in Informatikanwendungen 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 Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit aller Fachbereiche 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 Semester des Studiums nach Fachbereichen getrennt dargestellt. Im Gegensatz zu den Abbildungen 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 von deren 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 und Pharmazie, als eher unwichtig und von den Studierenden des Rechts als eher sehr wichtig eingeschätzt werden.

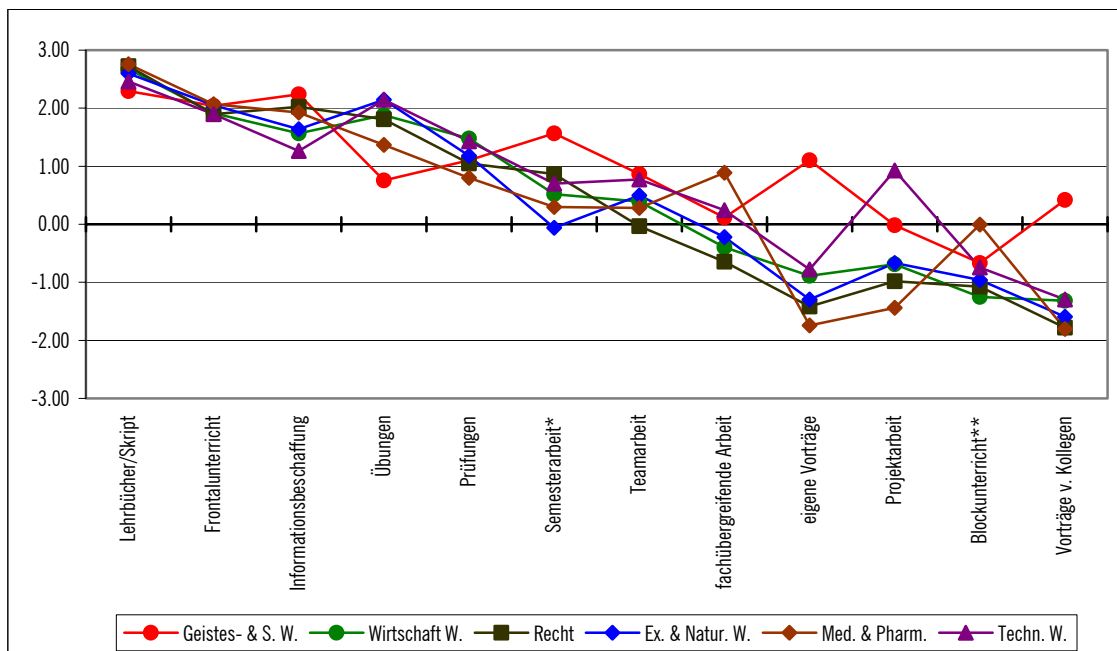
Beachtlich ist im Weiteren auch, dass dem „Auseinandersetzen mit ethischen Fragen“ im Durchschnitt aller Fachbereich am wenigsten Gewicht beigemessen wird. Das „Auseinandersetzen mit ethischen Fragen“ rangiert in allen Fachbereichen ausser in den Rechtswissenschaften auf den letzten Rangplätzen.

### 3.3 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. Semesterarbeiten)“ und „Team- und Gruppenarbeiten“ beanspruchen. Die übrigen Lern- und Lehrmethoden werden jeweils in den meisten Fächern als eher unwichtig 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 Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit aller Fachbereiche angeordnet; Skala: -3= gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr wichtig; \* „Längerfristige selbständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“; \*\* „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“



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 etwas weniger wichtig und andererseits „längerfristige selbstständige 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 und in den Geistes- und Sozialwissenschaften im Vergleich zu den anderen Fachbereichen als wichtiger eingestuft.



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

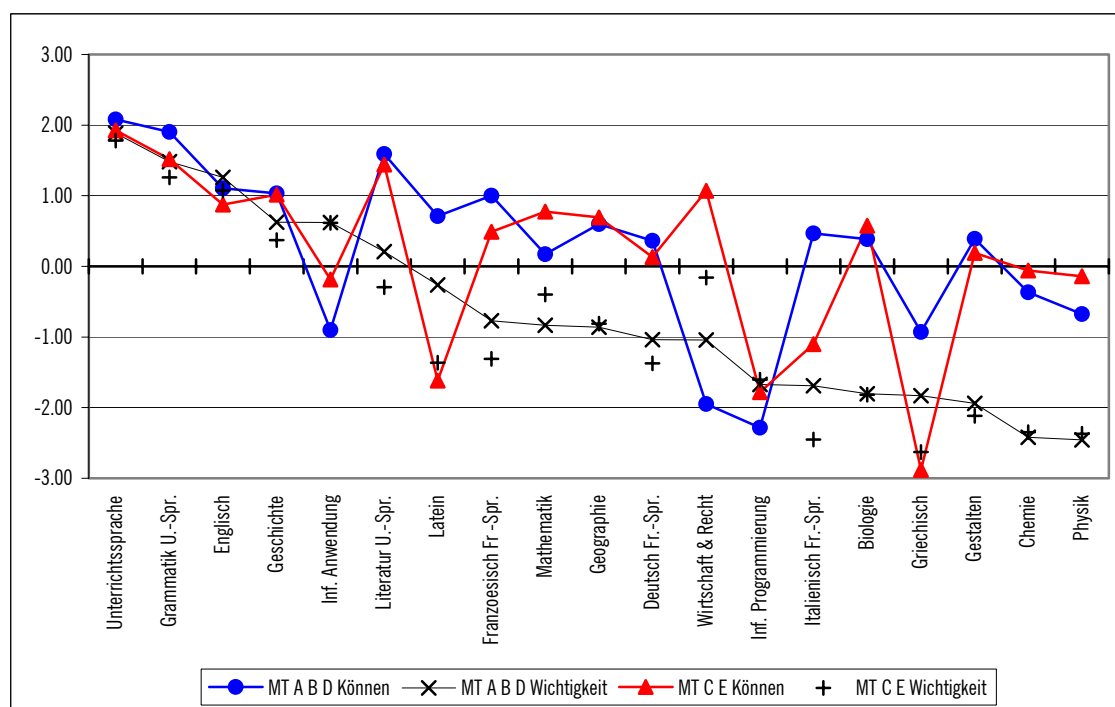
### **4.1 Vergleich der Einschätzung der eigenen Fachkenntnisse und der Anforderungen des Studiums in den ersten Semestern**

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 Transformierungen mit einem erheblichen Informationsverlust einher. Deshalb wurde hier von einer Transformation abgesehen, 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 Maturitätstypus. Andererseits haben wir in Tabelle 3.5 gesehen, dass in den verschiedenen Fachbereichen die verschiedenen Maturitätstypen 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 Maturitätstypus, der für den jeweiligen Fachbereich typisch ist, abgeschlossen haben und den übrigen Studierenden dieses Fachbereichs. Typisch ist ein Maturitätstypus für einen Fachbereich, wenn entweder eine Mehrheit oder doch ein grosser Prozentsatz der Studierenden dieses Fachbereichs mit diesem Maturitätstypus abgeschlossen haben. Dabei entsprechen die typischen Maturitätstypen auch einer gewissen Übereinstimmung der fachlichen Ausrichtung von Maturitätstypus und Fachbereich.

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.

**Abb. 4.1: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach typischen (A, B, D) und atypischen (C, E) Maturitätstypen**

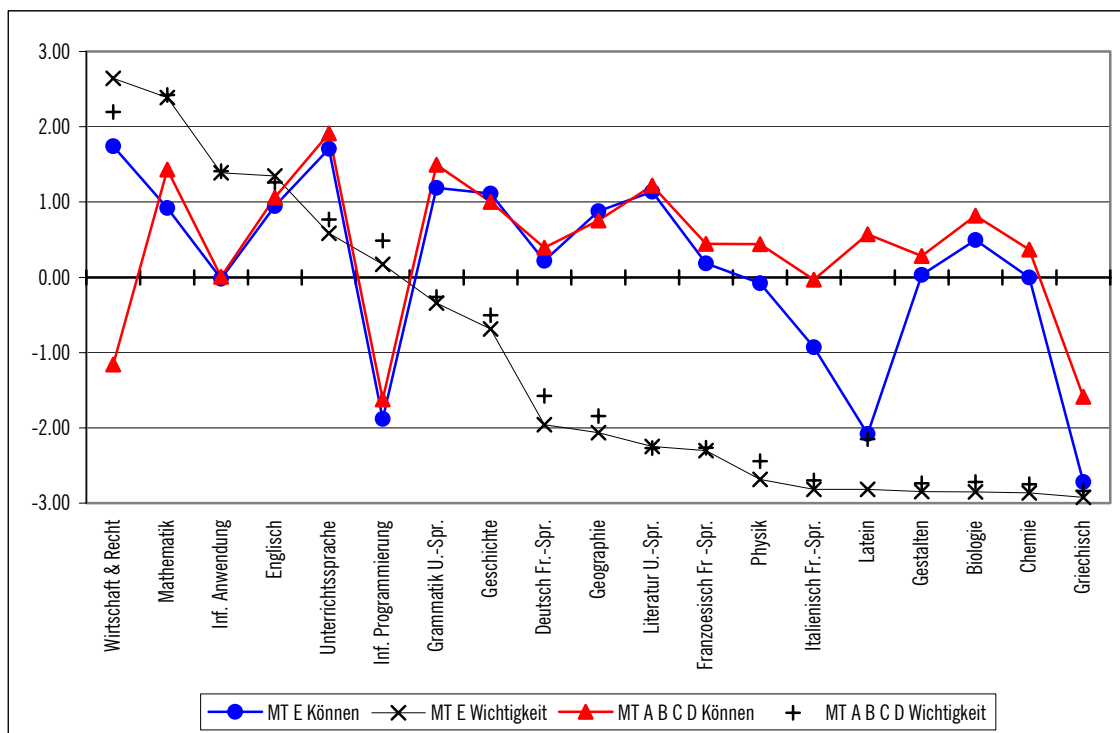


Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit der Studierenden mit Maturitätstypus A, B und D angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; MT: Maturitätstypus.

In Abbildung 4.1 ist der Vergleich für die Geistes- und Sozialwissenschaften dargestellt. Als typische Maturitätstypen werden hier Maturitätstypus A, B und D angesehen. Als eher wichtige Fächer werden hier in absteigender Reihenfolge „Kenntnisse der Unterrichtssprache“, „Grammatik- und Orthographiekenntnisse in der Unterrichtssprache“, „Englischkenntnisse“, „Geschichte-/Staatskundekenntnisse“, „Informatik: Anwenderkenntnisse“ und „Kenntnisse in der Literatur der Unterrichtssprache“ angesehen. Ausser bei „Informatik: Anwenderkenntnisse“ entspricht das eingeschätzte Wissen und Können der eingeschätzten Wichtigkeit für das Studium sowohl bei den typischen als auch bei den atypischen Maturitätstypen.

Bei der Einschätzung der Wichtigkeit der eher unwichtigen Fächer weichen die atypischen Maturitätstypen von der Einschätzung der typischen Maturitätstypen 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 Maturitätstypen entsprechen.

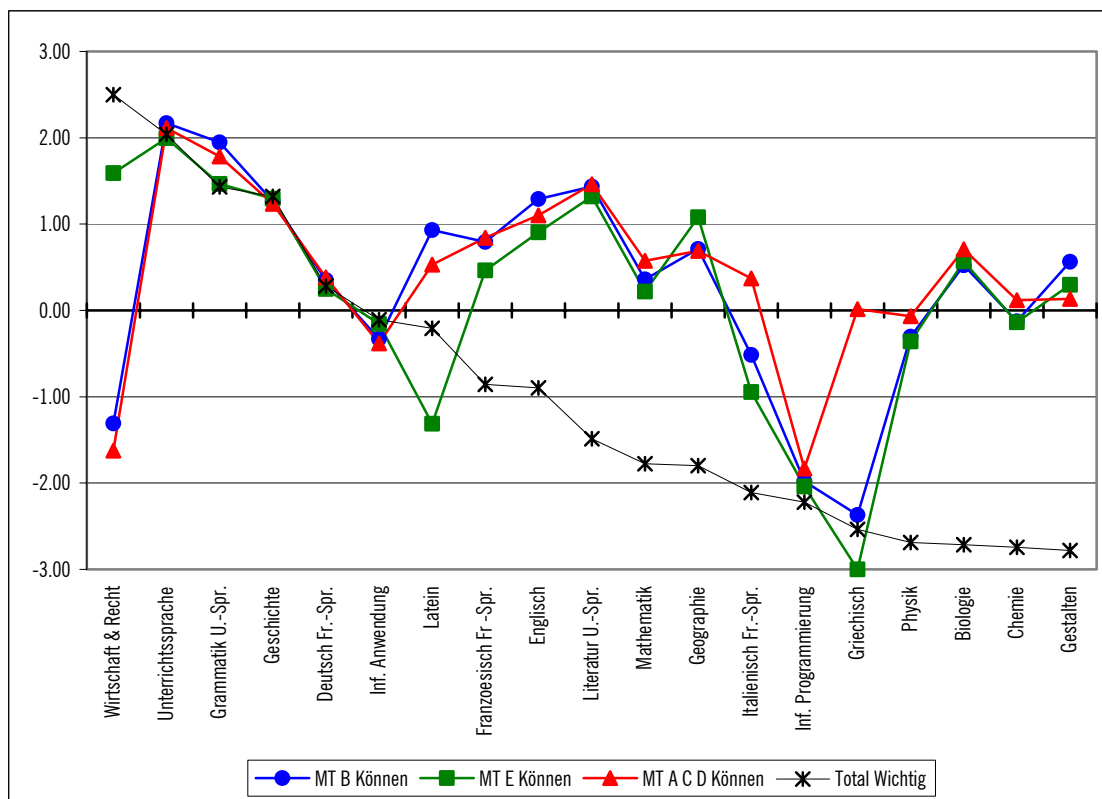
**Abb. 4.2: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Wirtschaftswissenschaften nach typischen (E) und atypischen (A, B, C, D) Maturitätstypen**



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit der Studierenden mit Maturitätstypus E angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; MT: Maturitätstypen.

Der Vergleich für die Wirtschaftswissenschaften ist in Abbildung 4.2 dargestellt. Als typischer Maturitätstypus wird hier Maturitätstypus E angesehen, mit dem ungefähr die Hälfte der Studierenden dieser Fachrichtung die Mittelschule abgeschlossen hat. Die Fächer mit einer gewissen Wichtigkeit sind in absteigender Reihenfolgen: „Wirtschafts- und Rechtskenntnisse“, „Mathematikkenntnisse“, „Informatik: Anwenderkenntnisse“, „Englischkenntnisse“, Kenntnisse in der Unterrichtssprache und „Informatik: Konzepte und Programmierung“. Ausser die Kenntnisse in der Unterrichtssprache und die Englischkenntnisse werden die eigenen Kenntnisse etwas tiefer eingeschätzt als die Wichtigkeit für das Studium. Dies ist speziell bei „Informatik: Konzepte und Programmierung“ und bei den Studierenden ohne Maturitätstypus E bei den Kenntnissen in Wirtschaft und Recht der Fall. In diesem Fachbereich unterscheiden sich die Einschätzungen der Wichtigkeit kaum zwischen den typischen und atypischen Maturitätstypen.

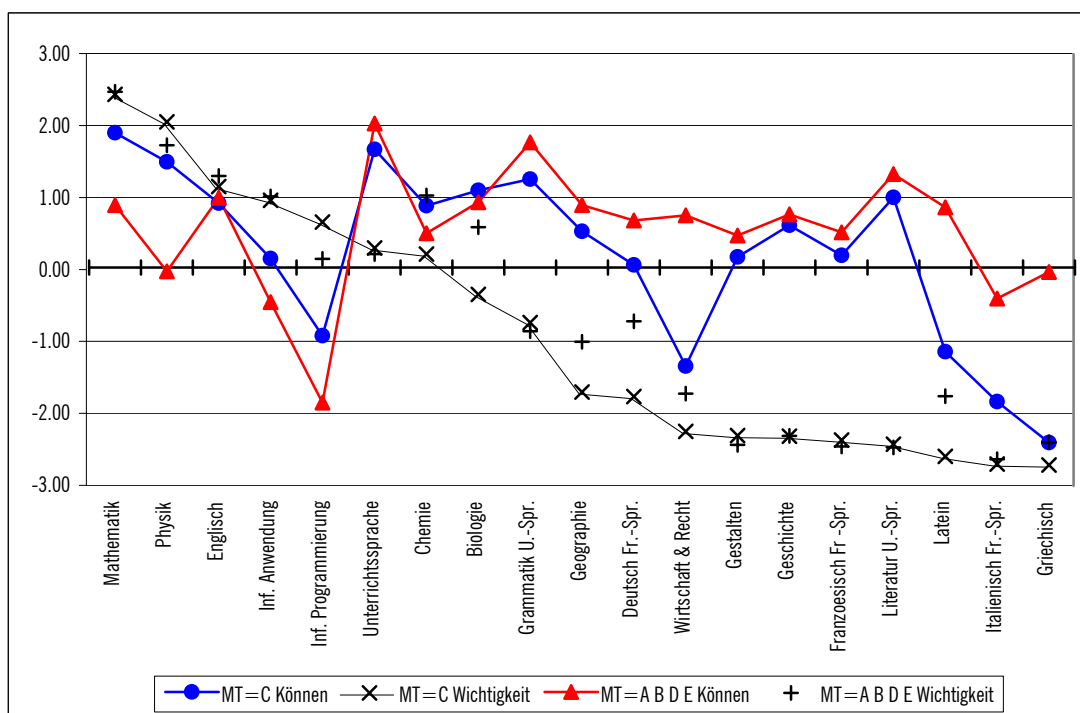
**Abb. 4.3: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Rechtswissenschaften nach typischen (E, B) und atypischen (A, C, D) Maturitätstypen**



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

In Abbildung 4.3 ist der Vergleich für die Rechtswissenschaften dargestellt. In diesem Fachbereich werden die Maturitätstypen B (über. 30 % der Studierenden) und E (ca. 33 % in der deutschen Schweiz und ca. 23 % in der französischen Schweiz) 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 sowohl bei den Studierenden, die mit dem für diesen Fachbereich typischen Maturitätstypus B abgeschlossen haben, als auch bei den Studierenden mit nicht typischen Maturitätsabschlüssen.

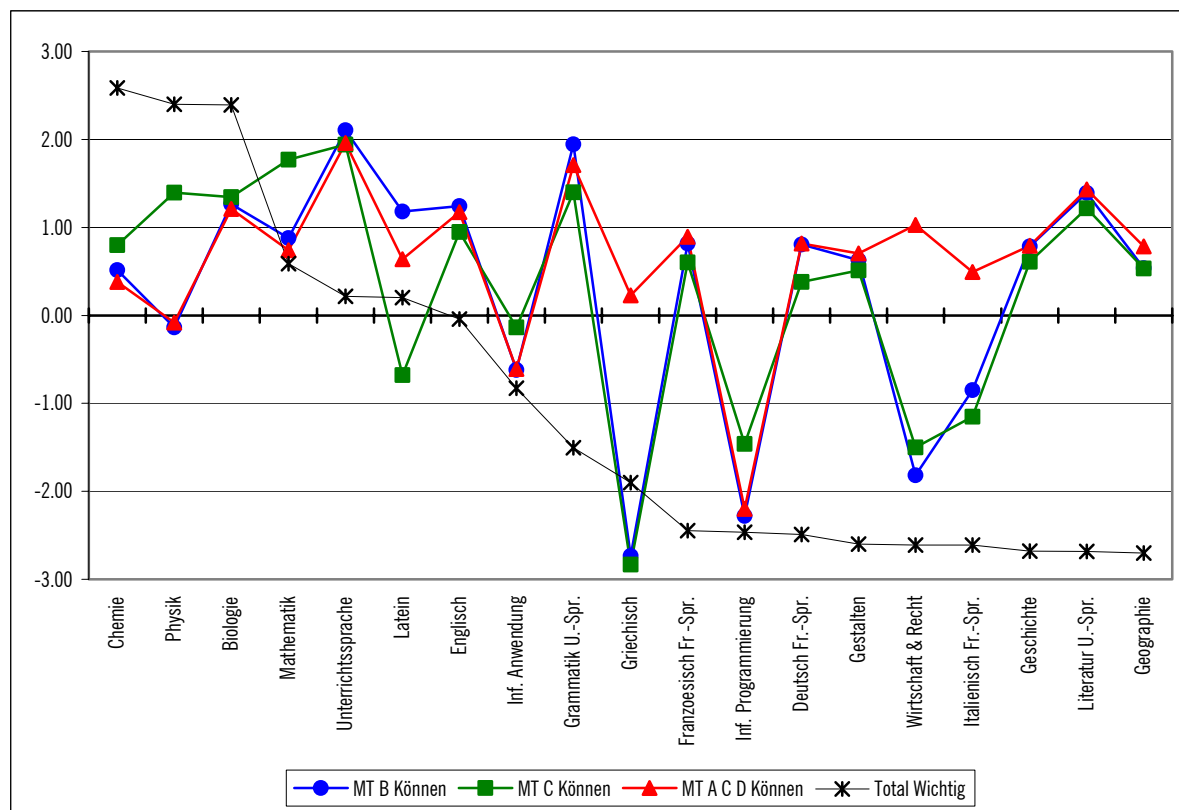
**Abb. 4.4:** Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Exakten und Naturwissenschaften nach typischen (C) und atypischen (A, B, D, E) Maturitätstypen



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit der Studierenden mit Maturitätstypus C angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; MT: Maturitätstypus.

Der Vergleich für die exakten und Naturwissenschaften ist in Abbildung 4.4 dargestellt. Erwartungsgemäss ist hier Maturitätstypus C, mit dem in der deutschen Schweiz 49 % und in der französischen Schweiz 66 % der Studierenden die Mittelschule abgeschlossen haben, der typische Maturitätstypus. Die eher wichtig bis eher sehr wichtigen Fächer sind: Mathematik, Physik, Englisch, Informatik: Anwenderkenntnisse, Informatik: Konzepte und Programmierung, Unterrichtssprache und Chemie. Bei den Studierenden mit Maturitätstypus C entsprechen die eigenen Kenntnisse in etwa der geschätzten Wichtigkeit in den ersten Semestern des Studiums, ausser bei den Informatikkenntnissen. Studierende, die nicht mit Maturitätstypus C abgeschlossen haben, schätzen bei diesen Fächern ihre eigenen Kenntnisse deutlich tiefer ein als die Wichtigkeit im Studium.

**Abb. 4.5: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in der Medizin und Pharmazie nach typischen (B, C) und atypischen (A, D, E) Maturitätstypen**

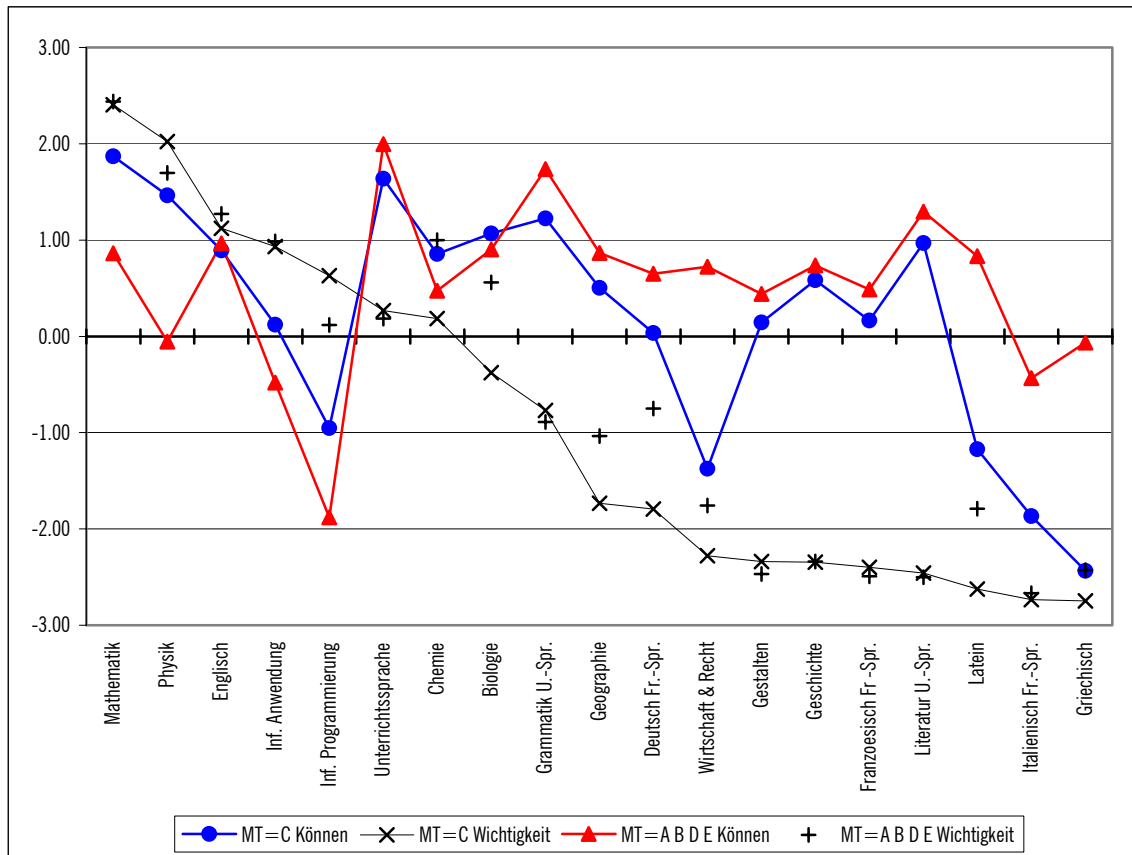


Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit der aller Studierenden dieses Fachbereichs angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; MT: Maturitätstypus.

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 typische Maturitätstypen gelten hier die Maturitätstypen B (40 % der Studierenden in der deutschen Schweiz und 26 % der Studierenden in der französischen Schweiz) und Maturitätstypus C (27 % in der deutschen Schweiz und 43 % in der französischen Schweiz). Als eher wichtig bis sehr wichtig werden hier in absteigender Reihenfolge die Fächer: Chemie, Physik, Biologie, Mathematik, Unterrichtssprache und Latein eingestuft. Diese Fächer entsprechen natürlich dem Programm der Vorbereitung auf das erste medizinische Propädeutikum. In den drei wichtigsten Fächern: Chemie, Physik, Biologie schätzen alle Maturitätstypen das eigene Wissen und Können deutlich tiefer als die Wichtigkeit für das Studium ein. In Physik ist dies bei Maturitätstypus C weniger ausgeprägt der Fall als bei den anderen Maturitätstypen.



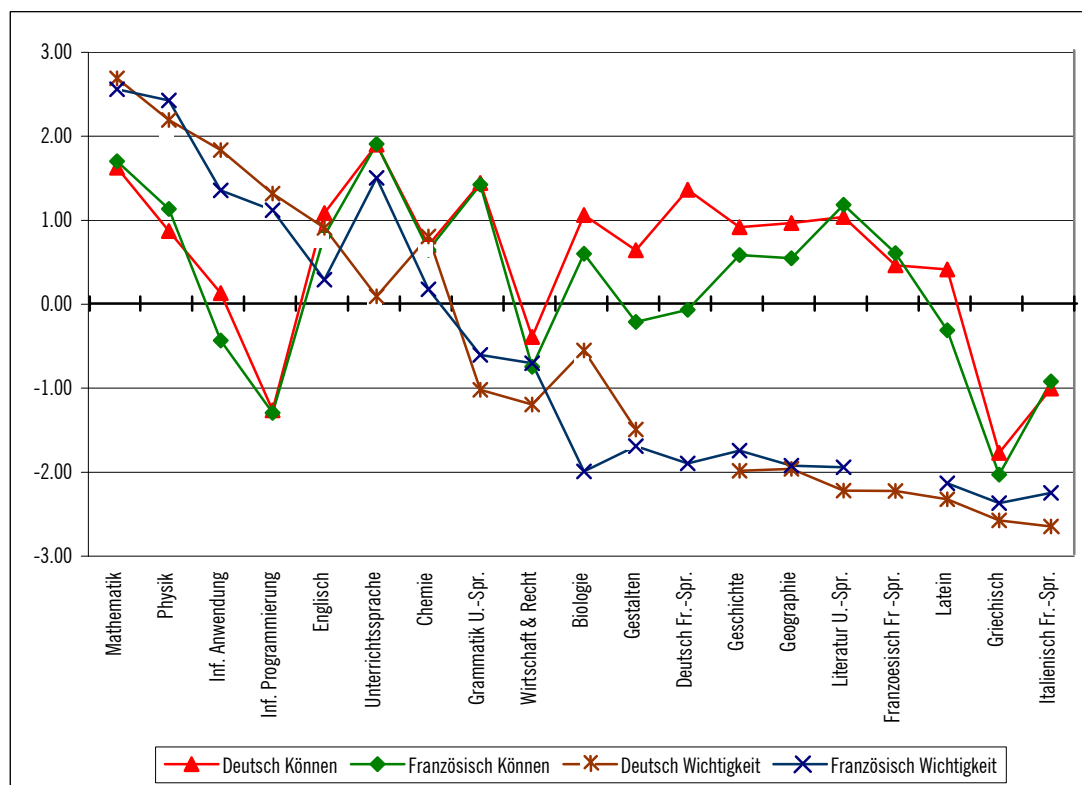
**Abb. 4.6: Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den technischen Wissenschaften nach typischen (C) und atypischen (A, B, C, D) Maturitätstypen**



Anmerkung: Die Fächer sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit der Studierenden mit Maturitätstypus C angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; MT: Maturitätstypus.

In Abbildung 4.6 ist schliesslich der Vergleich für die Studierenden der technischen Wissenschaften dargestellt. Als typischer Maturitätstypus gilt auch hier der Maturitätstypus C, mit dem in der deutschen Schweiz 59 % und in der französischen Schweiz 75 % die Mittelschule abgeschlossen haben. Als eher wichtig bis sehr wichtig werden folgende Fachkenntnisse eingeschätzt: Mathematik, Physik, Informatik: Anwenderkenntnisse, Informatik: Konzepte und Programmierung, Englisch, Unterrichtssprache und Chemie. Bei Studierenden, die mit dem Maturitätstypus C abgeschlossen haben, entsprechen sich die Einschätzung des eigenen Könnens und der Wichtigkeit für das Studium ausser bei den Informatikkenntnissen sich in etwa. 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 Maturitätstypus C als auch erst recht für Studierende mit anderen Maturitätstypen. 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 aufsteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit 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. Maturitätstypus 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 zwei Ausnahmen in beiden Sprachregionen ziemlich ähnlich. Die beiden Ausnahmen sind einerseits Kenntnisse in Biologie, die in der französischen Schweiz als deutlich unwichtiger eingestuft werden, und andererseits 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 bilden „Informatik: Anwenderkenntnisse“ und zum Teil auch „Informatik: Konzepte und Programmierung“. Diesen Fächern wird in den meisten

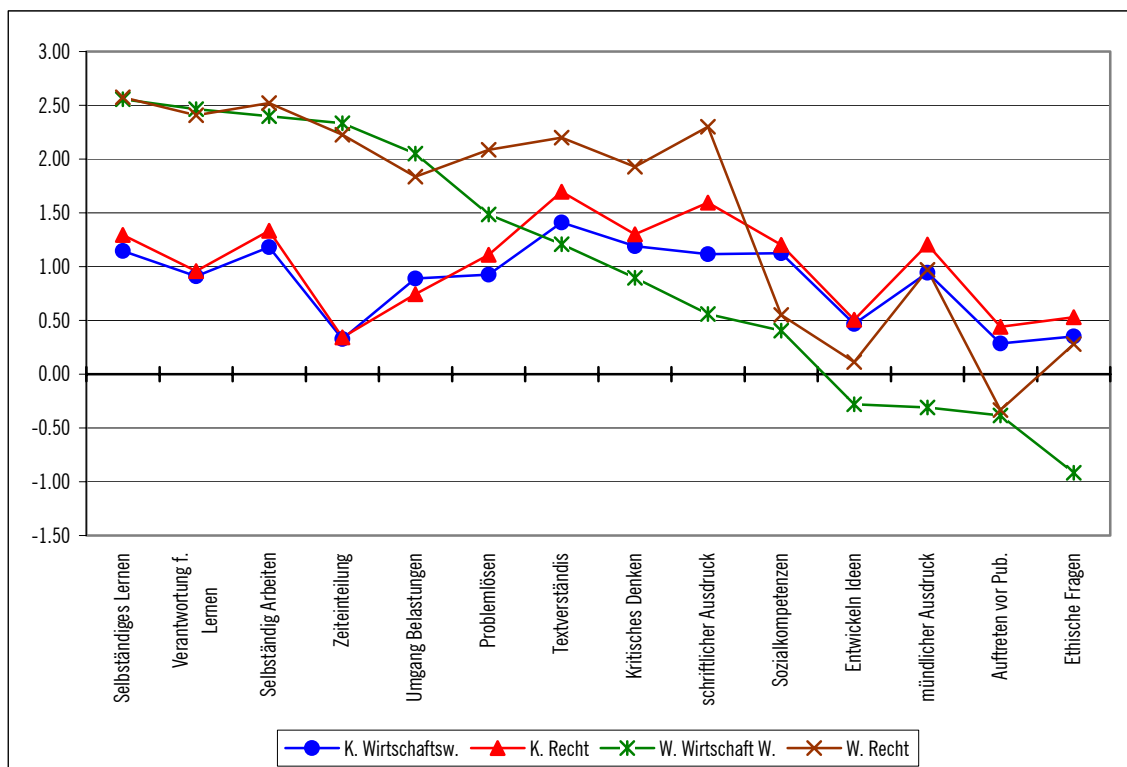
Fachbereichen mindestens eine mittlere Wichtigkeit zugesprochen, das eigene Können zum Zeitpunkt der Matura aber relativ schlecht eingeschätzt.

## 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.

In Abbildung 4.8 bis Abbildung 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

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

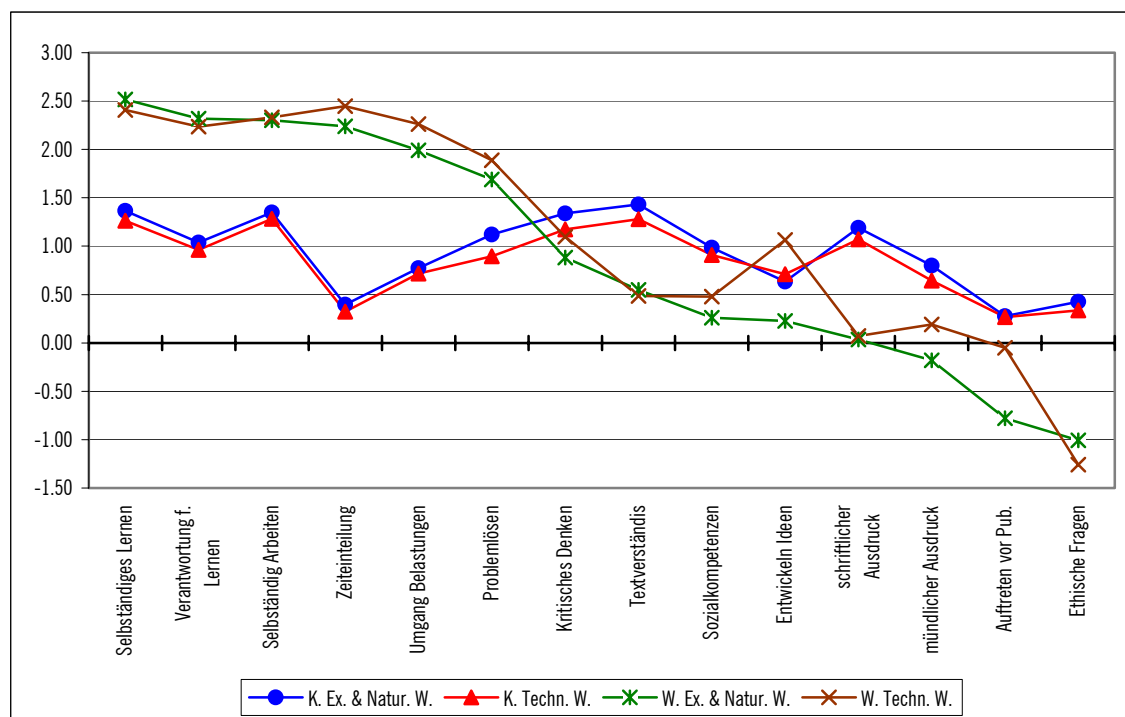


Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit in den Wirtschaftswissenschaften angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W: Wichtigkeit.

Fachbereichen in absteigender Reihenfolgen: „Selbständiges Lernen“, „selbständiges Arbeiten“, „Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen“, „Zeiteinteilung“, „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.

Eine weitere Gemeinsamkeit über fast alle Fachbereiche 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.

**Abb. 4.9: Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in den exakten und Naturwissenschaften und in den technischen Wissenschaften**



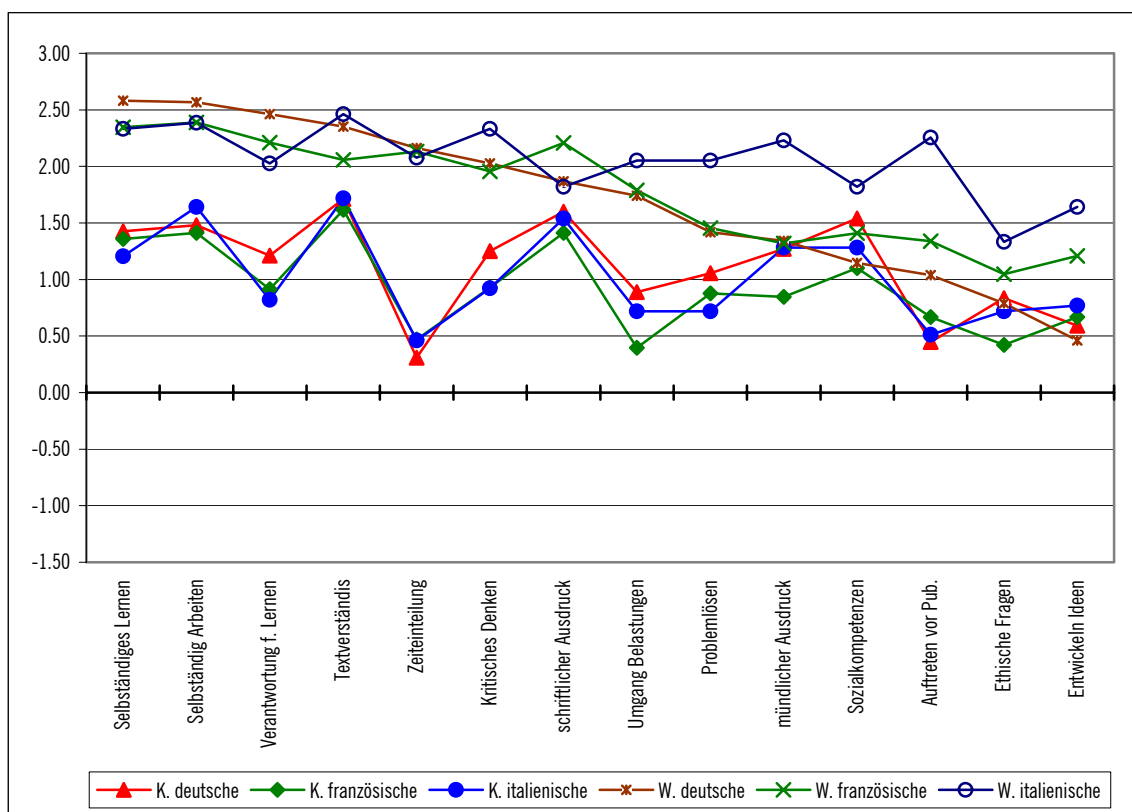
Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit in den exakten und Naturwissenschaften angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W: Wichtigkeit.

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 im „Textverständnis (verstehen und interpretieren)“, im „kritischen Denken: Etwas aus verschiedenen Perspektiven beurteilen“ und in der „schriftlichen Ausdrucksfähigkeit“ im Gegensatz zu den Wirtschaftswissenschaften als eher sehr wichtig eingeschätzt. In geringerem Masse gilt dies auch für die Kompetenzen in der „mündlichen Ausdrucksfähigkeit“.

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

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

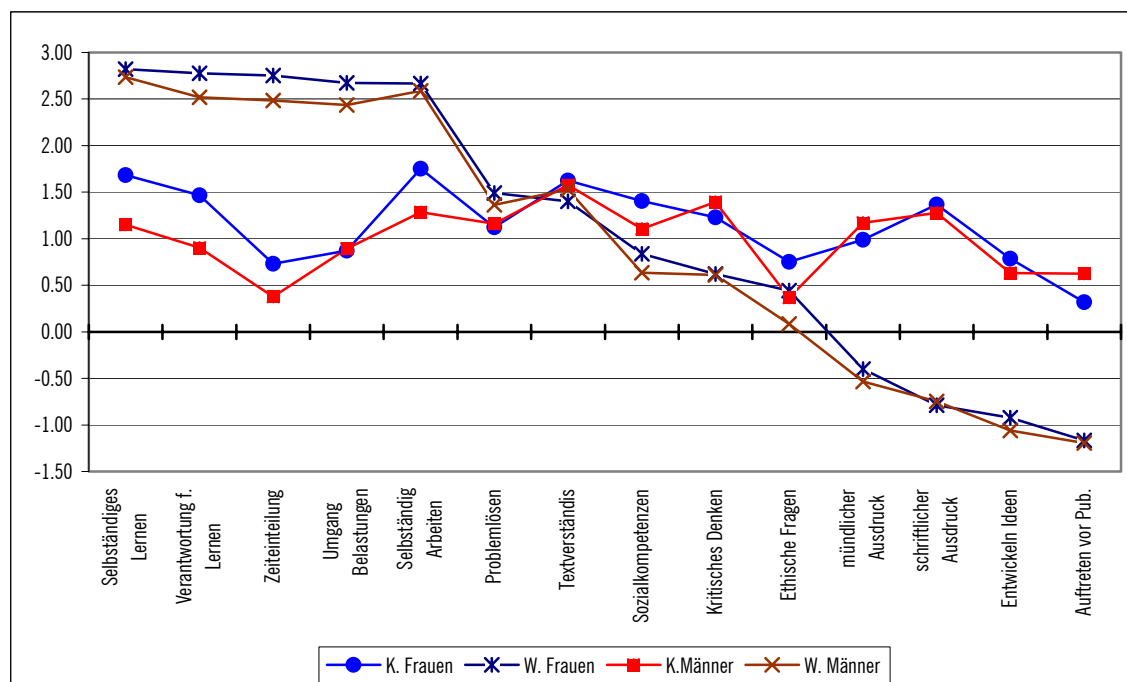


Anmerkung: Die überfachlichen Kompetenzen sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit in der deutschen Sprachregion angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W: Wichtigkeit.

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

**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 Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit der weiblichen Studierenden angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W: Wichtigkeit.

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“.

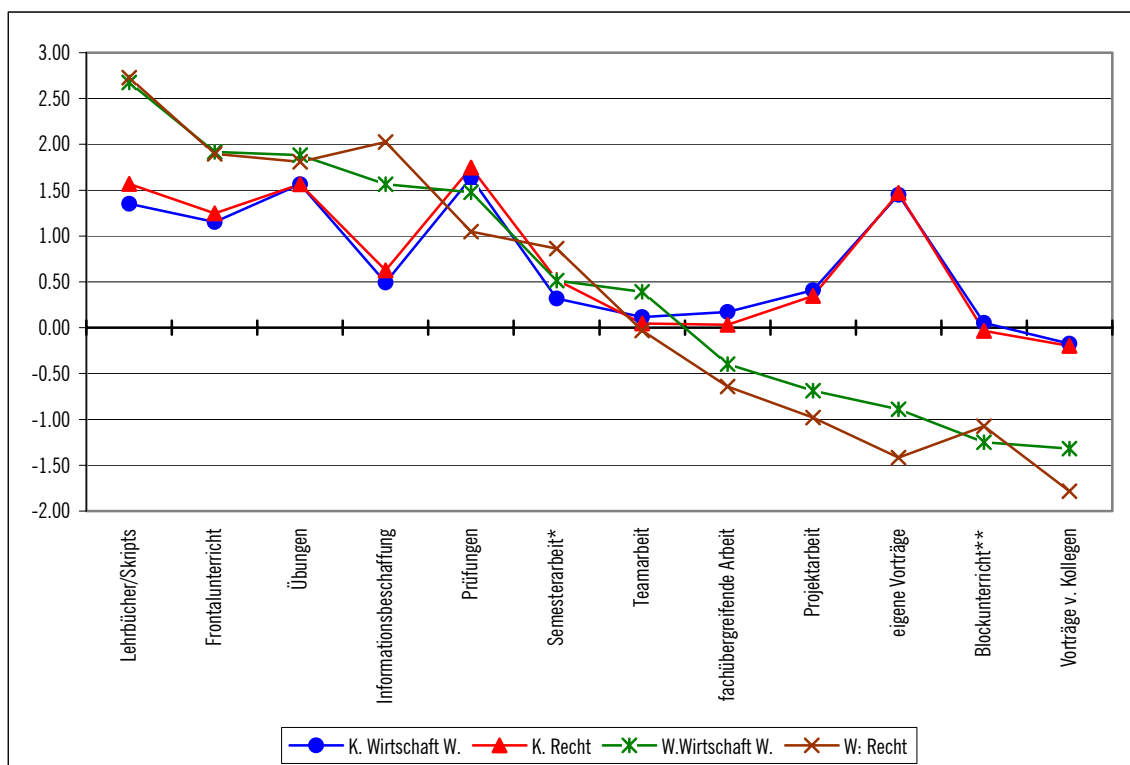
In der deutschen und französischen Schweiz wird in den Geistes- und Sozialwissenschaften die Wichtigkeit der verschiedenen überfachlichen Kompetenzen für das Studium ziemlich ähnlich eingeschätzt. Nur in der italienischen Schweiz weicht die Einschätzung der Wichtigkeit bei gewissen Kompetenzen deutlich von deren Einschätzung in der übrigen Schweiz ab. Dies ist insbesondere bei der Einschätzung der Wichtigkeit von der „Problemlösefähigkeit: Probleme erkennen, Lösungen suchen und erarbeiten“, der „mündlichen Ausdrucksfähigkeit“, den „Kompetenzen im sozialen Umgang“ und dem „Auftreten vor Publikum“ der Fall. 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.

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

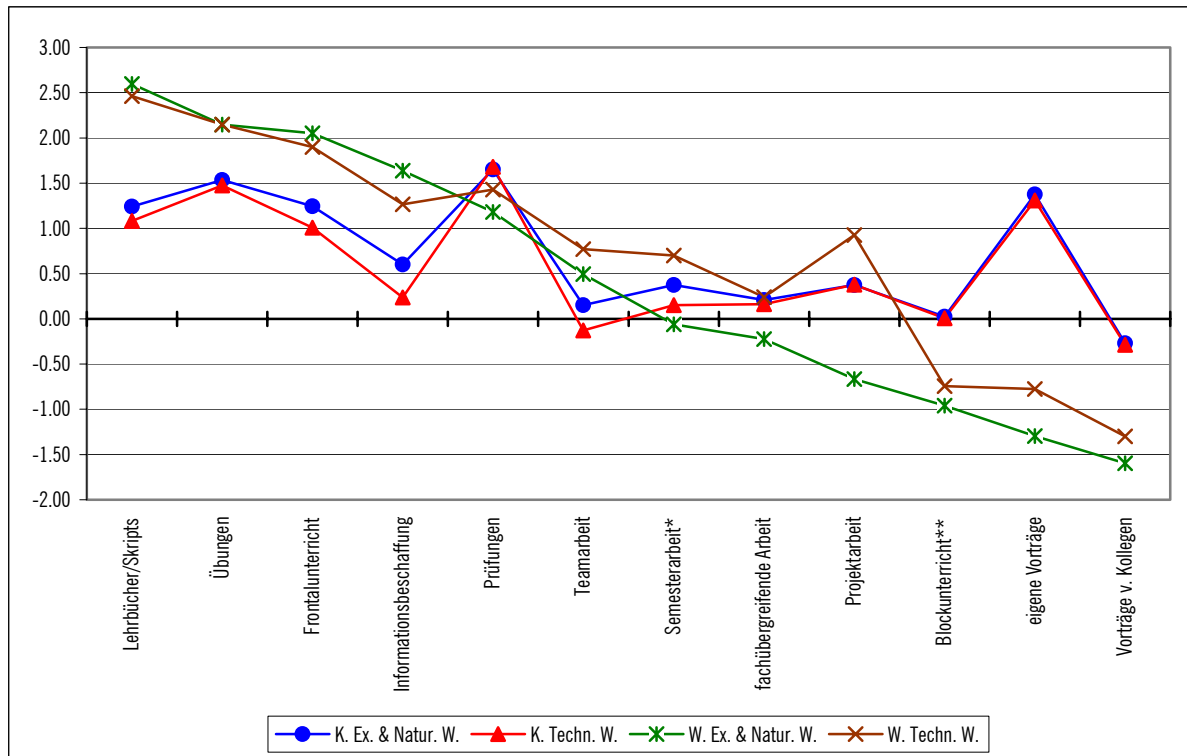
Der Vergleich der durchschnittlichen Einschätzungen der Wichtigkeit von verschiedenen Lern- und Lehrmethoden und den eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit diesen ist in den Abbildungen 4.12 bis 4.15 getrennt nach Fachbereichen dargestellt. Wie in Abbildung 3.3 dargelegt unterscheidet sich die Wichtigkeit dieser Kompetenzen ausser bei den wichtigsten Lern- und Lehrmethoden in den verschiedenen Fachbereichen beträchtlich. In allen Fachbereichen gehören „Lernen mit Hilfe von Lehrbüchern oder Skripten“, „Frontalunterricht (Lehrervortrag oder klassische Vorlesung)“ und „selbständige Informationsbeschaffung“ zu den drei oder vier wichtigsten Lehr- und Lernmethoden. Ausser in den Geistes- und Sozialwissenschaften gehören auch „Übungen zum Stoff“ zu den vier 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 deutlich tiefer als die anderen drei wichtigsten 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 Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W.: Wichtigkeit; \* „Längerfristige selbstständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“; \*\* „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

**Abb. 4.13: Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in den Exakten und Naturwissenschaften und den Technischen Wissenschaften**

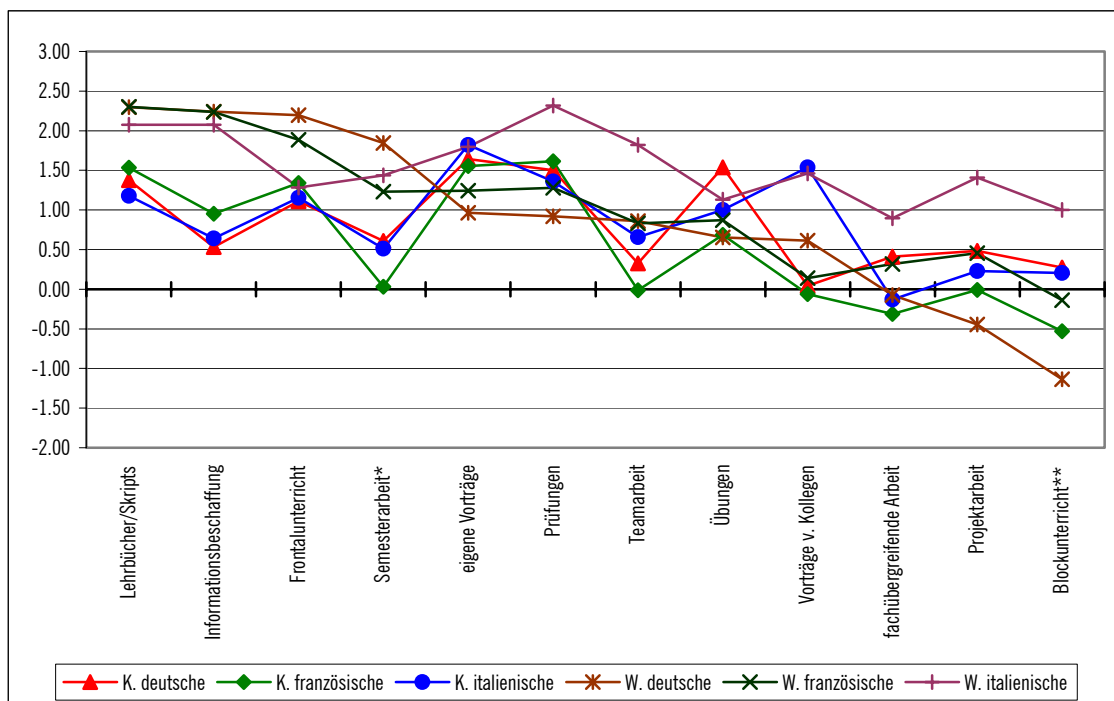


Anmerkung: Die Kompetenzen sind in absteigender Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit der Studierenden der exakten und Naturwissenschaften angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W.: Wichtigkeit; \* „Längerfristige selbstständige 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. Sowohl die Einschätzungen der Wichtigkeit der verschiedenen Lehr- und Lernmethoden als auch der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit diesen verlaufen in beiden Fachbereichen ziemlich parallel. Von den verschiedenen Lehr- und Lernmethoden können nur noch „Prüfungen / mündliche u. schriftliche Lernkontrollen“ und in geringem Masse „längerfristige selbstständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten) eine gewisse Wichtigkeit beanspruchen.



**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 Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit 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 selbstständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“; \*\* „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

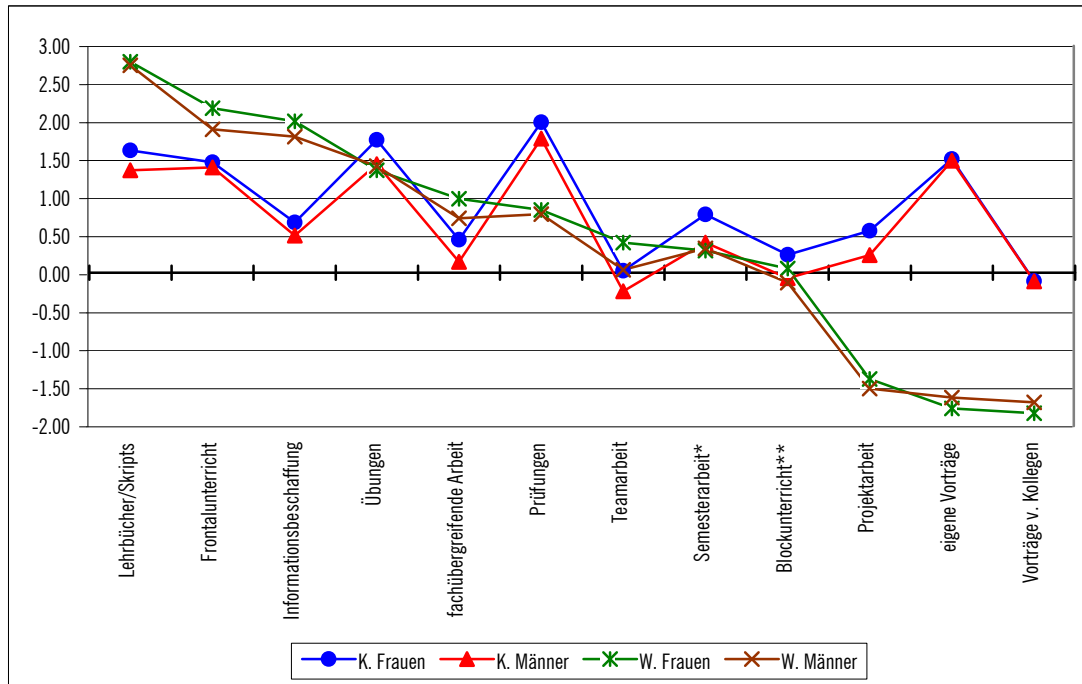
In Abbildung 4.13 ist der Vergleich für die exakten und Naturwissenschaften und für die technischen Wissenschaften dargestellt. Auch hier verlaufen die Einschätzungen der eigenen Lernkompetenzen einerseits und der Wichtigkeit der verschiedenen Lehr- und Lernmethoden im Grossen und Ganzen parallel. Wie bei den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften können Prüfungen eine gewisse Wichtigkeit beanspruchen. In den technischen Wissenschaften haben „längerfristige selbstständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“ und „Arbeiten an Projekten“ eine deutlich grössere Wichtigkeit als in den exakten und Naturwissenschaften.

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 selbstständigen Arbeiten (z. B. 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.

In der französischen Schweiz werden im Vergleich zur deutschen Schweiz vor allem die insgesamt als weniger wichtig eingeschätzten Lehr- und Lernmethoden „Vorträgen von Kolleginnen und Kollegen“, „fächerübergreifendes Arbeiten“, „Arbeiten an Projekten“ und „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“ deutlich

wichtiger eingestuft. Deutlich weniger wichtig werden dagegen „längerfristige selbständige Arbeiten“ eingeschätzt.

**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 Reihenfolge der eingeschätzten Wichtigkeit der weiblichen Studierenden angeordnet; Skala: -3= sehr schlecht / gar nicht wichtig, 0=mittel, 3= sehr gut / sehr wichtig; K.: Kompetenzen; W.: Wichtigkeit; \* „Längerfristige selbstständige Arbeiten (z. B. Semesterarbeiten)“; \*\* „Unterricht in grösseren zeitlichen Blöcken, wie z. B. Studienwochen, Blockunterricht, etc.“

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 Prüfungen, Team- und Gruppenarbeiten, Vorträge von Kollegen, fächerübergreifende Arbeiten, Projektarbeit und Blockunterricht deutlich wichtiger eingeschätzt als in den anderen Sprachregionen. Es stellt sich die Frage, ob dies mit der regionalen Kultur, den angebotenen Fächern oder einem moderneren Unterrichtsstil zusammenhängt. Es ist allerdings zu sagen, dass die Stichprobe mit ca. 40 Studierenden der Geisteswissenschaften im Tessin relativ klein ist.

In Abbildung 4.15 ist schliesslich die Einschätzungen der Studierenden der Medizin und Pharmazie getrennt nach Geschlecht dargestellt. Die Einschätzungen der weiblichen und männlichen Studierenden sind weitgehend gleich, nur dass die Frauen sowohl die Wichtigkeit als auch ihre eigenen Lernkompetenzen leicht höher einschätzen. Die Studierenden der Medizin und Pharmazie schätzen die Wichtigkeit von fächerübergreifendem Arbeiten höher und von Prüfungen tiefer ein als die anderen Fachbereiche. Letzteres ist erstaunlich, ist doch einerseits der Fachbereich, Medizin und Pharmazie, für seine Prüfungen zu Beginn des Studiums bekannt und schätzen doch andererseits die Studierenden der Medizin ihre Kompetenzen im Umgang mit Prüfungen höher ein als die Studierenden aller anderen Fachbereiche.

## 5. Orientierungsangebote und Wahl des Studiums und der Universität

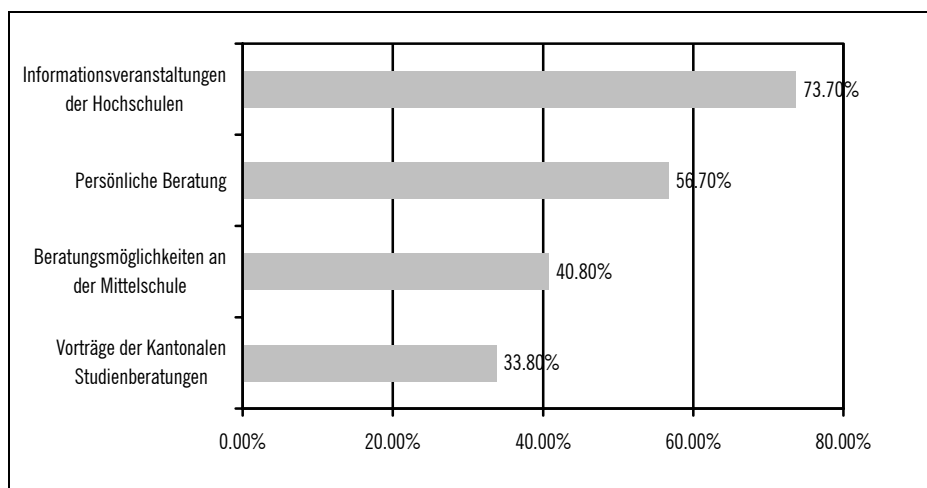
### 5.1 Nutzung und Wichtigkeit verschiedener Orientierungsangebote

In der Zeit vor und nach der Matura müssen Maturand/innen wesentliche Fragen im Zusammenhang mit ihrer weiteren Laufbahn abklären. Welches Fach sollen sie studieren, wann sollen sie ihr Studium beginnen und an welcher Hochschule? Interessant ist in diesem Zusammenhang nun einerseits, welche Orientierungsangebote sie für diese Fragen nutzen und wie zufrieden sie damit waren und andererseits welche Gründe schlussendlich den Ausschlag gaben, ein bestimmtes Fach an genau dieser Hochschule zu studieren.

Wohl den wenigsten Maturand/innen 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 eine 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.

Wie aus Abbildung 5.1 ersichtlich hat ein grosser Teil der Studierenden Gebrauch gemacht von Orientierungsangeboten. In erster Linie sind dies Informationsveranstaltungen der Hochschulen, die von fast drei Vierteln der Studierenden besucht wurden. Mehr als die Hälfte hat eine persönliche Beratung eingeholt. Ein geringerer Anteil der Studierenden hat dagegen die Beratungsmöglichkeiten an der Mittelschule genutzt oder Vorträge der Kantonalen Studienberatungen besucht. Es wurden also vor allem die spezifischeren Orientierungsangebote in Anspruch genommen.

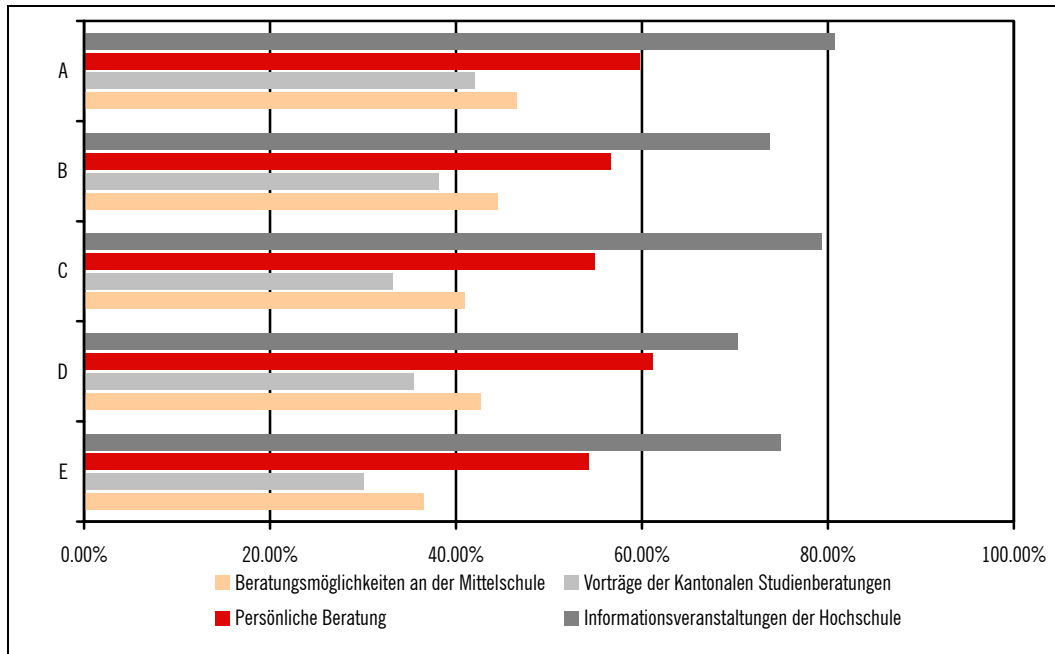
**Abb. 5.1:** Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl



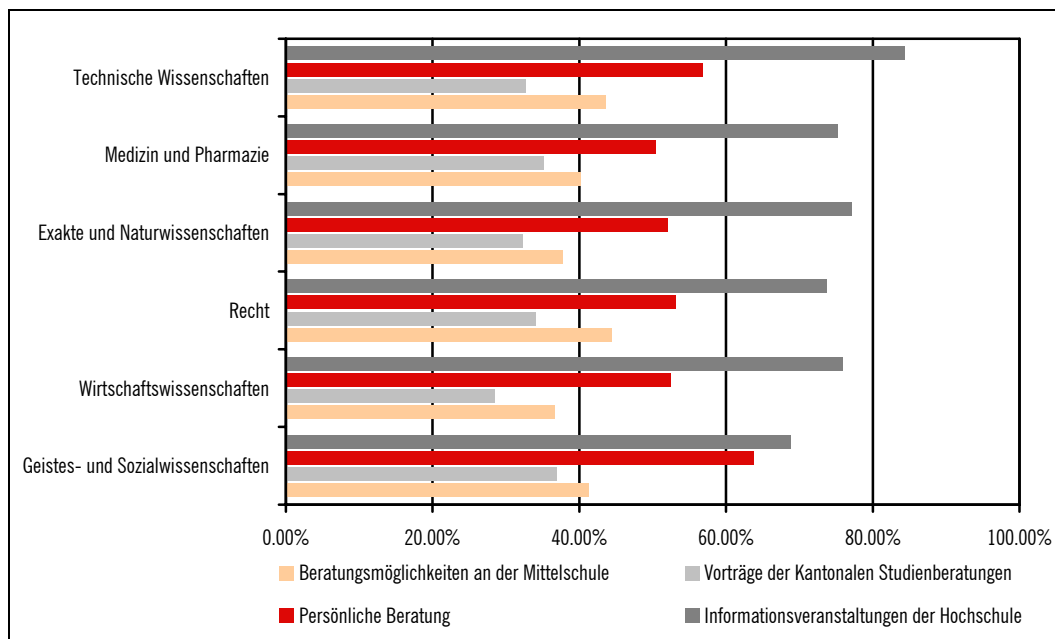
In Abbildung 5.2 sind die Antwortverteilungen getrennt nach Maturatypen dargestellt. Das oben beschriebene Muster zeigt sich bei allen Maturatypen in nahezu identischer Form. Vergleicht man Studierende mit verschiedenen Maturatypen miteinander sieht man, dass insbesondere Personen mit den Typen A, B und D die Orientierungsangebote nutzten. Informationsveranstaltungen der Hochschulen wurden dagegen gerade von Maturand/innen des Typus C stark besucht.

Aufschlussreich auch die Gliederung nach dem heutigen Studienfach, die in Abbildung 5.3 aufgezeigt wird: Während 63.7% der heutigen Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften, zusätzlich zu einem zahlreichen Besuch von Informationsveranstaltungen an der Hochschule, persönliche Beratung in Anspruch nahmen, sind dies bei Medizin- und Pharmaziestudierenden nur 50,4%.

**Abb. 5.2: Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Maturatypen**

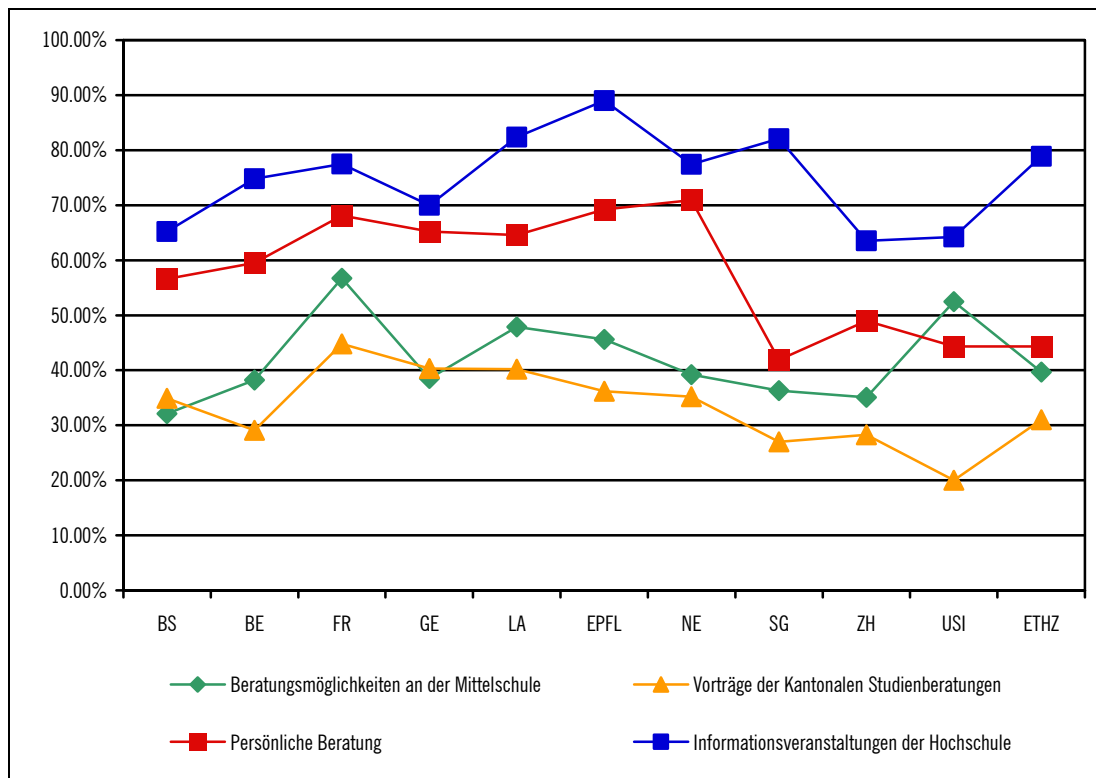


**Abb. 5.3: Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Studienfächern**



In Abbildung 5.4 ist die Nutzung von Orientierungsmöglichkeiten nach Hochschule dargestellt. Es zeigen sich grosse Unterschiede: Informationsveranstaltungen der Hochschulen wurden insbesondere von Studierenden der EPFL und ETHZ sowie ausserdem an den Universitäten Lausanne, St. Gallen und Fribourg besucht. Vergleichsweise wenig beraten waren Studierende an den Universitäten Zürich, Basel und an der USI. Studierende der Universität Fribourg haben dagegen alle Orientierungsmöglichkeiten rege genutzt.

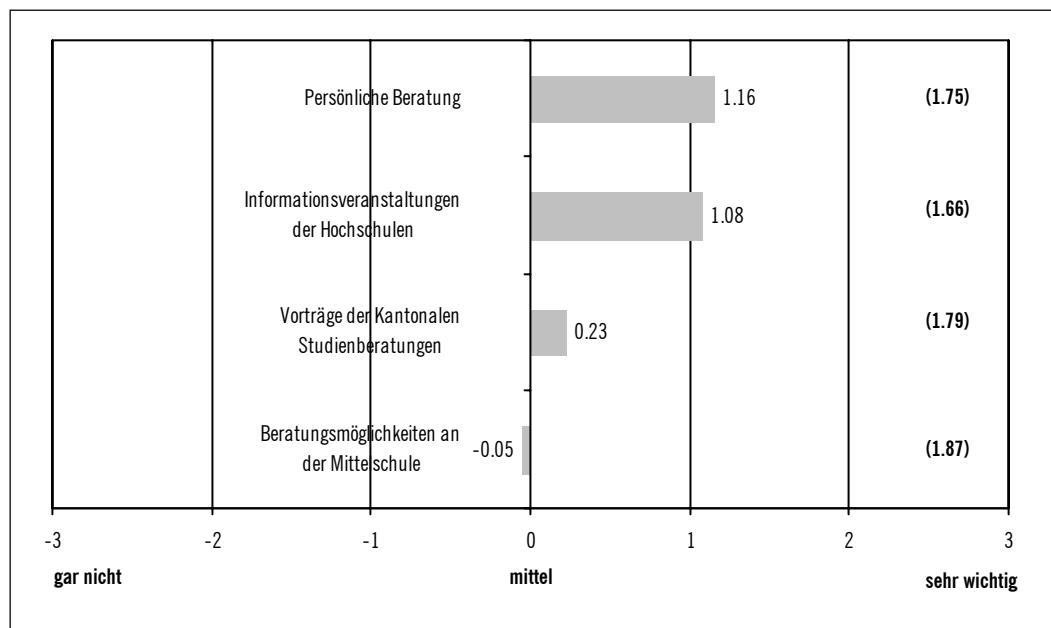
**Abb. 5.4:** Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Hochschule



Wie wurden diese Orientierungsmöglichkeiten nun rückblickend von denjenigen Studierenden beurteilt, welche die Angebote auch nutzten? In Abbildung 5.5 sind die durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der verschiedenen Orientierungsmöglichkeiten sowie die Standardabweichungen der Antworten aufgeführt.

Persönliche Beratung sowie Informationsveranstaltungen der Hochschulen erachteten die Studierenden als wichtigste Orientierungsangebote. 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 stuften die Studierenden dagegen 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. An den Informationsveranstaltungen der Hochschulen dürften neben den eigentlichen Informationen zum Studium ebenfalls wichtig sein, einen Blick werfen zu können sowohl auf die Umgebung, bzw. Lokalität als auch auf die Leute, d.h. auf die potentiellen späteren Mitstudierenden und Professor/innen.

**Abb. 5.5: Falls Sie von folgenden Orientierungsangeboten bei der Studienfachwahl Gebrauch gemacht haben, wie beurteilen Sie deren Wichtigkeit für Ihre getroffene Wahl? (Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen)**



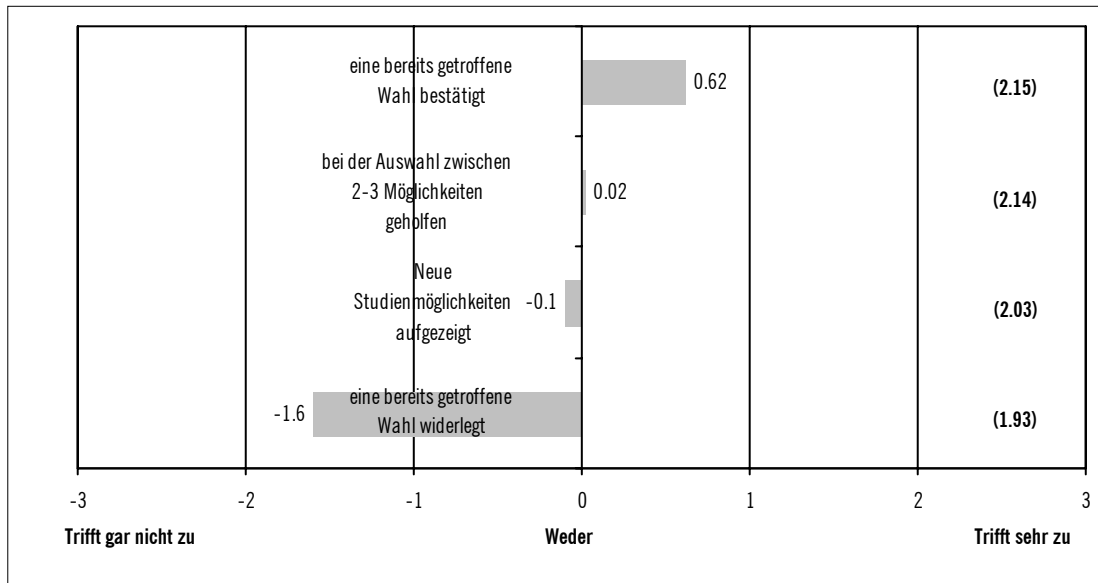
## 5.2 Auswirkungen der Informationsveranstaltungen der Hochschulen

Wie haben nun die Informationsveranstaltungen der Hochschulen, von 66% derjenigen, die sie besuchten, als wichtig oder sehr wichtig bezeichnet, die Studierenden in ihrer Entscheidungsfindung unterstützt? Haben sie den Befragten vor ihrer Studienwahl neue Studienmöglichkeiten aufgezeigt oder bei der Auswahl zwischen zwei/drei Möglichkeiten geholfen? Haben sie eine bereits getroffene Wahl widerlegt oder bestätigt?

Abbildung 5.6 zeigt die durchschnittliche Einschätzung der Auswirkungen universitärer Informationsveranstaltungen. Die Antworten zeigen, dass die Hauptauswirkung von Informationsveranstaltungen der Hochschulen darin besteht, eine bereits getroffene Wahl zu bestätigen. An 2. Stelle haben sie den Studierenden geholfen, sich zwischen 2-3 Möglichkeiten zu entscheiden. Nur ein kleiner Teil der Befragten gibt an, dass die Veranstaltungen die Widerlegung einer bereits getroffenen Wahl zur Folge hatten. Auffallend ist, dass nur 45% angaben, die Informationsveranstaltungen hätten ihnen neue Studienmöglichkeiten aufgezeigt.

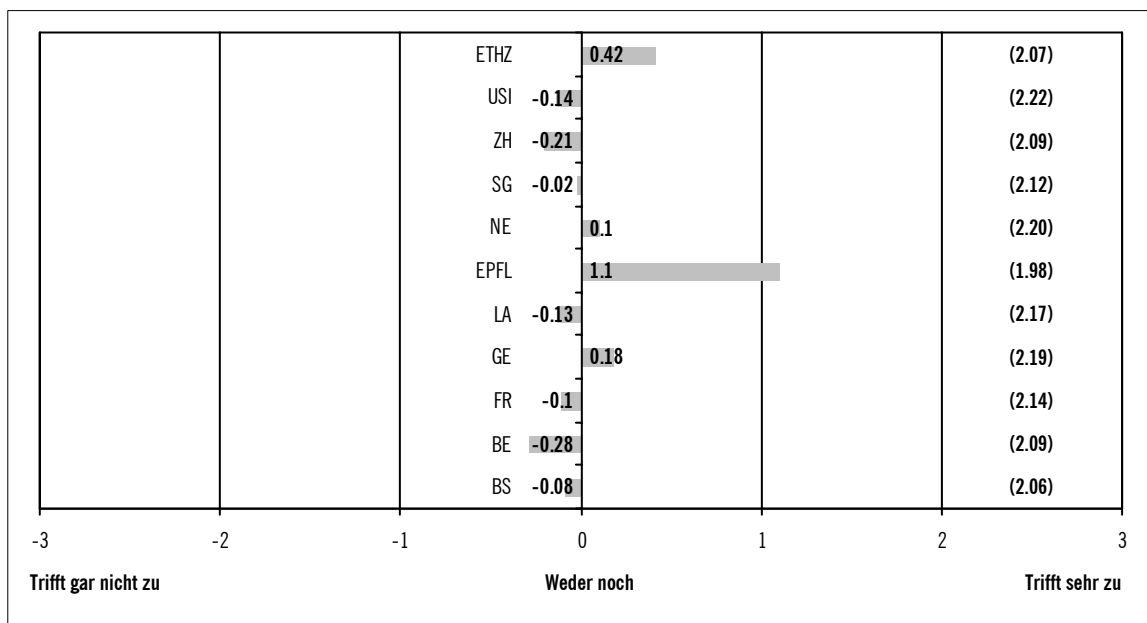
Diese Antworten werfen einige Fragen auf. Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie gut die Befragten bereits informiert waren und ob ihre Studienwahl anders ausgefallen wäre, bzw. es nicht zu einem Studienfachwechsel gekommen wäre, wenn ihnen mehr Informationen zur Verfügung gestanden oder sie sich mehr darum bemüht hätten. Zu hinterfragen wäre, wie eine Fächerwahl zustande kommt, die dann durch Informationsveranstaltungen "lediglich" bestätigt wird. Es ist anzunehmen, dass Maturand/innen Informationsveranstaltungen über Fachrichtungen, die sie gar nicht in Betracht ziehen, auch nicht besuchen. Die Vermutung liegt deshalb nahe, dass eine Wahl aus einem eingeschränkten Fächerkreis getroffen wird und dass Faktoren wie soziale Herkunft und Geschlecht einen prägenden Einfluss ausüben. Um also beispielsweise mehr Frauen für Technische Wissenschaften zu interessieren, wären somit vorgelagerte, informierende als auch motivierende Veranstaltungen (z.B. für ganze Maturaklassen) wichtig.

**Abb. 5.6: Die Informationsveranstaltungen der Hochschulen haben bei meiner Studienwahl... (Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen)**



Wie aus Abbildung 5.7 ersichtlich lassen sich zwischen den einzelnen Hochschulen bzgl. der Einschätzung ihrer Informationsveranstaltungen recht grosse Unterschiede feststellen. Für die Auswahl zwischen 2-3 Möglichkeiten wurden insbesondere die Veranstaltungen an der EPFL und der ETHZ für hilfreich erachtet.

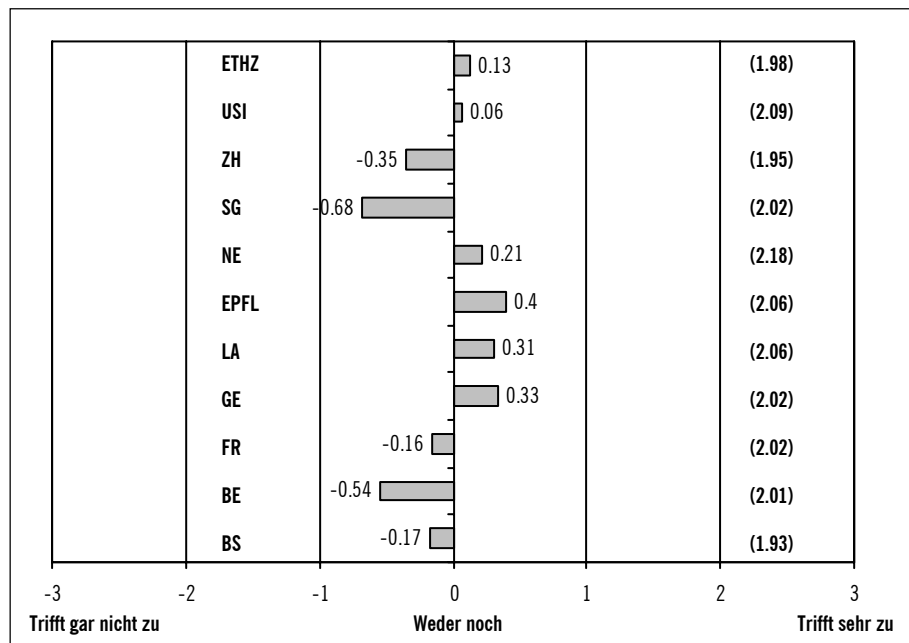
**Abb. 5.7: Die Informationsveranstaltungen der Hochschulen haben bei meiner Studienwahl... bei der Auswahl zwischen 2-3 Möglichkeiten geholfen (nach Hochschule / Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen)**



Bezüglich des Aufzeigens von neuen Studienmöglichkeiten, dargestellt in Abbildung 5.8, erhielten wiederum die Informationsveranstaltungen der EPFL die beste Beurteilung. Auffallend ist, dass insbesondere den Informationsveranstaltungen der Westschweizer Hochschulen attestiert wurde, neue Studienmöglichkeiten aufgezeigt zu haben. Die Veranstaltungen der Deutschschweizer Hochschulen werden, mit Ausnahme der ETHZ, in diesem Punkt alle weniger positiv beurteilt.

**Abb. 5.8: Die Informationsveranstaltungen der Hochschulen haben bei meiner Studienwahl... neue Studienmöglichkeiten aufgezeigt**

(nach Hochschule / Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen)



In Bezug auf das heutige Studienfach zeigt sich, dass vor allem Studierende der Technischen Wissenschaften von Informationsveranstaltungen der Hochschulen profitierten, indem sie auf neue Studienmöglichkeiten aufmerksam wurden oder ihnen die Auswahl zwischen mehreren Optionen leichter fiel.

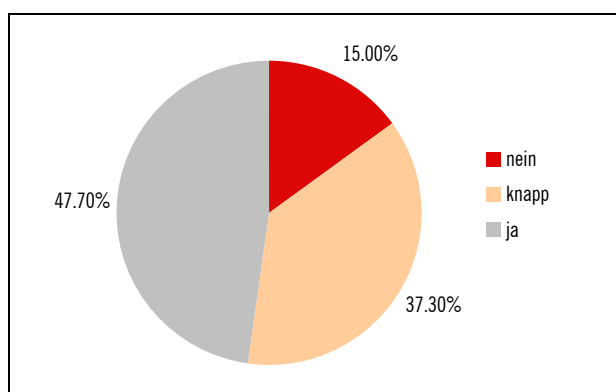
Sieht man sich die Ergebnisse unter dem Aspekt des Maturatyps an, fällt als erstes auf, dass Studierende mit Maturatypus E durch die Informationsveranstaltungen der Hochschulen weniger auf neue Studienmöglichkeiten aufmerksam wurden als andere Maturatypen, dass sie sich jedoch in der getroffenen Wahl überdurchschnittlich bestätigt fühlten. Auch heutige Studierende der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften gaben an, kaum auf neue Studienmöglichkeiten gestossen zu sein. Dies spricht für eine relativ frühe und eindeutige Wahl.

### 5.3 Waren die Orientierungsangebote ausreichend?

Abschliessend gefragt, ob sie die Orientierungsangebote für ausreichend hielten, antwortete fast die Hälfte der Studierenden mit 'ja' (siehe Abbildung 5.9). Für mehr als ein Drittel sind die Orientierungsangebote lediglich knapp ausreichend, für 15% gar ungenügend.



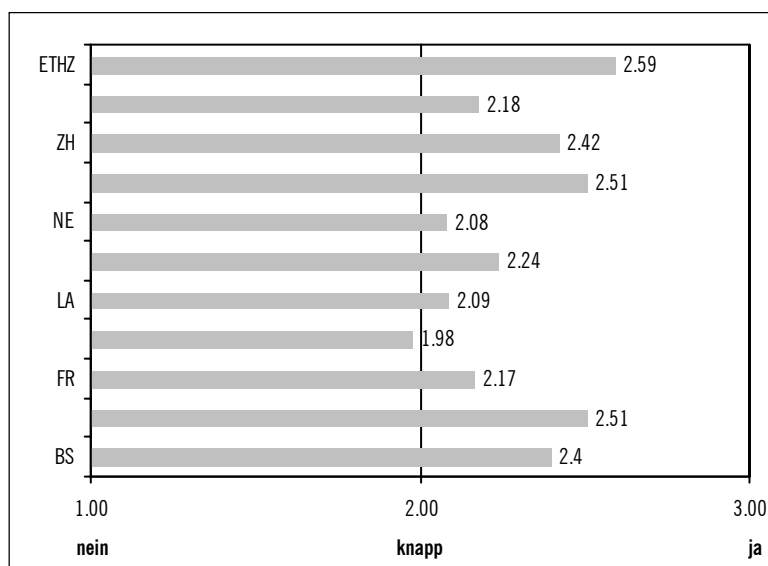
**Abb. 5.9: Waren die Orientierungsangebote ausreichend?**



Am geringsten ist die Zufriedenheit unter den Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften, am grössten unter Medizin- oder Pharmaziestudierenden. Eine relativ geringe Zufriedenheit mit den Orientierungsmöglichkeiten lässt sich auch unter Studierenden mit Maturatypus A und D feststellen.

Markante Unterschiede fallen jedoch zwischen den einzelnen Hochschulen auf. Die durchschnittliche Einschätzung der Frage, ob die Orientierungsangebote ausreichend seien, ist in Abbildung 5.10 zu sehen. So ist die Zufriedenheit bzgl. den Orientierungsangeboten unter Studierenden der ETHZ und der Universitäten St. Gallen und Bern am grössten. Studierende an den Universitäten Genf, Lausanne, Neuchâtel, Fribourg sowie an der USI finden dagegen zu einem weit kleineren Anteil, die Orientierungsangebote seien ausreichend.

**Abb. 5.10: Waren die Orientierungsangebote ausreichend?**



## 5.4 Gründe für die Wahl der Hochschule

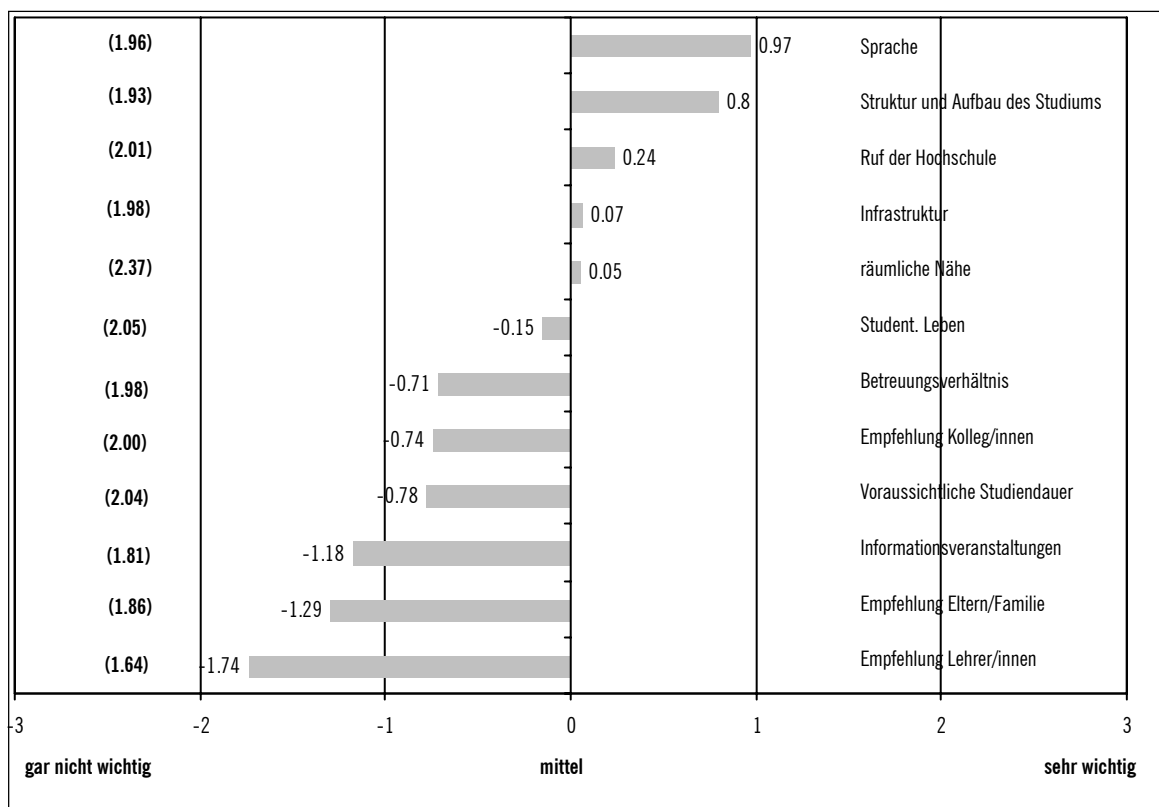
Zusätzlich zur Wahl des Studienfachs müssen sich die Maturand/innen auch für eine Hochschule entscheiden. In Frage kommen einerseits gewisse "Beharrungsfaktoren" wie räumliche Nähe zum bisherigen Wohnort sowie die Sprachregion. Weiter wurde nach der Wichtigkeit von hochschulbezogenen Faktoren wie dem Ruf der Hochschule, der Infrastruktur, Betreuungsverhältnis, Struktur und Aufbau des Studiums und der voraussichtlichen Stu-

diendauer gefragt. Ausserdem interessierte die Bedeutung von Informationsveranstaltungen, Empfehlungen und Freizeitmöglichkeiten. Die Mittelwerte der Antwortverteilungen sind in Abbildung 5.11 aufgeführt.

An erster Stelle bei den Gründen für die Wahl der Hochschule steht die Sprache. Rund 2/3 der Befragten nannten die Sprache als wichtigen oder sehr wichtigen Grund für die Wahl der Hochschule. Die Studierenden zeigen sich im Zusammenhang mit ihrem Studium zwar bereit zu einer gewissen Mobilität – der Punkt 'räumliche Nähe' ist erst auf Platz 5 der wichtigsten Gründe für die Wahl der Hochschule zu finden. Die Mobilitätsbereitschaft ist jedoch mehrheitlich beschränkt auf die Sprachregion.

Weitere wichtige Faktoren sind Struktur und Aufbau des Studiums, der Ruf der Hochschule, die Infrastruktur und – wie bereits erwähnt - an 5. Stelle die räumliche Nähe. Empfehlungen, insbesondere von Herkunftsfamilie oder Lehrer/innen, sowie Informationsveranstaltungen scheinen für die Wahl der Hochschule kaum von Bedeutung zu sein. Interessant ist ausserdem, dass die voraussichtliche Studiendauer für die Studierenden eher unwichtig ist.

**Abb. 5.11: Wie wichtig waren folgende Gründe für die Wahl der Hochschule, an der Sie jetzt studieren? (Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen)**

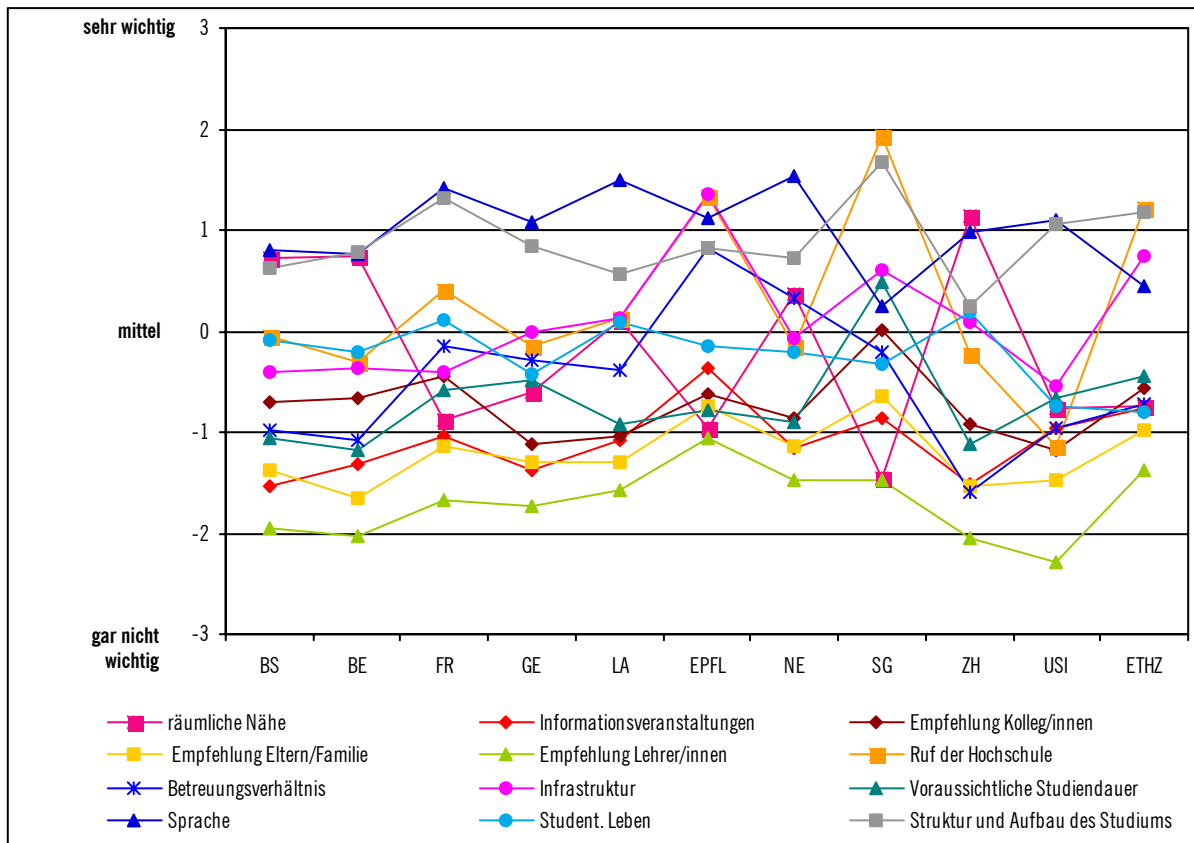


Vergleicht man die Antworten der Studierenden an den verschiedenen Hochschulen, stösst man auf teilweise massive Unterschiede. Dies ist in Abbildung 5.12 dargestellt. Der Faktor Sprache scheint vor allem für Studierende der Universitäten Neuchâtel, Lausanne und Fribourg wichtig. Der Struktur und dem Aufbau des Studiums wird an den Universitäten St. Gallen, Fribourg, ETHZ und an der USI am meisten Bedeutung zugemessen, viel weniger dagegen an der Universität Zürich.

Am meisten werden Studierende vom Ruf der Universität St. Gallen sowie ETHZ und EPFL angezogen. Räumliche Nähe wird vor allem von Studierenden der Universitäten Zürich, Bern

und Basel als wichtiger Grund genannt, bzgl. Infrastruktur überzeugten EPFL, ETHZ und die Universität St. Gallen. Auch an den Universitäten Zürich und Lausanne wurde die Infrastruktur häufig erwähnt. Die Betreuungsverhältnisse, insgesamt ein weniger wichtiger Grund als die bisher genannten, wurden jedoch an der EPFL und an der Universität Neuchâtel relativ häufig als wichtig erachtet.

**Abb. 5.12: Wie wichtig waren folgende Gründe für die Wahl der Hochschule, an der Sie jetzt studieren? (nach Hochschulen / Mittelwerte)**



Analysiert man die Wichtigkeit der Gründe für die Wahl der Hochschule nach den heutigen Studienfächern der Befragten (wie in Abbildung 5.13 aufgeführt), so fallen insbesondere die Antworten von Studierenden der Technischen Wissenschaften und in zweiter Linie von Medizin- und Pharmaziestudierenden auf. Die räumliche Nähe der Hochschule scheint Medizin- und Pharmaziestudierenden einiges wichtiger als Studierenden anderer Fachrichtungen. Studierende der Technischen Wissenschaften dagegen finden diesen Punkt mit Abstand weniger wichtig als ihre Kommiliton/innen.

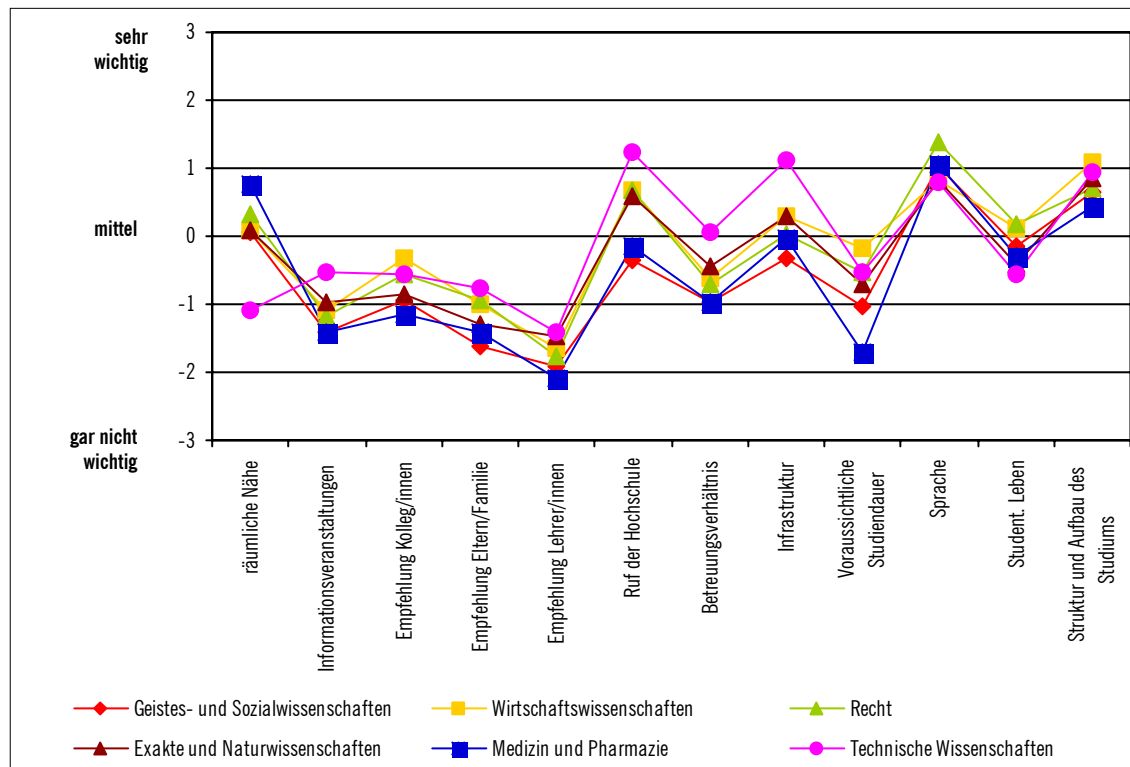
Informationsveranstaltungen werden von Studierenden der Technischen Wissenschaften als deutlich wichtiger eingestuft als von Studierenden anderer Fächer.

Betrachtet man dieses Ergebnis vor dem Hintergrund der nach wie vor massiven Untervertretung von Frauen in diesen Fächern, scheinen Informationsveranstaltungen, die gezielt über diese Fächer informieren und auch werben, von grosser Bedeutung.

Studierende der Technischen Wissenschaften unterscheiden sich bzgl. drei weiterer Gründe von anderen Studierenden. Für sie sind der Ruf der Hochschule, das Betreuungsverhältnis und die vorhandene Infrastruktur mit Abstand wichtiger als für ihre Kommiliton/innen.

Die Sprache, insgesamt der wichtigste Faktor für die Wahl der Hochschule, wird insbesondere von Studierenden der Rechtswissenschaften, der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie der Medizin / Pharmazie häufig als wichtig oder sehr wichtig bezeichnet.

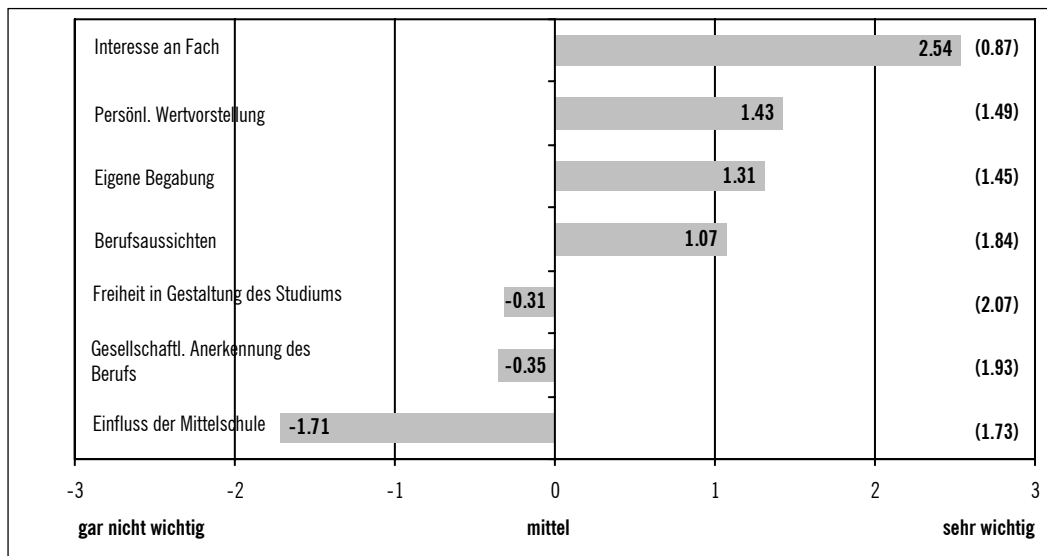
**Abb. 5.13: Wie wichtig waren folgende Gründe für die Wahl der Hochschule, an der Sie jetzt studieren? (nach Studienfach / Mittelwerte)**



## 5.5 Gründe für die Wahl des Studienfachs

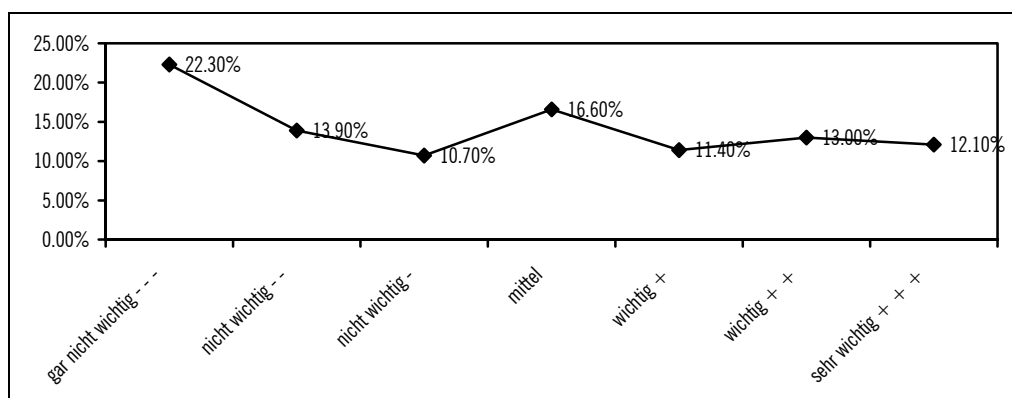
Vor der Wahl der Hochschule steht wohl in den meisten Fällen die Wahl des Studienfachs. Die Studierenden wurden gefragt nach der Wichtigkeit von intrinsischen Gründen wie dem Interesse am Fach, persönlichen Wertvorstellungen, sodann nach eher berufsbezogenen Gründen (Berufsaussichten, gesellschaftliche Anerkennung des Berufs). Zudem interessierte die Bedeutung der eigenen Begabung, der Freiheit in der Gestaltung des Studiums und des Einflusses der Mittelschule. Die durchschnittliche Einschätzung der Bedeutung der Gründe für die Wahl des Studienfachs ist aus Abbildung 5.14 ersichtlich (Mittelwerte und Standardabweichungen).

**Abb. 5.14:** Wie wichtig waren folgende Gründe für die Wahl des Studienfaches, das Sie jetzt studieren? (Mittelwerte)



Als ausschlaggebend für die Wahl ihres Studienfaches bezeichnen die Studierenden vor allem intrinsische Motive. An erster Stelle steht dabei das Interesse am Fach, das von 62,2% der Studierenden als sehr wichtig, von weiteren 18,3% als wichtig eingestuft wurde. Danach folgen als Gründe die persönlichen Wertvorstellungen und die eigene Begabung. Beide Gründe sind für rund die Hälfte der Studierenden wichtig oder sehr wichtig. Die Einstellung zur Freiheit in der Gestaltung des Studiums (d.h. Fächerkombination) scheint dagegen ambivalent, wie dies Abbildung 5.15 aufzeigt.

**Abb. 5.15:** Wie wichtig war folgender Grund für die Wahl des Studienfaches, das Sie jetzt studieren? Freiheit in der Gestaltung des Studiums (Fächerkombination)



Die Antwortverteilung macht deutlich, dass die Studierenden diesbezüglich sehr gespalten sind. Während rund ein Drittel diesen Aspekt für nicht oder sogar gar nicht wichtig hält, ist ungefähr ein Viertel der Befragten genau der gegenteiligen Meinung.

Ähnlich ausgewogen sind die Antworten auf die Frage nach der Wichtigkeit der gesellschaftlichen Anerkennung des Berufs für die Wahl des Studienfaches, wobei doch ein grösserer Anteil der Studierenden diesen Punkt nicht für wichtig hält.

Als sehr klein wird dagegen der Einfluss der Mittelschule und ihrer Lehrpersonen eingestuft: 76,2% halten diesen Einfluss nicht oder gar nicht für wichtig, nur 14,8% sind der Ansicht, die

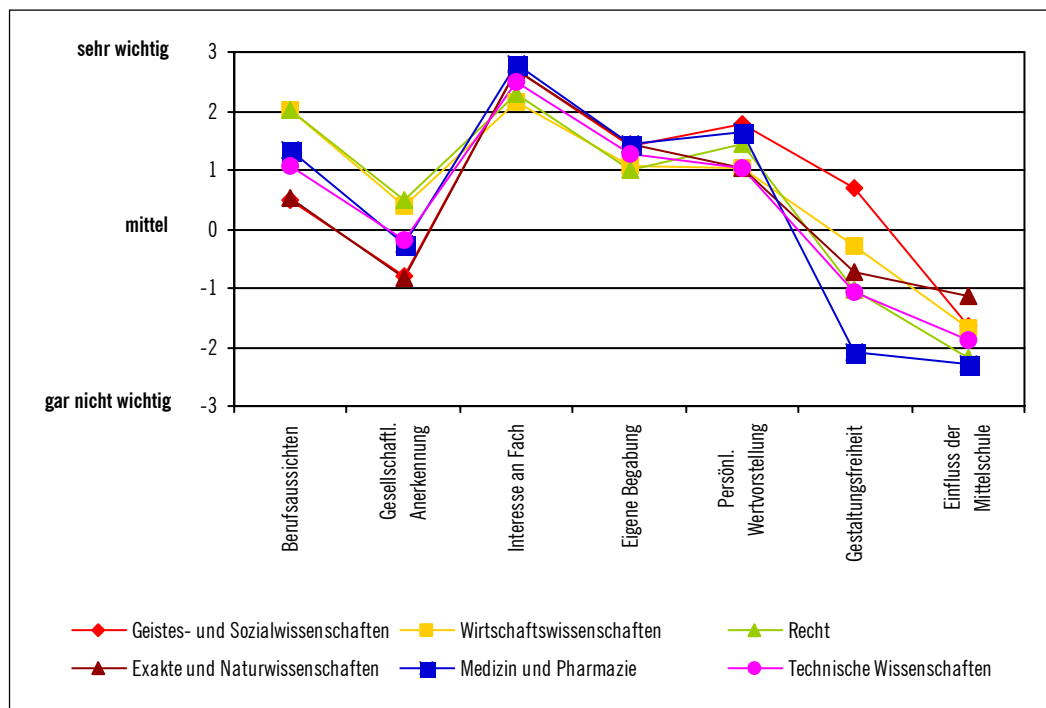
Lehrpersonen seien für ihre Studienfach-Wahl wichtig gewesen.

Unterscheiden sich nun die Studierenden verschiedener Fachbereiche bzgl. der Gründe für die Wahl ihres Studienfachs? Die Mittelwerte der Antwortverteilung nach Studienfach finden sich in Abbildung 5.16. Als erstes lässt sich festhalten, dass die intrinsischen Motive für Studierende aller Fachrichtungen wichtig sind. Das Interesse am Fach ist jedoch für Studierende der Medizin / Pharmazie sowie der Geistes- und Sozialwissenschaften besonders zentral.

Persönliche Wertvorstellungen sind insbesondere wichtig für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften, der Medizin/Pharmazie sowie der Rechtswissenschaften. Eine grosse Streuung weisen die Antworten bzgl. der Wichtigkeit der Gestaltungsfreiheit des Studiums auf. Relativ wichtig ist diese den Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Die extrinsischen Faktoren (gesellschaftliche Anerkennung des Berufs, Berufsaussichten) polarisieren die Studierenden. Auffallend ist vor allem, dass diese beiden Punkte Studierenden der Rechtswissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften viel wichtiger sind als ihren Kommiliton/innen. Die geringste Bedeutung wird diesen Faktoren dagegen von Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie der Exakten und Naturwissenschaften beigemessen.

**Abb. 5.16: Wie wichtig waren folgende Gründe für die Wahl des Studienfaches, das Sie jetzt studieren? (nach Studienfach / Mittelwerte)**



Relativ ähnlich fällt dagegen die Einstufung der Gründe an den verschiedenen Hochschulen aus. Insbesondere die intrinsischen Gründe Interesse an Fach, persönliche Wertvorstellung sowie eigene Begabung werden an allen Hochschulen für ähnlich wichtig gehalten. Eine grössere Streuung zeigen dagegen die Meinungen bzgl. der Wichtigkeit der gesellschaftlichen Anerkennung sowie der Berufsaussichten. Die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs sowie die Berufsaussichten werden insbesondere an der USI sowie der Universitäten St. Gallen und Genf für wichtig erachtet. Am wenigsten wichtig scheinen diese Aspekte Studierenden an der Universität Bern sowie an der ETHZ. Nur geringe Unterschiede lassen sich bei der Unterteilung der Antworten nach Maturatypus feststellen.

## 6. Übergang ins Studium und Studienfachwechsel in den ersten Semestern

### 6.1 Zeit zwischen Matura und Aufnahme des (ersten) Studiums

Wie erfolgte für die heutigen Studierenden der Übergang ins Studium, nachdem ein grosser Teil von ihnen die vorhandenen Orientierungsmöglichkeiten genutzt und für ausreichend oder zumindest knapp ausreichend befunden hat? Gefragt wurden die Studierenden nach der Zeit zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums, nach Studienfachwechseln und nach allfälligen Gründen für einen solchen Wechsel.

In Abbildung 6.1 zeigt sich als erstes, dass weniger als die Hälfte der Befragten das Studium praktisch unmittelbar nach der Matura, d.h. mit einem zeitlichen Abstand von maximal 3 Monaten, aufnimmt. Der grössere Teil lässt sich mehr Zeit und beginnt erst nach einem halben Jahr (21,8%), nach einem Jahr (19,3%) oder noch später zu studieren. Darüber, womit sich die Studierenden in dieser Zwischenzeit beschäftigt haben, gibt es keine Informationen. Es ist jedoch anzunehmen, dass eine kürzere oder längere Pause nach der Matura zu einer Klärung der Studienwünsche beiträgt.

**Abb. 6.1: Wie viel Zeit ist zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums verstrichen?**

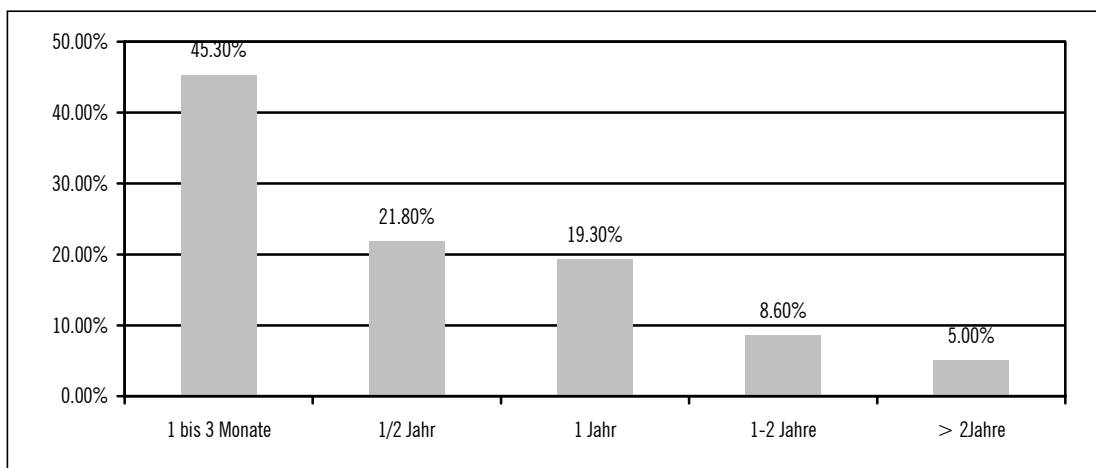
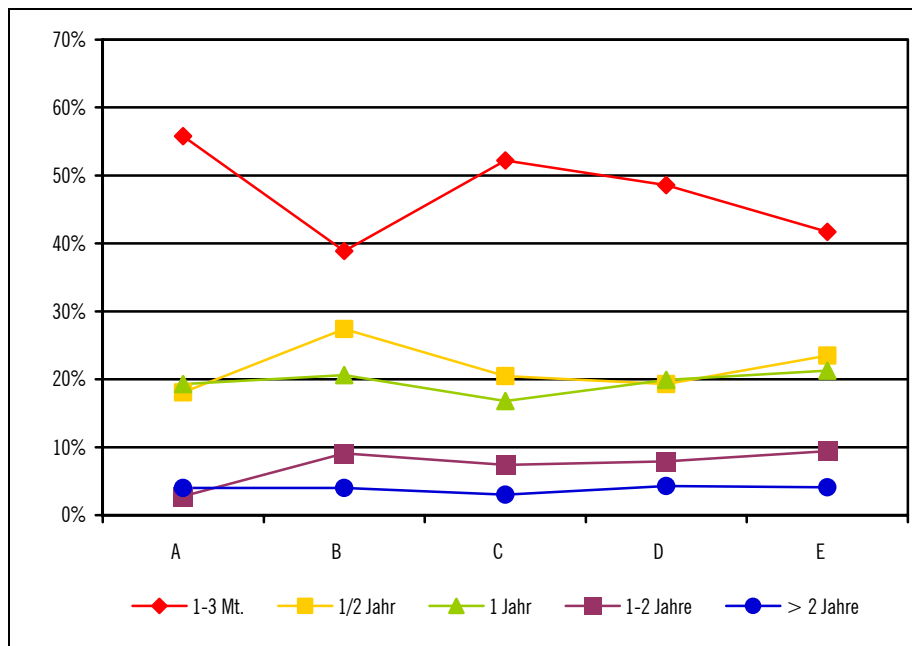


Abbildung 6.2 zeigt die Ergebnisse vor dem Hintergrund der verschiedenen Maturatypen. Auffallend ist vor allem, dass sich Studierende mit den Maturatypen A und C sehr bald an einer Hochschule immatrikulieren.

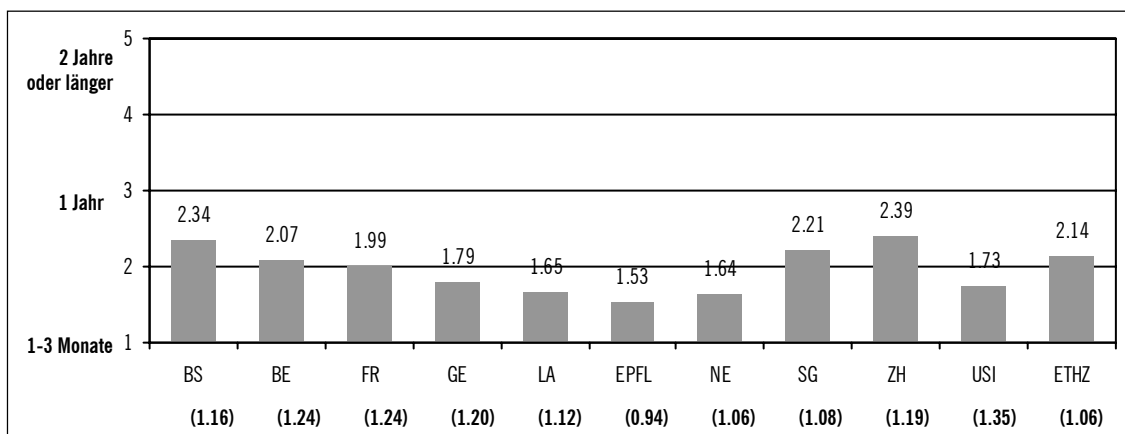
**Abb. 6.2:** Wie viel Zeit ist zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums verstrichen? (nach Maturatypus)



Zeit lassen sich insbesondere Personen, die später Geistes- und Sozialwissenschaften studieren. Schnell mit dem Studium beginnen dagegen heutige Studierende der Rechtswissenschaften und der Medizin / Pharmazie in erster Linie, der Technischen sowie der Exakten und Naturwissenschaften in zweiter Linie.

Grosse Unterschiede lassen sich hingegen zwischen den Hochschulen, bzw. zwischen den Landesregionen feststellen (siehe Abbildung 6.3).

**Abb. 6.3:** Wie viel Zeit ist zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums verstrichen? (nach Hochschulen / Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen)



Die Resultate zeigen, dass in der französischen und italienischen Schweiz das Studium durchwegs und relativ deutlich früher aufgenommen wird als in der Deutschschweiz. Die Länge der Zeit zwischen der Matura und dem Studienbeginn kann einerseits ein Zeichen von Ratlosigkeit im Hinblick auf ein späteres Studium sein. Andererseits kann sie im Gegen-

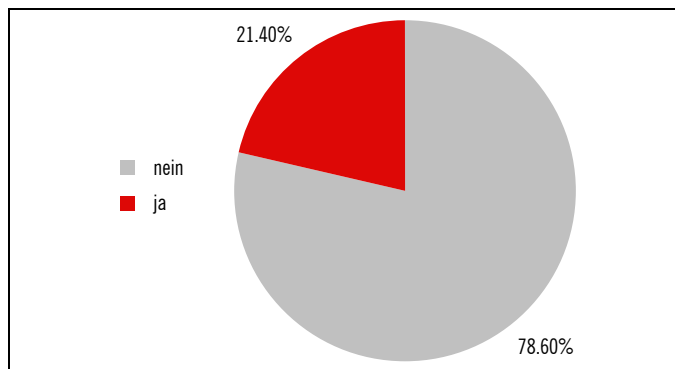


teil bei bestehender Klarheit im Bezug auf das Studium einen bewussten Entscheid darstellen, gewisse Dinge vor Studienbeginn in Angriff zu nehmen. Ob ein zeitlicher Unterbruch zwischen Matura und Studium sich positiv oder nachteilig auswirkt, kann nur im Einzelfall beurteilt werden. In der Studie von Spiess (1997, S. 44) hat sich gezeigt, dass nicht primär entscheidend ist, ob eine Zwischenphase eingeschaltet wird, sondern vielmehr, wie lange diese dauert. Zwischen jenen, die ihr Studium sofort in Angriff nehmen und jenen, die eine Zwischenphase von bis zu einem Jahr einlegen, lassen sich praktisch keine Unterschiede feststellen. Dauert der Unterbruch dagegen 2 Jahre oder länger, steigt die Abbruchquote, während die Wechselquote sinkt.

## 6.2 Studienfachwechsel

Die Frage nach einem Studienfachwechsel (siehe Abbildung 6.4) gibt einen weiteren Hinweis darauf, wie problemlos oder schwierig sich der Übergang vom Gymnasium zur Hochschule gestaltet. 78,6% der Studierenden gaben an, sie hätten ihr Studienfach nicht gewechselt. 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. Nicht befragt wurden allerdings Studienabbrecher/innen, so dass keine Aussage darüber gemacht werden kann, für welche "Typen" von Maturand/innen / Studierenden das Hochschulstudium nicht das Richtige, bzw. die Anforderungen zu hoch waren.

**Abb. 6.4:** Haben Sie seit Beginn des ersten Studiums Ihr Studienfach gewechselt?



Relativ klare Unterschiede zeigen sich zwischen den verschiedenen Maturatypen. Am meisten Studienfachwechsel gibt es unter Maturand/innen des Typus A (26,9%), D (26,4%) und B (22,6%). Studierende mit Matura E (16,6%) und C (18,6%) haben vergleichsweise seltener ihr Studienfach gewechselt.

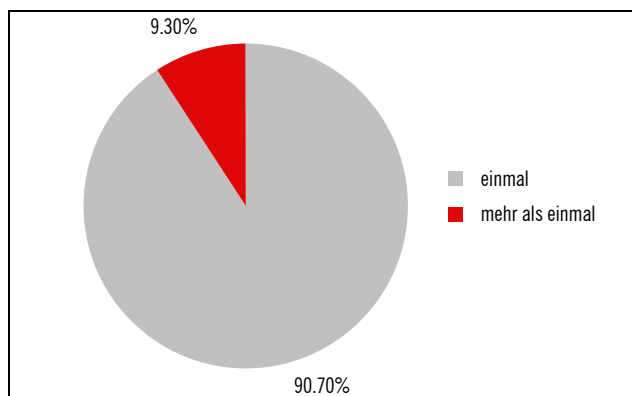
Dies ist wahrscheinlich damit in Zusammenhang zu sehen, dass diese Maturatypen stärker als die anderen auf bestimmte Studienrichtungen zugeschnitten sind, die wiederum relativ eng auf bestimmte Berufslaufbahnen ausgerichtet sind, bzw. relativ klare Perspektiven eröffnen.

Relativ grosse Unterschiede lassen sich zwischen den verschiedenen Hochschulen feststellen. So haben eindeutig diejenigen Hochschulen, an denen die Studierenden grösstenteils unmittelbar nach der Matura mit dem Studium beginnen, den höchsten Anteil an Studienfachwechseln. An erster Stelle steht dabei die Universität Genf (35% ihrer Studierenden haben das Fach gewechselt), gefolgt von Neuchâtel (34%), Lausanne (25,9%) und Fribourg (25,2%). Die tiefste Rate an Studienfachwechseln haben die Universität St. Gallen (7,5%) und die ETHZ (10,1%). Die Universitäten Zürich (19,5%) und Bern (20,5%) bewegen sich im Mittelfeld.

Nicht gefragt wurde nach dem Studienfach, das zugunsten eines anderen aufgegeben wurde. Untersucht man dennoch die Studienfachwechsel nach heutigem Studienfach wird ersichtlich, dass die Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften den höchsten Anteil an Studienfachwechsel haben: 33,3% von ihnen haben ihr Fach gewechselt. Oder anders formuliert: 54,7% aller Studienfachwechselnden sind heute in den Geistes- oder Sozialwissenschaften zu finden. Ob sie dabei einen Wechsel aus einer anderen Fakultät machten oder ein geistes- bzw. sozialwissenschaftliches Fach zugunsten eines anderen aufgaben lässt sich nicht eruieren.

Weiter wurden die Studierenden gefragt, wie oft sie das Studienfach gewechselt haben (siehe Abbildung 6.5). Die grosse Mehrheit (nämlich 90,7%) hat nur einen Wechsel hinter sich. Bei den verbleibenden 9,3%, die ihr Fach mehr als einmal gewechselt haben, handelt es sich um 136 Personen (von insgesamt 6978). Auffallend ist insbesondere, dass Studierende mit Maturatypus B und D signifikant häufiger mehrmals ihr Studienfach gewechselt haben.

**Abb. 6.5: Falls Sie Ihr Studienfach gewechselt haben: Wie oft?**



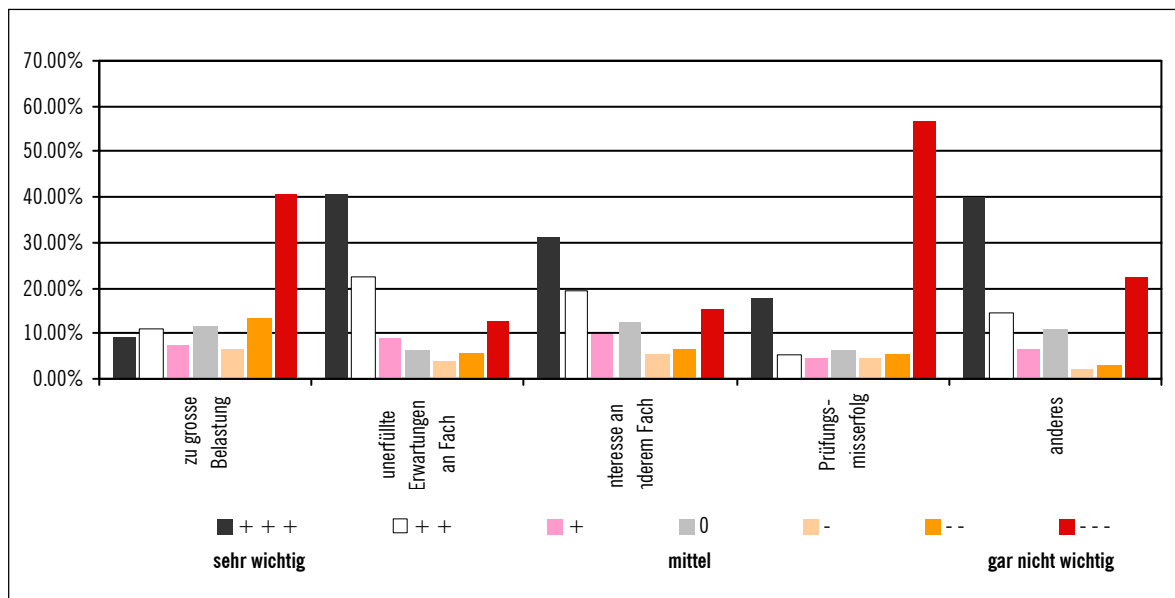
### 6.3 Gründe für Studienfachwechsel

Die Studierenden wurden gefragt, ob sie ihr Studienfach aufgrund einer zu grossen Belastung oder eines Prüfungsmisserfolgs gewechselt haben. Oder ob unerfüllte Erwartungen an das alte Fach oder im Gegenteil ein neu gewecktes Interesse an einem anderen Fach der Grund für ihren Studienfachwechsel waren. Die Ergebnisse sind in Abbildung 6.6 aufgeführt.

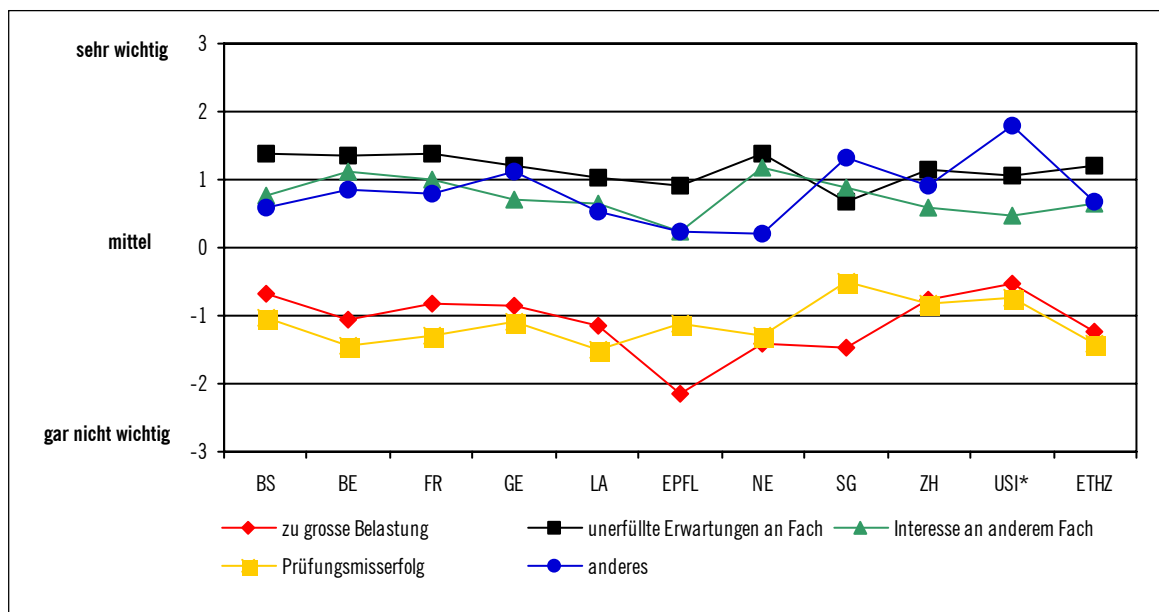
Weniger als ein Drittel der Studierenden gab an, dass eine zu grosse Belastung ein eher wichtiger bis sehr wichtiger Grund für ihren Studienfachwechsel war. Für 40,7% der Studienfachwechselnden war dieser Grund dagegen gar nicht wichtig. Auch ein Prüfungsmisserfolg war nicht von sehr grosser Bedeutung: Lediglich rund ein Viertel der Befragten bezeichnete Prüfungsmisserfolg als einen wichtigen oder sehr wichtigen Grund, für 56,7% jedoch war dies gar nicht wichtig. Leistung und Belastung spielten insgesamt also eine eher marginale Rolle für die Studienfachwechsel.

Eine viel grössere Bedeutung hatten dagegen andere, eher inhaltliche Gründe. 60,3% der Befragten meinten, bei ihnen sei ein neu gewecktes Interesse an einem anderen Fach ein eher wichtiger bis sehr wichtiger Grund für den Studienfachwechsel gewesen. Noch deutlicher fallen die Resultate aus bei der Frage nach unerfüllten Erwartungen an das Fach. Diese waren für 40,6% ein sehr wichtiger Grund, das Studienfach zu wechseln, für weitere 31% ein (eher) wichtiger Grund.

**Abb. 6.6: Wie wichtig waren die folgenden Gründe für den/die Studienfachwechsel?**



**Abb. 6.7: Wie wichtig waren die folgenden Gründe für den/die Studienfachwechsel? (nach Hochschulen / Mittelwerte)**



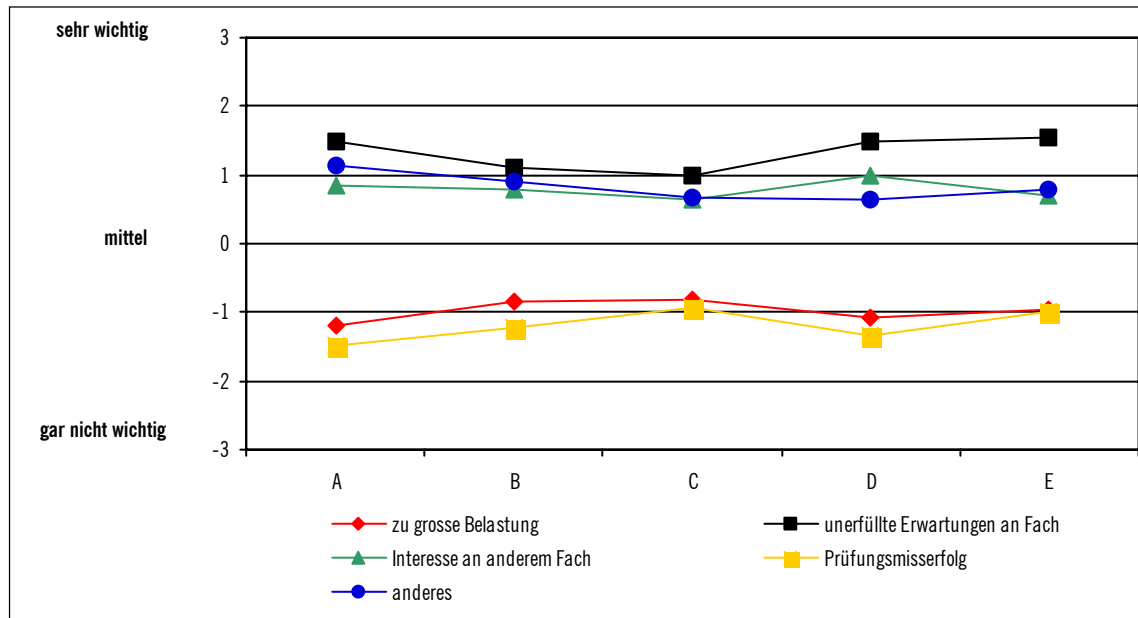
\* Die USI weist bei diesen Fragen eine sehr kleine Fallzahl auf und ist hier nur der Vollständigkeit halber aufgeführt.

Interessant ist ebenfalls, dass 40,2% angaben, sehr wichtige andere Gründe für den Studienfachwechsel gehabt zu haben. Über die Art dieser Gründe gibt es leider keine Angaben.

In Abbildung 6.7 sind die Gründe für den Studienfachwechsel nach Hochschule dargestellt. Vergleicht man die Ergebnisse der einzelnen Hochschulen fallen sowohl Ähnlichkeiten als auch kleinere Unterschiede auf. Das bereits oben festgestellte Muster, dass Leistung und Belastung für die Studienfachwechsel eine eher marginale Rolle spielen, findet sich an allen Hochschulen wieder. Die unerfüllten Erwartungen an das Fach sind an allen Hochschulen der

Hauptgrund für den Wechsel. Den höchsten Anteil an Studierenden, für die dieser Grund "sehr wichtig" war, weisen die Universitäten Basel (46,5%), Genf (45,7%) und Bern (44,3%) auf.

**Abb. 6.8: Wie wichtig waren die folgenden Gründe für den/die Studienfachwechsel? (nach Maturatypus / Mittelwerte)**



Bei der Untersuchung der Gründe für einen Studienfachwechsel nach den verschiedenen Maturatypen – dargestellt in Abbildung 6.8 - zeigt sich wiederum dasselbe Muster – geringe Bedeutung von Prüfungsmisserfolg und Belastung, grosse Bedeutung von unerfüllten Erwartungen und neuen Interessen. Wichtig ist zu bemerken, dass sich zwischen den verschiedenen Maturatypen keine signifikanten Unterschiede punkto Prüfungsmisserfolg und ebenso wenig punkto zu grosser Belastung feststellen liessen.

Signifikant sind die Unterschiede allerdings in Bezug auf die unerfüllten Erwartungen an das Fach. Studierende mit Maturatypus A, D und E beurteilen diesen Grund signifikant häufiger als wichtig als ihre Kommiliton/innen mit anderem Maturatypus.

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. Dagegen sind Studienfachwechsel im Allgemeinen nicht mit erhöhtem Abbruchrisiko verbunden, es sei denn, sie gehen einher mit einem Unterbruch von mehr als zwei Jahren. Von Bedeutung ist allerdings die Wechselrichtung, unabhängig vom zuerst gewählten Studienfach: Die Chancen für einen Studienabschluss steigen, wenn in die Medizin oder in ein mathematisch-technisches Fach gewechselt wird, sie sinken, wenn sich die Studierenden nachträglich für die Sozial- und Geisteswissenschaften entscheiden (Spiess, 1999, S. 187 ff).

## 7. Vorgehen und Rücklauf

Ende Dezember 2001, Anfang Januar 2002 wurden von den Hochschulen die Adressdaten für den Versand des Fragebogens geliefert. Insgesamt wurden 13528 Adressen geliefert. Ein erster Versand des Fragebogens fand in der 1. und 2. Woche Januar 2002 statt. Ein Mahn-Versand wurde in der letzten Januar- und ersten Februar-Woche verschickt. Bis in den April 2002 kamen die ausgefüllten Fragebogen zurück. Darauf wurde mit der Erfassung der Fragebogen begonnen. Nach der ersten Erfassung ergaben sich die Zahlen in Tabelle 1 zum Brutto-Rücklauf. Insgesamt ergab sich eine Rücklaufquote von 56.9 %. Dieser Rücklauf entspricht den Erwartungen auf Grund von Untersuchungen bei ähnlichen Populationen (z. B. AGAB Absolventen Befragung). Im Allgemeinen gilt bei einer postalischen Befragung ein Rücklauf in dieser Grössenordnung als guter Rücklauf.

Tab. 7.1: Versand und Brutto-Rücklauf

	Anzahl		Rücklauf in %		
	Versand	zurück	1. Versand	2. Versand	Total
<b>Deutsch</b>	7908	4784	47.7	12.7	60.5
<b>Französisch</b>	5620	2925	39.9	12.2	52.0
<b>Italienisch</b>	213	109	41.8	9.4	51.2
<b>Total</b>	13741	7818	44.4	12.5	56.9

Dieser Rücklauf wurde als Brutto-Rücklauf bezeichnet. Die Zielpopulation dieser Untersuchung waren eigentlich alle Studierende an Schweizer Universitäten im 3. Semester ihres aktuellen Studienfaches. Es war geplant, Studierende mit einem im Ausland erworbenen Zulassungsausweis (Maturität) nachträglich für gewisse Auswertungen auszuschliessen. Die von den Universitäten erhaltene Anzahl Adressen war viel tiefer, als die auf Grund der offiziellen Statistik für Erstsemestrigende und der geschätzten Studienabbruch-Quote erwartete Anzahl (ca. 2000-3000 weniger). Es wurde nun vermutet, dass die Universitäten von sich aus Studierende mit ausländischem Zulassungsausweis ausgeschlossen haben. In Tabelle 2 ist die Anzahl und der Prozentsatz der Studierenden mit ausländischem Zulassungsausweis auf Grund der Antworten der Studierenden dargestellt. Es zeigt sich, dass der Prozentsatz Studierender mit ausländischem Zulassungsausweis bedeutend unter den Angaben der offiziellen Statistik liegt und zwischen den Universitäten stark schwankt. Insoweit wurde die geäusserte Vermutung bestätigt.

**Tab. 7.2 Anzahl Studierende mit ausländischem Zulassungsausweis**

Universität	Matura in der Schweiz				Total
	Nein		Ja		
	Anzahl	%	Anzahl	%	
BS	6	1.2	496	98.8	502
BE	14	1.6	886	98.4	900
FR	36	4.5	767	95.5	803
GE	57	6.8	778	93.2	835
LA	14	2.1	644	97.9	658
LU			7	100	7
EPFL	31	6.9	416	93.1	447
NE	12	4.9	233	95.1	245
SG	33	8.2	371	91.8	404
PSG			17	100	17
ZH	40	2.5	1566	97.5	1'606
USI	14	13.5	90	86.5	104
ETHZ	38	4.2	876	95.8	914
<b>Total</b>	<b>295</b>	<b>4.0</b>	<b>7147</b>	<b>96.0</b>	<b>7'442</b>

Auf Grund von Rückmeldungen von Studierenden während der Befragung zeigte sich ein weiteres Problem: Eigentlich sollten nur Studierende im 3. Semesters ihres aktuellen Studiengangs befragt werden. Es wurden aber offensichtlich z. T. auch Studierende in tieferen und höheren Semestern befragt. Tabelle 3 führt die Anzahl Semester der Befragten nach Universitäten auf. Dabei wurden Studierende, die angaben schon einmal einen Studienfachwechsel gemacht zu haben nicht berücksichtigt, da sie u. U. schon mehr als drei Semester an einer Schweizer Universität studiert haben können. Es zeigt sich, dass eine beträchtliche Anzahl der Befragten eigentlich nicht zur Zielpopulation gehört. Aus diesen Gründen kann hier nur von einer Brutto-Rücklaufquote geredet werden, weil nachträglich nicht festgestellt werden kann, wie viele der gelieferten Adressen nicht zur Zielpopulation gehörten. Es versteht sich von selbst, dass die Auswertungen in diesem Bericht nur mit einer bereinigten Stichprobe, die der angestrebten Population entspricht, gemacht wurden.

**Tab. 7.3 Anzahl Semester der Studierenden**

Universität	Anzahl Semester			Total
	<3	3	>3	
BS	9	368	7	384
BE	4	692	26	722
FR	8	561	30	599
GE	7	397	210	614
LA	2	458	32	492
LU		4		4
EPFL	1	238	156	395
NE	7	142	20	169
SG	1	356	13	370
PSG		14	2	16
ZH	20	1239	40	1299
USI	6	78	3	87
ETHZ	15	719	101	835
<b>Total</b>	80	5266	640	5986

Anmerkung: Studierende, die ihr Studienfach gewechselt haben sind in dieser Tabelle ausgeschlossen.

## Literaturverzeichnis

- 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.
- Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.) (2003) EVAMAR. *Evaluation der Maturitätsreform*. Online verfügbar: [www.evamar.ch](http://www.evamar.ch).
- 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*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Gonon, Ph. (1996). (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Grob, U. & Maag-Merki, K (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Lang.
- Metzger, Ch. (1999). *Lern- und Arbeitsstrategien. Ein Fachbuch für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (2. Aufl.)*. Aarau: Sauerländer.
- Metzger, Ch. Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (1999). *WLI-Schule, Wie lerne ich? Lernstrategieninventar für Schülerinnen und Schüler (2. Aufl.)*. Aarau: Sauerländer.
- Meyer, T., Diem, M., Droz, R., Galley, F. & Kiener, U. (1999) *Hochschul-Studium-Studienabbruch: Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von funktionslogiken“*. Zürich: Rüegger.
- Spiess Huldi, C. (2000). *Von der Fachhochschule ins Berufsleben. Absolventenbefragung 1999*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Spiess, C. (1997). *Studienfachwechsel: Ausmass, Bedingungen und Folgen*. Zürich: Rüegger.
- Spiess, C. (1997). Zwischenlösung nach der Matura. Schädlich oder empfehlenswert? *Vision. Das Schweizer Magazin für Wissenschaft und Innovation*, 4, 43-44.
- Spiess, C. (1999). Der Studienfachwechsel – Vorbote für einen Abbruch oder Ausgangspunkt für einen erfolgreichen Abschluss? In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 181-193). Berlin: Luchterhand.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin (Hrsg.). (2003). *Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren (TOSCA)*. Online verfügbar: [www.tosca.mpg.de](http://www.tosca.mpg.de).
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.



## Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 2.1:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Maturatypen .....	17
Abb. 2.2:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion .....	18
Abb. 2.3:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura des Maturatyp B nach Sprachregion.....	18
Abb. 2.4:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura des Maturatyp C nach Sprachregion .....	20
Abb. 2.5:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura nach Geschlecht.....	21
Abb. 2.6:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura des Maturatyp B nach Geschlecht.....	22
Abb. 2.7:	Durchschnittliche Einschätzung des eigenen fachlichen Könnens zum Zeitpunkt der Matura des Maturatyp C nach Geschlecht.....	23
Abb. 2.8:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Maturatyp.....	24
Abb. 2.9:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion.....	25
Abb. 2.10:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Matura nach Geschlecht.....	25
Abb. 2.11:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden zum Zeitpunkt der Matura nach Maturatyp .....	26
Abb. 2.12:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden zum Zeitpunkt der Matura nach Sprachregion .....	27
Abb. 2.13:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden zum Zeitpunkt der Matura nach Geschlecht .....	28
Abb. 2.14:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit von verschiedenen Qualitäten von Mittelschullehrpersonen nach Sprachregion .....	29
Abb. 2.15:	Durchschnittliche Rang der Einschätzung der Wichtigkeit von verschiedenen Qualitäten von Mittelschullehrpersonen nach Sprachregion.....	30
Abb. 2.16:	Durchschnittlicher Rang der Einschätzung der Wichtigkeit von verschiedenen Qualitäten von Mittelschullehrpersonen nach Geschlecht .....	31
Abb. 2.17:	Zufriedenheit mit der Mittelschule in Bezug auf das Studium und in Bezug auf die persönliche Entwicklung.....	32
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 .....	37

Abb. 3.2:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit des fachlichen Könnens in den ersten zwei Semestern des Studiums nach den Fachbereichen: exakte und Naturwissenschaften, Medizin und Pharmazie, und Technische Wissenschaften.....	38
Abb. 3.3:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen in den ersten Semestern des Studiums nach Fachbereichen.....	39
Abb. 3.4:	Durchschnittliche Einschätzung der Wichtigkeit der Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lern- und Lehrmethoden in den ersten Semestern des Studiums nach Fachbereichen.....	40
Abb. 4.1:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach typischen (A, B, D) und atypischen (C, E) Maturitätstypen.....	44
Abb. 4.2:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Wirtschaftswissenschaften nach typischen (E) und atypischen (A, B, C, D) Maturitätstypen.....	45
Abb. 4.3:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Rechtswissenschaften nach typischen (E, B) und atypischen (A, C, D) Maturitätstypen.....	46
Abb. 4.4:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den Exakten und Naturwissenschaften nach typischen (C) und atypischen (A, B, D, E) Maturitätstypen.....	47
Abb. 4.5:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in der Medizin und Pharmazie nach typischen (B, C) und atypischen (A, D, E) Maturitätstypen.....	48
Abb. 4.6:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den technischen Wissenschaften nach typischen (C) und atypischen (A, B, C, D) Maturitätstypen.....	49
Abb. 4.7:	Durchschnittliche Einschätzung der Fachkenntnisse und deren Wichtigkeit in den technischen Wissenschaften nach Sprachregion.....	50
Abb. 4.8:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in den Wirtschaftswissenschaften und in den Rechtswissenschaften.....	51
Abb. 4.9:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in den exakten und Naturwissenschaften und in den technischen Wissenschaften.....	52
Abb. 4.10:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach Sprachregion.....	53
Abb. 4.11:	Durchschnittliche Einschätzung der eigenen überfachlichen Kompetenzen und deren Wichtigkeit in der Medizin und Pharmazie nach Geschlecht.....	54
Abb. 4.12:	Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in den Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften.....	55
Abb. 4.13:	Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in den Exakten und Naturwissenschaften und den Technischen Wissenschaften.....	56

Abb. 4.14:	Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach Sprachregion.....	57
Abb. 4.15:	Durchschnittliche Einschätzung der Lernkompetenzen im Umgang mit verschiedenen Lehr- und Lernmethoden und deren Wichtigkeit in der Medizin und Pharmazie nach Geschlecht.....	58
Abb. 5.1:	Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl.....	59
Abb. 5.2:	Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Maturatypen .....	60
Abb. 5.3:	Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Studienfächern .....	60
Abb. 5.4:	Nutzung von Orientierungsangeboten bei der Studienwahl nach Hochschule.....	61
Abb. 5.5:	Falls Sie von folgenden Orientierungsangeboten bei der Studienfachwahl Gebrauch gemacht haben, wie beurteilen Sie deren Wichtigkeit für Ihre getroffene Wahl? (Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen) .....	62
Abb. 5.6:	Die Informationsveranstaltungen der Hochschulen haben bei meiner Studienwahl... (Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen) .....	63
Abb. 5.7:	Die Informationsveranstaltungen der Hochschulen haben bei meiner Studienwahl... bei der Auswahl zwischen 2-3 Möglichkeiten geholfen (nach Hochschule / Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen) .....	63
Abb. 5.8:	Die Informationsveranstaltungen der Hochschulen haben bei meiner Studienwahl... neue Studienmöglichkeiten aufgezeigt (nach Hochschule / Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen) .....	64
Abb. 5.9:	Waren die Orientierungsangebote ausreichend? .....	65
Abb. 5.10:	Waren die Orientierungsangebote ausreichend? .....	65
Abb. 5.11:	Wie wichtig waren folgende Gründe für die Wahl der Hochschule, an der Sie jetzt studieren? (Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen) .....	66
Abb. 5.12:	Wie wichtig waren folgende Gründe für die Wahl der Hochschule, an der Sie jetzt studieren? (nach Hochschulen / Mittelwerte).....	67
Abb. 5.13:	Wie wichtig waren folgende Gründe für die Wahl der Hochschule, an der Sie jetzt studieren? (nach Studienfach / Mittelwerte).....	68
Abb. 5.14:	Wie wichtig waren folgende Gründe für die Wahl des Studienfaches, das Sie jetzt studieren? (Mittelwerte).....	69
Abb. 5.15:	Wie wichtig war folgender Grund für die Wahl des Studienfaches, das Sie jetzt studieren? Freiheit in der Gestaltung des Studiums (Fächerkombination) .....	69
Abb. 5.16:	Wie wichtig waren folgende Gründe für die Wahl des Studienfaches, das Sie jetzt studieren? (nach Studienfach / Mittelwerte).....	70
Abb. 6.1:	Wie viel Zeit ist zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums verstrichen? .....	71

Abb. 6.2:	Wie viel Zeit ist zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums verstrichen? (nach Maturatypus).....	72
Abb. 6.3:	Wie viel Zeit ist zwischen der Matura und der Aufnahme des (ersten) Studiums verstrichen?.....	72
	(nach Hochschulen / Mittelwerte, in Klammern Standardabweichungen) .....	72
Abb. 6.4:	Haben Sie seit Beginn des ersten Studiums Ihr Studienfach gewechselt? .....	73
Abb. 6.5:	Falls Sie Ihr Studienfach gewechselt haben: Wie oft? .....	74
Abb. 6.6:	Wie wichtig waren die folgenden Gründe für den/die Studienfachwechsel? .....	75
Abb. 6.7:	Wie wichtig waren die folgenden Gründe für den/die Studienfachwechsel? (nach Hochschulen / Mittelwerte).....	75
Abb. 6.8:	Wie wichtig waren die folgenden Gründe für den/die Studienfachwechsel? (nach Maturatypus / Mittelwerte) .....	76

## Verzeichnis der Tabellen

Tab. 2.1:	Verteilung auf die Maturatypen nach Sprachregion in Prozenten .....	16
Tab. 2.2:	Verteilung auf die Maturatypen nach Geschlecht und Sprachregion in Prozenten .....	16
Tab. 3.1:	Verteilung auf die Fachbereiche nach Sprachregion in Prozenten.....	33
Tab. 3.2:	Verteilung der Unterrichtssprache an der Hochschule und an der Mittelschule in Prozenten.....	34
Tab. 3.3:	Verteilung auf die Fachbereiche nach Geschlecht in Prozenten .....	34
Tab. 3.4:	Verteilung der Maturitätstypen auf die Fachbereiche nach Unterrichtssprache an der Mittelschule in Prozenten (n=5666).....	35
Tab. 3.5:	Zusammensetzung der Studierenden der Fachbereiche nach Maturitätstypus in den Sprachregionen in Prozenten (n=5742).....	36
Tab. 7.1:	Versand und Brutto-Rücklauf .....	77
Tab. 7.2:	Anzahl Studierende mit ausländischem Zulassungsausweis .....	78
Tab. 7.3:	Anzahl Semester der Studierenden .....	79



