

Bildungsplanung und Evaluation



BiEv 2/08

Maturitätsausbildung und Studienbeginn

**Ergebnisse aus dem Projekt
«Evaluation der Maturitäts-
reform im Kanton Bern»**

**Christina Gnos
Erich Ramseier**

Mai 2008

Bezugsadresse:

Bildungsplanung und Evaluation
Erziehungsdirektion des Kantons Bern
Sulgeneckstrasse 70
3005 Bern
Tel.: 031 633 85 07
Fax: 031 633 83 55
E-Mail: biev@erz.be.ch
Net: <http://www.erz.be.ch/bildungsplanung>

Maturitätsausbildung und Studienbeginn

Ergebnisse aus dem Projekt
„Evaluation der neuen Maturitäts-
ausbildung im Kanton Bern“

Christina Gnos
Erich Ramseier

INHALT

Vorwort	7
Das Wichtigste in Kürze	9
1 Einleitung	13
1.1 Ziele und Aufbau dieses Berichtes	13
1.2 Die neue Maturitätsausbildung	13
1.3 Projekt MAR: Evaluation der neuen Maturitätsausbildung im Kanton Bern	14
1.4 Durchführung der Ehemaligenbefragung	16
2 Ausbildungssituation nach Abschluss der Mittelschulbildung	19
2.1 Tätigkeiten nach Maturitätsabschluss	20
2.2 Zeitpunkt der Immatrikulation an einer universitären Hochschule	24
2.3 Gewählte Studiengebiete an den universitären Hochschulen.....	25
2.4 Gründe für die Wahl des Studiengebiets.....	29
2.5 Universitätswahl.....	32
2.6 Wechsel des Hauptfachs	34
2.7 Prüfungserfolg an den universitären Hochschulen.....	36
3 Alte und neue Maturitätsausbildung aus Sicht der Studierenden	39
3.1 Einschätzung der fachlichen Kenntnisse.....	39
3.2 Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen	41
3.3 Einschätzung der Vorbereitung auf das Studium	43
3.4 Zufriedenheit mit der Maturitätsausbildung	44
4 Neue Maturitätsausbildung aus Sicht der Studierenden	45
4.1 Einschätzung der fachlichen Kenntnisse.....	45
4.2 Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen	47
4.3 Einschätzung der Vorbereitung auf das Studium	48
4.4 Zufriedenheit mit der Maturitätsausbildung	52
5 Zusammenfassung und Fazit	55
6 Anhang	59
6.1 Tabellen	59
6.2 Abbildungsverzeichnis	77
6.3 Tabellenverzeichnis	78
6.4 Literaturverzeichnis	80

VORWORT

Der vorliegende Bericht ist Teil der Gesamtevaluation zur Maturitätsreform im Kanton Bern. Zu diesem Projekt wurden mehrere Berichte publiziert (vgl. Umschlag hinten, innen). Dieser Bericht stellt die Befragung von ehemaligen Maturandinnen und Maturanden sowie Seminaristinnen und Seminaristen ins Zentrum. Wer sich primär für die zentralen Ergebnisse interessiert, findet sie knapp im Kapitel „Das Wichtigste in Kürze“ und etwas ausführlicher im Kapitel „Zusammenfassung und Fazit“. Die restlichen Kapitel stellen das Vorgehen und die Ergebnisse im Detail dar. Weitere Angaben liefern die bereits früher erschienenen Projektberichte (vgl. innere hintere Umschlagseite).

Ein Projekt dieser Grösse ist nur möglich, wenn viele Personen und Institutionen zum Gelingen beitragen. Ihnen allen sei dafür herzlich gedankt. An erster Stelle sind die Befragten zu nennen, die mit ihren Angaben die Basis für diese Arbeit lieferten.

Das Projekt konnte stets auf die Unterstützung der Rektorinnen und Rektoren der Berner Gymnasien und der Direktoren der Seminare zählen. Die Konzeption der Ehemaligen-Befragung unterstützten die Rektorinnen und Rektoren aber auch Vertretungen der Hochschulen in der Begleitgruppe MAR-Evaluation der Abteilung Mittelschulen im Mittelschul- und Berufsbildungsamt. Mario Battaglia, der Leiter dieser Abteilung, interessierte sich stets für das Projekt und trug mit seiner Unterstützung wesentlich zum Gelingen bei. Diesen Verantwortlichen der Mittelschulbildung danken wir für ihre Mitwirkung sehr.

In der Abteilung Bildungsplanung und Evaluation wurde die Befragung der Ehemaligen von Annette Maurer konzipiert und geleitet. Ihr und den weiteren Beteiligten, Barbara Affolter, Matthias Frey, Simon Ursprung und Christine Wolfgramm, danken wir dafür herzlich.

Christina Gnos und Erich Ramseier

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE

Das Gesamtprojekt MAR hat zum Ziel, die Wirkung der Maturitätsreform von 1995 im Kanton Bern zu evaluieren. Dazu wurden die ins Gymnasium Eintretenden, die Maturandinnen und Maturanden sowie die Ehemaligen befragt. Ziel dieses Teilberichts ist es, die neue Maturitätsausbildung *aus Sicht der befragten Studierenden* zu beurteilen. Wer sich primär für die zentralen Ergebnisse interessiert, findet sie knapp im Kapitel „Das Wichtigste in Kürze“ und etwas ausführlicher im Kapitel „Zusammenfassung und Fazit“. Die restlichen Kapitel stellen das Vorgehen und die Ergebnisse im Detail dar. Weitere Angaben liefern die bereits früher erschienenen Projektberichte (vgl. innere hintere Umschlagseite). Eine gesamthafte Beurteilung der Reform wird im Schlussbericht vorgenommen (vgl. Ramseier & Gnos, 2008).

Ziele der Maturitätsreform

Die Maturitätsreform ist geprägt durch drei Ziele: die Neuformulierung der Bildungsziele mit stärkerer Gewichtung der überfachlichen Kompetenzen, eine vergrösserte Auswahl an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten über die Wahl von zwölf Schwerpunktfächern sowie dem weiterhin bestehenden allgemeinen Hochschulzugang. Parallel dazu wurden die Lehrerseminare aufgehoben und die Ausbildungsdauer am Gymnasium bis zur Maturität von 13 auf 12 Jahre verkürzt.

Methode der Untersuchung

Durch die Umwandlung der Lehrerinnen- und Lehrerseminare in eine tertiäre Ausbildung hat sich neben der inhaltlichen Neuausrichtung der Gymnasien eine weitere Verschiebung ergeben. Neu müssen Personen mit dem Lehrberuf als Ziel das Gymnasium absolvieren und anschliessend die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität (bzw. heute an der Pädagogischen Hochschule) besuchen. Um einen gültigen Vergleich zwischen dem alten und neuen System vorzunehmen, wurden im alten System auch die ehemaligen Seminaristinnen und Seminaristen befragt.

Die Befragung der ehemaligen Maturandinnen und Maturanden sowie Seminaristinnen und Seminaristen wurde schriftlich mittels Fragebogen durchgeführt. Die Kohorten der Abschlussklassen der Jahre 2001-2003 wurden zweimal rund ein und zwei Jahre nach Abschluss der Mittelschule befragt.

Vergleich der alten und neuen Maturitätsausbildung

Vergleicht man die Ausbildungssituationen nach Abschluss der Mittelschule vor und nach der Reform, so ergeben sich unter Einbezug der Seminaristinnen und Seminaristen bezüglich Universitätsbesuchs keine Unterschiede. Zwei Drittel der Befragten besuchen eine universitäre Hochschule. Sowohl im alten als auch im neuen System entscheiden sich 5% für eine Ausbildung an einer Fachhochschule.

Neben der Entscheidung für ein bestimmtes Studiengebiet müssen die zukünftigen Studierenden auch eine Entscheidung bezüglich Wahl der Hochschule treffen. Knapp zwei Drittel der Befragten entscheiden sich für die Universität Bern. Als Hauptgrund für eine andere Wahl wird das fehlende Studienangebot im gewünschten Fach angeführt.

Ein Indikator, welcher die Qualität der neuen Ausbildungsstruktur objektiv beurteilen lässt, ist die Prüfungserfolgsquote bei Studienbeginn. Der Vergleich zwischen dem neuen und alten System zeigt keine Veränderung dieser Quote. Trotz der gleichzeitig verkürzten Ausbildungszeit im Gymnasium sind die Studierenden gleich erfolgreich wie vor der Reform.

Daneben können als subjektive Indikatoren die Einschätzungen der fachlichen und überfachlichen Kenntnisse Hinweise auf die Qualität der neuen Ausbildung geben. Unterschiede bei den fachlichen Kenntnissen sind zwischen dem alten und neuen System keine vorhanden. Die überfachlichen Kenntnisse sind nach der Maturitätsreform stärker ausgeprägt.

Durchschnittlich fühlen sich die Studierenden durch das Gymnasium nur „teil-teils“ auf die gewählten Studiengebiete vorbereitet. Obwohl sich die Studierenden nur teilweise vorbereitet fühlen, fällt ihre Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf die persönliche Zufriedenheit sowie im Hinblick auf das gewählte Studium positiv aus. Unterschiede zwischen dem alten und neuen System gibt es nicht.

Vergleich der Bildungsprofile innerhalb der neuen Maturitätsausbildung

Die Befragung der Studierenden gut ein und zwei Jahre nach ihrem Maturitätsabschluss gibt weitere Aufschlüsse über Stärken und Schwächen innerhalb der neuen Maturitätsausbildung.

Beim Vergleich des eingeschätzten Kenntnisstandes in den gymnasialen Fächern zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen. Die Unterschiede äussern sich vorwiegend in denjenigen Fächern, welche als Schwerpunktfächer besucht wurden. Gemessen am eingeschätzten Kenntnisstand erscheinen die Bildungsprofile als gleichwertig.

Der Vergleich der überfachlichen Kenntnisse zeigt leichte Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen. So schneiden z.B. die beiden naturwissenschaftlichen Profile in den „sozialen Kompetenzen“ sowie „Ethik- und Kulturverständnis“ weniger gut ab als z.B. das Profil Philosophie/Pädagogik/Psychologie. Im Bereich „Computereinsatz“ ist dies genau umgekehrt. Die Vermutung liegt nahe, dass die überfachlichen Kenntnisse in den verschiedenen Bildungsprofilen unterschiedlich stark benötigt werden.

Die Vorbereitung auf das Studium wird von den Studierenden je nach Bildungsprofil unterschiedlich beurteilt: Personen mit alt- und neusprachlichem sowie musikischem Profil fühlen sich weniger gut auf das gewählte Studienfach vorbereitet als Personen aus den anderen Profilen. Die Studienvorbereitung wird auch je nach gewähltem Studiengebiet unterschiedlich eingeschätzt. Personen aus den Rechtswissenschaften fühlen sich am schlechtesten, Personen aus den Sprach- und Literaturwissenschaften am besten vorbereitet. Viel bedeutendere Unterschiede zeigen sich aber, wenn man innerhalb der Studiengebiete danach unterscheidet, ob eine typische Kombination von Bildungsprofil und Studiengebiet gewählt wurde oder nicht. Personen mit einer typischen Kombination fühlen sich in allen Studiengebieten besser vorbereitet als solche ohne.

Das Gesamturteil der Studierenden zur Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf das gewählte Studium sowie auf die persönliche Entwicklung fällt positiv aus. Die Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen sind gering. Die Zufriedenheit im Hinblick auf das gewählte Studium wird von Personen mit einer typischen Kombination von Bildungsprofil und Studiengebiet rückwirkend etwas besser beurteilt.

Abschliessende Beurteilung

Die Unterschiede in den Ausbildungssituationen aufgrund der eigentlichen Maturitätsreform scheinen gering. Viel stärker wirken sich die damit verbundene Auflösung der Lehrerseminare und die Neuansbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität (bzw. heute an die Pädagogische Hochschule) aus.

Die Prüfungserfolgquote beim Studienbeginn, als ein objektiver Indikator für die Qualität der neuen Ausbildungsstruktur, zeigt keine Unterschiede zwischen altem und neuem System.

Trotz der gleichzeitig verkürzten Ausbildungszeit im Gymnasium sind die Studierenden gleich erfolgreich wie vor der Reform.

Die Einschätzungen der Studierenden zu ihren fachlichen Kompetenzen ergeben keine Unterschiede zwischen dem alten und neuen System. Die überfachlichen Kenntnisse hingegen sind nach der Maturitätsreform leicht stärker ausgeprägt. Zwischen den Bildungsprofilen gibt es sowohl bezüglich fachlichen als auch überfachlichen Kenntnissen nur geringe Unterschiede. Die Qualität der gymnasialen Ausbildung konnte gemessen an diesen subjektiven Indikatoren somit erhalten, in den überfachlichen Kompetenzen gar gesteigert werden.

1 EINLEITUNG

1.1 Ziele und Aufbau dieses Berichtes

In der Schweiz wurde ab 1995 die Maturitätsausbildung reformiert. Der vorliegende Bericht ist Teil der Evaluation dieser Reform im Kanton Bern. Sein Ziel ist es, die neue Maturitätsausbildung aufgrund der Erfahrungen und Einschätzungen jener zu beurteilen, die nach Abschluss der Maturität bereits ein oder zwei weitere Ausbildungsjahre absolviert haben. Insbesondere wird im vorliegenden Bericht eine Beurteilung der Maturitätsausbildung aus Sicht der Studierenden vorgenommen. Eine gesamthafte Beurteilung der Maturitätsreform findet sich im Schlussbericht (vgl. Ramseier & Gnos, 2008).

Im Anschluss an die einleitende Vorstellung des Gesamtprojekts MAR und des Vorgehens werden in *Kapitel 2* die Ausbildungsverläufe der ehemaligen Maturandinnen und Maturanden sowie Seminaristinnen und Seminaristen beschrieben. Dabei soll auch geklärt werden, ob sich durch die Maturitätsreform Veränderungen in den Ausbildungswegen ergeben haben. Zudem interessiert, ob sich in den ersten Jahren eines Hochschulstudiums Unterschiede zwischen den im alten Maturitätssystem ausgebildeten Studierenden und denjenigen im neuen erkennen lassen.

In *Kapitel 3* wird eine Bewertung des Systemwechsels aus Sicht der Ehemaligen vorgenommen. Dabei soll geprüft werden, ob sich bezüglich der fachlichen und überfachlichen Kenntnisse, der Vorbereitung auf das Studium sowie der Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung Unterschiede zwischen der alten und neuen Ausbildung zeigen.

Schliesslich soll in *Kapitel 4* der Fokus auf die neue Ausbildung gelegt werden. Dabei interessiert insbesondere, ob sich die – primär durch die Schwerpunktfächer definierten – gymnasialen Bildungsprofile im neuen System als gleichwertig erweisen und ob die Vorbereitung auf die verschiedenen Studiengebiete ausgewogen ist.

1.2 Die neue Maturitätsausbildung

Im Jahre 1995 legten der Bund und die Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die neue Form der Maturitätsausbildung fest und leiteten zusammen mit den Kantonen ihre schrittweise Einführung ein. Die Neuerung ist durch drei zentrale Elemente charakterisiert.

Erstens werden die Bildungsziele neu formuliert. Dabei wird besonders Gewicht auf fächerübergreifende Kompetenzen gelegt, die zu selbständigem Lernen und Arbeiten befähigen. Eine praktische Konsequenz davon ist unter anderem die Einführung der Maturaarbeit: Neu wird verlangt, dass Schülerinnen und Schüler eine grössere eigenständige schriftliche Arbeit erstellen und mündlich präsentieren.

Zweitens eröffnet die neue Maturitätsausbildung eine differenziertere Gestaltungsmöglichkeit des eigenen gymnasialen Bildungsprofils. Anstelle von fünf fixen Maturitätstypen werden neu sieben Grundlagenfächer, zwölf Schwerpunktfächer und 13 Ergänzungsfächer angeboten. Mit der Wahl des Schwerpunkt- und des Ergänzungsfachs, der Wahl der 2. Fremdsprache sowie der Wahl zwischen bildnerischem Gestalten und Musik bei den Grundlagenfächern können individuelle Schwerpunkte im Bildungsprofil gesetzt werden.

Das *dritte* zentrale Element der neuen Maturitätsausbildung ist nicht neu, sondern eine nicht selbstverständliche Kontinuität. Weiterhin soll die Maturitätsausbildung unabhängig von der spezifischen Ausprägung des Ausbildungsgangs den allgemeinen Hochschulzugang eröffnen, also formell und faktisch den Eintritt in alle Fakultäten und Hochschulen der Schweiz ermöglichen. Die Ausbildung steht damit in einem Spannungsfeld zwischen Differenzierung und Individualisierung einerseits, Gleichwertigkeit und Allgemeinheit des Hochschulzugangs andererseits.

Im Kanton Bern wurde zeitgleich mit der Einführung der neuen Struktur der Maturitätsausbildung die Ausbildung von insgesamt 13 auf 12 Jahre verkürzt. Gleichzeitig wurden die Seminare abgeschafft, die bisher als Alternative zu einer gymnasialen Ausbildung Lehrkräfte für die Primar- und Realschule, für Kindergarten und für Hauswirtschaft sowie Fachgruppenlehrkräfte ausbildeten und zugleich einen beschränkten Hochschulzugang vermittelten. Neu schliesst die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Tertiärstufe an die gymnasiale Ausbildung an. Mit den Seminaren werden Schulen aufgehoben, die sich in ihrem Ausbildungsauftrag grundsätzlich von Gymnasien unterscheiden. Jugendliche, die ein dem Seminar entsprechendes Berufsziel verfolgen, werden neu auf den gymnasialen Ausbildungsweg verwiesen. Institutionell wurde ein Teil der ehemaligen Seminare in „neue“ Gymnasien umgewandelt.

Neben diesen fundamentalen Änderungen auf der Sekundarstufe II traten im Kanton Bern fast zeitgleich auch die Neustrukturierung der Volksschule mit sechs statt vier Jahren Primarschulbildung¹ sowie diverse Änderungen in Verbindung mit Sparmassnahmen, mit der Vergrösserung der Autonomie der einzelnen Schulen und mit der Kantonalisierung der Gymnasien in Kraft.

1.3 Projekt MAR: Evaluation der neuen Maturitätsausbildung im Kanton Bern

Im Mai 1995 wurde vom Grosse Rat des Kantons Bern die Motion Rytz als Postulat überwiesen. Diese verlangt eine Überprüfung der Auswirkungen der Einführung der neuen Maturitätsausbildung. Die Erziehungsdirektion hat die Abteilung Bildungsplanung und Evaluation bzw. das frühere Amt für Bildungsforschung mit der Durchführung einer entsprechenden Evaluation beauftragt.

Um die neue Maturitätsausbildung zu beurteilen, wurden die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit der alten und der neuen Maturitätsausbildung gesammelt und verglichen. Neben dem Vergleich zwischen altem und neuem Ausbildungssystem ging es auch darum zu klären, wie gut die Ausbildungsziele in den verschiedenen Teilen des neuen Systems erreicht werden. Dazu wurden Merkmale erhoben, die zeigen sollen, ob die Reformziele erreicht werden und ob befürchtete unerwünschte Auswirkungen eintreffen.

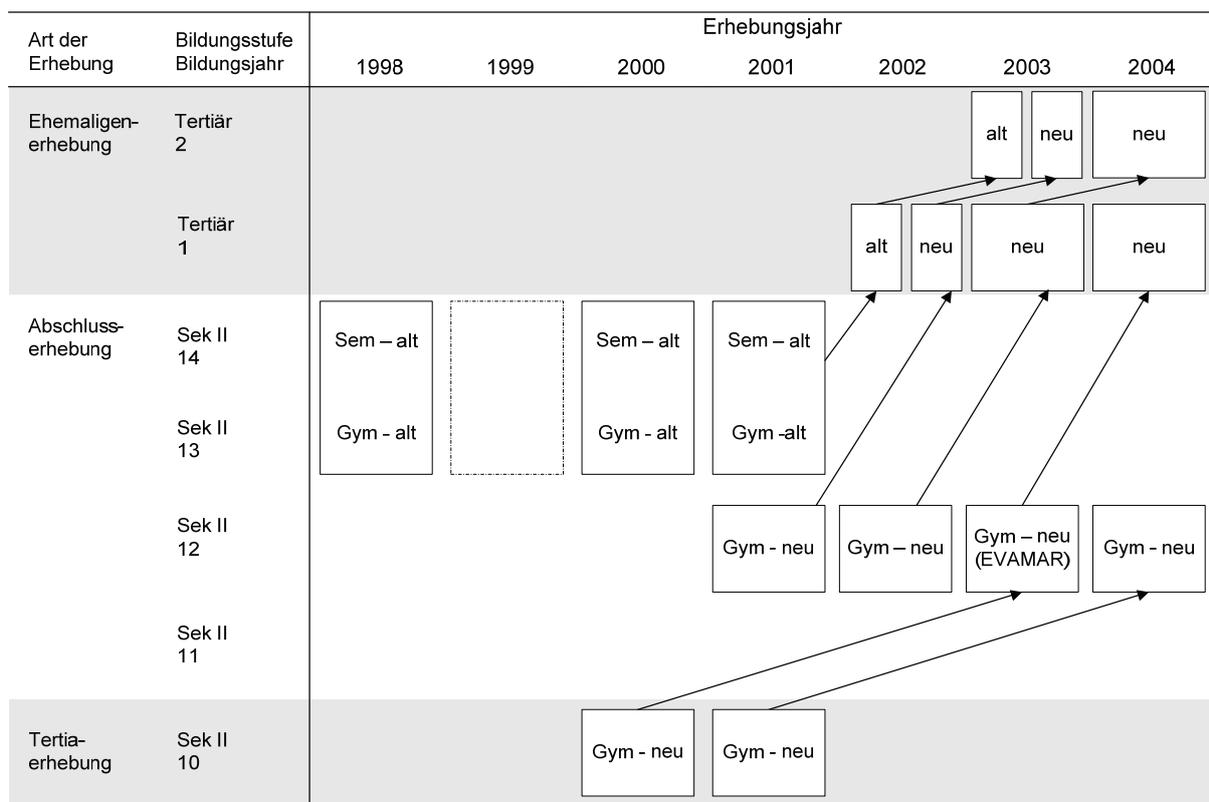
Um die primären Evaluationsfragen zu beantworten, wurden die ins Gymnasium Eintretenden (*Tertiaerhebung*), die Maturandinnen und Maturanden (*Abschlusserhebung*) sowie die Absolvierenden befragt, die bereits aus einer Distanz von einem oder zwei Jahren auf die Maturitätsausbildung zurückblicken können (*Ehemaligenerhebung*).

¹ Der erste, hier in den Vergleich einbezogene Maturitätsjahrgang hat die Volksschule noch nach altem System durchlaufen.

Auch wenn es in der Untersuchung primär um die Maturitätsausbildung geht, werden im alten System auch die Seminaristinnen und Seminaristen befragt. Dies ist notwendig, um vor und nach dem Wechsel möglichst ähnliche Schülerpopulationen zu haben. Jugendliche, die wie die früheren Seminaristinnen und Seminaristen den Beruf eines Primarlehrers bzw. einer Primarlehrerin oder eines Kindergärtners bzw. einer Kindergärtnerin anstreben, müssen im neuen System im Regelfall eine Maturität erwerben. Wenn im folgenden Bericht also vom Vergleich zwischen altem und neuem Ausbildungssystem die Rede ist, so sind im alten System immer auch die Seminaristinnen und Seminaristen in der Population enthalten.

Abbildung 1.1 gibt einen Überblick über die Gesamtheit der Erhebungen im Rahmen der Evaluation der Maturitätsausbildung.

Abbildung 1.1: Übersicht über die Erhebungen



- Bildungsstufe Tertiär: Tertiäre Ausbildungsstufe (Höhere Fachschulen, Fachhochschulen, Universitäten)
Sek II: Sekundarstufe II (Nur Gymnasium, Seminar)
- Bildungsjahr Anzahl Bildungsjahre: Das Gymnasium im neuen System schliesst nach insgesamt 12 Schuljahren ab, im alten System nach 13 Jahren. Den Seminarabschluss erreichte man nach 14 Jahren.
- Erhebungsjahr Entspricht dem entsprechenden Kalenderjahr. Die Abschlusserhebung fand im März, die Tertia-Erhebung im Oktober, die Ehemaligenerhebung im November statt.
- alt, neu Erhebung eines ganzen Schülerjahrgangs des alten bzw. neuen Systems auf Tertiärstufe
- Gym-alt Erhebung im Gymnasium, altes System
- Sem-alt Erhebung im Seminar
- Gym-neu Erhebung im Gymnasium, neues System
- EVAMAR Erhebung im schweizerischen Evaluationsprojekt EVAMAR
- Kästchen Jedes Kästchen steht für eine Erhebung bei einem ganzen Schülerjahrgang (Kohorte), der die Ausbildung in der Regel gemeinsam durchläuft (2001 schlossen zwei Jahrgänge die Sek. II ab).
- Pfeile Pfeile verbinden Erhebungen, die beim gleichen Schülerjahrgang stattfanden.

Die Abschlusserhebung – im Mittelteil der Abbildung dargestellt – bildet den Kern des Projekts. Vertiefend wurden auch die *deutschsprachigen* Gymnasiastinnen und Gymnasiasten des ersten nachobligatorischen Schuljahres (Tertia-Erhebung) und die ehemaligen Absolventinnen und Absolventen gut ein bzw. zwei Jahre nach ihrem Abschluss befragt (Ehemaligenerhebung). Die Daten aus den verschiedenen Erhebungszeitpunkten wurden so mitein-

ander verbunden, dass längsschnittliche Aussagen möglich sind. Angesichts des beschränkten Umfangs der Population wurden pro Jahr Vollerhebungen im deutsch- und im französischsprachigen Kantonsteil durchgeführt.

Die Abfolge der Kalenderjahre, in denen Erhebungen stattfanden, ist auf der horizontalen Achse dargestellt. Die vertikale Achse zeigt die Abfolge der Schulstufen, vom Beginn des Gymnasiums bzw. Seminars (10. Schuljahr in der Sekundarstufe II) über die Maturität bzw. den Seminarabschluss zu den ersten beiden Jahren danach. Eine Schülerkohorte durchläuft damit die Abbildung diagonal von links unten nach rechts oben. Die Pfeile in der Abbildung verdeutlichen, wie Kohorten mehrmals in Erhebungen einbezogen wurden. Obwohl das Gymnasium im neuen System nachobligatorisch nur drei Jahre dauert und somit nur ein Schuljahr ohne Erhebung zwischen Tertia- und Abschlusserhebung liegt, liegen zwei volle Kalenderjahre ohne Erhebung dazwischen, da die Tertia-Erhebung zu Beginn des Schuljahres, die Abschlusserhebung jedoch gegen Ende des Schuljahres stattfand.

1.4 Durchführung der Ehemaligenbefragung

Die Befragung der Ehemaligen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen sowie Seminaristen und Seminaristinnen fand mittels standardisiertem Fragebogen statt. Die Fragebögen wurden postalisch verschickt. Die Adressen dazu lieferten die Schulen. Die Fragebögen erfassen Angaben zum weiteren Ausbildungsverlauf nach Abschluss der Mittelschule sowie zur Einschätzungen der Vorbereitung durch die Mittelschulen auf ein tertiäres Studium. Die Fragen wurden teils analog zur Abschlusserhebung, teils gestützt auf Notter und Arnold (2003) formuliert. Die Ehemaligen wurden zweimal befragt: das erste Mal im November rund 15 Monate nach Abschluss der Mittelschule, das zweite Mal nochmals ein Jahr später. Für die Erhebung wurden verschiedene Varianten der Fragebögen erarbeitet: Gymnasium vs. Seminar, deutsch vs. französisch, 1 Jahr vs. 2 Jahre nach Abschluss der Maturität. Der Rücklauf der Ehemaligenbefragung betrug in allen Erhebungsjahren sowohl bei der Befragung nach einem als auch nach zwei Jahren mindestens 69 Prozent.

Tabelle 1.1: Beschreibung der Stichprobe nach Geschlecht und Sprache

Abschlussjahr ²	altes System			neues System			
	1998	2000	2001	2001	2002	2003	2004
1. Ehemaligenerhebung							
männlich			43.6%	40.8%	38.2%	38.9%	
weiblich			56.4%	59.2%	61.8%	61.1%	
französisch			8.3%	7.0%	8.0%	7.1%	
deutsch			91.7%	93.0%	92.0%	92.9%	
Total (%)			100%	100%	100%	100%	
Total N			1139	1216	1336	1400	
2. Ehemaligenerhebung							
männlich			44.4%	41.3%	39.9%		
weiblich			55.6%	58.7%	60.1%		
französisch			8.6%	6.5%	6.7%		
deutsch			91.4%	93.5%	93.3%		
Total (%)			100%	100%	100%		
Total N			1047	1134	1405		

² Das Abschlussjahr bezeichnet, das Jahr, in welchem die entsprechende Gruppe den Abschluss der Mittelschule erreichte. Personen, welche z.B. 2001 die Maturität erlangten, wurden 2002 im Rahmen der 1. Ehemaligenerhebung befragt.

Tabelle 1.1 beschreibt die Stichprobe. Sowohl im alten als auch im neuen System sind die Frauen leicht übervertreten. An den Seminaren des alten Systems machten die Frauen rund 75% aus, an den Gymnasien dagegen nur rund 50%. Die Aufhebung der Seminare hat somit zu einer stärkeren Vertretung der Frauen an den Gymnasien geführt.

2 AUSBILDUNGSSITUATION NACH ABSCHLUSS DER MITTELSCHULBILDUNG

Der erfolgreiche Abschluss einer anerkannten Maturitätsausbildung eröffnet den Zugang zu allen universitären Hochschulen der Schweiz. Die Absolventinnen und Absolventen können sich aber auch für eine nicht universitäre Ausbildung entschliessen.

Im folgenden Kapitel sollen die verschiedenen Wege nach dem Abschluss der Maturität aufgezeigt werden. Dabei wird der Fokus auf die Unterschiede im alten und neuen Ausbildungssystem gelegt. Die Gruppe derjenigen Maturandinnen und Maturanden sowie Seminaristinnen und Seminaristen, welche nach der Mittelschule ein universitäres Hochschulstudium begonnen haben, steht dabei im Mittelpunkt.

Zur Relevanz und Signifikanz von Unterschieden

Im Bericht werden laufend Mittelwerte eines Merkmals in zwei oder mehr Gruppen verglichen. Rechnet man mit genügend Stellen nach dem Komma, werden sich solche Mittelwerte immer unterscheiden. Wann sind Mittelwertsunterschiede ernst zu nehmen – wann sind sie sowohl *relevant*, d.h. inhaltlich (praktisch oder theoretisch) von Bedeutung, als auch *signifikant*, d.h. statistisch zuverlässig und nicht bloss zufällig?

Die inhaltliche *Relevanz* kann fast nur anhand der relativen Grösse von Unterschieden beurteilt werden. Bei den vorliegenden Skalen, die meist von 1 bis 5 variieren, kann man eine Punktedifferenz zwar absolut daran messen, dass die Differenz 1 dem Übergang von der Antwort „stimmt genau“ zu „stimmt eher“ entspricht. Bei der Mittelwertsbildung in Gruppen mitteln sich aber viele individuelle Unterschiede aus, so dass selten grosse Punktdifferenzen entstehen. Die Bedeutsamkeit des Unterschieds zwischen zwei Gruppen kann generell anhand der *Effektstärke* (d) eingeschätzt werden. Die Effektgrösse entspricht dem Verhältnis der Differenz von zwei Mittelwerten zur Standardabweichung des Merkmals innerhalb der beiden verglichenen Gruppen. Die Standardabweichung beschreibt die Variabilität eines Merkmals. Üblicherweise weisen zwei Drittel der Personen einen Wert auf, der innerhalb eines Bereichs von plus/minus einer Standardabweichung um den Mittelwert liegt. Effektgrössen von 0.2 werden üblicherweise als klein, solche von 0.5 als mittel, solche von 0.8 als gross bezeichnet (vgl. Cohen, 1988). Dies ist allerdings nur eine grobe Richtschnur. Auch eine kleine Effektgrösse kann bemerkenswert sein, wenn die involvierten Merkmale Themen ansprechen, die nicht eng miteinander verwandt sind.

Wann ist ein Unterschied *statistisch signifikant*? Eigentlich gibt es darauf keine verbindliche Antwort, dafür aber aussagekräftige Grundlagen. Basis ist, dass die Mittelwerte von zwei Gruppen (Stichproben), die rein zufällig aus der gleichen Population ausgewählt wurden, sich aufgrund der zufälligen Zusammensetzung der Gruppen immer etwas unterscheiden werden. Mit statistischen Methoden kann zu jedem vorgegebenen Mittelwertsunterschied die Wahrscheinlichkeit (*p-Wert*) berechnet werden, dass dieser Unterschied zufällig auftritt. Konventionell bezeichnet man einen Unterschied als signifikant, wenn dieser *p-Wert* kleiner als 0.05 (oder auch 0.01) ist. Aufgrund dieser Definition treten aber ab und zu auch grössere Unterschiede zufällig auf, während andererseits kleinere Unterschiede auch systematisch bedingt sein können. In diesem Bericht gehen wir von einem *p-Wert* von 0.01 als Signifikanzgrenze aus. Mit dieser strengeren Anforderung wird vermieden, dass bei den vielen Gruppenvergleichen des Berichts mit einer erheblichen Zahl rein zufällig signifikanter Ergebnisse gerechnet werden muss.

Der vorliegende Bericht basiert auf einer Befragung der gesamten Population der Jugendlichen an Gymnasien und Seminaren. Insofern ist eigentlich jeder Mittelwertsunterschied in dieser Population gültig. Dennoch ist es sinnvoll, die Logik der Signifikanztests anzuwenden. Man möchte ja sicher sein, dass der gefundene Mittelwertsunterschied etwas mit der Gruppeneinteilung (z. B. nach Geschlecht) zu tun hat und nicht auch vorzufinden wäre, wenn man rein zufällig Gruppen bildet.

2.1 Tätigkeiten nach Maturitätsabschluss

Die ehemaligen Maturandinnen und Maturanden bzw. Seminaristinnen und Seminaristen wurden rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität bzw. des Seminars zum ersten Mal befragt. Diese Befragung wurde ein Jahr später nochmals wiederholt. In den folgenden Abschnitten werden die Tätigkeiten rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren aufgezeigt.

Im alten System besuchten Personen, welche das Patent als Kindergarten-, Primar- oder Hauswirtschaftslehre erwerbten wollten, das Seminar. Nach der Abschaffung der Seminare wurde die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität Bern integriert. Am 1. September 2005 wurde die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nochmals reorganisiert und in die pädagogische Hochschule Bern überführt. Zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung mussten Personen, welche den Lehrberuf als Ziel haben, zuerst das Gymnasium absolvieren und anschliessend die Lehrerinnen- und Lehrerbildung *an der Universität* besuchen. Seminaristinnen und Seminaristen konnten in der alten Ausbildung nach ihrem Abschluss direkt ins Berufsleben eintreten und unterrichten. Um diese beiden Unterschiede in den Vergleichsgruppen deutlich zu machen, wird in der Liste der möglichen Tätigkeiten einerseits die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) neben der Universität explizit ausgewiesen und andererseits das Unterrichten separat aufgeführt.

2.1.1 Tätigkeiten im alten und neuen Ausbildungssystem

Die Maturität ermöglicht auch nach der Maturitätsreform einen uneingeschränkten Zugang zu allen Hochschulen der Schweiz. Sowohl im alten als auch im neuen Ausbildungssystem haben rund zwei Drittel der Befragten den Weg an die Universität bzw. ETH gewählt. Im alten System konnten Personen, welche das Seminar besuchten direkt nach Seminarabschluss unterrichten. Im neuen System müssen Personen, welche den Lehrberuf anstreben nach der Maturität die Lehrerinnen- und Lehrerbildung besuchen. Die 13% der Personen, welche im neuen System die LLB besuchen, entsprechen in etwa der Summe derjenigen Personen, welche im alten System entweder ebenfalls die LLB besuchen (5%) oder unterrichten (11%).

Tabelle 2.1: Tätigkeiten rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität im alten und neuen Ausbildungssystem

	Alte Ausbildung			Neue Ausbildung
	Gymnasium	Seminar	Gesamt	Gesamt
Universität, ETH	75.2%	13.1%	65.6%	65.5%
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB)	6.2%	0.6%	5.4%	13.3%
Fachhochschule (FH)	5.3%	1.7%	4.7%	4.4%
Andere Ausbildung	6.3%	3.4%	5.9%	7.1%
Unterrichten	0%	70.5%	10.9%	0.1%
Übriges	7.0%	10.8%	7.6%	9.6%
Total (%)	100%	100%	100%	100%
Total N	963	176	1139	3912

Spaltenprozent; Chi-Quadratstest nach Ausbildungssystem und Ausbildungstyp signifikant: $p < .001$
 Population: alle befragten Personen rund 15 Monate nach Maturitäts- bzw. Seminarabschluss

Sowohl im alten als auch im neuen System besuchen etwa 5% der Ehemaligen eine Fachhochschule. Dabei werden vor allem Studienfächer in den Bereichen Gestaltung und Kunst (26%), Musik (20%) sowie Soziales (13%) gewählt.

Sieht man von den Unterschieden ab, welche durch das Seminar bzw. die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedingt sind, so unterscheiden sich die gewählten Laufbahnen rund 15 Monate nach Maturitätsabschluss im alten sowie im neuen Ausbildungssystem kaum voneinander.

Betrachtet man die Unterschiede in der Ausbildungswahl zusätzlich noch unter dem Aspekt des Geschlechts, so zeigt sich, dass die Frauen sowohl im alten als auch im neuen Ausbildungssystem seltener eine Ausbildung an einer universitären Hochschule anstreben als Männer (vgl. Tabelle 2.2). Während von den Männern etwa 80% eine universitäre Hochschule besuchen, sind es bei den Frauen nur knapp 60%. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde im alten System etwa doppelt so häufig von Frauen besucht wie von Männern. Zusätzlich haben Frauen etwas mehr als 3-mal so häufig unterrichtet – also vorher das Kindergarten- oder Primarschulseminar besucht. In der neuen Ausbildung sind es 4-mal mehr Frauen als Männer, welche die LLB besuchen. Frauen sind auch häufiger in der Kategorie „andere Ausbildung“ zu finden als Männer. Im Bereich der Fachhochschulen sind hingegen keine bedeutsamen Unterschiede vorhanden.

Tabelle 2.2: Tätigkeiten rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität nach Geschlecht

	Alte Ausbildung		Neue Ausbildung	
	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich
Uni, ETH	77.7%	56.2%	78.8%	57.0%
LLB	3.0%	7.2%	5.1%	18.6%
FH	4.2%	5.1%	3.2%	5.2%
Andere Ausbildung	2.8%	8.3%	4.3%	8.9%
Unterrichten	4.8%	15.6%	0.1%	0.1%
Übriges	7.4%	7.6%	8.6%	10.3%
Total (%)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Total N	497	642	1536	2372

Spaltenprozentage; Chi-Quadratstest nach Ausbildungssystem und Geschlecht signifikant: $p < .001$
 Population: alle befragten Personen rund 15 Monate nach Maturitäts- bzw. Seminarabschluss

2.1.2 Tätigkeiten nach Typus bzw. Bildungsprofil

Die neue Maturitätsausbildung eröffnet eine differenziertere Gestaltung des eigenen Bildungsprofils als dies im alten System mit fünf fixen Maturitätstypen der Fall war. Die Kombinationsvielfalt der Schwerpunkt-, Ergänzungs- und Grundlagenfächer ist gross. Um Vergleiche innerhalb des neuen Maturitätssystems zu ermöglichen, ist es deshalb notwendig, die Wahlmöglichkeiten bezüglich Schwerpunkts-, Ergänzungs- und Grundlagenfächer so zu gruppieren, dass aussagekräftige Vergleiche möglich werden. Aus diesem Grund wurden sieben Bildungsprofile definiert (vgl. ausführlich dazu Ramseier & Gnos, 2008).

Zum altsprachlichen Profil gehört, wer ein sprachliches Schwerpunktfach und eine alte Sprache als Grundlagen- oder Schwerpunktfach besucht. Zu einem neusprachlichen Bildungsprofil zusammengefasst werden Kombinationen, in denen sowohl im sprachlichen Grundlagenfach als auch im Schwerpunktfach eine moderne Fremdsprache besucht werden. Bei den übrigen Bildungsprofilen wird das sprachliche Grundlagenfach nicht berücksichtigt. Die Schwerpunktfächer Musik und Bildnerisches Gestalten werden im musischen Bildungsprofil zusammengefasst. Die übrigen Bildungsprofile entsprechen direkt den besuchten Schwerpunktfächern Physik und Anwendungen der Mathematik (PAM), Biologie und Chemie, Wirtschaft und Recht sowie Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP).

Wie Tabelle 2.3 zeigt, können die neuen Bildungsprofile in etwa den alten Maturitäts-Typen gegenüber gestellt werden. Vor allem das altsprachliche Bildungsprofil wird im neuen System weniger häufig gewählt, als dies im alten System noch der Fall war. Das neusprachliche Profil sowie das Profil Wirtschaft und Recht wird in etwa gleich häufig gewählt wie im alten System. Die naturwissenschaftlichen Bildungsprofile mit Physik und Anwendungen der Mathematik sowie Biologie und Chemie sind im neuen System häufiger gewählt worden als der Typus C im alten System. Personen, welche im alten System das Seminar besucht haben, würden im neuen System wohl am ehesten das Bildungsprofil PPP oder das musische Profil

wählen. Die Häufigkeit dieser beiden Profile zusammen entspricht in etwa derjenigen des Seminars.

Tabelle 2.3: Wahl des Typus bzw. Bildungsprofils im alten und neuen System

Altes System: Typus		Neues System: Bildungsprofil	
Typus A + B (Alte Sprachen)	13.5%	Altsprachlich	5.9%
Typus D (Neue Sprachen)	17.4%	Neusprachlich	17.0%
Typus C (Mathematik und Naturwiss.)	17.6%	Physik und Anwendungen der Mathematik	10.6%
		Biologie und Chemie	15.5%
Typus E (Wirtschaft und Recht)	24.5%	Wirtschaft und Recht	22.1%
Seminar	27.1%	Philosophie/Pädagogik/Psychologie	14.7%
		Musisch (Bildnerisches Gestalten und Musik)	14.1%
Total (%)	100%	Total (%)	100%
Total (N)	4594	Total (N)	6760

Es stellt sich nun die Frage, ob Personen aus unterschiedlichen Typen bzw. Bildungsprofilen unterschiedliche Wege nach Abschluss der Maturität einschlagen. Wie Tabelle 2.4 zeigt, haben im alten System Personen aus dem Typus C am häufigsten eine Universität bzw. Hochschule besucht (83%). Personen mit dem Typus D wählen diesen Weg auffällig seltener (62%). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben je knapp 10% der Typen A/B und D gewählt. Aus den Typen C sowie E sind es nur knapp 4%. Personen mit dem Typus A/B wählen am häufigsten eine Fachhochschulausbildung (10%). Aus den Typen D und E tut dies nur eine sehr kleine Gruppe (3%). Es scheint somit so, dass die Wahl des Typus mit der Wahl der Nachfolgeausbildung zusammenhängt.

Tabelle 2.4: Tätigkeiten rund 15 Monate nach Abschluss der Matur im alten Ausbildungssystem nach Typus

	Typus A/B	Typus C	Typus D	Typus E	Gesamt
Uni, ETH	74.7%	83.5%	62.2%	79.2%	75.2%
LLB	9.6%	4.0%	9.3%	3.7%	6.3%
FH	9.1%	3.5%	6.2%	3.4%	5.3%
Andere Ausbildung	3.0%	2.5%	10.7%	8.0%	6.4%
Übriges	3.5%	6.5%	11.6%	5.8%	6.8%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%
Total (N)	198	200	225	327	950

Spaltenprozentage; Chi-Quadratstest nach altem und neuem Ausbildungssystem, Ausbildungstyp und Bildungsprofil signifikant: $p < .001$
 Population: alle befragten Personen des alten Ausbildungssystems rund 15 Monate nach Maturitätsabschluss

Bezogen auf das neue Ausbildungssystem zeigt sich in Tabelle 2.5, dass sich die Tätigkeiten rund 15 Monate nach Maturitätsabschluss auffällig zwischen den Bildungsprofilen unterscheiden.

Personen mit dem Bildungsprofil Physik und Anwendungen der Mathematik wählen analog zum alten Typus C am häufigsten einen universitären Ausbildungsweg (84,9%). Nur sehr wenige besuchen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder eine Fachhochschule.

Personen mit den Bildungsprofilen Wirtschaft/Recht oder Alte Sprachen wählen etwas weniger häufig den Weg an die universitären Hochschulen. Knapp 80% streben einen universitären Abschluss an. Daneben nimmt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit 6 bzw. 10% ebenfalls eine wichtige Rolle ein. Die Fachhochschule hingegen wird nur von wenigen gewählt.

Tabelle 2.5: Tätigkeiten rund 15 Monate nach Abschluss der Matur im neuen Ausbildungssystem nach Bildungsprofil

	Physik/Anwend. der Math. (PAM)	Biologie / Chemie	Wirtschaft / Recht	Altsprachlich	Neusprachlich	Philo./Päda./Psych. PPP	Musisch	Gesamt
Uni, ETH	84.9%	70.6%	77.9%	77.6%	61.8%	52.6%	35.1%	65.5%
LLB	1.6%	9.1%	6.0%	10.0%	12.8%	24.4%	30.8%	13.3%
FH	2.8%	4.1%	2.4%	3.6%	4.1%	3.7%	11.0%	4.4%
andere Ausbildung	3.7%	8.0%	4.5%	3.6%	8.4%	9.1%	10.9%	7.1%
Übriges	7.0%	8.0%	9.2%	5.2%	12.9%	9.9%	11.8%	9.6%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (N)	637	837	430	250	705	536	516	3911

Spaltenprozentage; Chi-Quadratstest nach Bildungsprofil signifikant: $p < .001$

Population: alle befragten Personen des neuen Ausbildungssystems rund 15 Monate nach Maturitätsabschluss

Etwas mehr als die Hälfte der Personen mit den Bildungsprofilen Neue Sprachen und Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) besuchen nach Abschluss der Maturität eine universitäre Hochschule. In Bezug auf den Besuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterscheiden sich die beiden Gruppen stark. Personen mit dem Bildungsprofil PPP besuchen doppelt so häufig die LLB (24,4%) wie Personen mit einem neusprachlichen Bildungsprofil (12,8%). Etwa 4% beider Profile treten in eine Fachhochschule ein.

Am auffälligsten unterscheidet sich das musische Bildungsprofil von den anderen. Nur ein Drittel der Personen besucht eine universitäre Hochschule. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird von einem Drittel der Personen als ebenso attraktive Alternative angesehen. Auch die Fachhochschulen werden mit rund 10% häufiger gewählt.

Beim Vergleich der alten Typen A, B, C und D mit den äquivalenten Bildungsprofilen im neuen System wird eine hohe Kontinuität in den gewählten Ausbildungswegen ersichtlich. Die Befürchtung, dass sich das neue Bildungsprofil PPP als „Nachfolger“ der Lehrerseminare etablieren würde, konnte nicht bestätigt werden. Zwar besucht knapp ein Viertel der Personen mit dem Profil PPP die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aber mehr als die Hälfte der Personen besuchen eine Ausbildung an einer universitären Hochschule.

Die gymnasiale Ausbildung wird aber nicht von allen Personen als Vorbereitung auf eine universitäre Hochschule betrachtet. Dies war vor der Maturitätsreform etwas weniger ausgeprägt. Im alten System haben vor allem Personen mit dem Typus D weniger häufig ein Hochschulstudium angestrebt als Personen der anderen Typen (62%). Im neuen Maturitätssystem sind es vor allem Personen mit einem musischen Bildungsprofil, die nur zu einem Drittel an universitären Hochschulen zu finden sind. Diese Veränderung muss aber stark in den Zusammenhang mit der neuen Angliederung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesetzt werden. Diese Ausbildung verlangt neu die gymnasiale Matura als Zutrittsberechtigung. Dadurch muss somit eine prozentuale Verschiebung der Ausbildungswege weg von den universitären Hochschulen hin zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschehen. Zudem bietet sich den Personen, welche eine musische oder gestalterische Ausbildung anstreben, nun neu die Möglichkeit, sich schon während der gymnasialen Ausbildung fachlich in diesen Bereichen zu vertiefen. Im alten System wählten diese Personen einen Typus, der keine fachliche Vorbereitung bot. Dadurch waren sie in allen Typen vertreten, während sie im neuen System verstärkt im musischen Bildungsprofil zu finden sind.

2.2 Zeitpunkt der Immatrikulation an einer universitären Hochschule

Gleichzeitig mit der Maturitätsreform wurde im Kanton Bern auch eine Verkürzung der Ausbildungsdauer von insgesamt 13 auf 12 Jahre eingeführt. Dies führte dazu, dass im Jahr 2001 ein doppelter Jahrgang die Gymnasien verlassen hat: ein Jahrgang mit 13-jähriger sowie ein Jahrgang mit 12-jähriger Ausbildung. Maurer hat 2004 gezeigt, dass sich für den doppelten Abschlussjahrgang 2001 Unterschiede bezüglich des Zeitpunktes der Immatrikulation an Universitäten und ETH's ergaben. Absolventinnen und Absolventen im alten System haben das Studium häufiger direkt aufgenommen als im neuen System (vgl. Maurer, 2004, S. 22f.). Mit der zusätzlichen Absolventinnen- und Absolventenerhebung im Jahr 2003 ist es nun möglich zu überprüfen, ob sich diese Verschiebung im neuen System auch für den Jahrgang 2002 ergibt.

In der Tabelle 2.6 wird der Zeitpunkt der Immatrikulation für diejenigen Personen verglichen, welche zum Zeitpunkt der ersten oder zweiten Befragung ein universitäres Hochschulstudium besucht haben. Die Angabe 100% bezieht sich somit auf all diejenigen Personen, welche in den ersten zwei Jahren nach Maturitätsabschluss ein Hochschulstudium begonnen haben. Vergleicht man die Übertritte im doppelten Abschlussjahrgang 2001 so zeigt sich, dass im alten System knapp drei Viertel der Personen (74,3%) direkt ein Hochschulstudium in Angriff genommen haben. Im neuen System haben deutlich weniger Personen einen Direkteinstieg gewählt (57,5%). Im darauf folgenden Abschlussjahrgang steigt der Anteil an Direkteinsteigenden nur leicht an (61,9%). Der Trend scheint sich somit zu bestätigen, dass Personen im neuen Ausbildungssystem weniger direkt an eine universitäre Hochschule übertreten.

Tabelle 2.6: Zeitpunkt der Immatrikulation an der Universität und ETH im alten und neuen Ausbildungssystem

Abschlussjahr	2001			2002
	Alt	Neu	Gesamt	Neu
Direkteinstieg	74.3%	57.5%	65.5%	61.9%
Einstieg nach 1 Jahr	22.7%	38.2%	30.8%	35.1%
Einstieg nach 2 Jahren	2.9%	4.3%	3.6%	3.0%
Total %	100%	100%	100%	100%
Total (N)	853	929	1782	1027

Spaltenprozent; Chi-Quadratstest nach altem und neuem Ausbildungssystem, Abschlussjahr signifikant: $p < .001$

Population: Alle Personen der ersten und zweiten Befragung der Maturajahrgänge 2001 und 2002, welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Vergleicht man diese Angaben mit den gesamtschweizerischen Immatrikulationszahlen des Bundesamtes für Statistik, so zeigt sich, dass die Direkteinstiegsquote für das Abschlussjahr 2001 mit 65.8% sehr genau mit den bernischen Angaben übereinstimmt. Für das Abschlussjahr 2002 ist die bernische Quote mit 61.9% leicht höher als die schweizerische mit 60.2% (vgl. Capelli, 2007, S. 7).

Diejenigen Personen, welche nicht den direkten Einstieg in ein Hochschulstudium gewählt haben, wurden gefragt, welchen Tätigkeiten sie in der Zwischenzeit nachgegangen sind, die mindestens sechs Monate gedauert haben.

Die häufigsten Zwischenlösungen waren die Erwerbstätigkeit, eine andere Ausbildung ausserhalb der Universität sowie ein Praktikum. Ein bedeutsamer Unterschied zwischen dem alten und neuen System ergibt sich nur für die Zwischenlösung Unterrichten. Dies ist jedoch vollständig auf die Gruppe der Seminaristinnen und Seminaristen zurückzuführen.

Tabelle 2.7: Zwischenlösungen – Dauer mehr als 6 Monate

	Altes System	Neues System
Erwerbstätigkeit	21.2%	24.8%
Andere Ausbildung	22.6%	23.8%
Unterrichten	8.0%	0.2%
Familienarbeit	2.2%	4.2%
Militär / Zivildienst	10.2%	9.2%
Praktikum	19.0%	23.4%
Anderes	16.8%	14.4%
Total (%)	100%	100%
Total (N)	137	500

Spaltenprozent; Chi-Quadratstest nach altem und neuem Ausbildungssystem signifikant: $p < .001$

Population: Alle Personen der ersten und zweiten Befragung, welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

2.3 Gewählte Studiengebiete an den universitären Hochschulen

Für die Gesellschaft und die Wirtschaft ist es von hoher Bedeutung, für welches Studienfach sich Jugendliche entscheiden, wenn sie ein Hochschulstudium ergreifen. Ihr Entscheid wirkt sich darauf aus, in welchem Umfang welche Wissensbestände an die neue Generation übertragen werden und ob sich die Qualifikationen der nachrückenden Generation mit den Bedürfnissen der Gesellschaft und der Wirtschaft decken.

Im Folgenden werden die gewählten Studiengebiete im alten und neuen System dargestellt und der Zusammenhang zwischen Studiengebiet und Schwerpunktfach (bzw. Bildungsprofil) aufgezeigt. Anschliessend werden Gründe für die Studienwahl beschrieben.

2.3.1 Gewählte Studiengebiete im alten und neuen System

Alle ehemaligen Maturandinnen und Maturanden der Abschlussjahrgänge 2001-2003, welche nach Abschluss der Maturität an einer universitären Hochschule eingeschrieben waren, wurden nach dem gewählten Studiengebiet³ gefragt. In der folgenden Tabelle wird der Frage nachgegangen, ob sich mit der Maturitätsreform Verschiebungen im Bereich der gewählten Studiengebiete ergeben haben. Dazu wird das alte mit dem neuen System verglichen. Im alten System sind Personen des Abschlussjahrgangs 2001 vertreten. Das neue System umfasst die Abgängerinnen und Abgänger der Jahre 2001-2003 (vgl. dazu Abbildung 1.1). Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausgeschlossen.

Wie Tabelle 2.8 zeigt, ist die prozentuale Verteilung der gewählten Studiengebiete über die Jahre gewissen Schwankungen unterworfen. Im Vergleich zwischen altem und neuem Ausbildungssystem zeigen sich keine grossen Unterschiede. Sowohl im alten wie auch im neuen System sind die Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften die drei meist gewählten Studiengebiete. Bei der detaillierteren Betrachtung nach Abschlussjahrgang lassen sich gewisse Veränderungstendenzen erkennen. Bei den Wirtschaftswissenschaften scheint sich ein kontinuierlicher Rückgang abzuzeichnen: im alten System Abschlussjahrgang 2001 haben knapp 19% dieses Studiengebiet gewählt, im neuen System Abschlussjahrgang 2003

³ Die Gruppierung der Studienfächer zu Studiengebieten basiert auf der Erhebung EVAMAR. Im MAR-Fragebogen wurden die gleichen Studiengebiete erfragt. Die Studierenden wurden aufgefordert anzugeben, welchem Studiengebiet ihr Hauptfach entspricht (vgl. Hedinger et al., 2001).

sind es nur noch knapp 13%. In den Sprach- und Literaturwissenschaften hat sich die prozentuale Quote beim Systemwechsel von knapp 7% auf 3% halbiert. Im Gegenzug haben die Natur- und Sportwissenschaften im neuen System einen etwas grösseren Zulauf.

Tabelle 2.8: Gewählte Studiengebiete im neuen und alten System

Abschlussjahrgang	Altes System	Neues System			Gesamt
	2001	2001	2002	2003	
Studiengebiet					
Theologie, Religionsw., Philosophie	2.3%	1.6%	2.3%	1.6%	1.9%
Medizin	11.3%	12.9%	13.7%	15.5%	13.9%
Rechtswissenschaften	14.1%	13.7%	14.3%	18.8%	15.2%
Wirtschaftswissenschaften	18.9%	16.1%	14.7%	12.6%	14.7%
Mathematik, Statistik, Informatik	3.3%	3.6%	3.9%	5.3%	4.2%
Naturwissenschaften	10.9%	13.0%	12.4%	14.2%	13.1%
Ingenieurwissenschaften	8.3%	7.5%	5.9%	7.5%	6.9%
Sprach- und Literaturwissenschaften	6.7%	3.1%	3.4%	4.2%	3.5%
Sozialwissenschaften	17.2%	19.9%	20.1%	13.8%	18.4%
Historische Wissenschaften	4.7%	6.2%	4.8%	3.1%	4.8%
Musikwissenschaften, Kunstgeschichte	1.5%	1.1%	1.1%	0.2%	0.8%
Sportwissenschaften	0.9%	1.1%	3.4%	3.1%	2.5%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%
Total (N)	688	744	842	549	2135

Spaltenprozentage; Chi-Quadratstest nach altem und neuem Ausbildungssystem signifikant: $p < .001$

Population: alle Personen der Abschlussjahrgänge 2000-2003, welche sich zum Zeitpunkt der Befragung im 3. Semester eines universitären Hochschulstudiums befunden haben (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

2.3.2 Gewählte Studiengebiete nach Bildungsprofil

Die Wahl des Studienfaches entscheidet sich - abgesehen von späteren Wechseln - zum Zeitpunkt der Anmeldung fürs Studium. Diesem Entscheid geht aber ein Prozess voraus, der lange dauern kann. Oft werden die entscheidenden Schritte schon um Jahre früher vollzogen. So geben 42% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten knapp drei Jahre vor Abschluss der Maturität an, sie hätten ihr Schwerpunktfach am Gymnasium gewählt, weil es eine gute Vorbereitung für ihr späteres Studium sei (vgl. Maurer, 2001). Es kann somit angenommen werden, dass bei knapp der Hälfte der Maturandinnen und Maturanden das gewählte Studiengebiet inhaltlich mit dem Schwerpunktfach zusammenhängt. Es ist aber auch anzunehmen, dass sich die Interessen im Laufe der gymnasialen Ausbildung verändern. Zudem soll die Mittelschulbildung eine allgemeine Hochschulreife vermitteln, die unabhängig vom gewählten Schwerpunktfach die Wahl jedes Studiengebiets zulässt.

Vor diesem Hintergrund wird nun im Folgenden der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen dem gewählten Bildungsprofil und dem gewählten Studiengebiet besteht. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in der folgenden Auflistung der Studiengebiete einbezogen, da ein beachtlicher Teil der Maturandinnen und Maturanden dieses Studiengebiet wählt.

Wie aus Tabelle 2.9 ersichtlich wird hängt die Wahl des Studiengebiets stark mit dem Bildungsprofil zusammen. Mehr als zwei Drittel aller Personen mit dem Bildungsprofil Physik und Anwendungen der Mathematik studieren Mathematik/Statistik/Informatik, Natur- oder Ingenieurwissenschaften. Je ein Drittel der Personen mit Bildungsprofil Biologie/Chemie studiert Medizin bzw. Naturwissenschaften. Personen mit Bildungsprofil Wirtschaft und Recht wählen am häufigsten Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. Beim alt- und neusprachlichen Bildungsprofil ist die Konzentration auf korrespondierende Studienfächer nicht so augenfällig. Personen mit einem altsprachlichen Profil weisen eine breitere Streuung über die

Studiengebiete auf. Auch hier treten aber klare Präferenzen in den Studiengebieten auf, namentlich für Medizin, Rechtswissenschaften sowie Sozialwissenschaften. Personen mit dem neusprachlichen Profil wählen überzufällig häufig ein Studienfach im Bereich der Sozialwissenschaften. Daneben studieren sie auch auffällig häufig Rechtswissenschaften und sind in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anzutreffen. Aus dem Bildungsprofil PPP entscheidet sich je ein Drittel der Personen entweder für ein Studium der Sozialwissenschaften oder für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine enorme Konzentration auf ein Studiengebiet ergibt sich bei Personen mit einem musischen Profil: rund die Hälfte von ihnen besuchen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Daneben ist rund ein Achtel im Studiengebiet der Sozialwissenschaften zu finden.

Tabelle 2.9: Wahl des Studiengebiets nach Bildungsprofil im neuen System

Studiengebiete	Bildungsprofil	Physik/Arwend. der Math.	Biologie/Chemie	Wirtschaft/Recht	Altsprachlich	Neusprachlich	Philo./Päda./Psvch.	Musisch	Gesamt
Theologie, Religionswiss., Philo.		0.3%	0.2%	1.7%	6.1%	0.7%	2.7%	1.4%	1.5%
Medizin		7.4%	32.2%	3.9%	19.9%	9.6%	5.2%	4.5%	11.4%
Rechtswissenschaften		3.7%	3.5%	28.2%	12.8%	13.6%	8.8%	6.6%	12.6%
Wirtschaftswissenschaften		9.3%	5.3%	31.4%	6.6%	7.5%	4.8%	4.5%	12.1%
Mathematik, Statistik, Informatik		21.1%	1.2%	1.4%	0.5%	0.5%	0.6%	1.0%	3.4%
Naturwissenschaften		20.7%	28.7%	4.9%	6.1%	4.7%	3.3%	5.6%	10.8%
Ingenieurwissenschaften		24.8%	4.9%	3.5%	3.6%	1.2%	0.6%	3.8%	5.7%
Sprach- und Literaturwiss.		0.3%	0.2%	1.5%	8.7%	6.8%	3.3%	2.4%	2.9%
Sozialwissenschaften		4.0%	7.9%	11.1%	14.8%	27.5%	30.0%	12.5%	15.2%
Historische Wissenschaften		3.7%	2.3%	3.4%	7.7%	6.1%	4.5%	1.7%	4.0%
Musikwiss., Kunstgesch.		0.3%	0.0%	0.2%	1.0%	0.9%	0.6%	2.8%	0.7%
Sportwissenschaften		1.9%	2.5%	1.5%	2.0%	3.1%	1.8%	1.7%	2.1%
Lehrerinnen- und Lehrerbildung		2.5%	11.1%	7.3%	10.2%	17.8%	33.6%	51.2%	17.5%
Total (%)		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (N)		315	384	549	176	352	219	140	2135

Spaltenprozenze; Chi-Quadratstest nach Bildungsprofil signifikant: $p < .001$

Population: alle Personen der Abschlussjahrgänge 2001-2003 im neuen System, welche sich zum Zeitpunkt der Befragung im 3. Semester eines universitären Hochschulstudiums befunden haben (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Grau unterlegt sind die am häufigsten gewählten Studiengebiete (>10%) nach Bildungsprofil.

Bei gewissen Bildungsprofilen ist es offensichtlich, dass sie einen direkten inhaltlichen Bezug zu den gewählten Studiengebieten haben. So korrespondiert z.B. das Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht direkt mit dem Studium der Wirtschafts- bzw. Rechtswissenschaften. Es ist anzunehmen, dass bei Personen, welche ein Studium wählen, welches mit ihrem gewählten Bildungsprofil korrespondiert, eine spezifischere Vorbereitung auf das Studienfach stattgefunden hat (vgl. dazu auch Kapitel 4.3). Es ist jedoch schwierig, aufgrund von inhaltlichen Kriterien für jedes Schwerpunktfach korrespondierende Studienfächer zu bestimmen. Um auch ohne ausführliche Diskussion der inhaltlichen Bezüge zwischen Bildungsprofil und Studiengebiet die „typische“ Verbindung zwischen Bildungsprofil und Studiengebiet zu definieren, wurden diejenigen Kombinationen als Standardübergänge definiert, welche die Maturandinnen und Maturanden überdurchschnittlich oft gewählt haben⁴. Dabei ergeben sich folgende Standardübergänge:

⁴ Chi-Quadratstest nach Studienfächer (im 3. Semester) und Bildungsprofil signifikant: $p < .001$. Als Kriterium wurde für das standardisierte korrigierte Residuum ein Wert >4 vorausgesetzt. Vergleiche dazu auch Ramseier et al. (2005).

Tabelle 2.10: Definition der Standardübergänge

Bildungsprofil	Studiengebiet ⁵
Physik und Anwendungen der Mathematik	Mathematik/Statistik/Informatik, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften
Biologie und Chemie	Medizin, Naturwissenschaften
Wirtschaft und Recht	Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften
Alte Sprachen	Theologie/Religionswissenschaften/Philosophie, Sprach- und Literaturwissenschaften
Neue Sprachen	Sprach- und Literaturwissenschaften, Sozialwissenschaften
Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP)	Sozialwissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Musisch	Musikwissenschaften/Kunstgeschichte, Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Es fällt auf, dass zwischen Bildungsprofil und häufig gewähltem Studiengebiet meist auch eine inhaltliche Kohärenz besteht. Einzige Ausnahme bildet die Kombination vom neusprachlichem Bildungsprofil sowie dem Studiengebiet der Sozialwissenschaften.

Gemäss dieser Definition haben 52% aller befragten Studierenden im 3. Semester ein Studienfach gewählt, welches dem definierten Standardübergang entspricht.

Die Häufigkeit eines Standardübergangs differiert stark nach gewähltem Bildungsprofil. Zwei Drittel der Personen mit dem Bildungsprofil Physik und Anwendungen der Mathematik besuchen ein Studium, welches als Standardübergang definiert ist. Auffällig selten einen Standardübergang wählen Personen mit alt- oder neusprachlichem Bildungsprofil (14.7% bzw. 34.7%).

Tabelle 2.11: Standardübergänge nach Bildungsprofil

	Physik/Anwend. der Math.	Biologie/Chemie	Wirtschaft/Recht	Altsprachlich	Neusprachlich	Philo./Päda/Psych.	Musisch	Gesamt
Mit Standardübergang	66.9%	61.1%	59.8%	14.7%	34.7%	63.4%	54.3%	52.1%
Ohne Standardübergang	33.1%	38.9%	40.2%	85.3%	65.3%	36.6%	45.7%	47.9%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (N)	326	434	597	197	430	331	291	2606

Spaltenprozentage; Chi-Quadratstest nach Bildungsprofil signifikant: $p < .001$

Population: alle Personen, welche sich zum Zeitpunkt der Befragung im 3. Semester eines universitären Hochschulstudiums befunden haben (inkl. Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Die Definition des Standardübergangs wurde vor dem Hintergrund vorgenommen, dass eine Übereinstimmung von Bildungsprofil und späterem Studiengebiet mit einer spezifischeren Vorbereitung auf das gewählte Studium verbunden ist. Soweit die Definition des Standardübergangs dies einfängt, sollten sich somit Personen mit einem Standardübergang besser auf das Studium vorbereitet fühlen und insgesamt zufriedener sein als Personen ohne Standardübergang. Ob dem so ist, wird in Kapitel 4.3 und 4.4 überprüft.

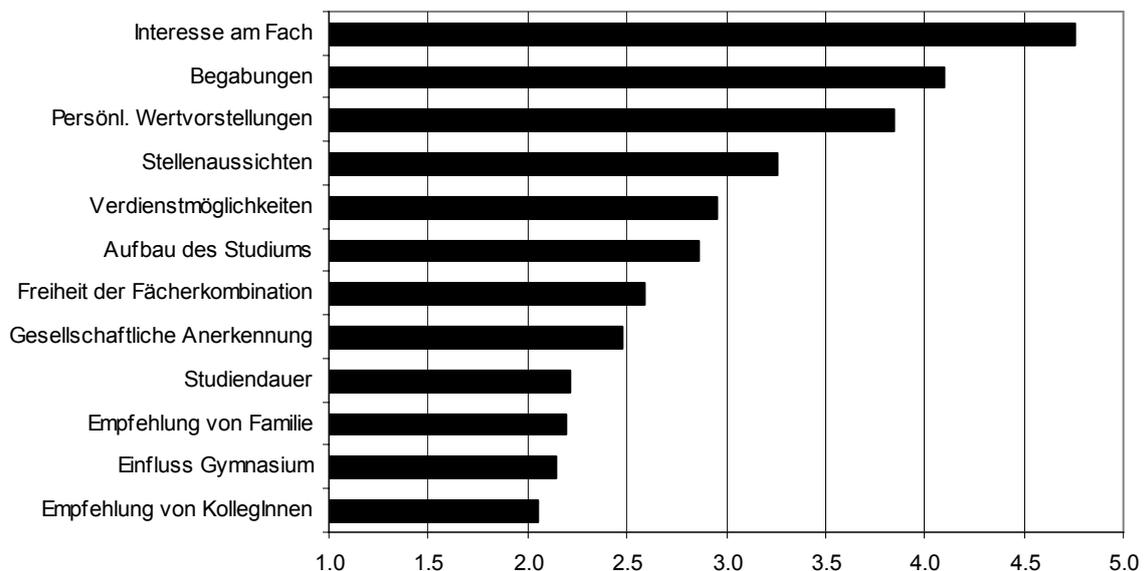
⁵ Für das Studiengebiet Historische Wissenschaften sowie Sport wurde aufgrund des gesetzten Kriteriums kein Standardübergang definiert.

2.4 Gründe für die Wahl des Studiengebiets

Die Wahl eines Studienfachs beruht auf einem meist längeren Prozess, bei dem u. a. die Wahl des gymnasialen Bildungsprofils eine Rolle spielt. Der Wahlprozess hängt von zahlreichen Faktoren ab, etwa von bisherigen Lernerfahrungen in verschiedenen Fächern, von familiären Traditionen und von geschlechtstypisch geprägten Vorstellungen über eigenes Können und über Anforderungen der Studienggebiete und der Berufe (vgl. Abel & Tarnai, 2000; Poglia et al., 2004). Es ist gleichzeitig ein (teilweise) bewusster Prozess, bei dem die Studierenden darüber Auskunft geben, wie relevant für sie bestimmte Wahlgründe waren. Im Folgenden wird die Relevanz solcher Gründe untersucht. Es interessiert primär, ob der Systemwechsel zu Änderungen in der Studienmotivation geführt hat. Daneben sind aber diese Gründe für die Wahl eines bestimmten Studiums auch von allgemeiner Relevanz für das Verständnis der Studienmotivation.

Die Befragten wurden ähnlich wie bei Notter und Arnold (2003) gebeten, zwölf mögliche Wahlgründe auf einer Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 5 (sehr wichtig) einzustufen.

Abbildung 2.1: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfachs



Population: alle Studierenden des neuen Ausbildungssystems im 3. Semester, welche an einer universitären Hochschule immatrikuliert sind (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung). Vgl. dazu Tabelle 6.1 im Anhang.

Abbildung 2.1 zeigt die mittlere Einschätzung bei den Absolventinnen und Absolventen der neuen Maturitätsausbildung, die bereits ein Jahr lang studiert haben. Das Interesse am Studienfach wird klar als wichtigster Grund angesehen; die meisten Befragten bezeichnen ihn als sehr wichtig. Dies und die ebenfalls hohe Wichtigkeit der persönlichen Wertvorstellungen zeigen, dass die Studienwahl meist als primär intrinsisch motiviert erlebt wird. Daneben werden besonders die eigenen Begabungen als wichtiger Grund angesehen - ein Zeichen für den generell als rational bezeichneten Wahlprozess (vgl. Poglia et al., 2004).

Mit den Stellenaussichten und den Verdienstmöglichkeiten folgen extrinsische, auf den späteren Beruf bezogene Wahlgründe, denen im Allgemeinen eine mittlere Wichtigkeit attribuiert wird. Der ebenfalls als extrinsisch einzustufende Wahlgrund „Gesellschaftliche Anerkennung“ steht dagegen etwas weniger im Vordergrund.

Die Struktur des Studiums (Aufbau, Freiheit in der Fächerkombination, etwas zurück Studiendauer) wird im Allgemeinen als mässig wichtiger Grund für die Wahl eines Studienfachs angesehen. Als am wenigsten wichtig werden die Empfehlungen der Familie, der Peers und der Einfluss der Mittelschule eingeschätzt. Dabei sollte aber bedacht werden, dass diese Gruppen und Institutionen die Studienwahl wohl weniger über direkte Empfehlungen als über langjährige Erfahrungen den Wahlprozess beeinflussen, ohne dass dies von den Studierenden immer realisiert wird.

Insgesamt werden die vorgelegten möglichen Wahlgründe als sehr unterschiedlich wichtig eingestuft. Die ausschlaggebenden Gründe bei dieser Wahl scheinen ähnlich zu sein wie jene bei der Wahl des Schwerpunktfachs im Gymnasium (vgl. Ramseier & Gnos, 2008, Tabelle 4.1): Beide Male stehen die Interessen vor den eigenen Fähigkeiten an der Spitze. Dann folgt unter den vergleichbaren Gründen die spätere Tätigkeit – hier die Stellen, dort das Studium – und dies deutlich vor Empfehlungen bzw. Rücksichtnahmen auf andere Personen.

2.4.1 Vergleich zwischen alter und neuer Maturitätsausbildung

Fragt man sich, ob sich die Wichtigkeit der Wahlgründe mit dem Wechsel der Maturitätsausbildung verändert hat, so ist mangels begründeter Hypothesen die Gesamtheit der zwölf Gründe in einem Test zu berücksichtigen. Eine solche multivariate Varianzanalyse bei allen, die im 3. Semester ihres Studiums an der Universität (inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung) stehen, führt zu keinem signifikanten Ergebnis ($p = .138$). Einzeln getestet ergäbe sich allerdings für die Wichtigkeit der Empfehlungen der Familie eine kleine Zunahme ($d = .12$, $p = .007$).⁶

Dieser globale Vergleich befriedigt aber nicht ganz. Im alten System hat ja nur eine kleine Minderheit der Seminaristinnen und Seminaristen ein Hochschulstudium begonnen, während im neuen System mehr Personen vor dieser Entscheidung stehen. Man kann deshalb den Vergleich auf besser vergleichbare Personengruppen einschränken. Von der Interessenlage und der Gruppengrösse her kann man annehmen, dass viele Jugendliche, die früher ein Seminar besucht haben, im neuen System Philosophie/Pädagogik/Psychologie oder ein musikalisches Schwerpunktfach besuchen (vgl. Ramseier & Gnos, 2008, Abschnitt 3.1). Schliesst man all diese Jugendlichen aus dem Vergleich aus, so fällt die multivariate Varianzanalyse statistisch knapp signifikant aus ($p = 0.016$). Unter den einzelnen Variablen gewinnen die Stellenaussichten (und entsprechend auch die Verdienstaussichten) mit dem Systemwechsel am deutlichsten an Gewicht ($d = 0.11$, $p = .013$), bei den persönlichen Werten deutet sich ein Rückgang an ($d = 0.10$, $p = .019$).

Auch der eben vorgenommene Vergleich ist nicht unproblematisch. Tatsächlich steht vor und nach der Umstellung ein anderes Angebot an Studiengebieten zur Auswahl – folglich können auch einige Wahlgründe eine etwas andere Bedeutung erhalten. Neu hinzugekommen ist die tertiäre Ausbildung für eine Lehrtätigkeit in der Primarschule und im Kindergarten. Schliesst man nun jene aus, die sich für eine solche Lehrerbildung entschliessen, so fällt die multivariate Varianzanalyse wieder signifikant aus ($p = .006$). Neben dem noch feststellbaren Unterschied beim Wahlgrund „Empfehlung der Familie“ ist neu eine kleine Abnahme bei der Wichtigkeit der Dauer des Studiums festzustellen ($p = .029$, $d = 0.10$). Dies ist nicht erstaunlich: Die Lehrerbildung ist attraktiv für jene, denen an einem kurzen Studium gelegen ist (vgl. unten).

⁶ d ist ein Mass für die Effektstärke. Dies ist ein Mass für die Bedeutsamkeit von Unterschieden. Vgl. dazu Kasten „Zur Relevanz und Signifikanz von Unterschieden“, S. 6

Schliesslich führt auch ein Vergleich, bei dem beide Ausschlussgründe kombiniert werden, zu einer signifikanten multivariaten Varianzanalyse ($p=.002$) mit Unterschieden von $d=0.10$ insbesondere bei den Verdienstaussichten, dem Stellenangebot und der Dauer.

Insgesamt ist anzunehmen, dass die Reform zu einer leichten Veränderung im Prozess der Wahl eines Studiengobiets geführt hat. Mit dem Wegfall des direkten Zugangs in den Lehrberuf über ein Seminar steht eine etwas grössere Personengruppe vor dem Entscheid für ein bestimmtes Studiengobiet, und mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich das Angebot an Studiengobieten verändert. Mit der Definition spezifischer Vergleichsgruppen lässt sich dies nicht neutralisieren, vielmehr zeigen sich so gewisse Aspekte dieser Veränderung.

Als Hauptergebnis ist aber festzuhalten, dass all diese Änderungen in der Wichtigkeit der Wahlgründe mit Effektgrössen von maximal $d=0.11$ sehr klein und verglichen mit den Unterschieden zwischen den einzelnen Gründen selbst als marginal zu bezeichnen sind. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Reform der Mittelschulbildung die Motivation für die Anfangsphase des Studiums nicht wesentlich verändert hat.

2.4.2 Wichtigkeit der Gründe nach Studiengobiet

Um den Übergang zwischen Gymnasium und Hochschule genauer zu beschreiben, ist es interessant zu wissen, ob je nach gewähltem Studiengobiet andere Wahlgründe wichtig sind. Tatsächlich sind bei allen zwölf einzuschätzenden Wahlgründen je nach Studiengobiet statistisch signifikante Unterschiede festzustellen (vgl. Tabelle 6.1), die teils sehr ausgeprägt sind. Abbildung 2.2 zeigt die Unterschiede für vier Wahlgründe mit typischem Muster.

Beim Interesse am Studienfach sind die Unterschiede zwischen den Studiengobieten klein, es ist für alle Studiengobiete der wichtigste Wahlgrund. Das Interesse beim Studium von Recht und Wirtschaft sowie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist etwas weniger wichtig als sonst.

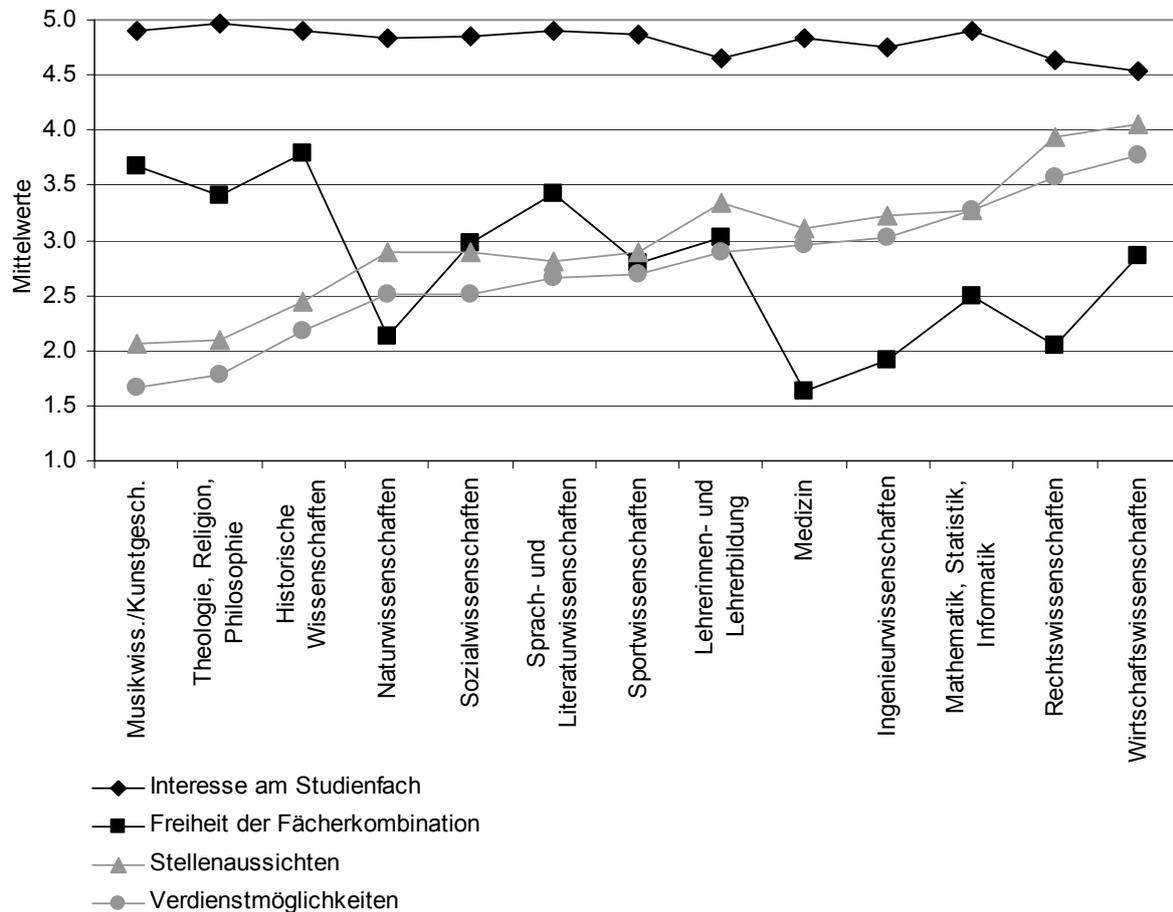
Sehr gross sind dagegen die Unterschiede zwischen den Studiengobieten bei den Wahlgründen „Verdienstmöglichkeiten“ und „Stellenaussichten“. Beim Studium von Recht und Wirtschaft sind diese Gründe fast so wichtig wie das Interesse, bei Musikwissenschaft/Kunstgeschichte und Theologie/Religionswissenschaften/Philosophie spielen sie eine untergeordnete Rolle.

Die Wichtigkeit der Freiheit der Fächerkombination als Wahlgrund geht zwischen den Studiengobieten am weitesten auseinander. Für die Fächer der philosophisch-historischen Fakultät ist dieser Grund im Mittel wichtig, für Medizin, Ingenieurwissenschaften, Recht und Naturwissenschaften wenig wichtig. Letzteres ist angesichts der hohen Strukturierung dieser Studiengänge nicht erstaunlich. Diese Richtungen sind eine schlechte Wahl für Studierende, denen die Freiheit der Fächerkombination am Herzen liegt. Die niedrige Wichtigkeit kann auch das Resultat eines Verarbeitungsprozesses *nach* der Wahl sein: Im Sinne der Reduktion von Dissonanz könnte die ja nicht mehr zugängliche freie Fächerkombination als unwichtig uminterpretiert werden (vgl. Festinger, 1957). Es sieht danach aus, dass die starke Strukturierung der Studiengänge wegen anderer Vorzüge in Kauf genommen wird.

Insgesamt zeichnet sich bei den Wahlgründen nach Studiengobiet ein vielfältiges Muster ab. Neben Gemeinsamkeiten (z. B. einhellig wichtig das Interesse, unwichtig die Empfehlungen der Kolleginnen und Kollegen) treten grosse Unterschiede hervor. Dabei stehen sich vor allem die berufsfeldbezogenen Studiengobiete samt Recht und Wirtschaft den geisteswissenschaftlichen gegenüber. Die hier gefundenen Ergebnisse stimmen generell gut mit jenen anderer Studien überein (vgl. Notter & Arnold, 2003, 2006; Poglia et al., 2004). Sie zeigen,

dass die Hochschulen je nach Studiengbiet mit einer unterschiedlich motivierten Studierendengruppe konfrontiert sind. Es dürfte sich lohnen, diese unterschiedlichen Motivationslagen zu berücksichtigen, wenn es gilt, ein hohes Engagement für das Studium aufrecht zu erhalten oder die Wahl bestimmter Fächer zu begünstigen.

Abbildung 2.2: Wichtigkeit ausgewählter Gründe für die Wahl des Studienfachs nach Studiengebiet



Population: alle Studierenden des neuen Ausbildungssystems im 3. Semester, welche an einer universitären Hochschule immatrikuliert sind (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung). Vgl. dazu Tabelle 6.1 im Anhang.

2.5 Universitätswahl

Neben dem Entscheid für ein Studiengbiet müssen die zukünftigen Studierenden auch einen Entscheid bezüglich universitärer Hochschule treffen. Die Studierenden müssen sich dabei zwischen verschiedenen Angeboten an Studiengbietern, Regionen und Sprachen entscheiden.

In Tabelle 2.12 wird ersichtlich, dass sich 15 Monate nach Maturitätsabschluss knapp zwei Drittel der Befragten für ein Studium an der Universität Bern entschieden haben. Am zweithäufigsten wird die Universität Freiburg besucht. An dritter Stelle steht die ETH Zürich.

Die Wahl der Universität ist dabei stark vom gewählten Studiengbiet abhängig. Wie Tabelle 2.12 zeigt, sind es Personen mit dem Studiengbiet Medizin, welche am häufigsten die Universität Bern wählen. Von den Personen mit Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften sind es

rund 70%. Die Universität Freiburg ist bei den Rechtswissenschaften die am häufigsten gewählte Alternative, bei den Wirtschaftswissenschaften ist es die Universität St. Gallen. Im Bereich Mathematik/Statistik/Informatik sowie den Naturwissenschaften sind es rund 60%, welche an der Universität Bern studieren. Die restlichen studieren entweder an der ETH Zürich oder ETH Lausanne. Ingenieurwissenschaften werden nahezu von allen an den beiden eidgenössisch-technischen Hochschulen studieren. Bei den Sozialwissenschaften sind es nur gerade 40%, welche die Universität Bern besuchen. Ein fast ebenso grosser Anteil wählt die Universität Freiburg. Daneben wählt fast jeder Zehnte die Universität Genf.

Tabelle 2.12: Wahl der Universität nach Studiengbiet (Auswahl)

Universität	Medizin	Rechtswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Mathematik, Statistik, Informatik	Naturwissenschaften	Ingenieurwissenschaften	Sozialwissenschaften	Gesamt
Bern	84.9%	70.6%	73.4%	61.9%	65.0%	0%	40.9%	60.7%
Basel	3.6%	1.0%	0.0%	0%	2.4%	0.8%	1.6%	1.8%
Zürich	1.0%	1.5%	1.8%	0%	0.7%	0%	2.6%	1.5%
Freiburg	2.9%	17.6%	7.2%	0%	2.4%	0.8%	36.4%	12.9%
Genf	1.7%	0.2%	0.2%	0%	0.7%	0%	9.5%	2.7%
Lausanne	3.6%	2.9%	3.9%	0.8%	2.9%	0%	3.9%	3.2%
Neuenburg	0.5%	0%	2.0%	3.2%	2.7%	0.4%	3.3%	2.7%
Tessin	0%	0%	0%	0%	0%	0.8%	0.5%	0.2%
ETH Zürich	1.2%	0%	0%	21.4%	17.9%	66.8%	0%	8.4%
ETH Lausanne	0.2%	0%	0%	11.9%	5.1%	30.3%	0%	3.4%
St. Gallen	0%	1.3%	11.5%	0%	0%	0%	0.9%	2.1%
Luzern	0%	0.6%	0%	0%	0%	0%	0.2%	0.2%
Total (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total (N)	411	477	488	126	414	241	643	3275

Population: Alle Personen der ersten Befragung rund 15 Monate nach Maturitätsabschluss (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche zu diesem Zeitpunkt an einer Hochschule immatrikuliert waren (altes und neues Ausbildungssystem). Es ist nur eine Auswahl der Studiengebiete dargestellt. Mit Ausnahme von Mathematik/Statistik/Informatik handelt es sich um die am häufigsten gewählten Studiengebiete. Grau unterlegt sind die am häufigsten gewählten Universitäten nach Studiengbiet (>10%).

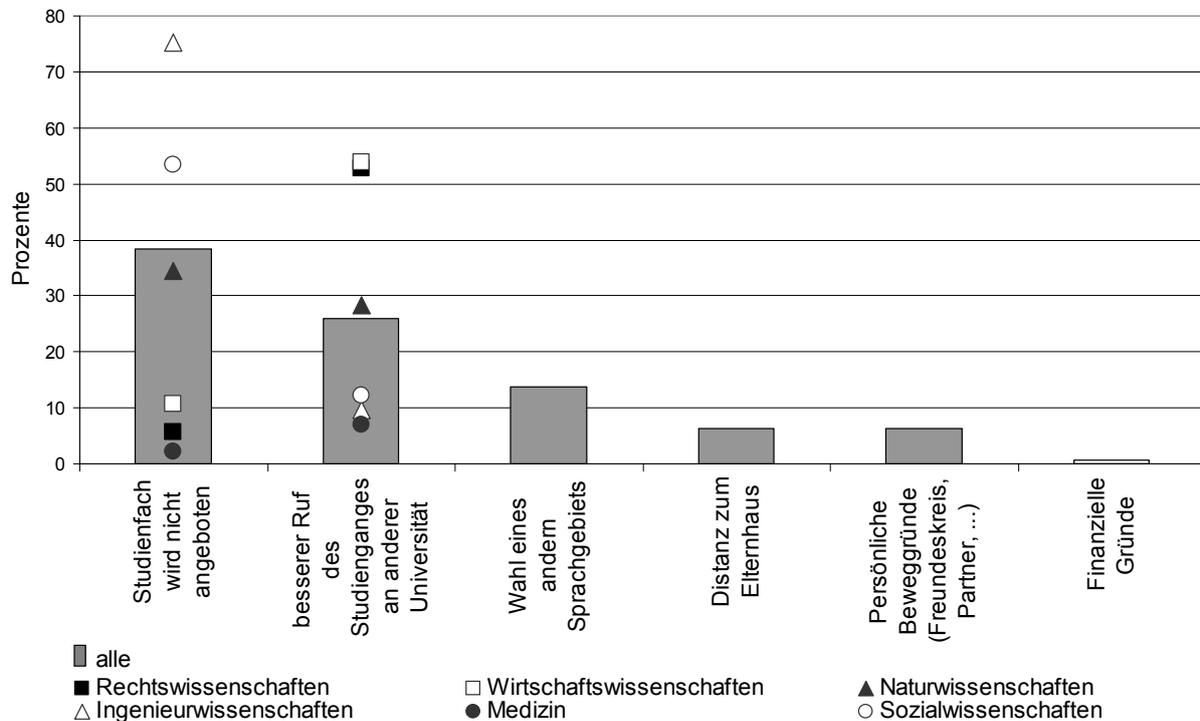
Aus Sicht der Universität Bern interessiert vor allem, aus welchen Gründen Studierende eine andere Universität wählen als diejenige in Bern. Die betreffenden Studierenden wurden aufgefordert, aus einer Liste an Möglichkeiten anzugeben, welche Aspekte sie zu einer anderen Universitätswahl bewogen haben.

Wie die grauen Balken in Abbildung 2.3 zeigen, wird als Hauptgrund für eine ausserkantonale Universitätswahl vor allem das fehlende Angebot (38%) im gewünschten Studiengbiet an der Universität Bern angeführt. Der bessere Ruf des Studiengangs an einer anderen Universität wird als zweithäufigster Grund (25%) genannt. Für 13% der Studierenden ist die Möglichkeit in einem anderen Sprachgebiet zu studieren massgeblich. Die Distanz zum Elternhaus sowie persönliche Beweggründe sind für rund 6% ein Grund sich gegen die Universität Bern zu entscheiden. Finanzielle Gründe scheinen eine Universitätswahl ausserhalb von Bern nicht zu begünstigen. Die Entscheidung gegen die Universität Bern hängt somit in erster Linie von hochschulbezogenen Faktoren ab.

Betrachtet man die beiden Hauptgründe differenziert nach den sechs meist gewählten Studiengebieten, so zeigen sich grosse Unterschiede. Das fehlende Angebot wird vor allem bei den Ingenieurwissenschaften (75%) sowie den Sozialwissenschaften (53%) als Hauptgrund angegeben. Dies zeigt sich in der Verteilung der Studiengebiete auf die Universitäten (vgl. Tabelle 2.12). Von den Personen mit dem Studiengbiet Ingenieurwissenschaften studiert

niemand an der Universität Bern und bei den Sozialwissenschaften sind es nur gerade 40%. Der bessere Ruf ist vor allem für die Studiengänge Rechts- und Wirtschaftswissenschaften ausschlaggebend. Für die Mediziner scheint keiner dieser beiden Gründe relevant zu sein. Bei den anderen vier Gründen treten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studiengängen auf.

Abbildung 2.3: Gründe für eine Universitätswahl ausserhalb von Bern nach Studiengbiet in Prozent



Population: Alle Personen der ersten Befragung rund 15 Monate nach Maturitätsabschluss (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche zu diesem Zeitpunkt an einer universitären Hochschule ausserhalb von Bern immatrikuliert waren (altes und neues Ausbildungssystem). 100% = alle Studierenden eines Studiengbietes, welche ausserhalb der Uni Bern studieren. Mehrfachantworten möglich.

2.6 Wechsel des Hauptfachs

Wie in Kapitel 2.4 beschrieben wurde, können die Gründe für die Wahl eines bestimmten Studienfachs sehr vielfältig ausfallen. Als ein Indikator für einen problemlosen Übergang vom Gymnasium zur Hochschule kann ein geringer Prozentsatz an Studierenden mit Hauptfachwechsel herangezogen werden. Ein Wechsel muss nicht immer ein Zeichen von Problemen sein, sondern kann auch Ausdruck von persönlichen Veränderungen oder Weiterentwicklung sein (vgl. Notter & Arnold, 2006). Mit einem Hauptfachwechsel verbunden sind aber immer eine Verlängerung der Studiendauer und damit erhöhte Kosten.

Die Studierenden wurden gefragt, ob sie im letzten Studienjahr ihr Hauptfach gewechselt haben. Studierende im 3. Semester beziehen sich somit auf die Periode des 1. und 2. Semesters, Studierende des 5. Semesters auf die Periode des 3. und 4. Semesters.

Die Häufigkeit eines Hauptfachwechsels ist von der bereits absolvierten Studienzeit abhängig. Wie aus Tabelle 2.13 ersichtlich wird, geben 6.7% an, dass sie im Laufe des 1. oder 2. Semesters ihr Hauptfach gewechselt haben. Im Laufe des 3. und 4. Semesters sind es 14%. Dieser relativ geringe Prozentsatz weist darauf hin, dass sich die grosse Mehrheit der Stu-

dierenden für das „richtige“ Studienfach entschieden hat und dass sie die Anforderungen des gewählten Faches meistern konnten.

Tabelle 2.13: Hauptfachwechsel nach Studienzeitpunkt

Zeitpunkt des Wechsels	Personen mit Hauptfachwechsel	Gesamtstichprobe (N)
1. und 2. Semester	6.7%	2876
3. und 4. Semester	14.0%	1488

Population: Alle Personen, welche zum Zeitpunkt der ersten oder zweiten Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

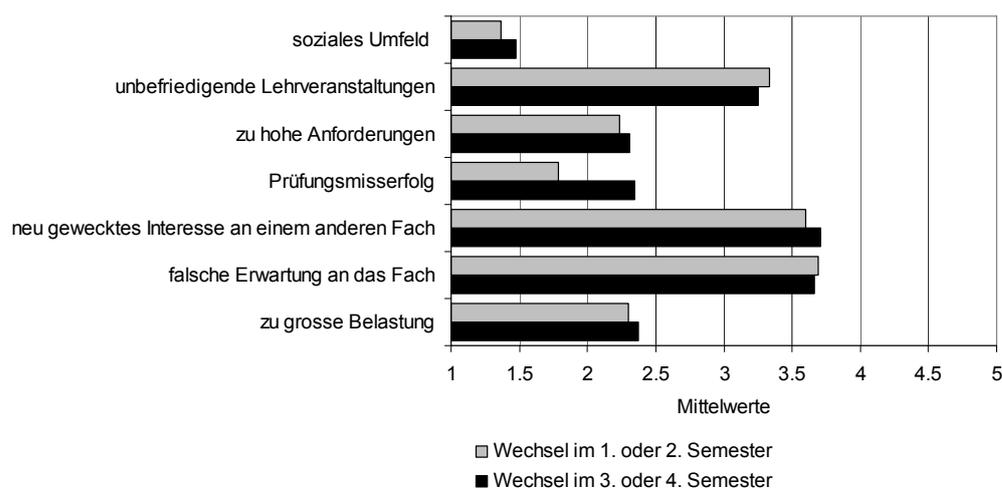
Der Vergleich zwischen altem und neuem Ausbildungssystem ergibt keine Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeit eines Hauptfachwechsels. Durch die Änderung des Maturitätsreglements scheint sich somit keine Veränderung der Situation ergeben zu haben.

Die Gründe für einen Hauptfachwechsel können sehr vielfältig sein. Deshalb wurden die Studierenden, welche das Hauptfach gewechselt haben, nach ihren Gründen für den Wechsel gefragt. Dazu wurde ihnen eine Liste von möglichen Gründen präsentiert, welche sie auf einer Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 5 (sehr wichtig) beurteilen mussten.

Wie Abbildung 2.4 zeigt sind die falsche Erwartung an das gewählte Fach sowie das neu geweckte Interesse an einem neuen Fach die beiden Hauptgründe für einen Hauptfachwechsel. Unbefriedigende Lehrveranstaltungen werden als dritt wichtigster Grund für einen Hauptfachwechsel angesehen.

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass sich die Gründe für einen Hauptfachwechsel im Laufe des Studiums nicht bedeutsam verändern. Einzig der Grund des Prüfungsmisserfolgs wird für das 3. und 4. Semester auffällig wichtiger beurteilt. Dies könnte daran liegen, dass viele Studiengänge nach den ersten beiden Semestern die ersten grossen Zwischenprüfungen durchführen. Die Studierenden stehen bei einem Prüfungsmisserfolg vor der Entscheidung die Prüfungen zu wiederholen, ein neues Hauptfach zu wählen oder die Universität ganz zu verlassen.

Abbildung 2.4: Wichtigkeit der Gründe für einen Hauptfachwechsel



Population: Alle immatrikulierten Studierenden (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche in der ersten oder zweiten Befragung angaben, im letzten Studienjahr das Hauptfach gewechselt zu haben (3. Semester N=235, 5. Semester N=253)

Diese Ergebnisse stimmen mit den schweizerischen Ergebnissen von Notter und Arnold (2006) überein. Auch in ihrer Untersuchung werden die unerfüllten Erwartungen an das ge-

wählte Fach sowie das neue Interesse an einem anderen Fach als Hauptgründe für einen Hauptfachwechsel genannt.

2.7 Prüfungserfolg an den universitären Hochschulen

Eines der Hauptziele der gymnasialen Ausbildung ist die Vorbereitung der Studierenden auf ein Hochschulstudium. Sind die Maturandinnen und Maturanden gut auf die Hochschule vorbereitet, so sollte sich dies unter anderem in ihrem Prüfungserfolg in den ersten Studienjahren zeigen.

Die Studierenden wurden einerseits nach der Anzahl Prüfungen im letzten Studienjahr sowie nach der Anzahl der bestandenen Prüfungen gefragt. Die Angaben sind aber mit gewisser Vorsicht zu interpretieren, da schon innerhalb des gleichen Studiengbietes sehr grosse Unterschiede auftreten (vgl. Anhang Tabelle 6.1 und Tabelle 6.3). Die Prüfungskultur in den einzelnen Studiengbietes kann sich stark voneinander unterscheiden: Je nach Studienfach können Prüfungen kleinere Leistungsnachweise während des Semester sein, welche sich auf einige wenige Wochen beziehen oder aber im Sinne von Zwischenprüfungen mehrere Vorlesungen umfassen. Zudem gibt es Studiengänge, die andere Formen der Leistungsnachweise wie z.B. das Verfassen von Seminararbeiten oder die Präsentation eines Vortrags bevorzugen. Der Prüfungserfolg kann zudem neben der Leistungsbeurteilung ebenfalls zur Steuerung der Studierendenzahl – z.B. im Rahmen eines Numerus Clausus – eingesetzt werden.

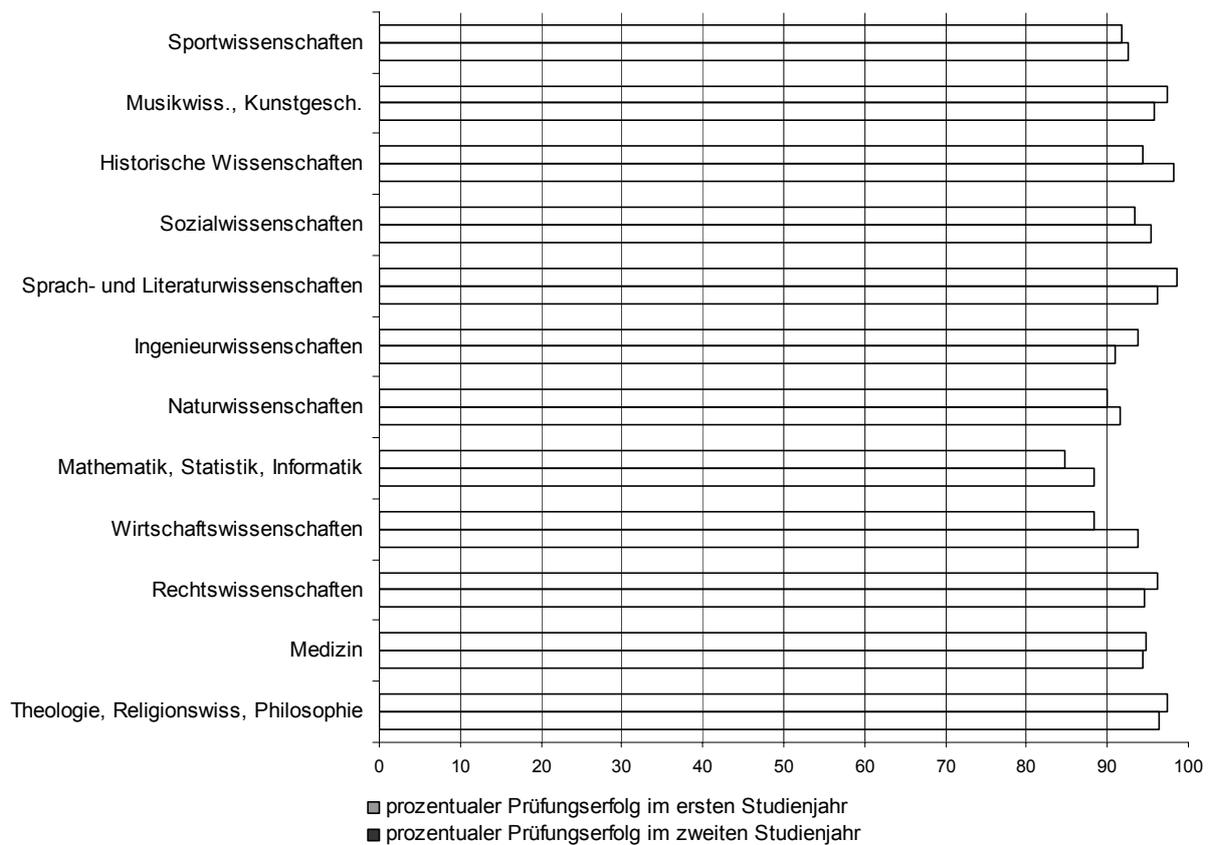
In der Anzahl absolvierter Prüfungen gibt es grosse Unterschiede zwischen den Studiengbietes. In den Wirtschaftswissenschaften ist die zu absolvierende Anzahl Prüfungen mit etwa 11 am höchsten, in den Historischen Wissenschaften mit etwa 2 am kleinsten. Die Anzahl der Prüfungen bleiben in den meisten Studiengbietes im ersten und zweiten Studienjahr relativ konstant. Zwischen dem alten und neuen Ausbildungssystem ergeben sich keine Unterschiede in der Anzahl Prüfungen (vgl. dazu Tabelle 6.2 im Anhang).

Die Studierenden wurden auch danach gefragt, wie viele Prüfungen sie bestanden haben. Aus den Angaben zu den absolvierten sowie bestandenen Prüfungen kann eine Erfolgsquote berechnet werden. Dazu wird die Anzahl absolvierter Prüfungen zur Anzahl bestandener Prüfungen in Beziehung gesetzt.

Die durchschnittliche Prüfungserfolgsquote in allen Studiengbietes am Anfang des Studiums liegt bei 94% (vgl. Abbildung 2.5). Die Unterschiede zwischen den Erfolgsquoten im ersten und im zweiten Studienjahr sind gering. Es fällt auf, dass die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengbietes, insbesondere Mathematik, Statistik, Informatik sowie Naturwissenschaften leicht tiefere Erfolgsquoten aufweisen. Die höchsten Erfolgsquoten weisen Studiengbietes aus dem philosophisch-geisteswissenschaftlichen Bereich auf.

Vergleicht man die Erfolgsquoten der Studierenden aus dem alten Ausbildungssystem mit denjenigen des neuen, so zeigen sich keine Unterschiede. Studierende aus dem neuen gymnasialen Ausbildungssystem sind somit gleich erfolgreich wie Studierende aus dem alten Ausbildungssystem. Die durch die Maturitätsreform ausgelösten Veränderungen in den Inhalten und Ausrichtungen der gymnasialen Ausbildung scheinen somit keinen Einfluss auf die Prüfungserfolgsquote der Studierenden an universitären Hochschulen zu haben.

Abbildung 2.5: Durchschnittliche Prüfungserfolgsquote im ersten und zweiten Studienjahr nach Studienggebiet



Population: Alle an einer universitären Hochschule immatrikulierten Studierenden (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung) im 3. bzw. 5. Semester. Aufgrund der kleinen Fallzahl wird das Studienggebiet Musikwissenschaften, Kunstgeschichte in der Abbildung nicht berücksichtigt. Vgl. dazu Tabelle 6.3 im Anhang.

Ebenfalls keine Unterschiede zeigen sich, wenn man innerhalb des neuen Ausbildungssystems Personen mit Standardübergang mit Personen ohne Standardübergang vergleicht. Der inhaltliche Vorteil, welcher Personen mit einem Standardübergang zum Zeitpunkt des Studienbeginns mitbringen, wirkt sich nicht auf deren Prüfungserfolg aus. Insbesondere bei Studienggebieten wie Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Mathematik oder Naturwissenschaften ist dieser Befund überraschend. Diese Studienggebiete sind eine direkte inhaltliche Fortführung der entsprechenden Schwerpunktfächer. Und trotzdem wirkt sich dies nicht auf den Prüfungserfolg aus. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass sich die Vorteile durch den starken inhaltlichen Bezug von Bildungsprofil und Studienggebiet vor allem beim Studienbeginn zeigen, diese aber relativ schnell von Personen ohne Standardübergang aufgeholt werden. Am Ende des ersten Jahres zeigen sich die Unterschiede nicht mehr. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit liegt darin, dass möglicherweise vor allem fachlich gute Schülerinnen und Schüler ein Studienggebiet wählen, welches nicht einem Standardübergang entspricht. Ein Schüler mit dem Bildungsprofil PPP und sehr guten Mathematikleistungen kann mit den gleichen Kenntnissen das Physik-Studium beginnen wie ein mittelmässiger Schüler aus dem Bildungsprofil PAM. Personen mit eher schlechten Kenntnissen in einem bestimmten Fach werden sich das Studium dieses Fachs weniger zutrauen und deshalb ein anderes Studienfach wählen. Es ist somit nahe liegend, dass nicht der Standardübergang an sich relevant ist, sondern die Leistungen im entsprechenden Fach

3 ALTE UND NEUE MATURITÄTSAUSBILDUNG AUS SICHT DER STUDIERENDEN

Wie in Kapitel 1.1 beschrieben wurde, ist die neue Maturitätsausbildung aus inhaltlicher Sicht einerseits durch die vergrößerten Wahlmöglichkeiten geprägt. Andererseits wird neben der breit gefächerten inhaltlichen Ausbildung ein Schwerpunkt auf die überfachlichen Kompetenzen gelegt. Diese sollen zu selbständigem Lernen und Arbeiten befähigen. Dies wird unter anderem mit der neu eingeführten Maturaarbeit gefördert und überprüft. Auf der funktionellen Seite soll die Mittelschule die Schülerinnen und Schüler auf ein Hochschulstudium vorbereiten und unabhängig von der individuell geprägten Ausrichtung des Ausbildungsganges den allgemeinen Hochschulzugang eröffnen.

Im folgenden Kapitel steht die Frage im Mittelpunkt, wie die Studierenden der universitären Hochschulen im Rückblick ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen beurteilen. Dabei interessiert in diesem Kapitel der Vergleich zwischen dem alten und neuen Ausbildungssystem. Gibt es Unterschiede in der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten? Um diese Frage zu beantworten, wurden die Studierenden rund 15 Monate nach ihrem Maturitätsabschluss aufgefordert, ihre fachlichen und überfachlichen Kenntnisse zum Zeitpunkt der Maturität einzuschätzen. Rund ein Drittel der Studierenden war zu diesem Zeitpunkt im 1. Semester, zwei Drittel im dritten Semester des Studiums.

3.1 Einschätzung der fachlichen Kenntnisse

Die Studierenden schätzten rückblickend ihre Kenntnisse in 20 Fächern zum Zeitpunkt der Maturität ein. Sie beurteilten ihre Kenntnisse auf einer 5-stufigen Skala von 1 (sehr schlechte Kenntnisse) bis 5 (sehr gute Kenntnisse). Zudem konnten sie die Kategorie „Fach nicht belegt“ ankreuzen.

Um die Einschätzung der Fachkenntnisse angemessen zu beurteilen, muss beachtet werden, dass nicht alle Fächer gleich intensiv besucht werden. Für einige Fächer wie z.B. Wirtschaft, Physik etc. ist die Anzahl der besuchten Lektionen stark davon abhängig, ob es ein Teil des gewählten Typus bzw. Schwerpunktfachs ist. Für andere Fächer wie z.B. Geschichte ist die Wahl des Typus bzw. Schwerpunktfachs nicht relevant.

Zudem muss beachtet werden, dass durch die Maturitätsreform die Gewichtung der einzelnen Fächer verändert wurde. So haben z.B. im alten System der gymnasialen Ausbildung die Fächer Musik und Bildnerisches Gestalten eine weniger zentrale Rolle gespielt als im neuen, in dem diese beiden Fächer als Schwerpunktfach belegt werden können.⁷ Damit ändert sich sowohl die Anzahl der besuchten Lektionen als auch die Wahrnehmung der Wichtigkeit dieser Fächer⁸. Der undifferenzierte Vergleich zwischen altem und neuem System würde aufgrund dieser unterschiedlichen Fächergewichtung verzerrt ausfallen.

⁷ Im Rahmen der seminaristischen Ausbildung waren die musischen Fächer ein zentraler Aspekt der Ausbildung.

⁸ Vgl. dazu für das alte Ausbildungssystem die Tabelle zu den Inhaltsprofilen im alten System in Hedinger et al. (2001) S. 48.

Im Folgenden werden aus diesem Grund je nach Fach verschiedene Gruppen miteinander verglichen:

- Die Fächer Deutsch, Französisch, Mathematik, Geografie, Geschichte, Sport und Informatik unterscheiden sich im alten und neuen System nicht wesentlich voneinander. Aus diesem Grund wird hier zwischen dem alten und neuen System als Ganzes verglichen. Bei den sprachlichen Fächern ist es im alten System nicht möglich zu eruieren, welches Sprachfach im Rahmen des Typus D gewählt wurde. Aus diesem Grund wird für die sprachlichen Fächer Englisch, Italienisch und Spanisch ebenfalls nur der Vergleich zwischen dem alten und neuen System dargestellt.
- Die Fächer Latein, Wirtschaft und Recht wurden im alten System im Rahmen des Typus A/B bzw. E besucht. Im neuen System können diese Fächer als Grundlagen- oder Schwerpunktfächer besucht werden. Es werden deshalb die Vergleiche zwischen neuem System mit und ohne entsprechendes Schwerpunktfach sowie dem alten Typ A/B bzw. E gemacht.
- Für die Fächer Anwendungen der Mathematik sowie Physik gibt es im neuen System mit dem Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik eine analoge Ausprägung zum alten Typus C. Abbildung 3.1 zeigt die Vergleiche zwischen altem und neuem System mit und ohne Schwerpunktfach bzw. mit und ohne Schwerpunkt im Typus.
- Die Fächer Biologie, Chemie, Bildnerisches Gestalten, Musik und Philosophie⁹ können im neuen System als Schwerpunktfächer belegt werden. Im alten System war dies nicht möglich. Es werden deshalb die Vergleiche zwischen neuem System mit und ohne Schwerpunktfach sowie dem alten System ohne Schwerpunkt im Typus dargestellt.

Durchschnittlich gesehen variieren die rückblickenden Einschätzungen der fachlichen Kenntnisse zum Zeitpunkt der Matura stark nach Fach. Die Einschätzung des fachlichen Könnens liegt im Fach Deutsch am höchsten ($M=4.0$), im Fach Informatik am tiefsten ($M=2.9$). Die eingeschätzten Kenntnisse variieren auf der Skala somit zwischen gut ($=4$) und mittel ($=3$).

Wie die linke Seite von Abbildung 3.1 zeigt, unterscheiden sich Personen bezüglich der Einschätzung ihrer Fähigkeiten im alten System nicht signifikant bzw. relevant¹⁰ von Personen im neuen System. Einzige Ausnahme bietet das Fach Geschichte. Rückblickend schätzen Personen im alten System ihre Fähigkeiten in Geschichte zum Zeitpunkt der Maturität höher ein als Personen im neuen System ($d=0.38$).

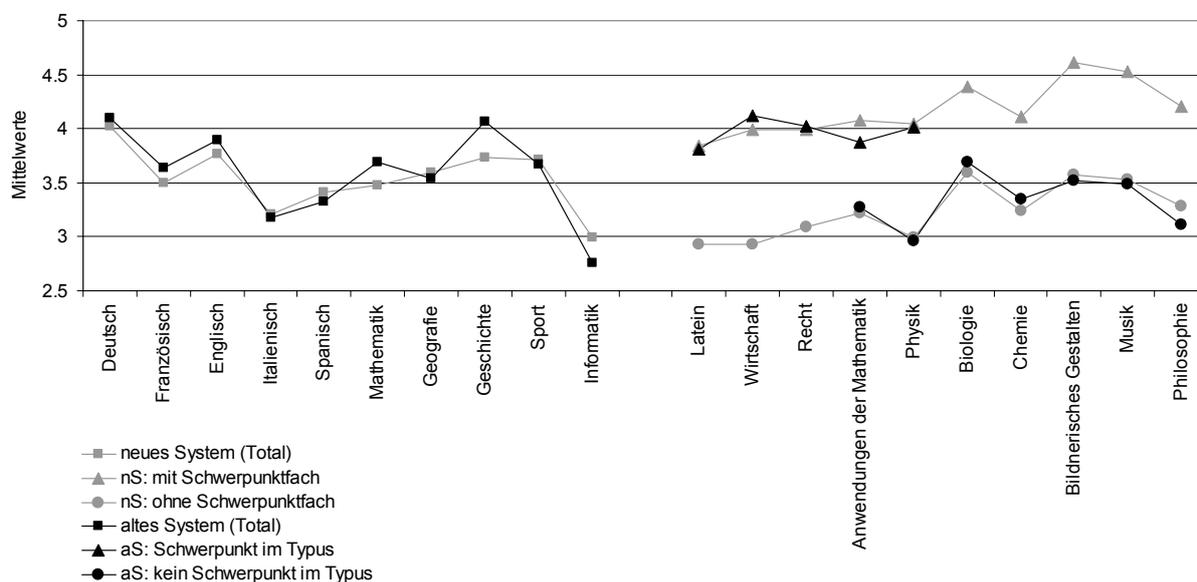
Die rechte Seite von Abbildung 3.1 zeichnet ein ähnliches Bild. Signifikant unterschiedliche Einschätzungen werden nicht im Vergleich zwischen der alten und neuen Ausbildung gefunden, sondern treten dann auf, wenn die Einschätzungen von Personen einander gegenübergestellt werden, welche sich in ihrem Schwerpunktfach bzw. Typus unterscheiden. So unterscheiden sich zum Beispiel Personen mit dem Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik bzw. dem Typus C in ihrer Einschätzung der Physik-Kenntnisse nicht voneinander. Es treten hingegen im alten System grosse Unterschiede zwischen Personen, die den Typus C besucht haben und Personen mit einem anderen Typus auf ($d=1.02$). Das gleiche gilt für das neue System: Personen mit dem Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik schätzen ihre Fähigkeiten in Physik auffällig besser ein, als Personen mit ei-

⁹ Zum Schwerpunktfach PPP gehören die Fächer Psychologie, Philosophie und Pädagogik. Die beiden Fächer Psychologie und Pädagogik wurden aus der Analyse ausgeschlossen, da nur sehr wenige der Befragten im alten System ihre Kenntnisse in diesen Fächern eingeschätzt haben. Diese Fächer wurden vorwiegend im Rahmen der seminaristischen Ausbildung unterrichtet.

¹⁰ Vgl. dazu Kasten „Zur Relevanz und Signifikanz von Unterschieden“, S. 6.

nem anderen Schwerpunktfach ($d=1.11$). Dieser Sachverhalt gilt für alle Fächer, welche als Kern des Typus bzw. des Schwerpunktfaches definiert sind.

Abbildung 3.1: Einschätzung der fachlichen Kenntnisse im neuen und alten System



Population: Alle immatrikulierten Studierenden (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung) zum Zeitpunkt der ersten Befragung rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität (N=3308). Vgl. dazu Tabelle 6.6, Tabelle 6.7 sowie Tabelle 6.8 im Anhang.

Die Einschätzung der eigenen Kenntnisse in einem Fach hängt stark von der Intensität des Besuchs desjenigen Fachs ab. Der Vergleich zwischen altem und neuem Ausbildungssystem zeigt, dass sich die Einschätzungen der eigenen Fachkenntnisse durch die Maturitätsreform nicht verändert haben. Die befragten Schülerinnen und Schüler des alten Systems schätzen ihre fachlichen Fähigkeiten durchschnittlich gleich hoch ein wie diejenigen des neuen Systems.

3.2 Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen

Die Mittelschule hat nicht nur zum Ziel die Schülerinnen und Schüler in fachlicher Hinsicht auf die Hochschule vorzubereiten. Gemäss Art. 5 des Reglements über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR 95) muss sie auch überfachliche Kompetenzen vermitteln. Unter überfachlichen Kompetenzen versteht man allgemeine Fähigkeiten und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen unabhängig von spezifischen Inhalten von Nutzen sind (vgl. Weinert, 1996). Im Fragebogen wurden insbesondere Bereiche der Sozial- und Methodenkompetenz erfragt. Diese allgemeinen Fähigkeiten sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, im Rahmen der späteren Tätigkeit, insbesondere eines tertiären Studiums, unabhängig von den konkreten inhaltlichen Anforderungen zu bestehen. Insbesondere durch die Einführung der Maturaarbeit soll die Fähigkeit der Methodenkompetenz gefördert werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen zeigen, dass sie fähig sind, alleine eine grössere eigenständige schriftliche Arbeit zu erstellen.

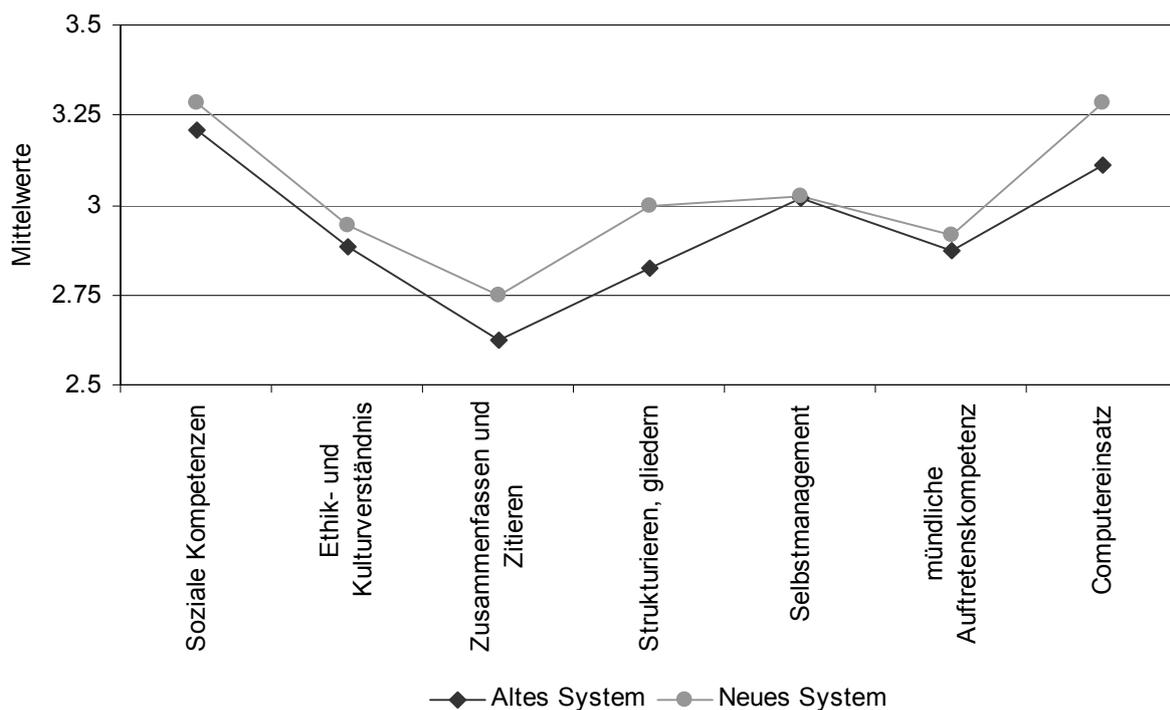
Die Studierenden waren aufgefordert, rückblickend ihre überfachlichen Kompetenzen zum Zeitpunkt der Maturität einzuschätzen. Dazu wurde ihnen eine Reihe von Fähigkeiten prä-

sentiert, welche sie auf einer Skala von 4 (sehr gut) bis 1 (schlecht) bewerten mussten. Im Rahmen der Auswertungen wurden diese Merkmale zu Skalen¹¹ verdichtet.

Im Vergleich zu den fachlichen Kenntnissen variieren die Einschätzungen der überfachlichen Kenntnisse nicht so stark. Der Unterschied zwischen der am höchsten eingeschätzten „sozialen Kompetenz“ (M=3.3) und der am tiefsten eingeschätzten Kompetenz „Zusammenfassen und Zitieren“ (M=2.7) beträgt etwas mehr als einen halben Skalenpunkt. Diese Beurteilung entspricht inhaltlich einer Einschätzung als „gut“.

Die Ausbildung im neuen System zeichnet sich durch leicht bessere überfachliche Kompetenzen aus (vgl. Abbildung 3.2). Nur im Bereich Selbstmanagement (z.B. Zeiteinteilung) und mündliche Auftretenskompetenz (z.B. Auftreten vor Publikum) unterscheiden sich die Einschätzungen des alten zum neuen System nicht. Die Kompetenzen im Bereich Soziales (z.B. soziales Verantwortungsbewusstsein) sowie Ethik- und Kulturverständnis (z.B. Auseinandersetzung mit ethischen Fragen) werden im neuen System leicht besser eingeschätzt. Insbesondere in den Bereichen „Zusammenfassen und Zitieren“ (d=0.22), „Strukturieren und Gliedern“ (d=0.34) sowie „Computereinsatz“ (d=0.23) schätzen die Befragten aus dem neuen Ausbildungssystem ihre Fähigkeiten höher ein.

Abbildung 3.2: Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen im neuen und alten System



Population: Alle immatrikulierten Studierenden (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung) zum Zeitpunkt der ersten Befragung rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität. Vgl. dazu Tabelle 6.10 im Anhang.

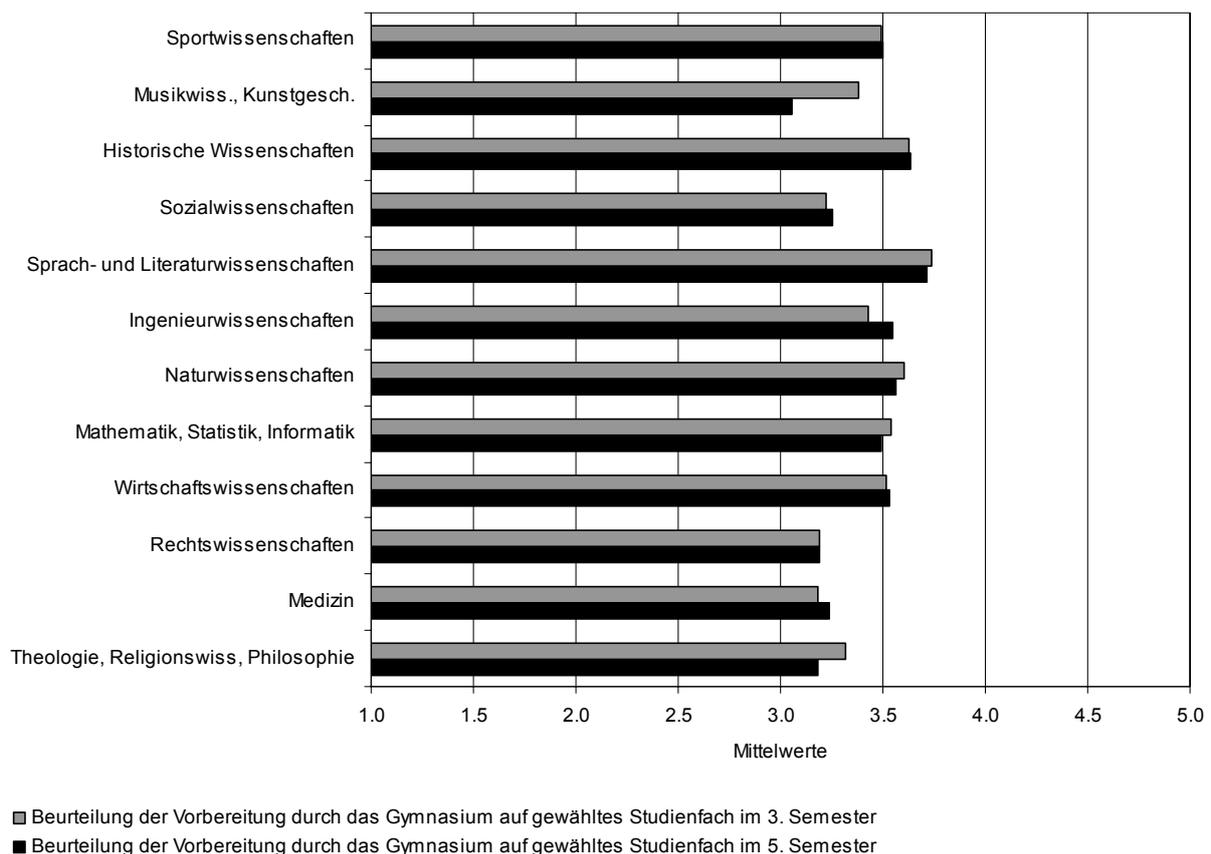
¹¹ Die Bildung einer Skala geschieht mittels Faktorenanalyse. Diese überprüft, ob einige Fähigkeiten meist ähnlich eingeschätzt werden, so dass sie als Facetten einer generellen Fähigkeit angesehen werden können. Ist dies der Fall, so werden die entsprechenden Aussagen zu Skalen verdichtet. Mit der Mittelung über mehrere Antworten werden Zufälligkeiten in den einzelnen Aussagen ausgeglichen; das gemeinte Merkmal wird zuverlässiger „gemessen“. Die genaue Definition und die Operationalisierung der im Bericht verwendeten Skalen können in der Tabelle 6.9 im Anhang nachgesehen werden.

Bei der Erarbeitung der neu eingeführten Maturaarbeit sind vor allem die Kompetenzen „Zusammenfassen und Zitieren“, „Strukturieren und Gliedern“ sowie „Computereinsatz“ gefragt. Die Schülerinnen und Schüler müssen nachweisen, dass sie einen Themenbereich aufarbeiten, gliedern und eine Arbeit dazu verfassen können. Die bessere Einschätzung dieser Fähigkeiten im neuen System legt die Vermutung nahe, dass die Maturaarbeit zur Verbesserung dieser Fähigkeiten beiträgt.

3.3 Einschätzung der Vorbereitung auf das Studium

Halten sich die Studierenden nach der neuen gymnasialen Ausbildung besser oder schlechter auf ihr Studium vorbereitet als nach der alten Ausbildung? Um diese Frage beantworten zu können, wurde die Einschätzung der Vorbereitung auf das eigene Studium mit vier Items erfasst (vgl. Hedinger et al., 2001, S. 83). Die Befragten konnten ihre Zustimmung zu den Aussagen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt genau) ausdrücken.

Abbildung 3.3: Einschätzung der Vorbereitung durch das Gymnasium auf das gewählte Studienfach nach Studiengbiet



Population: Alle Personen, welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung). Vgl. dazu Tabelle 6.12 im Anhang.

Durchschnittlich fühlen sich die Studierenden rückblickend nur „teils-teils“ vom Gymnasium auf das gewählte Studiengbiet vorbereitet. Der Vergleich zwischen dem alten und neuen System zeigt, dass sich die Vorbereitung durch das Gymnasium auf das gewählte Studienfach aufgrund der Maturitätsreform nicht verändert hat. In der Einschätzung der Studierenden hat sich somit die Vorbereitung auf das Studium durch das neue Ausbildungssystem nicht verändert.

Die gymnasiale Ausbildung soll unabhängig vom gewählten Typus bzw. Bildungsprofil die Wahl jedes Studienfachs zulassen. Es soll deshalb überprüft werden, ob sich die Studierenden je nach gewähltem Studiengbiet unterschiedlich gut vorbereitet fühlen.

Wie Abbildung 3.3 zeigt, gibt es zwischen den Studiengbietern Unterschiede im Grad des Vorbereitetseins. Diese Einschätzung verändert sich vom dritten zum fünften Semester nur unwesentlich. Am besten vorbereitet fühlen sich Personen, welche Sprach- und Literaturwissenschaften oder historische Wissenschaften studieren. Am wenigsten vorbereitet fühlen sich Studierende der Studiengbiete Rechtswissenschaften sowie Medizin.

3.4 Zufriedenheit mit der Maturitätsausbildung

Neben der Einschätzung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie des Vorbereitetseins wurden die Studierenden auch gefragt, wie zufrieden sie rückblickend mit der gesamten gymnasialen Ausbildung sind. Dabei wurde einerseits nach der Zufriedenheit im Hinblick auf das gewählte Studium und andererseits im Hinblick auf die persönliche Entwicklung gefragt. Die Frage lautete: „Wie zufrieden bzw. unzufrieden sind Sie rückblickend insgesamt mit Ihrer gymnasialen Ausbildung a) im Hinblick auf ihr jetziges Studium, b) im Hinblick auf ihre persönliche Entwicklung?“ Die Studierenden konnten ihre Zufriedenheit auf einer Skala von 1 (ausserordentlich unzufrieden) bis 7 (ausserordentlich zufrieden) einschätzen.

Sowohl die Zufriedenheit im Hinblick auf das gewählte Studium als auch im Hinblick auf die persönliche Entwicklung wird im Bereich von 5 „eher zufrieden“ eingeschätzt. Die Zufriedenheit im Hinblick auf die persönliche Entwicklung ist dabei leicht höher als die Zufriedenheit im Hinblick auf das jetzige Studium. Die Frauen unterscheiden sich dabei in ihrer Einschätzung nicht von den Männern. Im Laufe des Studiums verändert sich diese Einschätzung nicht. Die Werte bleiben vom 1. bis zum 5. Semester konstant. Vergleicht man das neue mit dem alten Ausbildungssystem, so zeigt sich, dass die Maturitätsreform keine Veränderung in der Zufriedenheit bewirkt hat.

4 NEUE MATURITÄTSAUSBILDUNG AUS SICHT DER STUDIERENDEN

Kapitel drei hat sich ganz auf den Vergleich zwischen alter und neuer Ausbildung konzentriert. Um beurteilen zu können, wie sich die neue Maturitätsausbildung bewährt hat, muss aber neben dem Vergleich zwischen dem alten und neuen Ausbildungssystem auch ein Augenmerk auf mögliche kritische Unterschiede *innerhalb* des neuen Ausbildungssystems geworfen werden. Dies soll nun im folgenden Kapitel geschehen. Konkret sollen Unterschiede zwischen den gymnasialen Bildungsprofilen untersucht werden: Erweisen sich die Bildungsprofile im neuen System als gleichwertig? Treten allenfalls in bestimmten Studiengebieten Probleme auf? Wie wirkt sich die Passung zwischen Bildungsprofilen und Studiengebiet aus? Die Beantwortung dieser Fragen kann Hinweise für eine Verbesserung der neuen Ausbildung geben.

Im folgenden Kapitel werden dazu die Einschätzungen der fachlichen sowie überfachlichen Kenntnisse, die Einschätzung der Vorbereitung auf das Studium und die Zufriedenheit der Studierenden mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf das gewählte Studium sowie im Hinblick auf die persönliche Entwicklung betrachtet. Weil die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium den Kern des gymnasialen Bildungsauftrags ausmacht, werden dabei nur die Beurteilungen jener einbezogen, die ein universitäres Studium begonnen haben: Diese Gruppe der ehemaligen Maturandinnen und Maturanden urteilt auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit den fachlichen Ansprüchen, die im Hochschulstudium gestellt werden.

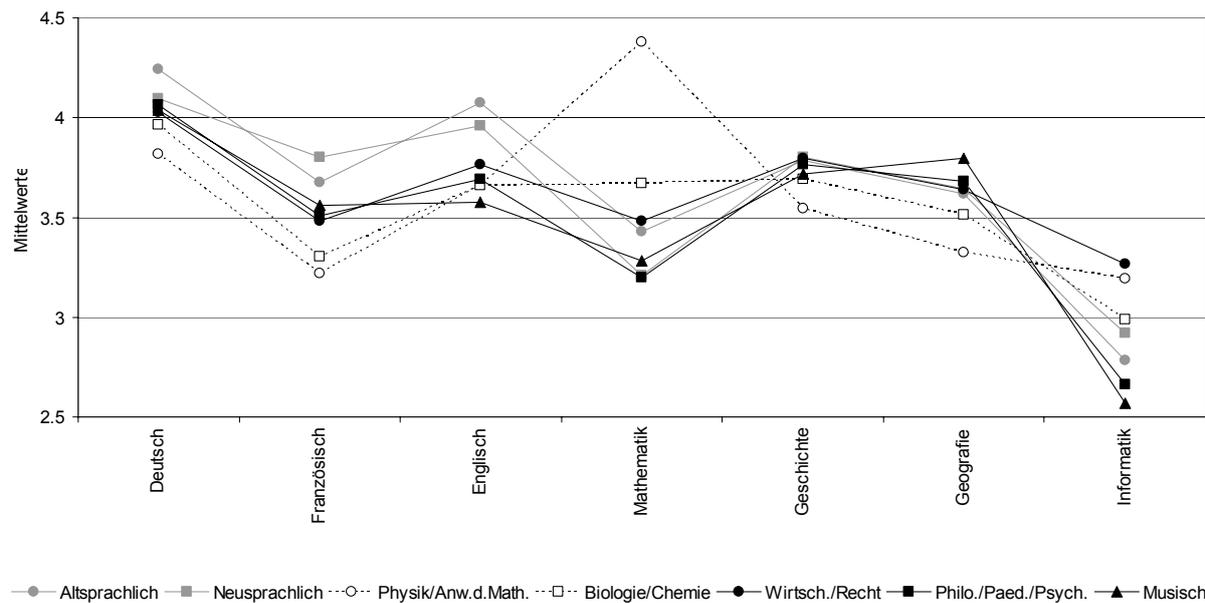
4.1 Einschätzung der fachlichen Kenntnisse

Die Studierenden schätzten rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität rückblickend ihre fachlichen Kenntnisse zum Zeitpunkt der Maturität auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut) ein. Rund ein Drittel der Studierenden war zu diesem Zeitpunkt im 1. Semester, zwei Drittel waren im dritten Semester des Studiums.

Abbildung 4.1 zeigt die eingeschätzten Fachkenntnisse nach Bildungsprofil in denjenigen Fächern, welche primär als Grundlagenfächer besucht werden.¹² Die Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen sind nur gering. Die Unterschiede betragen im Maximum etwas mehr als einen halben Skalenpunkt. Eine Ausnahme ist das Fach Mathematik. Hier schätzen Personen mit dem Bildungsprofil Physik und Anwendungen der Mathematik ihre Kenntnisse als auffällig besser ein. Dies kann auf die starke inhaltliche Verknüpfung des Grundlagenfachs Mathematik mit dem Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik erklärt werden. Die beiden sprachlichen Bildungsprofile weisen leicht höhere Werte in den Sprachfächern auf als die anderen Profile. Dafür schätzen sie ihre Kenntnisse im Fach Informatik am tiefsten ein. In diesem Fach werden die höchsten Kenntnisse von den beiden naturwissenschaftlichen Profilen sowie dem Profil Wirtschaft und Recht angegeben. In den Fächern Geschichte und Geografie sind keine relevanten Unterschiede vorhanden.

¹² Vgl. Art. 9 der Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995.

Abbildung 4.1: Einschätzung der fachlichen Kenntnisse nach Bildungsprofil

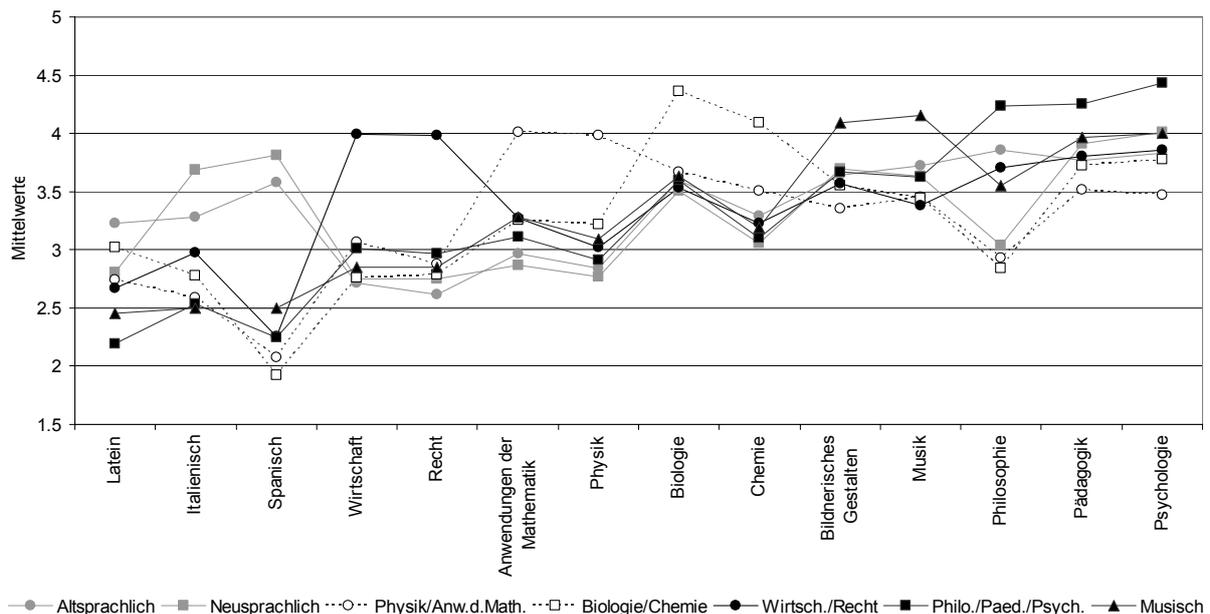


Population: Alle immatrikulierten Studierenden (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung) zum Zeitpunkt der ersten Befragung rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität. Vgl. dazu Tabelle 6.14 im Anhang.

In Kapitel 3.1 wurden die Unterschiede zwischen den Schwerpunktfächern im alten und neuen System beschrieben. Dabei haben sich keine Unterschiede zwischen altem und neuem System ergeben. Die Vergleiche haben aber gezeigt, dass sich unabhängig vom Ausbildungssystem diejenigen Personen besser beurteilen, welche das entsprechende Fach im Typus bzw. als Schwerpunktfach belegt haben. In der folgenden Abbildung zeigt sich dies für das neue System noch verstärkt. Betrachtet man diejenigen Fächer, die vorwiegend als Schwerpunktfächer besucht werden, so zeigen sich klare Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen.

Die Abbildung 4.2 verdeutlicht, dass die Kenntnisse in denjenigen Fächern hoch eingeschätzt werden, welche den gewählten Schwerpunktfächern in den Bildungsprofilen entsprechen. Besonders deutlich ist dies für die Bildungsprofile Wirtschaft und Recht, Physik und Anwendungen der Mathematik sowie Biologie und Chemie. Das altsprachliche sowie das neusprachliche Profil zeichnet sich durch besser eingeschätzte Kenntnisse in den beiden Sprachfächern Italienisch und Spanisch aus. Im Fach Latein sind die Unterschiede zwischen den Profilen nicht signifikant. Dies liegt daran, dass 90% der Personen, welche Latein besuchen dies im Rahmen des Ergänzungsfachs tun. Deshalb können auch Personen in anderen Bildungsprofilen als alte Sprachen gewisse Kenntnisse in Latein vorweisen. Die Unterschiede in den Fächern Philosophie, Pädagogik und Psychologie zwischen Personen mit Bildungsprofil PPP und den anderen fällt etwas geringer aus als z.B. in den Fächern Wirtschaft und Recht. Ein Grund für den eher kleinen Unterschied könnte in der Tatsache liegen, dass die Fächer Philosophie sowie Pädagogik/Psychologie die meist gewählten Ergänzungsfächer sind. Dies führt dazu, dass auch Personen in anderen Bildungsprofilen als PPP gewisse Kenntnisse in diesen Bereichen vorweisen können.

Abbildung 4.2: Einschätzung der fachlichen Kenntnisse (Schwerpunktfächer) nach Bildungsprofil



Population: Alle immatrikulierten Studierenden (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung) zum Zeitpunkt der ersten Befragung rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität. Vgl. dazu Tabelle 6.15 und im Anhang.

Mit Ausnahme von den jeweiligen Schwerpunktfächern unterscheiden sich die die Fachkenntnisse zwischen den Bildungsprofilen nur schwach. Gemessen am eingeschätzten Kenntnisstand erscheinen die Bildungsprofile als gleichwertig.

4.2 Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen

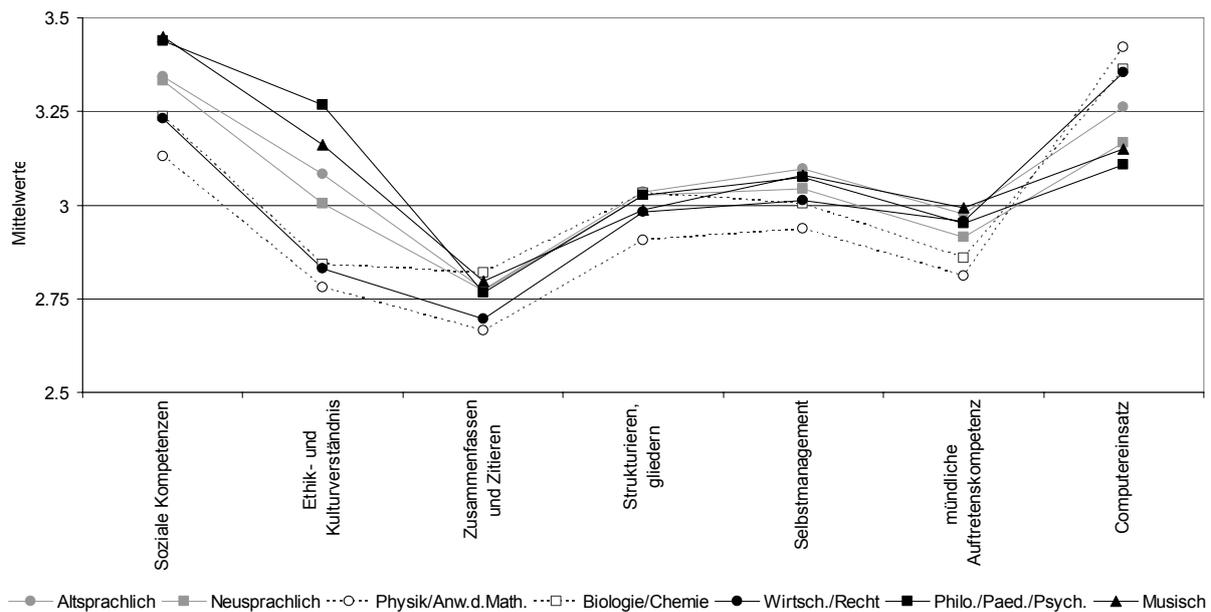
Wie in Kapitel 3.2 beschrieben wurde, zeichnet sich die neue Ausbildung im Vergleich zur alten durch höhere überfachliche Kompetenzen in den Bereichen „Zusammenfassen und Zitieren“, „Strukturieren und gliedern“ sowie „Computereinsatz“ aus.

Vergleicht man nun innerhalb der neuen Ausbildung zwischen den Bildungsprofilen, so sind die Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen mit maximal einem halben Skalenpunkt klein. In den Bereichen „Soziale Kompetenzen“, „Ethik- und Kulturverständnis“ sowie „Computereinsatz“ treten die grössten Unterschiede auf (vgl. Abbildung 4.3).

Die eher naturwissenschaftlich sowie wirtschaftlich ausgerichteten Bildungsprofile schätzen ihre Kenntnisse in den Bereichen „Soziale Kompetenzen“ sowie „Ethik- und Kulturverständnis“ niedriger ein als die sprachlichen, geisteswissenschaftlichen sowie musischen Bildungsprofile. Im Bereich „Computereinsatz“ zeigt sich ein umgekehrtes Bild: die naturwissenschaftlichen und wirtschaftlichen Bildungsprofile weisen höhere Werte auf als die anderen Bildungsprofile.

In den Bereichen „Zusammenfassen und Zitieren“, „Strukturieren und gliedern“, „Selbstmanagement“ sowie „mündliche Auftretenskompetenz“ sind die Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen sehr gering. Das Profil Physik und Anwendungen der Mathematik weist in allen drei Bereichen die tiefsten Einschätzungen der eigenen überfachlichen Kenntnisse auf.

Abbildung 4.3: Einschätzung der überfachlichen Kenntnisse nach Bildungsprofil



Population: Alle immatrikulierten Studierenden (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung) zum Zeitpunkt der ersten Befragung rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität. Vgl. dazu Tabelle 6.15 und im Anhang.

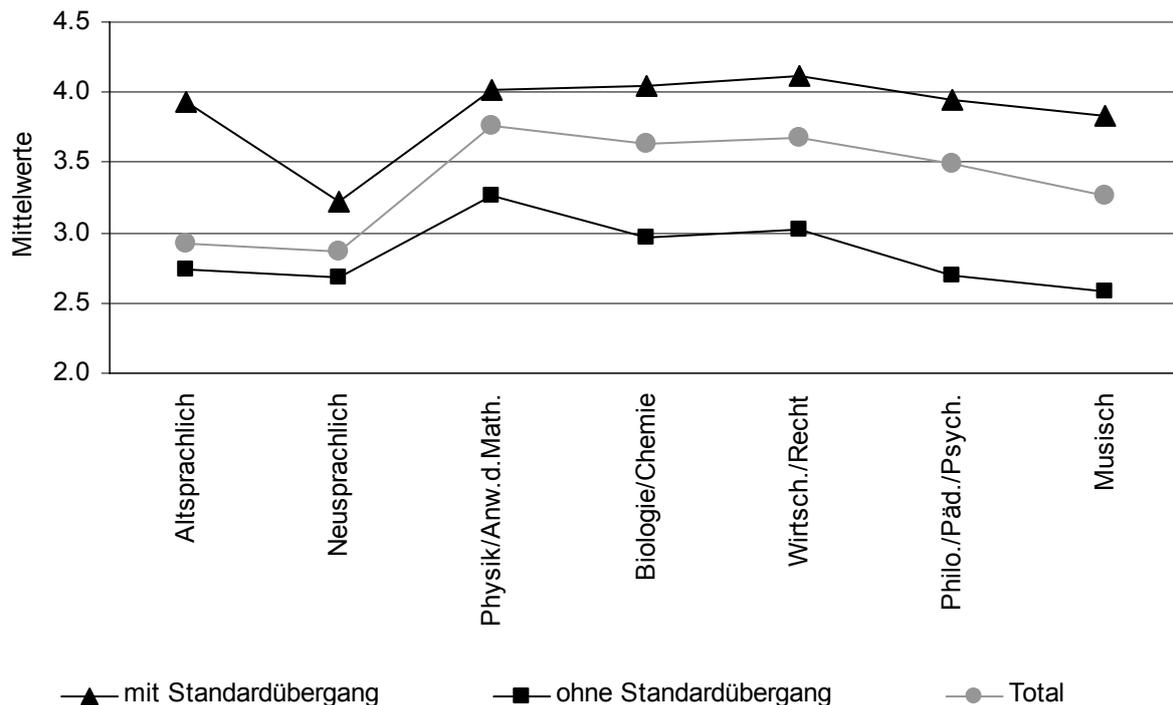
4.3 Einschätzung der Vorbereitung auf das Studium

Wie gut schätzen die Studierenden die Vorbereitung auf das von ihnen besuchte Studium ein? Gibt es Unterschiede je nach absolviertem gymnasialem Bildungsprofil, je nach gewähltem Studiengebiet und je nach Passung zwischen Bildungsprofil und Studiengebiet?

Wie Abbildung 4.4 zeigt, wird die Vorbereitung auf das gewählte Studium von den Studierenden je nach absolviertem gymnasialem Bildungsprofil sehr unterschiedlich eingeschätzt (graue Linie). Dabei schneiden die beiden sprachlichen Profile klar am schlechtesten ab. Der Rückstand des neusprachlichen Profils auf Physik und Anwendungen der Mathematik - das Profil mit der höchsten Einschätzung - entspricht einer Effektstärke von 0.89, jener auf das niedrig eingeschätzte musische Profil immer noch einer Effektstärke von 0.37. Abgesehen von den sprachlichen und vom musischen Profil sind die Unterschiede zwischen den Profilen eher klein (PAM – PPP: $d = 0.26$).

Noch stärker als vom Bildungsprofil hängt die Einschätzung der Studienvorbereitung davon ab, ob ein Standardübergang oder eine ungewöhnliche Kombination von Bildungsprofil und Studiengebiet vorliegt. Bei Standardübergängen ist meist eine inhaltliche Übereinstimmung zwischen Bildungsprofil und Studiengebiet vorhanden, z. B. zwischen dem Profil Wirtschaft und Recht und dem Studiengebiet Wirtschaftswissenschaften (zur Definition vgl. Kapitel 2.3.2). Wo ein Standardübergang vorliegt, fällt der Übergang ins Studium offenbar ganz erheblich leichter (Effektstärke im Bildungsprofil PPP: $d = 1.27$). Dass die Vorbereitung von der Gesamtheit der Studierenden mit altsprachlichem gymnasialem Profil so niedrig eingeschätzt wird, hängt damit zusammen, dass hier Standardübergänge sehr selten sind. Im neusprachlichen Profil scheint ein Standardvorgang dagegen keinen nennenswerten Vorteil zu bieten (siehe dazu unten).

Abbildung 4.4: Einschätzung der Vorbereitung auf das eigene Studium nach Bildungsprofil und Standardübergang



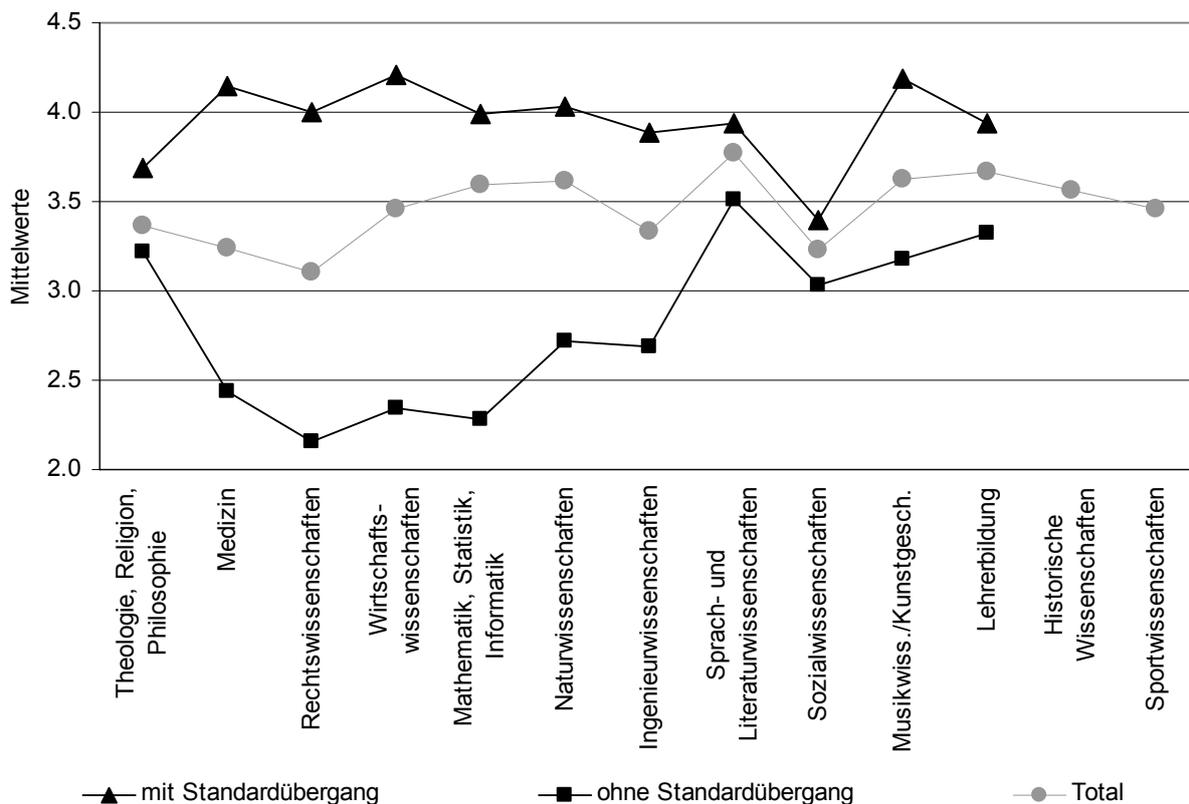
Population: Alle Personen im 3. Semester (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren. Vgl. dazu Tabelle 6.16 und im Anhang.

In Abbildung 4.4 sind auch Absolvierende der Lehrerbildung einbezogen. Schliesst man diese aus, um eine rein universitäre Perspektive einzunehmen – zu der heute die an die Pädagogische Hochschule verlegte Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht mehr gehört – so ändert sich bei den Ergebnissen nur für das musische Bildungsprofil und für Philosophie/Pädagogik/Psychologie etwas Nennenswertes: Mit dem Ausschluss geht der Anteil der Standardübergänge hier erheblich zurück, so dass die mittlere Vorbereitung der an der Universität Studierenden mit einer solchen gymnasialen Vorbildung sinkt. Die Einschätzung der Vorbildung im Profil Philosophie/Pädagogik/Psychologie liegt dann zwischen jener der sprachlichen und der übrigen Profile; im musischen Profil liegt sie knapp unter dem Niveau der sprachlichen Profile (vgl. dazu Tabelle 6.17).

Wie gut das Gymnasium auf das nachfolgende Studium vorbereitet, ist sicher ein zentrales Qualitätskriterium. Der massive Effekt des Standardübergangs weist zudem auf die Wichtigkeit der Passung zwischen Bildungsprofil und Studiengbiet hin. In Abbildung 4.5 wird deshalb auch dargestellt, ob die Vorbereitung der Berner Gymnasien nach Einschätzung ihrer Absolvierenden *je nach Studiengbiet* unterschiedlich eingeschätzt wird.

Die Unterschiede in der Einschätzung der Vorbereitung zwischen den Studiengbietern sind deutlich und statistisch signifikant. Die Vorbereitung wird in den Sprach- und Literaturwissenschaften am höchsten, in den Rechtswissenschaften am niedrigsten eingeschätzt ($d = 0.64$ zwischen diesen Richtungen). Weit beeindruckender ist aber der Unterschied in Abhängigkeit davon, ob es sich um einen Standardübergang handelt oder nicht ($d = 1.09$ in der Gesamtheit der Studierenden). Dabei zeigt sich ganz deutlich, dass diese Verwandtschaft zwischen Bildungsprofil und Studiengbiet die Studienvorbereitung für einige Studiengbiete massiv beeinflusst (Wirtschaft, Recht, Medizin, Mathematik), für andere dagegen relativ wenig (Sozial- und Sprachwissenschaften, Lehrerbildung und seltener gewählte).

Abbildung 4.5: Einschätzung der Vorbereitung auf das eigene Studium nach Studiengbiet und Standardübergang



Population: Alle Personen im 3. Semester (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren. Vgl. dazu Tabelle 6.17 und im Anhang. Für die beiden Studiengbiete Historische Wissenschaften sowie Sportwissenschaften wurden keine Standardübergänge definiert (vgl. Kapitel 2.3.2).

Als Standard wurden jene Übergänge zwischen Bildungsprofil und Studiengbiet bezeichnet, die besonders oft gewählt wurden (Kapitel 2.3.2). Dem entspricht nicht immer eine inhaltliche Verwandtschaft. Die Bedeutung der Passung zwischen Bildungsprofil und Studiengbiet kommt deshalb teils noch deutlicher zur Geltung, wenn man die Vorbereitung pro Studiengbiet und einzelndem Bildungsprofil betrachtet (vgl. Tabelle 6.19).¹³ So erklärt sich die beim Standardübergang ins sozialwissenschaftliche Studium besonders niedrige wahrgenommene Vorbereitung daraus, dass der Übergang vom neusprachlichen Profil mitgezählt wird. Solche Studierenden fühlen sich aber nicht besser vorbereitet als die anderen. Betrachtet man nur die Studierenden aus dem Bildungsprofil Philosophie/Pädagogik/Psychologie, die ebenfalls zu diesem Standardübergang zählen, so liegt der Mittelwert der Einschätzung der Vorbereitung mit 3.81 etwa auf dem Niveau der übrigen Standardübergänge. Die Kategorisierung des Übergangs „neusprachliches Profil – Sozialwissenschaften“ als Standardübergang führt auch zum insgesamt niedrigen Wert des Standardübergangs in diesem Profil in Abbildung 4.4. Würde man nur den Übergang in ein Studium der Sprach- und Literaturwissenschaften einbeziehen, käme man mit einem Mittelwert von 3.84 auf einen für Standardübergänge aus Bildungsprofilen üblichen Wert.

Der enorm grosse Einfluss des Standardübergangs in den Studiengbieten Wirtschaft ($d = 2.40$!), Recht ($d = 2.14$), Medizin ($d = 1.89$) und Mathematik/Statistik/Informatik ($d = 1.92$),

¹³ Dass es wie hier mit zwei Variablen, die eine Zugehörigkeit bezeichnen, (Bildungsprofil und Studiengbiet) gelingt, 43% der gesamten Varianz in einer Einschätzung (Vorbereitung aufs Studium) zu erklären, ist für sozialwissenschaftliche Untersuchungen sehr ungewöhnlich!

aber auch bei den Naturwissenschaften ($d = 1.44$) und den Ingenieurwissenschaften ($d = 1.34$) bedeutet, dass den Studierenden ohne eine aufs künftige Studium abgestimmte Vorbildung zumindest der Einstieg in ein solches Studium schwer fällt. Dies kann daran liegen, dass in diesen Studien spezifische Anforderungen gestellt werden, die ohne solche Vorbildung nur schwer zu erfüllen sind, oder dass fast alle jener, denen ein solches Studium leicht fällt, schon bei der Wahl des Bildungsprofils eine entsprechende Richtung einschlagen.

Anders die Situation in den Sprach- und Literaturwissenschaften. Ein sprachliches Bildungsprofil scheint da keinen entscheidenden Vorteil zu bringen. Gemäss Abbildung 4.5 sind auch jene ohne solchen Standardübergang in diesem Studienggebiet gut vorbereitet. Tatsächlich haben sie ja auch dank all der sprachlichen Grundlagenfächer eine breite einschlägige Vorbildung.

Die Einschätzung der Vorbereitung, wie sie in Abbildung 4.5 dargestellt wird, beruht auf den Erfahrungen eines ganzen Studienjahres. Man kann dies damit vergleichen, wie gut sich Maturandinnen und Maturanden kurz vor der Matur auf die einzelnen Studienggebiete vorbereitet halten (vgl. Ramseier & Gnos, 2008, Tabelle 4.3). Im grossen Ganzen sind es die gleichen Studienggebiete, für die die allgemein erwartete bzw. tatsächlich erfahrene Vorbereitung gut oder schlecht ist.¹⁴ Dies spricht für die Validität dieser Einschätzungen. Zum Beispiel wird beide Male die Vorbereitung auf die Sprach- und Literaturwissenschaften am höchsten eingestuft. Abweichungen sind dagegen bei den Sozialwissenschaften festzustellen: Im Voraus hält sich die Allgemeinheit gut auf dieses Studium vorbereitet; jene die es tatsächlich studieren, schätzen ihre Vorbildung nach einem Jahr recht kritisch ein. Gegenteilig sieht es bei den Ingenieurwissenschaften aus: Vor der Maturität hält sich die Gesamtheit der Maturandinnen und Maturanden auf dieses Studienggebiet weitaus am schlechtesten vorbereitet – besonders auf „harte“ Richtungen wie Elektro- oder Bauingenieur. Die Erfahrung jener, die tatsächlich Ingenieurwissenschaften studieren, ist längst nicht in gleichem Masse negativ – Ingenieurwissenschaften liegen punkto erfahrener Vorbereitung im Mittelfeld der Studienggebiete. Jene, die über kein einschlägiges gymnasiales Bildungsprofil verfügen, schätzen ihre Vorbildung nach einem Jahr Studium der Ingenieurwissenschaften zwar als recht niedrig ein – aber sicher nicht niedriger als jene, die Recht oder Medizin usw. ohne einschlägiges Bildungsprofil studieren. Man kann darin einen Hinweis sehen, dass die Ingenieurwissenschaften bei den Maturandinnen und Maturanden in übertriebenem Masse das Image eines Studiums mit besonders schwer zu erfüllenden Voraussetzungen haben.

Insgesamt schätzen die Studierenden nach einem Studienjahr ihre gymnasiale Vorbereitung auf das gewählte Studium je nach gymnasialem Bildungsprofil und je nach Studienggebiet sehr unterschiedlich ein. Für eine ganze Reihe von Studienggebieten ist die Passung zwischen Bildungsprofil und Studienggebiet ganz entscheidend: Zumindest der Studienbeginn fällt dort weit leichter, wenn auf eine einschlägige gymnasiale Vorbildung aufgebaut werden kann.

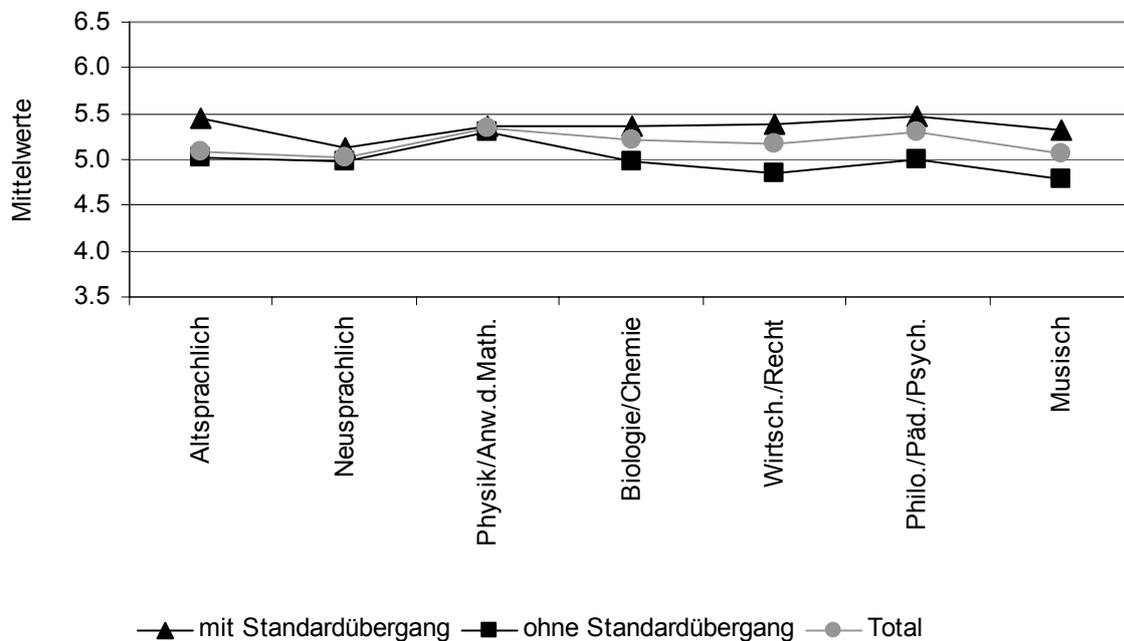
¹⁴ Korrelation der Mittelwerte pro Studienggebiet der nach einem Studienjahr wahrgenommenen Vorbereitung (Ramseier & Gnos, 2008, Tabelle 4.3) mit dem Anteil der sich im Voraus für (eher) gut vorbereitet haltenden Studierenden gemäss Tabelle 6.19: $r = 0.60$.

4.4 Zufriedenheit mit der Maturitätsausbildung

Wie bereits in Kapitel 3.4 beschrieben wurde, beantworteten die befragten Studierenden auch die Frage nach der Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf das gewählte Studium sowie im Hinblick auf die persönliche Entwicklung. Die Studierenden gaben ihre Zufriedenheit auf einer Skala von 1 (ausserordentlich unzufrieden) bis 7 (ausserordentlich zufrieden) an. Der Vergleich zwischen dem alten und neuen System zeigte keine Unterschiede in der Zufriedenheit (vgl. Kapitel 3.4).

Nun soll überprüft werden, ob sich innerhalb des neuen Ausbildungssystems Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen zeigen. Zuerst soll die Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf das gewählte Studienfach untersucht werden.

Abbildung 4.6: Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf das gewählte Studienfach nach Bildungsprofil und Standardübergang



Population: Alle Personen im 3. Semester (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren. Vgl. dazu Tabelle 6.20 im Anhang.

Es zeigen sich zwischen den Bildungsprofilen nur kleine Unterschiede (vgl. Abbildung 4.6, graue Linie). Die beiden sprachlichen sowie das musische Profile schneiden am schlechtesten ab, am besten das Profil Physik/Anwendungen der Mathematik. Der grösste Unterschied zwischen dem Profil Neue Sprachen und Physik/Anwendungen der Mathematik entspricht einer Effektstärke von $d=0.29$.

Wie sich in Kapitel 4.3 gezeigt hat, gibt es grosse Unterschiede in der eingeschätzten Studienvorbereitung je nach Bildungsprofil und Standardübergang. Aus diesem Grund soll hier ebenfalls überprüft werden, ob sich Unterschiede in der Zufriedenheit ergeben, wenn nach Standardübergang differenziert wird. Wie in der obigen Abbildung deutlich wird, sind die Unterschiede zwischen denjenigen mit Standardübergang und denjenigen ohne auffälliger als die Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen. Studierende mit einem Standardübergang sind zufriedener mit der gymnasialen Ausbildung als solche ohne. Der Unterschied beträgt

dabei – mit Ausnahme des Profils Neue Sprachen sowie Physik/Anwendungen der Mathematik – einen halben Skalenpunkt und ist nur wenig bedeutsam.

Auf den ersten Blick überrascht es, dass sich bezüglich Studienvorbereitung (vgl. Kapitel 4.3) derart grosse Unterschiede je nach Standardübergang ergeben, während sich in Bezug auf die Zufriedenheit nur geringe Unterschiede erkennen lassen. Diese Unterschiede lassen sich aber deuten, wenn man die Items etwas genauer betrachtet. Die Items zur Studienvorbereitung haben explizit die inhaltliche Vorbereitung durch die gymnasiale Ausbildung auf das gewählte Studium im Fokus. Bei der Frage zur Zufriedenheit im Hinblick auf das gewählte Studium hingegen ist eine allgemeine Einschätzung der Studierenden gefragt. Es scheint somit so, dass sich die Studierenden bewusst sind, dass sie durch die Wahl ihrer Grundlagen- und Schwerpunktfächer nicht auf alle Studienbereiche gleich gut vorbereitet sind. Dies hat aber nur einen sehr geringen Effekt auf ihre allgemeine Zufriedenheit.

Die Zufriedenheit im Hinblick auf die persönliche Entwicklung wird von den Studierenden etwas höher eingeschätzt als diejenige in Bezug auf das gewählte Studium. Zwischen den Bildungsprofilen sind die Unterschiede geringer. Signifikante Unterschiede gibt es nur zwischen Personen mit dem Profil Physik/Anwendungen der Mathematik sowie denjenigen mit einem musischen Profil. Im Gegensatz zur Zufriedenheit im Hinblick auf das gewählte Studium zeigen sich in Bezug auf die persönliche Entwicklung keine Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Standardübergang. Dies entspricht den Erwartungen, da der Einfluss des Gymnasiums auf die persönliche Entwicklung unabhängig von der später gewählten Studienrichtung ist.

5 ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der drei Kapitel kurz zusammengefasst und beurteilt werden.

Tertiäre Ausbildungssituationen im Vergleich

Durch die Umwandlung der Lehrerinnen- und Lehrerseminare in eine tertiäre Ausbildung hat sich neben der inhaltlichen Neuausrichtung der Gymnasien eine weitere Verschiebung ergeben. Neu müssen Personen mit dem Lehrberuf als Ziel das Gymnasium absolvieren und anschliessend die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität (bzw. heute an der Pädagogischen Hochschule) besuchen. Um einen gültigen Vergleich zwischen dem alten und neuen System vorzunehmen, wurden im alten System auch die ehemaligen Seminaristinnen und Seminaristen befragt. Vergleicht man nun die Ausbildungswege vor und nach der Maturitätsreform, so ergeben sich bezüglich Universitätsbesuch keine Unterschiede. Zwei Drittel der Befragten besuchen nach Abschluss der Mittelschule eine universitäre Hochschule. Sowohl im alten als auch im neuen System entscheiden sich 5% für eine Ausbildung an einer Fachhochschule.

Die Art der Nachfolgeausbildung fällt je nach besuchtem Typus bzw. Bildungsprofil anders aus. Im alten System haben Personen mit dem Typus D weniger häufig ein Hochschulstudium gewählt (62%) als Personen der anderen Typen (75-83%). Im neuen System sind es vor allem Personen, welche ein musisches Bildungsprofil besuchen, die auffällig weniger (35%) an universitären Hochschulen zu finden sind. Die gymnasiale Ausbildung wird scheinbar nicht von allen Personen als Vorbereitung auf eine universitäre Hochschule betrachtet. Diese Veränderung im neuen System muss aber stark vor dem Hintergrund der neuen tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrachtet werden. Personen, welche den Lehrberuf anstreben, haben im neuen Maturitätssystem die Möglichkeit sich inhaltlich auf den Lehrberuf vorzubereiten, indem sie entweder das Bildungsprofil Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) oder das musische Bildungsprofil wählen. Im alten System war diese Spezialisierung im Rahmen der seminaristischen Ausbildung möglich. Die auffällig geringere Universitätsquote des musischen Bildungsprofils ist vor diesem Hintergrund legitim.

Ungefähr zwei Drittel der befragten Studierenden sind nach Abschluss der Maturität direkt in ein universitäres Studium eingestiegen. Dies entspricht in etwa dem schweizerischen Mittel. Diejenigen Personen, welche sich erst ein Jahr später an einer universitären Hochschule immatrikuliert haben, haben in dieser Zeit mehrheitlich gejobbt, ein Praktikum absolviert oder eine andere Ausbildung begonnen.

Die Wahl des Studiengiebts hängt auch mit dem Bildungsprofil zusammen. Insbesondere bei den beiden naturwissenschaftlichen Bildungsprofilen Physik und Anwendungen der Mathematik sowie Biologie und Chemie ist die inhaltliche Korrespondenz zu den am meisten gewählten Studiengiebten Mathematik/Statistik/Informatik sowie Natur- und Ingenieurwissenschaften auffällig. Dies trifft auch für das Profil Wirtschaft und Recht und den entsprechenden Studiengiebten Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zu. Personen mit den Bildungsprofilen PPP oder Musisch finden sich vor allem im Bereich der Sozialwissenschaften sowie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Insbesondere beim musischen Profil ist die Konzentration auf ein Studiengiebten enorm: über 50% besuchen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beim neusprachlichen Profil ist zwar eine häufige Wahl der Studiengiebten Rechtswissenschaften, Sozialwissenschaften sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorzufinden, ein inhaltlich direkter Zusammenhang zwischen Bildungsprofil und gewähltem Studiengiebten liegt aber nicht vor. Vergleicht man diese Angaben mit den Gründen für die Wahl des

Schwerpunktfachs, welche die Befragten in der Tertiärbefragung angaben, so fällt auf, dass Personen mit dem neusprachlichen Profil auffällig weniger häufig ihr Schwerpunktfach im Hinblick auf ein späteres Studium wählten (vgl. Ramseier & Gnos, 2008, Tabelle 4.1). Eine frühe und einheitliche Ausrichtung auf ein Studiengebiet während der gymnasialen Ausbildung scheint für diese Personen kein zentrales Anliegen zu sein.

Bei den Gründen für die Wahl eines Studiengebiets stehen vor allem das Interesse am Fach, die individuellen Begabungen sowie persönliche Wertvorstellungen im Vordergrund. Unterscheidet man die Wahlgründe nach Studiengebiet, so zeigen sich klare Unterschiede. So werden z.B. die guten späteren Verdienstmöglichkeiten in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften als wichtig eingeschätzt, während dies im Bereich der Musikwissenschaften eine unwichtige Rolle spielt. Neben den grossen Unterschieden war für die Studierenden in allen Studiengebieten das Interesse am Fach der wichtigste Wahlgrund.

Neben der Entscheidung für ein bestimmtes Studiengebiet müssen die zukünftigen Studierenden auch eine Entscheidung bezüglich Wahl der Hochschule treffen. Knapp zwei Drittel der Befragten entscheiden sich für die Universität Bern. Als Hauptgrund für eine andere Wahl wird das fehlende Studienangebot im gewünschten Fach angeführt. Differenziert nach Studiengebieten zeigt sich, dass dies insbesondere in den Ingenieurs-, Natur- sowie Sozialwissenschaften der Fall ist. Der bessere Ruf einer anderen universitären Hochschule wird vor allem von Personen der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften als Grund angegeben.

Eines der zentralen Ziele des Gymnasiums ist die Vorbereitung der Abgängerinnen und Abgänger auf ein Hochschulstudium. Um die Qualität dieser Vorbereitung zu beurteilen, kann das Bestehen an einer universitären Hochschule als Indikator herangezogen werden. Der Vergleich der Prüfungserfolgsquoten von Studierenden aus dem alten System mit denjenigen aus dem neuen System in den ersten beiden Jahren des Studiums zeigt keinen Unterschied. Insgesamt werden 94% der Prüfungen erfolgreich abgeschlossen. Personen, welche eine für das Bildungsprofil typische Studienrichtung gewählt haben, schneiden in den Prüfungen nicht besser ab, als Personen mit einer untypischen Kombination von Bildungsprofil und Studiengebiet.

Ein weiterer Indikator für die Qualität der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium ist die Quote der Hauptfachwechsel. Diese hat sich nach der Maturitätsreform nicht verändert. Als Hauptgründe für einen Wechsel werden die falschen Erwartungen an das gewählte Fach sowie das neu geweckte Interesse an einem neuen Fach genannt.

Vergleich der alten und neuen Maturitätsausbildung aus Sicht der Studierenden

Die Maturitätsreform hat zu grundlegenden Änderungen der gymnasialen Ausbildung geführt. Dabei stellt sich die Frage, wie sich dies auf die Qualität der Ausbildung ausgewirkt hat. Um dies zu überprüfen, wurden die Einschätzungen der Studierenden bezüglich ihrer fachlichen und überfachlichen Kenntnisse sowie der Studienvorbereitung und Zufriedenheit zwischen dem alten und neuen System verglichen.

Die fachlichen Kenntnisse werden vor und nach der Reform gleich gut eingeschätzt. Im Rahmen der Maturitätsreform hat sich bei gewissen Fächern eine Veränderung ihrer Wichtigkeit und damit verbunden mit der Anzahl der besuchten Lektionen ergeben (z.B. Musik, welches neu als Schwerpunktfach besucht werden kann). Die eigenen Kenntnisse werden dann als bedeutsam besser eingeschätzt, wenn das betreffende Fach entweder im Rahmen des Typus oder des Bildungsprofils besucht wurde. So schätzen z.B. Personen des Typus C im alten System ihre Kenntnisse in Mathematik bedeutsam besser ein als Personen der anderen Typen. Im neuen System zeigt sich der gleiche Unterschied zwischen Personen mit dem Schwerpunktfach Mathematik und Anwendungen der Mathematik sowie den anderen.

Vergleicht man aber Personen des Typus C mit denjenigen des Bildungsprofils Mathematik und Anwendungen der Mathematik, so zeigen sich keine Unterschiede. Die Einschätzung der eigenen Kenntnisse in einem Fach hängt also stark von der Intensität des Besuchs ab.

Neben der Neustrukturierung der gymnasialen Ausbildung wurde im Kanton Bern gleichzeitig mit der Maturitätsreform eine Verkürzung der Ausbildungszeit vorgenommen. Trotz einer verkürzten Ausbildungszeit werden die Kenntnisse gleich hoch eingeschätzt.

Die überfachlichen Kompetenzen werden im neuen Ausbildungssystem leicht besser eingeschätzt als im alten. Dies könnte eine Folge der neu eingeführten Maturaarbeit sein. Im Rahmen dieser Arbeit müssen die Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie fähig sind eine Fragestellung selbständig zu erarbeiten. In diesem Prozess sind insbesondere die überfachlichen Kompetenzen gefragt. Die im Reglement definierte stärkere Gewichtung der überfachlichen Kompetenzen scheint somit Wirkung zu zeigen.

Durchschnittlich fühlen sich die Studierenden durch das Gymnasium nur „teil-teils“ auf die gewählten Studiengebiete vorbereitet. Je nach Studiengebiet unterscheidet sich die Einschätzung leicht: Studierende der Sprach- und Literaturwissenschaften fühlen sich am besten, Studierende der Rechtswissenschaften am schlechtesten vorbereitet. Obwohl sich die Studierenden nur teilweise vorbereitet fühlen, fällt ihre Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf die persönliche Zufriedenheit sowie im Hinblick auf das gewählte Studium positiv aus. Unterschiede zwischen dem alten und neuen System gibt es nicht.

Vergleich der Bildungsprofile innerhalb der neuen Maturitätsausbildung aus Sicht der Studierenden

Durch die Maturitätsreform wurden die Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler bezüglich individueller fachlicher Schwerpunktsetzung stark vergrößert. Damit man der Forderung des allgemeinen Hochschulzugangs gerecht werden kann, muss eine Gleichwertigkeit der Bildungsprofile garantiert werden. Ob diese Gleichwertigkeit vorliegt, wurde bezüglich fachlicher und überfachlicher Kenntnisse, Studienvorbereitung sowie Zufriedenheit überprüft.

Beim Vergleich des eingeschätzten Kenntnisstandes in den gymnasialen Fächern zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen. Die Unterschiede äussern sich vorwiegend in denjenigen Fächern, welche als Schwerpunktfächer besucht wurden. So schätzen z.B. Personen mit dem Bildungsprofil Wirtschaft und Recht ihre Kenntnisse in den beiden Fächern Wirtschaft und Recht signifikant besser ein als Personen aus anderen Bildungsprofilen. Gemessen am eingeschätzten Kenntnisstand erscheinen die Bildungsprofile als gleichwertig.

Bei den überfachlichen Kenntnissen finden sich ebenfalls leichte Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen. Die Vermutung liegt nahe, dass die überfachlichen Kenntnisse in den verschiedenen Bildungsprofilen unterschiedlich stark benötigt werden. So schneiden z.B. die beiden naturwissenschaftlichen Profile in den „sozialen Kompetenzen“ sowie „Ethik- und Kulturverständnis“ weniger gut ab als z.B. das Profil Philosophie/Pädagogik/Psychologie. Im Bereich „Computereinsatz“ ist dies genau umgekehrt.

Die Vorbereitung auf das Studium wird von den Studierenden je nach Bildungsprofil unterschiedlich beurteilt: Personen mit alt- und neusprachlichem sowie musischem Profil fühlen sich weniger gut auf das gewählte Studienfach vorbereitet als Personen aus den anderen Profilen. Die Studienvorbereitung wird auch je nach gewähltem Studiengebiet unterschiedlich eingeschätzt. Personen aus den Rechtswissenschaften fühlen sich am schlechtesten, Personen aus den Sprach- und Literaturwissenschaften am besten vorbereitet. Viel bedeutendere Unterschiede zeigen sich aber, wenn man innerhalb der Studiengebiete danach unter-

scheidet, ob eine typische Kombination von Bildungsprofil und Studiengebiet gewählt wurde oder nicht. Personen mit einer typischen Kombination fühlen sich in allen Studiengebieten besser vorbereitet als solche ohne. Besonders ausgeprägt ist dies, wenn neben der Häufigkeit der gewählten Kombination auch eine direkte inhaltliche Übereinstimmung von Bildungsprofil und Studiengebiet vorhanden ist. So sind die Unterschiede in den Studiengebieten Medizin, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften sowie Mathematik/Statistik/Informatik enorm. In den Sprach- und Literaturwissenschaften sowie den Sozialwissenschaften ist dieser Unterschied weniger stark ausgeprägt. Studierende mit einer typischen Kombination von Bildungsprofil und Studiengebiet erleben somit den Einstieg ins Studium einfacher.

Das Gesamturteil der Studierenden zur Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf das gewählte Studium sowie auf die persönliche Entwicklung fällt positiv aus. Die Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen sind gering. Die Zufriedenheit im Hinblick auf das gewählte Studium wird von Personen mit einer typischen Kombination von Bildungsprofil und Studiengebiet rückwirkend etwas besser beurteilt. Am ehesten kommt dies bei den Bildungsprofilen Wirtschaft und Recht, Biologie und Chemie sowie Philosophie/Pädagogik/Psychologie zum Ausdruck.

Abschliessende Beurteilung

Die Veränderungen in den Ausbildungsverläufen aufgrund der eigentlichen Maturitätsreform scheinen gering. Viel stärker wirkt sich die damit verbundene Auflösung der Lehrerseminare und die Neuanbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität (bzw. heute an die Pädagogische Hochschule) aus. Dadurch sind die Gymnasien für eine neue Gruppe von Personen ein notwendiger Schritt auf dem Weg zum Lehrberuf geworden.

Ein Indikator, welcher die Qualität der neuen Ausbildungsstruktur objektiviert beurteilen lässt, ist die Prüfungserfolgsquote bei Studienbeginn. Der Vergleich zwischen dem neuen und alten System zeigt keine Veränderung dieser Quote. Trotz der gleichzeitig verkürzten Ausbildungszeit im Gymnasium sind die Studierenden gleich erfolgreich wie vor der Reform.

Daneben können als subjektive Indikatoren die Einschätzung der fachlichen und überfachlichen Kenntnisse Hinweise auf die Qualität der neuen Ausbildung geben. Unterschiede bei den fachlichen Kenntnissen sind zwischen dem alten und neuen System keine vorhanden. Die überfachlichen Kenntnisse sind nach der Maturitätsreform stärker ausgeprägt. Zwischen den Bildungsprofilen gibt es sowohl bezüglich fachlichen als auch überfachlichen Kenntnissen nur geringe Unterschiede. Gemäss der Indikatoren dieser Studie konnte die Qualität der gymnasialen Ausbildung somit erhalten, in den überfachlichen Kompetenzen gar gesteigert werden.

6 ANHANG

6.1 Tabellen

In den Tabellen werden die folgenden Abkürzungen verwendet:

M = Mittelwert, SE = Standardfehler, SD = Standardabweichung, N = Stichprobengrösse

Tabelle 6.1: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfachs nach Studienggebiet

Studienggebiet	Interesse	Werte	Begabung	Freie Komb.	Dauer	Aufbau	Verdienst	Stellen	Anerkennung	Gymnasium	KollegInnen	Familie	N
M Theologie, Religion, Philo.	4.95	4.21	4.00	3.46	1.64	2.54	1.72	2.08	1.74	2.90	1.85	1.85	39
Medizin	4.85	3.96	4.05	1.67	1.81	2.94	3.00	3.17	2.61	1.83	1.81	2.26	284
Rechtswissenschaften	4.65	3.75	3.98	2.05	2.17	2.86	3.60	3.96	2.97	1.97	2.11	2.29	316
Wirtschaftswissenschaften	4.54	3.68	3.87	2.87	2.28	3.01	3.81	4.08	2.85	2.31	2.19	2.27	307
Math., Statistik, Informatik	4.92	3.10	4.37	2.47	1.82	2.46	3.33	3.36	2.15	2.02	1.92	2.02	87
Naturwissenschaften	4.85	3.76	4.04	2.10	1.91	2.78	2.53	2.92	2.21	2.66	1.89	2.02	265
Ingenieurwissenschaften	4.75	3.57	4.01	1.95	1.97	2.88	3.01	3.20	2.64	1.74	2.00	2.26	143
Sprach- und Literaturwiss.	4.92	3.63	4.44	3.53	1.94	2.58	2.72	2.85	2.29	2.93	1.99	2.19	72
Sozialwissenschaften	4.84	4.10	4.08	2.97	2.17	2.85	2.52	2.89	2.27	2.10	2.10	2.08	382
Historische Wissens.	4.89	4.03	4.21	3.83	1.91	2.96	2.28	2.53	2.22	2.94	2.29	2.11	99
Musikwiss./Kunstgesch.	4.94	4.00	4.28	3.89	1.56	2.61	1.50	1.78	1.83	2.39	2.00	2.06	18
Lehrerbildung	4.65	3.89	4.31	2.98	3.11	2.96	2.88	3.34	2.37	1.94	2.19	2.49	425
Sportwissenschaften	4.87	3.83	4.50	2.89	1.89	2.70	2.69	2.89	2.41	2.35	2.04	2.09	54
Total	4.75	3.83	4.10	2.59	2.22	2.87	2.97	3.28	2.49	2.17	2.06	2.22	2491
SE Theologie, Religion, Philo.	0.04	0.16	0.10	0.20	0.10	0.17	0.16	0.14	0.14	0.19	0.12	0.14	
Medizin	0.02	0.05	0.05	0.05	0.05	0.07	0.06	0.07	0.06	0.05	0.05	0.06	
Rechtswissenschaften	0.03	0.05	0.04	0.05	0.06	0.06	0.05	0.05	0.06	0.06	0.05	0.06	
Wirtschaftswissenschaften	0.04	0.06	0.04	0.06	0.06	0.06	0.05	0.05	0.06	0.07	0.05	0.06	
Math., Statistik, Informatik	0.03	0.11	0.09	0.11	0.09	0.11	0.10	0.11	0.10	0.12	0.10	0.10	
Naturwissenschaften	0.03	0.06	0.05	0.06	0.05	0.07	0.06	0.06	0.06	0.08	0.05	0.06	
Ingenieurwissenschaften	0.04	0.08	0.06	0.08	0.08	0.09	0.08	0.09	0.08	0.07	0.08	0.09	
Sprach- und Literaturwiss.	0.04	0.13	0.07	0.13	0.11	0.13	0.14	0.14	0.12	0.14	0.11	0.12	
Sozialwissenschaften	0.02	0.04	0.04	0.06	0.05	0.06	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	
Historische Wissens.	0.03	0.09	0.07	0.10	0.09	0.10	0.09	0.10	0.09	0.11	0.08	0.09	
Musikwiss./Kunstgesch.	0.06	0.18	0.19	0.20	0.17	0.22	0.19	0.19	0.19	0.28	0.20	0.22	
Lehrerbildung	0.03	0.04	0.03	0.07	0.06	0.05	0.05	0.05	0.04	0.05	0.05	0.05	
Sportwissenschaften	0.05	0.11	0.08	0.14	0.11	0.14	0.11	0.14	0.11	0.17	0.10	0.14	
Total	0.01	0.02	0.02	0.03	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	
SD Theologie, Religion, Philo.	0.22	0.98	0.61	1.25	0.63	1.07	1.00	0.87	0.85	1.21	0.78	0.90	
Medizin	0.38	0.88	0.78	0.76	0.79	1.13	1.01	1.13	1.05	0.92	0.83	1.02	
Rechtswissenschaften	0.55	0.87	0.79	0.88	0.99	1.08	0.88	0.83	1.02	1.06	0.94	1.01	
Wirtschaftswissenschaften	0.63	0.97	0.78	1.11	1.03	1.10	0.84	0.80	1.00	1.17	0.88	0.99	
Math., Statistik, Informatik	0.27	1.03	0.84	1.05	0.83	1.01	0.96	1.02	0.97	1.08	0.92	0.96	
Naturwissenschaften	0.43	0.99	0.77	1.03	0.83	1.09	0.95	0.97	0.92	1.23	0.82	0.90	
Ingenieurwissenschaften	0.50	0.99	0.72	0.95	0.98	1.13	1.01	1.09	0.98	0.85	0.93	1.10	
Sprach- und Literaturwiss.	0.33	1.09	0.63	1.10	0.90	1.08	1.15	1.17	1.05	1.18	0.97	1.03	
Sozialwissenschaften	0.39	0.85	0.73	1.21	0.99	1.10	1.00	1.00	0.95	1.06	0.95	0.92	
Historische Wissens.	0.32	0.92	0.75	0.98	0.85	1.02	0.94	0.97	0.93	1.11	0.84	0.89	
Musikwiss./Kunstgesch.	0.24	0.77	0.83	0.83	0.70	0.92	0.79	0.81	0.79	1.20	0.84	0.94	
Lehrerbildung	0.57	0.86	0.66	1.42	1.17	1.11	0.93	0.99	0.86	0.95	0.94	1.04	
Sportwissenschaften	0.34	0.80	0.61	1.06	0.82	1.00	0.82	1.02	0.79	1.25	0.73	1.00	
Total	0.50	0.94	0.76	1.25	1.06	1.10	1.07	1.10	1.00	1.12	0.91	1.00	

Population: alle Studierenden des neuen Ausbildungssystems, welche sich zum Zeitpunkt der Befragung im 3. Semester eines universitären Hochschulstudium befunden haben (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung)

Tabelle 6.2: Anzahl Prüfungen im ersten Studienjahr nach Studiengebiet

Studiengebiet	N	M	MD	Min	Max	SD	SE	p-Wert
Theologie, Religionswiss, Philosophie	51	2.3	2	0.0	13	2.93	0.41	***
Medizin	353	2.8	2	0.0	20	3.00	0.16	
Rechtswissenschaften	405	2.9	3	0.0	16	2.20	0.11	
Wirtschaftswissenschaften	431	11.4	12	0.0	33	4.56	0.22	
Mathematik, Statistik, Informatik	112	6.1	6	0.0	17	3.94	0.37	
Naturwissenschaften	324	6.2	7	0.0	15	4.30	0.24	
Ingenieurwissenschaften	190	5.3	6	0.0	20	4.26	0.31	
Sprach- und Literaturwissenschaften	110	3.3	2	0.0	18	3.61	0.34	
Sozialwissenschaften	480	7.8	9	0.0	65	5.26	0.24	
Historische Wissenschaften	115	1.6	0	0.0	12	2.68	0.25	
Musikwiss., Kunstgesch.	23	1.6	1	0.0	6	1.80	0.38	
Sportwissenschaften	59	4.3	3	0.0	16	4.84	0.63	
Insgesamt	2655	5.8	5	0.0	65	5.08	0.10	

MD: Median; Min: Minimum; Max: Maximum; n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Population: alle immatrikulierten Studierenden an einer universitären Hochschule im 3. Semester (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Tabelle 6.3: Anzahl Prüfungen im zweiten Studienjahr nach Studiengebiet

Studiengebiet	N	M	MD	Min	Max	SD	SE	p-Wert
Theologie, Religionswiss, Philosophie	21	2.5	1	0.0	10	3.08	0.67	***
Medizin	219	2.7	2	0.0	20	2.80	0.19	
Rechtswissenschaften	207	2.8	2	0.0	40	3.81	0.26	
Wirtschaftswissenschaften	258	9.7	10	0.0	27	3.95	0.25	
Mathematik, Statistik, Informatik	59	5.2	5	0.0	13	3.64	0.47	
Naturwissenschaften	160	8.0	7	0.0	25	6.19	0.49	
Ingenieurwissenschaften	94	5.5	5	0.0	18	4.86	0.50	
Sprach- und Literaturwissenschaften	60	2.4	2	0.0	12	2.29	0.30	
Sozialwissenschaften	214	7.6	9	0.0	23	4.48	0.31	
Historische Wissenschaften	67	2.4	2	0.0	14	2.80	0.34	
Musikwiss., Kunstgesch.	12	2.4	3	1.0	6	1.56	0.45	
Sportwissenschaften	31	7.4	5	0.0	21	6.40	1.15	
Insgesamt	1406	5.7	4	0.0	40	5.05	0.13	

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Population: alle immatrikulierten Studierenden an einer universitären Hochschule im 5. Semester (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Tabelle 6.4: prozentualer Prüfungserfolg im ersten Studienjahr nach Studiengebiet

Studiengebiet	N	M	MD	Min	Max	SD	SE	p-Wert
Theologie, Religionswiss, Philosophie	30	97.4	100	33.3	100	12.27	2.24	***
Medizin	283	94.9	100	20.0	100	15.22	0.90	
Rechtswissenschaften	356	96.1	100	25.0	100	13.04	0.69	
Wirtschaftswissenschaften	384	88.3	93	20.0	100	15.93	0.81	
Mathematik, Statistik, Informatik	90	84.8	100	28.6	100	21.16	2.23	
Naturwissenschaften	249	89.9	100	15.4	100	20.16	1.28	
Ingenieurwissenschaften	149	93.8	100	14.3	100	16.33	1.34	
Sprach- und Literaturwissenschaften	89	98.6	100	71.4	100	5.41	0.57	
Sozialwissenschaften	405	93.3	100	28.6	100	12.35	0.61	
Historische Wissenschaften	42	94.3	100	50.0	100	10.92	1.69	
Musikwiss., Kunstgesch.	13	97.4	100	66.7	100	9.25	2.56	
Sportwissenschaften	33	91.7	100	37.5	100	16.71	2.91	
Insgesamt	2125	92.7	100	14.3	100	15.53	0.34	

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Population: alle immatrikulierten Studierenden an einer universitären Hochschule im 3. Semester (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Tabelle 6.5: prozentualer Prüfungserfolg im zweiten Studienjahr nach Studiengbiet

Studiengbiet	N	M	MD	Min	Max	SD	SE	p-Wert
Theologie, Religionswiss, Philosophie	17	96.5	100	50.0	100	12.22	2.96	***
Medizin	178	94.4	100	25.0	100	15.79	1.18	
Rechtswissenschaften	153	94.7	100	33.3	100	13.92	1.13	
Wirtschaftswissenschaften	242	93.7	100	44.4	100	10.26	0.66	
Mathematik, Statistik, Informatik	51	88.4	100	37.5	100	17.29	2.42	
Naturwissenschaften	135	91.5	100	22.2	100	16.94	1.46	
Ingenieurwissenschaften	77	91.0	100	28.6	100	18.10	2.06	
Sprach- und Literaturwissenschaften	50	96.3	100	33.3	100	12.87	1.82	
Sozialwissenschaften	193	95.4	100	20.0	100	11.09	0.80	
Historische Wissenschaften	49	98.2	100	42.9	100	8.70	1.24	
Musikwiss., Kunstgesch.	12	95.8	100	66.7	100	10.36	2.99	
Sportwissenschaften	26	92.6	100	42.9	100	14.78	2.90	
Insgesamt	1187	93.9	100	20.0	100	13.83	0.40	

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Population: alle immatrikulierten Studierenden an einer universitären Hochschule im 5. Semester (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Tabelle 6.6: Unterschiede in der Einschätzung der Fachkenntnisse zwischen altem und neuem System: einfaktorielle Varianzanalysen

Fach	Ausbildungs-system	N	M	SD	SE	Effekt-stärke	p-Wert
Deutsch	Alt	743	4.10	0.83	0.03	0.10	***
	Neu	2536	4.02	0.78	0.02		
Französisch	Alt	744	3.63	0.93	0.03	0.13	*
	Neu	2539	3.50	0.98	0.02		
Englisch	Alt	724	3.90	0.87	0.03	0.16	**
	Neu	2486	3.76	0.90	0.02		
Italienisch	Alt	174	3.17	1.17	0.09	0.06	n.s.
	Neu	446	3.24	1.12	0.05		
Spanisch	Alt	159	3.34	1.10	0.09	0.05	n.s.
	Neu	371	3.40	1.22	0.06		
Mathematik	Alt	1123	3.69	1.04	0.03	0.20	***
	Neu	1123	3.48	1.11	0.02		
Geografie	Alt	741	3.54	0.86	0.03	0.07	n.s.
	Neu	2536	3.59	0.84	0.02		
Geschichte	Alt	744	4.07	0.86	0.03	0.38	***
	Neu	2538	3.74	0.90	0.02		
Sport	Alt	716	3.66	0.97	0.04	0.05	n.s.
	Neu	2420	3.70	0.97	0.02		
Informatik	Alt	413	2.75	1.07	0.05	0.22	n.s.
	Neu	822	2.99	1.12	0.04		

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Effektstärke wurde wie folgt berechnet: $M1 - M2 / \sqrt{((SD1^2 + SD2^2) / 2)}$

Population: es wurden nur diejenigen Personen einbezogen, welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer Universität eingeschrieben waren (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Tabelle 6.7: Unterschiede in der Einschätzung der Fachkenntnisse zwischen altem und neuem System in Abhängigkeit des Typus bzw. Schwerpunktfaches: Deskription

Fach	Ausbildungssystem	N	M	SD	SE
Latein	Altes System: ohne Fach im Typus	-	-	-	-
	Altes System: mit Fach im Typus	122	3.73	0.94	0.09
	Neues System: ohne SPF	327	2.93	1.07	0.06
	Neues System: mit SPF	26	3.88	0.91	0.18
Wirtschaft	Altes System: ohne Fach im Typus	-	-	-	-
	Altes System: mit Fach im Typus	257	4.12	0.77	0.05
	Neues System: ohne SPF	1158	2.93	1.03	0.03
	Neues System: mit SPF	575	3.99	0.79	0.03
Recht	Altes System: ohne Fach im Typus	-	-	-	-
	Altes System: mit Fach im Typus	257	4.03	0.79	0.05
	Neues System: ohne SPF	1109	2.89	1.05	0.03
	Neues System: mit SPF	575	3.99	0.79	0.03
Anwendungen der Mathematik	Altes System: ohne Fach im Typus	182	3.32	1.09	0.08
	Altes System: mit Fach im Typus	164	3.87	0.99	0.08
	Neues System: ohne SPF	585	3.21	1.08	0.04
	Neues System: mit SPF	314	4.07	0.91	0.05
Physik	Altes System: ohne Fach im Typus	577	2.98	0.94	0.04
	Altes System: mit Fach im Typus	166	4.01	1.07	0.08
	Neues System: ohne SPF	2215	3.00	0.99	0.02
	Neues System: mit SPF	316	4.04	0.94	0.05
Biologie	Altes System: ohne Fach im Typus	708	3.69	0.81	0.03
	Altes System: mit Fach im Typus	-	-	-	-
	Neues System: ohne SPF	2130	3.59	0.82	0.02
	Neues System: mit SPF	394	4.39	0.66	0.03
Chemie	Altes System: ohne Fach im Typus	708	3.35	0.93	0.03
	Altes System: mit Fach im Typus	-	-	-	-
	Neues System: ohne SPF	2135	3.24	0.95	0.02
	Neues System: mit SPF	394	4.10	0.91	0.05
Bildnerisches Gestalten	Altes System: ohne Fach im Typus	516	3.52	1.00	0.04
	Altes System: mit Fach im Typus	-	-	-	-
	Neues System: ohne SPF	1842	3.58	0.96	0.02
	Neues System: mit SPF	84	4.62	0.60	0.07
Musik	Altes System: ohne Fach im Typus	445	3.49	1.08	0.05
	Altes System: mit Fach im Typus	-	-	-	-
	Neues System: ohne SPF	1624	3.53	1.05	0.03
	Neues System: mit SPF	89	4.53	0.68	0.07
Philosophie	Altes System: ohne Fach im Typus	222	3.11	0.95	0.06
	Altes System: mit Fach im Typus	-	-	-	-
	Neues System: ohne SPF	394	3.28	1.16	0.06
	Neues System: mit SPF	262	4.21	0.77	0.05

Population: es wurden nur diejenigen Personen einbezogen, welche zum Zeitpunkt der ersten Befragung an einer Universität eingeschrieben waren (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Tabelle 6.8: Unterschiede in der Einschätzung der Fachkenntnisse zwischen altem und neuem System in Abhängigkeit des Schwerpunktfaches: einfaktorielle Varianzanalysen

Fach	Ausbildungssystem	Effektstärke	p-Wert
Latein	Neues System: ohne SPF - Neues System: mit SPF	0.75	***
	Altes System: ohne SPF - Altes System: mit SPF	-	-
	Altes System: mit Fach im Typus - Neues System: mit SPF	-	n.s.
	Altes System: ohne Fach im Typus - Neues System: ohne SPF	-	-
Wirtschaft	Neues System: ohne SPF - Neues System: mit SPF	0.91	***
	Altes System: ohne SPF - Altes System: mit SPF	-	-
	Altes System: mit Fach im Typus - Neues System: mit SPF	0.17	*
	Altes System: ohne Fach im Typus - Neues System: ohne SPF	-	-
Recht	Neues System: ohne SPF - Neues System: mit SPF	0.93	***
	Altes System: ohne SPF - Altes System: mit SPF	-	-
	Altes System: mit Fach im Typus - Neues System: mit SPF	-	n.s.
	Altes System: ohne Fach im Typus - Neues System: ohne SPF	-	-
Anwendungen der Math.	Neues System: ohne SPF - Neues System: mit SPF	0.90	***
	Altes System: ohne SPF - Altes System: mit SPF	0.58	***
	Altes System: mit Fach im Typus - Neues System: mit SPF	0.21	*
	Altes System: ohne Fach im Typus - Neues System: ohne SPF	-	n.s.
Physik	Neues System: ohne SPF - Neues System: mit SPF	1.11	***
	Altes System: ohne SPF - Altes System: mit SPF	1.02	***
	Altes System: mit Fach im Typus - Neues System: mit SPF	-	n.s.
	Altes System: ohne Fach im Typus - Neues System: ohne SPF	-	n.s.
Biologie	Neues System: ohne SPF - Neues System: mit SPF	1.04	***
	Altes System: ohne SPF - Altes System: mit SPF	-	-
	Altes System: mit Fach im Typus - Neues System: mit SPF	-	-
	Altes System: ohne Fach im Typus - Neues System: ohne SPF	0.09	**
Chemie	Neues System: ohne SPF - Neues System: mit SPF	0.90	***
	Altes System: ohne SPF - Altes System: mit SPF	-	-
	Altes System: mit Fach im Typus - Neues System: mit SPF	-	-
	Altes System: ohne Fach im Typus - Neues System: ohne SPF	0.08	**
Bildnerisches Gestalten	Neues System: ohne SPF - Neues System: mit SPF	1.32	***
	Altes System: ohne SPF - Altes System: mit SPF	-	-
	Altes System: mit Fach im Typus - Neues System: mit SPF	-	-
	Altes System: ohne Fach im Typus - Neues System: ohne SPF	-	n.s.
Musik	Neues System: ohne SPF - Neues System: mit SPF	1.12	***
	Altes System: ohne SPF - Altes System: mit SPF	-	-
	Altes System: mit Fach im Typus - Neues System: mit SPF	-	-
	Altes System: ohne Fach im Typus - Neues System: ohne SPF	-	n.s.
Philosophie	Neues System: ohne SPF - Neues System: mit SPF	0.94	***
	Altes System: ohne SPF - Altes System: mit SPF	-	-
	Altes System: mit Fach im Typus - Neues System: mit SPF	-	-
	Altes System: ohne Fach im Typus - Neues System: ohne SPF	0.18	*

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Die Effektstärke wurde wie folgt berechnet: $M1 - M2 / \sqrt{((SD1^2 + SD2^2) / 2)}$

Population: es wurden nur diejenigen Personen einbezogen, welche zum Zeitpunkt der ersten Befragung an einer Hochschule eingeschrieben waren (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Tabelle 6.9: Skalen überfachliche Kompetenzen

Skala/Item	α	Faktorladung	M	SD
Soziale Kompetenzen	0.70		3.32	0.51
Soziale Fähigkeiten, Umgang mit Menschen		0.50	3.28	0.65
Soziales Verantwortungsbewusstsein		0.56	3.39	0.64
Teamarbeit		0.48	3.28	0.64
Ethik- und Kulturverständnis	0.74		2.95	0.66
Auseinandersetzung mit ethischen Fragen		0.82	2.95	0.74
Die eigene Kultur und fremde Kulturen besser verstehen		0.80	2.95	0.74
Zusammenfassen und Zitieren	0.55		2.73	0.53
Protokoll einer Diskussion anfertigen		0.35	2.48	0.75
Zusammenfassungen wissenschaftlicher Texte anfertigen		0.39	2.91	0.68
Sinnvoll und richtig zitieren		0.35	2.79	0.76
Strukturieren, gliedern	0.73		2.99	0.49
Informationen für eine Arbeit finden, auswählen und ordnen		0.57	3.15	0.60
Literatur für eine Arbeit zusammenstellen		0.62	2.98	0.61
Umfangreiche Arbeiten gliedern		0.50	2.95	0.64
Literaturverzeichnis anlegen		0.41	2.90	0.77
Selbstmanagement	0.72		3.04	0.49
Lernen lernen		0.49	2.81	0.78
Zeiteinteilung		0.55	3.25	0.74
Autonomie und Selbständigkeit		0.48	2.90	0.70
Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen		0.40	3.00	0.68
Umgehen mit Belastungen		0.46	3.26	0.65
mündliche Auftretenskompetenz	0.72		2.93	0.65
Mündliche Ausdrucksfähigkeit		0.57	2.85	0.77
Auftreten vor Publikum		0.57	3.01	0.69
Computereinsatz	0.78		3.21	0.73
Texte am Computer schreiben		0.64	3.22	0.79
Elektronische Medien (CD, Internet) zur Informationsbeschaffung nutzen		0.64	3.20	0.82

α : Cronbachs- α (interne Konsistenz); Faktorladung: Ladung des Items auf dem entsprechenden Faktor in der Faktorenanalyse (Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung); M: Mittelwert; SD: Standardabweichung

Tabelle 6.10: Unterschiede in der Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen zwischen altem und neuem System: einfaktorielle Varianzanalyse

Kompetenzbereich	Ausbildungssystem	N	M	SD	SE	Effektstärke	p-Wert
Soziale Kompetenzen	Alt	742	3.21	0.54	0.02	0.14	***
	Neu	2546	3.28	0.50	0.01		
Ethik- und Kulturverständnis	Alt	738	2.88	0.70	0.03	0.09	*
	Neu	2542	2.95	0.67	0.01		
Zusammenfassen und Zitieren	Alt	742	2.62	0.56	0.02	0.22	***
	Neu	2546	2.75	0.54	0.01		
Strukturieren, gliedern	Alt	743	2.83	0.54	0.02	0.34	***
	Neu	2546	3.00	0.48	0.01		
Selbstmanagement	Alt	743	3.02	0.51	0.02	-	n.s.
	Neu	2546	3.02	0.50	0.01		
mündliche Auftretenskompetenz	Alt	742	2.87	0.67	0.02	-	n.s.
	Neu	2543	2.91	0.65	0.01		
Computereinsatz	Alt	742	3.11	0.79	0.03	0.23	***
	Neu	2543	3.28	0.70	0.01		

n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$;

Die Effektstärke wurde wie folgt berechnet: $M1 - M2 / \sqrt{((SD12 + SD22) / 2)}$.

Population: Alle immatrikulierten Studierenden (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung) zum Zeitpunkt der ersten Befragung rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität.

Tabelle 6.11: Einschätzung der Vorbereitung auf das Studium nach Studienggebiet: einfaktorielle Varianzanalyse

	Studienggebiet	N	M	SD	SE	p-Wert
Im 3. Semester	Theologie, Religionswiss, Philosophie	56	3.31	1.05	0.14	***
	Medizin	374	3.18	1.24	0.06	
	Rechtswissenschaften	424	3.19	1.26	0.06	
	Wirtschaftswissenschaften	445	3.52	1.19	0.06	
	Mathematik, Statistik, Informatik	115	3.54	1.19	0.11	
	Naturwissenschaften	355	3.60	1.05	0.06	
	Ingenieurwissenschaften	205	3.43	1.12	0.08	
	Sprach- und Literaturwissenschaften	122	3.73	0.89	0.08	
	Sozialwissenschaften	514	3.22	0.95	0.04	
	Historische Wissenschaften	136	3.63	0.81	0.07	
	Musikwiss., Kunstgesch.	28	3.38	1.16	0.22	
	Sportwissenschaften	67	3.49	1.00	0.12	
	Insgesamt	2844	3.39	1.13	0.02	
Im 5. Semester	Theologie, Religionswiss, Philosophie	24	3.18	0.99	0.20	***
	Medizin	227	3.24	1.19	0.08	
	Rechtswissenschaften	222	3.19	1.13	0.08	
	Wirtschaftswissenschaften	260	3.53	1.07	0.07	
	Mathematik, Statistik, Informatik	60	3.49	1.12	0.14	
	Naturwissenschaften	170	3.57	1.08	0.08	
	Ingenieurwissenschaften	98	3.55	1.10	0.11	
	Sprach- und Literaturwissenschaften	61	3.72	0.90	0.12	
	Sozialwissenschaften	224	3.26	0.90	0.06	
	Historische Wissenschaften	71	3.63	0.84	0.10	
	Musikwiss., Kunstgesch.	12	3.06	0.98	0.28	
	Sportwissenschaften	34	3.50	1.02	0.17	
	Insgesamt	1467	3.40	1.07	0.03	

n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$;

Population: Alle Studierenden, welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Tabelle 6.12: Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf das jetzige Studium zwischen altem und neuem System: einfaktorielle Varianzanalyse

Semester	Ausbildungs-system	N	M	SD	SE	Effekt-stärke	p-Wert
im 1. Semester	Alt	195	5.16	1.03	0.07	-	n.s.
	Neu	990	5.11	0.98	0.03		
	Gesamt	1185	5.12	0.99	0.03		
im 3. Semester	Alt	705	5.24	1.12	0.04	-	n.s.
	Neu	2140	5.15	1.13	0.02		
	Gesamt	2845	5.17	1.13	0.02		
im 5. Semester	Alt	499	5.20	1.03	0.05	-	n.s.
	Neu	961	5.11	1.06	0.03		
	Gesamt	1460	5.14	1.05	0.03		

n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$;

Population: alle Studierenden, welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Tabelle 6.13: Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf die persönliche Entwicklung zwischen altem und neuem System: einfaktorielle Varianzanalyse

Semester	Ausbildungs-system	N	M	SD	SE	Effekt-stärke	p-Wert
im 1. Semester	Alt	194	5.44	1.14	0.08	-	n.s.
	Neu	994	5.37	1.07	0.03		
	Gesamt	1188	5.38	1.08	0.03		
im 3. Semester	Alt	699	5.51	1.09	0.04	0.09	*
	Neu	2124	5.41	1.10	0.02		
	Gesamt	2823	5.43	1.10	0.02		
im 5. Semester	Alt	496	5.39	1.06	0.05	-	n.s.
	Neu	956	5.36	1.08	0.03		
	Gesamt	1452	5.37	1.07	0.03		

n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$;

Population: es wurden nur diejenigen Personen einbezogen, welche zum Zeitpunkt der ersten und/oder zweiten Befragung an einer Hochschule eingeschrieben waren (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Tabelle 6.14: Unterschiede in der Einschätzung der Fachkenntnisse zwischen den Bildungsprofilen im neuen System: einfaktorielle Varianzanalysen

Fach	Ausbildungssystem	N	M	SD	SE	p-Wert
Deutsch	Altsprachlich	193	4.25	0.73	0.05	***
	Neusprachlich	435	4.11	0.74	0.04	
	Physik/Anw.d.Math.	361	3.80	0.88	0.05	
	Biologie/Chemie	444	3.96	0.81	0.04	
	Wirtsch./Recht	644	4.03	0.77	0.03	
	Philo./Paed./Psych.	281	4.05	0.75	0.04	
	Musisch	177	4.05	0.69	0.05	
	Gesamt	2535	4.02	0.78	0.02	
Französisch	Altsprachlich	194	3.67	0.87	0.06	***
	Neusprachlich	433	3.81	0.92	0.04	
	Physik/Anw.d.Math.	362	3.23	1.00	0.05	
	Biologie/Chemie	445	3.31	1.04	0.05	
	Wirtsch./Recht	645	3.49	0.94	0.04	
	Philo./Paed./Psych.	281	3.53	0.95	0.06	
	Musisch	178	3.58	0.92	0.07	
	Gesamt	2538	3.50	0.98	0.02	
Englisch	Altsprachlich	169	4.09	0.87	0.07	***
	Neusprachlich	432	3.97	0.88	0.04	
	Physik/Anw.d.Math.	359	3.65	0.84	0.04	
	Biologie/Chemie	438	3.65	0.92	0.04	
	Wirtsch./Recht	636	3.75	0.89	0.04	
	Philo./Paed./Psych.	277	3.71	0.91	0.05	
	Musisch	174	3.57	0.92	0.07	
	Gesamt	2485	3.76	0.90	0.02	
Italienisch	Altsprachlich	21	3.29	0.90	0.20	***
	Neusprachlich	205	3.72	1.00	0.07	
	Physik/Anw.d.Math.	48	2.60	0.94	0.14	
	Biologie/Chemie	53	2.75	1.05	0.14	
	Wirtsch./Recht	79	3.01	1.12	0.13	
	Philo./Paed./Psych.	26	2.54	0.86	0.17	
	Musisch	14	2.64	1.15	0.31	
	Gesamt	446	3.24	1.12	0.05	

Fach	Ausbildungssystem	N	M	SD	SE	p-Wert
Spanisch	Altsprachlich	47	3.57	1.04	0.15	***
	Neusprachlich	237	3.81	1.01	0.07	
	Physik/Anw.d.Math.	11	2.18	0.98	0.30	
	Biologie/Chemie	13	1.92	0.95	0.26	
	Wirtsch./Recht	46	2.26	1.00	0.15	
	Philo./Paed./Psych.	11	2.18	1.54	0.46	
	Musisch	6	2.50	1.52	0.62	
	Gesamt	371	3.40	1.22	0.06	
Latein	Altsprachlich	192	3.21	1.02	0.07	***
	Neusprachlich	36	2.81	0.89	0.15	
	Physik/Anw.d.Math.	26	2.81	1.23	0.24	
	Biologie/Chemie	41	3.02	1.13	0.18	
	Wirtsch./Recht	29	2.72	1.19	0.22	
	Philo./Paed./Psych.	18	2.19	1.07	0.25	
	Musisch	11	2.45	1.21	0.37	
	Gesamt	353	3.00	1.09	0.06	
Mathematik	Altsprachlich	193	3.43	0.98	0.07	***
	Neusprachlich	429	3.21	1.07	0.05	
	Physik/Anw.d.Math.	361	4.38	0.74	0.04	
	Biologie/Chemie	443	3.67	1.03	0.05	
	Wirtsch./Recht	643	3.48	1.05	0.04	
	Philo./Paed./Psych.	280	3.20	1.14	0.07	
	Musisch	177	3.28	1.13	0.09	
	Gesamt	2526	3.55	1.09	0.02	
Anwendungen der Mathematik	Altsprachlich	27	2.96	0.98	0.19	***
	Neusprachlich	58	2.91	0.96	0.13	
	Physik/Anw.d.Math.	359	4.00	0.97	0.05	
	Biologie/Chemie	151	3.28	1.08	0.09	
	Wirtsch./Recht	150	3.28	1.12	0.09	
	Philo./Paed./Psych.	81	3.06	1.08	0.12	
	Musisch	73	3.26	0.94	0.11	
	Gesamt	899	3.51	1.10	0.04	
Biologie	Altsprachlich	191	3.60	0.90	0.06	***
	Neusprachlich	430	3.53	0.82	0.04	
	Physik/Anw.d.Math.	359	3.66	0.86	0.05	
	Biologie/Chemie	445	4.37	0.67	0.03	
	Wirtsch./Recht	643	3.54	0.81	0.03	
	Philo./Paed./Psych.	278	3.59	0.75	0.05	
	Musisch	177	3.62	0.79	0.06	
	Gesamt	2523	3.72	0.85	0.02	
Chemie	Altsprachlich	193	3.29	1.08	0.08	***
	Neusprachlich	431	3.06	0.88	0.04	
	Physik/Anw.d.Math.	359	3.51	0.98	0.05	
	Biologie/Chemie	445	4.09	0.90	0.04	
	Wirtsch./Recht	645	3.23	0.89	0.04	
	Philo./Paed./Psych.	279	3.09	0.92	0.05	
	Musisch	176	3.18	0.99	0.07	
	Gesamt	2528	3.38	0.99	0.02	
Physik	Altsprachlich	193	2.84	0.92	0.07	***
	Neusprachlich	432	2.78	0.99	0.05	
	Physik/Anw.d.Math.	361	4.01	0.95	0.05	
	Biologie/Chemie	444	3.22	0.99	0.05	
	Wirtsch./Recht	646	3.01	0.97	0.04	
	Philo./Paed./Psych.	278	2.90	0.92	0.05	
	Musisch	176	3.06	0.97	0.07	
	Gesamt	2530	3.13	1.04	0.02	

Fach	Ausbildungssystem	N	M	SD	SE	p-Wert
Wirtschaft	Altsprachlich	87	2.71	1.04	0.11	***
	Neusprachlich	215	2.75	0.92	0.06	
	Physik/Anw.d.Math.	224	3.04	1.08	0.07	
	Biologie/Chemie	233	2.76	0.98	0.06	
	Wirtsch./Recht	648	3.99	0.80	0.03	
	Philo./Paed./Psych.	196	2.99	0.96	0.07	
	Musisch	129	2.83	0.98	0.09	
	Gesamt	1732	3.28	1.08	0.03	
Recht	Altsprachlich	81	2.62	1.08	0.12	***
	Neusprachlich	204	2.74	1.00	0.07	
	Physik/Anw.d.Math.	214	2.86	1.08	0.07	
	Biologie/Chemie	223	2.78	0.99	0.07	
	Wirtsch./Recht	648	3.98	0.79	0.03	
	Philo./Paed./Psych.	190	2.96	0.98	0.07	
	Musisch	123	2.85	1.03	0.09	
	Gesamt	1683	3.27	1.10	0.03	
Geschichte	Altsprachlich	194	3.79	0.98	0.07	***
	Neusprachlich	433	3.82	0.88	0.04	
	Physik/Anw.d.Math.	360	3.56	0.90	0.05	
	Biologie/Chemie	444	3.69	0.87	0.04	
	Wirtsch./Recht	646	3.80	0.91	0.04	
	Philo./Paed./Psych.	281	3.78	0.91	0.05	
	Musisch	179	3.74	0.88	0.07	
	Gesamt	2537	3.74	0.90	0.02	
Geografie	Altsprachlich	193	3.63	0.83	0.06	***
	Neusprachlich	432	3.66	0.82	0.04	
	Physik/Anw.d.Math.	361	3.32	0.87	0.05	
	Biologie/Chemie	443	3.51	0.87	0.04	
	Wirtsch./Recht	646	3.64	0.81	0.03	
	Philo./Paed./Psych.	281	3.69	0.82	0.05	
	Musisch	179	3.82	0.81	0.06	
	Gesamt	2535	3.59	0.84	0.02	
Bildnerisches Gestalten	Altsprachlich	119	3.65	1.08	0.10	***
	Neusprachlich	304	3.70	0.87	0.05	
	Physik/Anw.d.Math.	263	3.35	1.05	0.06	
	Biologie/Chemie	359	3.55	0.96	0.05	
	Wirtsch./Recht	470	3.57	0.99	0.05	
	Philo./Paed./Psych.	234	3.67	0.87	0.06	
	Musisch	176	4.08	0.92	0.07	
	Gesamt	1925	3.62	0.97	0.02	
Musik	Altsprachlich	141	3.72	0.98	0.08	***
	Neusprachlich	271	3.65	1.06	0.06	
	Physik/Anw.d.Math.	221	3.45	1.08	0.07	
	Biologie/Chemie	293	3.44	1.11	0.06	
	Wirtsch./Recht	391	3.39	1.05	0.05	
	Philo./Paed./Psych.	223	3.62	0.99	0.07	
	Musisch	172	4.16	0.88	0.07	
	Gesamt	1712	3.58	1.06	0.03	
Philosophie	Altsprachlich	27	3.93	1.14	0.22	***
	Neusprachlich	68	3.06	1.09	0.13	
	Physik/Anw.d.Math.	82	2.93	1.05	0.12	
	Biologie/Chemie	88	2.83	1.13	0.12	
	Wirtsch./Recht	77	3.69	1.07	0.12	
	Philo./Paed./Psych.	281	4.23	0.77	0.05	
	Musisch	33	3.61	0.97	0.17	
	Gesamt	656	3.65	1.12	0.04	

Fach	Ausbildungssystem	N	M	SD	SE	p-Wert
Pädagogik	Altsprachlich	38	3.76	1.00	0.16	***
	Neusprachlich	126	3.94	0.80	0.07	
	Physik/Anw.d.Math.	30	3.53	1.01	0.18	
	Biologie/Chemie	76	3.70	1.03	0.12	
	Wirtsch./Recht	164	3.80	0.82	0.06	
	Philo./Paed./Psych.	280	4.25	0.73	0.04	
	Musisch	56	3.91	0.88	0.12	
	Gesamt	770	3.97	0.86	0.03	
Psychologie	Altsprachlich	40	3.83	1.01	0.16	***
	Neusprachlich	140	4.01	0.79	0.07	
	Physik/Anw.d.Math.	33	3.48	1.06	0.19	
	Biologie/Chemie	85	3.76	0.98	0.11	
	Wirtsch./Recht	182	3.85	0.79	0.06	
	Philo./Paed./Psych.	279	4.43	0.64	0.04	
	Musisch	56	3.96	0.85	0.11	
	Gesamt	815	4.06	0.84	0.03	
Sport	Altsprachlich	185	3.57	0.98	0.07	*
	Neusprachlich	406	3.69	0.93	0.05	
	Physik/Anw.d.Math.	346	3.64	0.93	0.05	
	Biologie/Chemie	425	3.73	1.02	0.05	
	Wirtsch./Recht	615	3.80	0.95	0.04	
	Philo./Paed./Psych.	270	3.66	1.01	0.06	
	Musisch	172	3.66	0.92	0.07	
	Gesamt	2419	3.70	0.97	0.02	
Informatik	Altsprachlich	32	2.78	1.13	0.20	***
	Neusprachlich	59	2.86	1.06	0.14	
	Physik/Anw.d.Math.	203	3.18	1.26	0.09	
	Biologie/Chemie	210	2.99	1.06	0.07	
	Wirtsch./Recht	134	3.28	1.01	0.09	
	Philo./Paed./Psych.	122	2.67	1.02	0.09	
	Musisch	61	2.57	1.01	0.13	
	Gesamt	821	2.99	1.12	0.04	

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Population: Alle immatrikulierten Studierenden (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung) zum Zeitpunkt der ersten Befragung rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität (N=3308)

Tabelle 6.15: Unterschiede in der Einschätzung der überfachlichen Kenntnisse zwischen den Bildungsprofilen im neuen System: einfaktorielle Varianzanalysen

Fach	Ausbildungssystem	N	M	SD	SE	p-Wert
Soziale Kompetenzen	Altsprachlich	194	3.34	0.45	0.03	***
	Neusprachlich	435	3.33	0.51	0.02	
	Physik/Anw.d.Math.	365	3.13	0.50	0.03	
	Biologie/Chemie	445	3.24	0.48	0.02	
	Wirtsch./Recht	648	3.23	0.50	0.02	
	Philo./Paed./Psych.	277	3.44	0.46	0.03	
	Musisch	181	3.45	0.44	0.03	
Ethik- und Kulturverständnis	Altsprachlich	193	3.08	0.61	0.04	***
	Neusprachlich	435	3.00	0.65	0.03	
	Physik/Anw.d.Math.	365	2.78	0.72	0.04	
	Biologie/Chemie	443	2.84	0.64	0.03	
	Wirtsch./Recht	647	2.83	0.65	0.03	
	Philo./Paed./Psych.	277	3.27	0.58	0.03	
	Musisch	181	3.16	0.62	0.05	
Zusammenfassen und Zitieren	Altsprachlich	194	2.77	0.55	0.04	***
	Neusprachlich	435	2.77	0.52	0.03	
	Physik/Anw.d.Math.	365	2.66	0.57	0.03	
	Biologie/Chemie	445	2.82	0.52	0.02	
	Wirtsch./Recht	648	2.69	0.53	0.02	
	Philo./Paed./Psych.	277	2.77	0.53	0.03	
	Musisch	181	2.80	0.53	0.04	
Strukturieren, gliedern	Altsprachlich	194	3.03	0.48	0.03	**
	Neusprachlich	435	3.03	0.45	0.02	
	Physik/Anw.d.Math.	365	2.91	0.46	0.02	
	Biologie/Chemie	445	3.03	0.50	0.02	
	Wirtsch./Recht	648	2.98	0.47	0.02	
	Philo./Paed./Psych.	277	3.03	0.50	0.03	
	Musisch	181	2.99	0.49	0.04	
Selbstmanagement	Altsprachlich	194	3.10	0.53	0.04	***
	Neusprachlich	435	3.04	0.48	0.02	
	Physik/Anw.d.Math.	365	2.94	0.52	0.03	
	Biologie/Chemie	445	3.00	0.51	0.02	
	Wirtsch./Recht	648	3.01	0.49	0.02	
	Philo./Paed./Psych.	277	3.07	0.51	0.03	
	Musisch	181	3.08	0.46	0.03	
mündliche Auftretenskompetenz	Altsprachlich	193	2.98	0.62	0.04	**
	Neusprachlich	434	2.91	0.64	0.03	
	Physik/Anw.d.Math.	365	2.81	0.69	0.04	
	Biologie/Chemie	444	2.86	0.65	0.03	
	Wirtsch./Recht	648	2.96	0.64	0.03	
	Philo./Paed./Psych.	277	2.95	0.65	0.04	
	Musisch	181	2.99	0.58	0.04	
Computereinsatz	Altsprachlich	194	3.26	0.71	0.05	***
	Neusprachlich	434	3.17	0.72	0.03	
	Physik/Anw.d.Math.	364	3.42	0.68	0.04	
	Biologie/Chemie	445	3.36	0.65	0.03	
	Wirtsch./Recht	648	3.35	0.68	0.03	
	Philo./Paed./Psych.	276	3.11	0.71	0.04	
	Musisch	181	3.15	0.77	0.06	

n.s.: nicht signifikant; *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$;

Population: Alle immatrikulierten Studierenden (ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung) zum Zeitpunkt der ersten Befragung rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität (N=3308)

Tabelle 6.16: Einschätzung der Vorbereitung auf das gewählte Studium nach Bildungsprofil und Standardübergang mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung

	Bildungsprofil	M	SD	SE	N
Mit Standardübergang	Altsprachlich	3.94	0.81	0.15	29
	Neusprachlich	3.22	0.86	0.07	145
	Physik/Anw.d.Math.	4.02	0.76	0.05	215
	Biologie/Chemie	4.05	0.76	0.05	263
	Wirtsch./Recht	4.11	0.74	0.04	352
	Philo./Päd./Psych.	3.95	0.79	0.05	210
	Musisch	3.84	0.79	0.06	155
	Insgesamt	3.93	0.82	0.02	1369
Ohne Standardübergang	Altsprachlich	2.74	1.03	0.08	167
	Neusprachlich	2.68	1.04	0.06	279
	Physik/Anw.d.Math.	3.26	1.06	0.10	108
	Biologie/Chemie	2.97	1.05	0.08	169
	Wirtsch./Recht	3.03	0.98	0.06	239
	Philo./Päd./Psych.	2.70	1.15	0.11	118
	Musisch	2.58	0.99	0.09	132
	Insgesamt	2.84	1.05	0.03	1212
Insgesamt	Altsprachlich	2.92	1.08	0.08	196
	Neusprachlich	2.86	1.01	0.05	424
	Physik/Anw.d.Math.	3.77	0.94	0.05	323
	Biologie/Chemie	3.63	1.03	0.05	432
	Wirtsch./Recht	3.67	1.00	0.04	591
	Philo./Päd./Psych.	3.50	1.11	0.06	328
	Musisch	3.26	1.09	0.06	287
	Insgesamt	3.42	1.08	0.02	2581

Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren Bildungsprofil und Standardübergang

Faktor / Interaktion	p-Wert	Eta²
Bildungsprofil	***	0.057
Standardübergang	***	0.182
Bildungsprofil * Standardübergang	***	0.017
Erklärte Varianz insgesamt (korrigiertes R-Quadrat)		0.297

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Population: Alle Studierenden im 3. Semester (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren

Tabelle 6.17: Einschätzung der Vorbereitung auf das gewählte Studium nach Bildungsprofil und Art des Übergangs ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung

	Bildungsprofil	M	SD	SE	N
Mit Standardübergang	Altsprachlich	3.94	0.81	0.15	29
	Neusprachlich	3.22	0.86	0.07	145
	Physik/Anw.d.Math.	4.02	0.76	0.05	215
	Biologie/Chemie	4.05	0.76	0.05	263
	Wirtsch./Recht	4.11	0.74	0.04	352
	Philo./Päd./Psych.	3.80	0.92	0.09	99
	Musisch	4.19	1.00	0.35	8
	Insgesamt	3.93	0.84	0.03	1111
Ohne Standardübergang	Altsprachlich	2.69	1.01	0.08	147
	Neusprachlich	2.47	1.03	0.07	205
	Physik/Anw.d.Math.	3.25	1.08	0.11	100
	Biologie/Chemie	2.81	1.06	0.10	121
	Wirtsch./Recht	2.95	1.00	0.07	196
	Philo./Päd./Psych.	2.70	1.15	0.11	118
	Musisch	2.58	0.99	0.09	132
	Insgesamt	2.75	1.06	0.03	1019
Insgesamt	Altsprachlich	2.90	1.08	0.08	176
	Neusprachlich	2.78	1.03	0.05	350
	Physik/Anw.d.Math.	3.77	0.94	0.05	315
	Biologie/Chemie	3.66	1.04	0.05	384
	Wirtsch./Recht	3.70	1.01	0.04	548
	Philo./Päd./Psych.	3.20	1.19	0.08	217
	Musisch	2.67	1.05	0.09	140
	Insgesamt	3.37	1.12	0.02	2130

Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren Bildungsprofil und Standardübergang

Faktor / Interaktion	p-Wert	Eta²
Bildungsprofil	***	0.069
Standardübergang	***	0.128
Bildungsprofil * Standardübergang	***	0.012
Erklärte Varianz insgesamt (korrigiertes R-Quadrat)		0.329

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Population: Alle Studierenden im 3. Semester (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren

Tabelle 6.18: Einschätzung der Vorbereitung auf das gewählte Studium nach Studiengebiet und Standardübergang

Studiengebiet		M	SD	SE	N
Mit Standardübergang	Theologie, Religionswiss, Philosophie	3.69	0.87	0.25	12
	Medizin	4.15	0.69	0.06	139
	Rechtswissenschaften	4.00	0.81	0.06	166
	Wirtschaftswissenschaften	4.21	0.66	0.05	186
	Mathematik, Statistik, Informatik	3.99	0.79	0.10	68
	Naturwissenschaften	4.04	0.78	0.06	191
	Ingenieurwissenschaften	3.88	0.77	0.09	80
	Sprach- und Literaturwissenschaften	3.94	0.69	0.10	46
	Sozialwissenschaften	3.40	0.94	0.06	215
	Musikwiss./Kunstgesch.	4.19	1.00	0.35	8
	Lehrerbildung	3.93	0.73	0.05	258
	Insgesamt	3.93	0.82	0.02	1369
Ohne Standardübergang	Theologie, Religionswiss, Philosophie	3.22	1.07	0.20	28
	Medizin	2.44	1.08	0.09	157
	Rechtswissenschaften	2.15	0.91	0.07	157
	Wirtschaftswissenschaften	2.34	0.88	0.08	127
	Mathematik, Statistik, Informatik	2.29	0.98	0.21	21
	Naturwissenschaften	2.72	1.03	0.11	88
	Ingenieurwissenschaften	2.69	1.00	0.12	67
	Sprach- und Literaturwissenschaften	3.51	0.89	0.17	28
	Sozialwissenschaften	3.04	0.92	0.07	178
	Musikwiss./Kunstgesch.	3.18	1.11	0.35	10
	Lehrerbildung	3.32	0.86	0.06	195
	Insgesamt	2.84	1.05	0.03	1212
Insgesamt	Theologie, Religionswiss, Philosophie	3.36	1.03	0.16	40
	Medizin	3.24	1.25	0.07	296
	Rechtswissenschaften	3.10	1.27	0.07	323
	Wirtschaftswissenschaften	3.45	1.19	0.07	313
	Mathematik, Statistik, Informatik	3.59	1.11	0.12	89
	Naturwissenschaften	3.62	1.06	0.06	279
	Ingenieurwissenschaften	3.34	1.06	0.09	147
	Sprach- und Literaturwissenschaften	3.78	0.80	0.09	74
	Sozialwissenschaften	3.23	0.95	0.05	393
	Historische Wissenschaften	3.56	0.81	0.08	102
	Musikwiss./Kunstgesch.	3.63	1.15	0.27	18
	Lehrerbildung	3.67	0.84	0.04	453
	Sportwissenschaften	3.46	0.96	0.13	54
	Insgesamt	3.42	1.08	0.02	2581

Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren Bildungsprofil und Standardübergang

Faktor / Interaktion	p-Wert	Eta²
Bildungsprofil	***	0.076
Standardübergang	***	0.128
Bildungsprofil * Standardübergang	***	0.102
Erklärte Varianz insgesamt (korrigiertes R-Quadrat)		0.370

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001

Population: Alle Studierenden im 3. Semester (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren

Tabelle 6.19: Einschätzung der Vorbereitung auf das gewählte Studium nach Studienggebiet und Bildungsprofil

		Altsprachlich	Neusprachlich	Physik /Anw. d. Math.	Biologie/ Chemie	Wirtschaft/ Recht	Philo./Päd./ Psych.	Musisch	Insgesamt
M	Studienggebiet								
	Theologie, Religionswiss., Philosophie	3.69	2.33	4.00	1.50	3.08	4.11	2.50	3.36
	Medizin	2.26	2.16	3.99	4.15	2.49	1.93	1.58	3.24
	Rechtswissenschaften	2.40	2.04	2.42	2.05	4.00	2.19	2.01	3.10
	Wirtschaftswissenschaften	2.29	2.12	2.98	2.28	4.21	2.11	1.90	3.45
	Mathematik, Statistik, Informatik	4.50	1.75	3.99	2.60	2.13	1.38	2.42	3.59
	Naturwissenschaften	2.81	2.66	4.21	3.94	2.86	2.61	2.52	3.62
	Ingenieurwissenschaften	2.11	1.90	3.88	3.19	2.33	2.38	3.18	3.34
	Sprach- und Literaturwissenschaften	4.11	3.84	4.00	5.00	3.00	3.83	3.43	3.78
	Sozialwissenschaften	2.93	3.06	2.94	2.77	3.29	3.80	2.94	3.23
	Historische Wissenschaften	3.90	3.63	3.31	3.38	3.29	3.75	3.75	3.56
	Musikwiss./Kunstgesch.	4.50	3.38	2.00	-	3.25	2.00	4.19	3.63
	Lehrerbildung	3.11	3.28	3.50	3.38	3.38	4.09	3.82	3.67
	Sportwissenschaften	3.19	3.44	3.75	3.86	3.17	3.38	3.15	3.46
Insgesamt	2.92	2.86	3.77	3.63	3.67	3.50	3.26	3.42	
SD	Theologie, Religionswiss, Philosophie	0.87	0.63	-	-	1.07	0.64	0.61	1.03
	Medizin	0.85	0.81	1.00	0.69	0.86	0.86	0.30	1.25
	Rechtswissenschaften	0.97	0.93	0.88	1.07	0.81	0.91	0.66	1.27
	Wirtschaftswissenschaften	0.84	0.78	0.94	0.82	0.66	0.81	0.48	1.19
	Mathematik, Statistik, Informatik	.	0.35	0.79	1.26	0.44	0.53	1.23	1.11
	Naturwissenschaften	0.94	0.89	0.68	0.82	1.12	1.24	1.03	1.06
	Ingenieurwissenschaften	0.97	0.34	0.77	1.03	0.80	0.18	0.96	1.06
	Sprach- und Literaturwissenschaften	0.74	0.65	-	-	0.79	0.68	1.05	0.80
	Sozialwissenschaften	0.88	0.83	1.01	0.88	0.91	0.92	0.91	0.95
	Historische Wissenschaften	0.54	0.69	1.04	0.49	0.98	0.87	0.79	0.81
	Musikwiss./Kunstgesch.	0.00	1.01	-	-	-	0.35	1.00	1.15
	Lehrerbildung	1.09	0.79	0.74	0.92	0.83	0.63	0.78	0.84
	Sportwissenschaften	0.75	1.15	0.97	0.85	1.26	0.47	0.60	0.96
	Insgesamt	1.08	1.01	0.94	1.03	1.00	1.11	1.09	1.08
SE	Theologie, Religionswiss, Philosophie	0.25	0.36	-	-	0.34	0.21	0.31	0.16
	Medizin	0.14	0.13	0.20	0.06	0.18	0.21	0.08	0.07
	Rechtswissenschaften	0.19	0.12	0.25	0.28	0.06	0.17	0.15	0.07
	Wirtschaftswissenschaften	0.23	0.14	0.17	0.17	0.05	0.20	0.13	0.07
	Mathematik, Statistik, Informatik	-	0.25	0.10	0.56	0.16	0.38	0.71	0.12
	Naturwissenschaften	0.27	0.20	0.08	0.07	0.21	0.37	0.26	0.06
	Ingenieurwissenschaften	0.37	0.15	0.09	0.23	0.18	0.13	0.29	0.09
	Sprach- und Literaturwissenschaften	0.18	0.12	-	-	0.26	0.21	0.40	0.09
	Sozialwissenschaften	0.16	0.08	0.28	0.15	0.11	0.09	0.15	0.05
	Historische Wissenschaften	0.14	0.14	0.30	0.15	0.22	0.23	0.35	0.08
	Musikwiss./Kunstgesch.	0.00	0.51	-	-	-	0.25	0.35	0.27
	Lehrerbildung	0.24	0.09	0.26	0.13	0.13	0.06	0.06	0.04
	Sportwissenschaften	0.37	0.32	0.40	0.26	0.42	0.19	0.27	0.13
	Insgesamt	0.08	0.05	0.05	0.05	0.04	0.06	0.06	0.02
N	Theologie, Religionswiss, Philosophie	12	3	1	1	10	9	4	40
	Medizin	39	41	24	139	23	17	13	296
	Rechtswissenschaften	25	57	12	15	166	29	19	323
	Wirtschaftswissenschaften	13	32	30	23	186	16	13	313
	Mathematik, Statistik, Informatik	1	2	68	5	8	2	3	89
	Naturwissenschaften	12	20	67	124	29	11	16	279
	Ingenieurwissenschaften	7	5	80	21	21	2	11	147
	Sprach- und Literaturwissenschaften	17	29	1	1	9	10	7	74
	Sozialwissenschaften	29	116	13	34	66	99	36	393
	Historische Wissenschaften	15	26	12	10	20	14	5	102
	Musikwiss./Kunstgesch.	2	4	1	0	1	2	8	18
	Lehrerbildung	20	76	8	48	43	111	147	453
	Sportwissenschaften	4	13	6	11	9	6	5	54
	Insgesamt	196	424	323	432	591	328	287	2581

Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren Bildungsprofil und Standardübergang

Faktor / Interaktion	p-Wert	Eta ²
Bildungsprofil	*	0.112
Standardübergang	***	0.015
Bildungsprofil * Standardübergang	*	0.342
Erklärte Varianz insgesamt (korrigiertes R-Quadrat)		0.425

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Population: Alle Studierenden im 3. Semester (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren

Tabelle 6.20: Unterschiede in der Zufriedenheit im Hinblick auf das gewählte Studium zwischen den Bildungsprofilen im neuen System

Bildungsprofil	Standardübergang	N	M	SD	SE
Altsprachlich	mit Standardübergang	167	5.02	1.07	0.08
	ohne Standardübergang	29	5.45	1.09	0.20
	Total	196	5.09	1.08	0.08
Neusprachlich	mit Standardübergang	280	4.98	1.15	0.07
	ohne Standardübergang	144	5.13	1.03	0.09
	Total	424	5.03	1.11	0.05
Physik/Anw.d.Math.	mit Standardübergang	108	5.30	1.16	0.11
	ohne Standardübergang	214	5.36	1.30	0.09
	Total	322	5.34	1.25	0.07
Biologie/Chemie	mit Standardübergang	168	4.98	1.06	0.08
	ohne Standardübergang	262	5.37	1.09	0.07
	Total	430	5.22	1.09	0.05
Wirtsch./Recht	mit Standardübergang	239	4.85	1.14	0.07
	ohne Standardübergang	350	5.38	0.98	0.05
	Total	589	5.17	1.08	0.04
Philo./Päd./Psych.	mit Standardübergang	120	5.00	1.37	0.12
	ohne Standardübergang	209	5.47	0.86	0.06
	Total	329	5.30	1.09	0.06
Musisch	mit Standardübergang	130	4.78	1.01	0.09
	ohne Standardübergang	154	5.32	0.98	0.08
	Total	284	5.07	1.03	0.06
Alle	mit Standardübergang	1212	4.97	1.14	0.03
	ohne Standardübergang	1362	5.36	1.05	0.03
	Total	2574	5.18	1.11	0.02

Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren Bildungsprofil und Standardübergang

Faktor / Interaktion	p-Wert	Eta ²
Bildungsprofil	*	0.006
Standardübergang	***	0.019
Bildungsprofil * Standardübergang	*	0.006
Erklärte Varianz insgesamt (korrigiertes R-Quadrat)		0.035

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Population: Alle Studierenden im 3. Semester (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren

Tabelle 6.21: Unterschiede in der Zufriedenheit im Hinblick auf die persönliche Entwicklung zwischen den Bildungsprofilen im neuen System

Bildungsprofil	Standardübergang	N	M	SD	SE
Altsprachlich	mit Standardübergang	167	5.43	1.13	0.09
	ohne Standardübergang	29	5.62	1.32	0.25
	Total	196	5.45	1.16	0.08
Neusprachlich	mit Standardübergang	280	5.45	1.06	0.06
	ohne Standardübergang	142	5.23	1.18	0.10
	Total	422	5.37	1.10	0.05
Physik/Anw.d.Math.	mit Standardübergang	108	5.37	1.28	0.12
	ohne Standardübergang	210	5.33	1.03	0.07
	Total	318	5.35	1.12	0.06
Biologie/Chemie	mit Standardübergang	167	5.19	1.25	0.10
	ohne Standardübergang	262	5.47	1.03	0.06
	Total	429	5.36	1.13	0.05
Wirtsch./Recht	mit Standardübergang	237	5.22	1.10	0.07
	ohne Standardübergang	347	5.42	1.05	0.06
	Total	584	5.34	1.08	0.04
Philo./Päd./Psych.	mit Standardübergang	119	5.66	1.17	0.11
	ohne Standardübergang	207	5.50	1.06	0.07
	Total	326	5.56	1.10	0.06
Musisch	mit Standardübergang	129	5.63	1.00	0.09
	ohne Standardübergang	153	5.56	0.94	0.08
	Total	282	5.59	0.97	0.06
Alle	mit Standardübergang	1207	5.40	1.14	0.03
	ohne Standardübergang	1350	5.43	1.06	0.03
	Total	2557	5.41	1.10	0.02

Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren Bildungsprofil und Standardübergang

Faktor / Interaktion	p-Wert	Eta ²
Bildungsprofil	***	0.009
Standardübergang	n.s.	0.000
Bildungsprofil * Standardübergang	**	0.007
Erklärte Varianz insgesamt (korrigiertes R-Quadrat)		0.009

n.s.: nicht signifikant; *:p<.05; **:p<.01; ***:p<.001;

Population: Alle Studierenden im 3. Semester (mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung), welche zum Zeitpunkt der Befragung an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren

6.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1: Übersicht über die Erhebungen	15
Abbildung 2.1: Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfachs.....	29
Abbildung 2.2: Wichtigkeit ausgewählter Gründe für die Wahl des Studienfachs nach Studiengebiet	32
Abbildung 2.3: Gründe für eine Universitätswahl ausserhalb von Bern nach Studiengebiet in Prozent.....	34
Abbildung 2.4: Wichtigkeit der Gründe für einen Hauptfachwechsel	35
Abbildung 2.5: Durchschnittliche Prüfungserfolgsquote im ersten und zweiten Studienjahr nach Studiengebiet.....	37
Abbildung 3.1: Einschätzung der fachlichen Kenntnisse im neuen und alten System.....	41
Abbildung 3.2: Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen im neuen und alten System	42
Abbildung 3.3: Einschätzung der Vorbereitung durch das Gymnasium auf das gewählte Studienfach nach Studiengebiet.....	43
Abbildung 4.1: Einschätzung der fachlichen Kenntnisse nach Bildungsprofil.....	46
Abbildung 4.2: Einschätzung der fachlichen Kenntnisse (Schwerpunktfächer) nach Bildungsprofil	47
Abbildung 4.3: Einschätzung der überfachlichen Kenntnisse nach Bildungsprofil.....	48
Abbildung 4.4: Einschätzung der Vorbereitung auf das eigene Studium nach Bildungsprofil und Standardübergang.....	49
Abbildung 4.5: Einschätzung der Vorbereitung auf das eigene Studium nach Studiengebiet und Standardübergang	50
Abbildung 4.6: Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf das gewählte Studienfach nach Bildungsprofil und Standardübergang	52

6.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1:	Beschreibung der Stichprobe nach Geschlecht und Sprache	16
Tabelle 2.1:	Tätigkeiten rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität im alten und neuen Ausbildungssystem	20
Tabelle 2.2:	Tätigkeiten rund 15 Monate nach Abschluss der Maturität nach Geschlecht	21
Tabelle 2.3:	Wahl des Typus bzw. Bildungsprofils im alten und neuen System	22
Tabelle 2.4:	Tätigkeiten rund 15 Monate nach Abschluss der Matur im alten Ausbildungssystem nach Typus	22
Tabelle 2.5:	Tätigkeiten rund 15 Monate nach Abschluss der Matur im neuen Ausbildungssystem nach Bildungsprofil	23
Tabelle 2.6:	Zeitpunkt der Immatrikulation an der Universität und ETH im alten und neuen Ausbildungssystem	24
Tabelle 2.7:	Zwischenlösungen – Dauer mehr als 6 Monate	25
Tabelle 2.8:	Gewählte Studiengebiete im neuen und alten System	26
Tabelle 2.9:	Wahl des Studiengebiets nach Bildungsprofil im neuen System	27
Tabelle 2.10:	Definition der Standardübergänge	28
Tabelle 2.11:	Standardübergänge nach Bildungsprofil	28
Tabelle 2.12:	Wahl der Universität nach Studiengebiet (Auswahl)	33
Tabelle 2.13:	Hauptfachwechsel nach Studienzeitpunkt	35
Tabelle 6.1:	Wichtigkeit der Gründe für die Wahl des Studienfachs nach Studiengebiet ...	59
Tabelle 6.2:	Anzahl Prüfungen im ersten Studienjahr nach Studiengebiet	60
Tabelle 6.3:	Anzahl Prüfungen im zweiten Studienjahr nach Studiengebiet	60
Tabelle 6.4:	prozentualer Prüfungserfolg im ersten Studienjahr nach Studiengebiet	60
Tabelle 6.5:	prozentualer Prüfungserfolg im zweiten Studienjahr nach Studiengebiet	61
Tabelle 6.6:	Unterschiede in der Einschätzung der Fachkenntnisse zwischen altem und neuem System: einfaktorielle Varianzanalysen	61
Tabelle 6.7:	Unterschiede in der Einschätzung der Fachkenntnisse zwischen altem und neuem System in Abhängigkeit des Typus bzw. Schwerpunktfaches: Deskription	62
Tabelle 6.8:	Unterschiede in der Einschätzung der Fachkenntnisse zwischen altem und neuem System in Abhängigkeit des Schwerpunktfaches: einfaktorielle Varianzanalysen	63
Tabelle 6.9:	Skalen überfachliche Kompetenzen	64
Tabelle 6.10:	Unterschiede in der Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen zwischen altem und neuem System: einfaktorielle Varianzanalyse	64

Tabelle 6.11: Einschätzung der Vorbereitung auf das Studium nach Studiengebiet: einfaktorielle Varianzanalyse	65
Tabelle 6.12: Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf das jetzige Studium zwischen altem und neuem System: einfaktorielle Varianzanalyse	65
Tabelle 6.13: Zufriedenheit mit der gymnasialen Ausbildung im Hinblick auf die persönliche Entwicklung zwischen altem und neuem System: einfaktorielle Varianzanalyse	66
Tabelle 6.14: Unterschiede in der Einschätzung der Fachkenntnisse zwischen den Bildungsprofilen im neuen System: einfaktorielle Varianzanalysen.....	66
Tabelle 6.15: Unterschiede in der Einschätzung der überfachlichen Kenntnisse zwischen den Bildungsprofilen im neuen System: einfaktorielle Varianzanalysen	70
Tabelle 6.16: Einschätzung der Vorbereitung auf das gewählte Studium nach Bildungsprofil und Standardübergang mit Lehrerinnen- und Lehrerbildung	71
Tabelle 6.17: Einschätzung der Vorbereitung auf das gewählte Studium nach Bildungsprofil und Art des Übergangs ohne Lehrerinnen- und Lehrerbildung	72
Tabelle 6.18: Einschätzung der Vorbereitung auf das gewählte Studium nach Studiengbiet und Standardübergang	73
Tabelle 6.19: Einschätzung der Vorbereitung auf das gewählte Studium nach Studiengbiet und Bildungsprofil	74
Tabelle 6.20: Unterschiede in der Zufriedenheit im Hinblick auf das gewählte Studium zwischen den Bildungsprofilen im neuen System.....	75
Tabelle 6.21: Unterschiede in der Zufriedenheit im Hinblick auf die persönliche Entwicklung zwischen den Bildungsprofilen im neuen System	76

6.4 Literaturverzeichnis

- Abel, J., & Tarnai, C. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen in ausgewählten Studienfächern. *Empirische Pädagogik*, 14(3), 287-317.
- Capelli, S. (2007). *Maturitäten und Übertritte an Hochschulen 2006*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hedinger, U. K., Ramseier, E., & Maurer, A. (2001). *Interessen, Lerneinstellungen und Studienvorbereitung. Die Ausbildung an den Berner Gymnasien und Seminaren im Urteil ihrer Absolventinnen und Absolventen* (No. 1/01). Bern: Amt für Bildungsforschung.
- Maurer, A. (2001). *Warum genau dieses Schwerpunktfach an diesem Gymnasium? Bericht aus dem Projekt "Evaluation der Maturitätsausbildung im Kanton Bern"* (No. 2/01). Bern: Amt für Bildungsforschung.
- Notter, P., & Arnold, C. (2003). *Der Übergang ins Studium. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)* (No. 5d). Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft.
- Notter, P., & Arnold, C. (2006). *Der Übergang ins Studium II. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.
- Poglia, E., Molo Bettelini, C., Alippi, M., Wernli, B., & Ostinelli-Bolgé, G. (2004). *Le choix des études universitaires en Suisse. Une enquête auprès des étudiant(e)s en sciences exactes, naturelles et techniques ainsi qu'en sciences sociales*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.
- Ramseier, E., Allraum, J., Stalder, U., Grin, F., Alliata, R., Müller, S., et al. (Hrsg.). (2005). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR): Neue Fächerstruktur – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.
- Ramseier, E., & Gnos, C. (2008). *Die neue Maturitätsausbildung im Kanton Bern. Schlussbericht zum Evaluationsprojekt*. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv) der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie* (Vol. 2, S. 1-48). Göttingen: Hogrefe.

Aus dem Projekt „Evaluation der neuen Maturitätsausbildung im Kanton Bern“ sind bei der Abteilung Bildungsplanung und Evaluation folgende Berichte erschienen:

- Hedinger, U. K., Ramseier, E. & Maurer, A. (2001). Interessen, Lerneinstellungen und Studienvorbereitungen. Die Ausbildung an den Berner Gymnasien und Seminaren im Urteil ihrer Absolventinnen und Absolventen. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Maurer, A. (2001). Warum genau dieses Schwerpunktfach an diesem Gymnasium? Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Maurer, A. & Ramseier, E. (2001). *Neue Maturitätsausbildung im Kanton Bern. Erste Ergebnisse der Evaluation*. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Maurer, A. (2002). *Talentförderung am Gymnasium Hofwil. Erste Ergebnisse der Evaluation*. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Maurer, A. (2003). *Expertise und schulisches Lernen. Evaluation des Schulversuchs „Talentförderung Musik, Gestaltung, Sport“ am Gymnasium Hofwil*. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Maurer, A. (2004). *Evaluation der Maturitätsausbildung im Kanton Bern. Befragung von ehemaligen Mittelschülerinnen und Mittelschülern. Ergebnisse der ersten Befragung*. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Gnos, C., & Ramseier, E. (2008). *Maturitätsausbildung und Studienbeginn. Ergebnisse aus dem Projekt „Evaluation der neuen Maturitätsausbildung im Kanton Bern“*. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Ramseier, E., & Gnos, C. (2008). *Die neue Maturitätsausbildung im Kanton Bern. Schlussbericht zum Evaluationsprojekt*. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.