



Valutazione 2021 dell'idoneità dei titolari di una maturità professionale agli studi nelle scuole universitarie professionali

Rapporto finale di econcept AG su incarico della Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI) e della Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale (CSFP)

Nota di accompagnamento alla pubblicazione

Situazione iniziale

La società di consulenza econcept AG aveva già condotto, negli anni 2013-2014, una valutazione dell'idoneità dei titolari di una maturità professionale agli studi nelle scuole universitarie professionali (SUP) su incarico della CSFP. Tuttavia, per la coorte di ammissione 2012 oggetto di quella valutazione e costituita da studenti al terzo semestre di un ciclo di studio bachelor, l'insegnamento non si basava ancora sul programma quadro per la maturità professionale (PQ-MP) del 2012.

Per ottenere elementi importanti ai fini del progetto «Maturità professionale 2030», che comincerà nel 4° trimestre 2022, nel 2020 la SEFRI e la CSFP hanno deciso di avviare, nella primavera 2021, una nuova valutazione dell'idoneità agli studi dei titolari di una maturità professionale (diplomati MP) al quarto semestre del loro studio di livello bachelor. Anche in questa occasione la econcept AG ha fornito il suo sostegno specialistico.

Obiettivo della valutazione

Rispetto alla valutazione del 2014, quella del 2021 si è concentrata sulla formazione precedente degli studenti, in particolare sui risultati delle lezioni della MP in termini di insegnamento delle competenze disciplinari e trasversali. I requisiti personali e il contesto di vita degli studenti nonché le prestazioni delle scuole universitarie professionali (p. es. corsi preparatori) sono stati trattati secondariamente.

L'obiettivo principale della valutazione 2021 era ottenere indicazioni concrete e suggerimenti sulla necessità di adeguamento delle materie e competenze del PQ-MP 2012, rilevando l'esigenza di apportare cambiamenti di carattere generale o specifico dal punto di vista dei responsabili dei cicli di studio e degli studenti interpellati.

Risultati

In sintesi, dalla valutazione dell'idoneità agli studi dei diplomati MP è emerso che non è necessaria una riforma sostanziale della maturità professionale. Esiste peraltro un potenziale di ottimizzazione nelle materie fondamentali, ossia matematica, prima lingua nazionale e inglese, nonché in alcune competenze trasversali, che rivestono un ruolo essenziale per il successo negli studi.

Per la matematica non è stata constatata l'esigenza di ampliare le aree tematiche, tuttavia occorre prestare attenzione a un migliore insegnamento del pensiero logico-matematico, all'applicazione autonoma dei contenuti veicolati (anche secondo un approccio orientato alle competenze in nuove situazioni) nonché alla capacità di cercare soluzioni autonomamente. Nella prima lingua nazionale il potenziale di miglioramento è stato individuato nella strutturazione del testo, nel vocabolario e nella redazione di lavori scritti e scientifici. In inglese è auspicato un potenziamento delle competenze, poiché i corsi alle SUP sono tenuti talora in lingua e i testi di riferimento sono spesso prevalentemente in inglese.

Nell'ambito delle competenze trasversali è emersa l'esigenza di una migliore applicazione delle strategie di apprendimento. È opportuno migliorare anche la capacità di pensare in termini critici e astratti, di collegare i contenuti con quanto già appreso e di leggere e comprendere testi rilevanti per lo studio. Inoltre, devono essere incentivati l'autorganizzazione e il lavoro autonomo dei diplomati MP. In riferimento alle competenze nell'ambito delle TIC, che attualmente si annoverano tra le competenze trasversali, non è stata segnalata l'esigenza di introdurre una materia aggiuntiva nella maturità professionale, tuttavia appare necessario migliorare le conoscenze dei programmi Microsoft Office favorendone un utilizzo più assiduo da parte dei diplomati MP.



Nell'ambito della valutazione sono state poste anche domande di carattere generale, per esempio sull'importanza della compatibilità tra l'indirizzo della MP e il ciclo di studio SUP, sulla rilevanza dell'esperienza professionale e sull'adeguatezza delle formazioni precedenti ai fini di uno studio SUP.

Come menzionato prima, dalla valutazione è emersa l'esigenza di alcuni miglioramenti da apportare alla formazione precedente dei diplomati MP perché siano più preparati agli studi universitari. Dal canto loro, le scuole universitarie professionali devono orientare di più le aspettative in termini di formazione precedente sulle competenze specifiche del loro target principale, ossia i diplomati MP.

Proseguimento dei lavori

Il rapporto finale sulla valutazione dell'idoneità dei titolari di una maturità professionale agli studi nelle scuole universitarie professionali è stato approvato in occasione della riunione del gruppo direttivo del 19 gennaio 2022. La CFMP ha preso atto del documento il 1° febbraio 2022.

I risultati qui esposti e le proposte di ottimizzazione confluiranno nel progetto «Maturità professionale 2030» in una forma ancora da definire. Il progetto chiarirà in che modo esattamente i risultati e le proposte di ottimizzazione si ripercuoteranno sul PQ-MP.

Il rapporto finale in tedesco e la sintesi nelle tre lingue nazionali sono pubblicati sui siti di Formazione professionale 2030, della SEFRI e della CSFP.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, SBFI
Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz, SBBK

Evaluation 2021 zur Studierfähigkeit der Berufsmaturitätsabsolventen/innen

Schlussbericht
10. Februar 2022

In Zusammenarbeit mit:

Prof. Dr. Doreen Holtsch
Prorektorin Ausbildung, Pädagogische Hochschule St.Gallen

Erarbeitet durch

econcept AG, Gerechtigkeitsgasse 20, CH-8002 Zürich
www.econcept.ch / + 41 44 286 75 75

Prof. Dr. Doreen Holtsch, Prorektorin Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen

Autoren/innen

Nicole Kaiser, MA UZH in Sozialwissenschaften, Politologin

Flavia Amann, MA UZH in Erziehungswissenschaft

Mariacarla Capillo, MSc in International and Monetary Economics

Stephanie Bade, lic. oec. publ., Ökonomin

Marco Lügstenmann, MA UniBE in Politikwissenschaft

Barbara Haering, Prof. Dr. sc. nat. ETH, Dr. h. c. sc. pol., Raumplanerin ETH/NDS

Doreen Holtsch, Prof. Dr.

Inhalt

Zusammenfassung	i
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage der Evaluation	1
1.2 Evaluationen und Studien zur Berufsmaturität	2
1.3 Ziel und Zweck der Evaluation	3
1.4 Verständnis und Messung von «Studierfähigkeit»	3
1.5 Fokus der Evaluation	5
2 Methodische Grundlagen der Evaluation	7
2.1 Wirkungsmodell	7
2.2 Evaluationsfragestellungen	9
2.3 Evaluationsdesign im Überblick	10
2.4 Dokumenten- und Literaturanalyse, Voranalyse und Detailkonzept	10
2.5 Studierendenbefragung	11
2.6 Separate Betrachtung Studierende mit BM nach neuem RLP-BM	13
2.7 Befragung der Studiengangleitenden	16
2.8 Fokusgruppen	18
3 Stand der Literatur	21
3.1 Bildungsverläufe nach Abschluss der Berufsmaturität	21
3.2 Studienabbruch an Fachhochschulen	22
3.3 Modell zum Studienerfolg an Fachhochschulen	23
4 Entwicklung und Charakterisierung der FH-Studierenden	26
4.1 Die Grundgesamtheit der FH-Studierenden	26
4.1.1 Kohorte 2019	26
4.1.2 Veränderungen gegenüber der Kohorte 2012	31
4.2 Rücklauf und Repräsentativität	33
4.2.1 Stichprobe Kohorte 2019	33
4.2.2 Unterschiede zur Stichprobe der Kohorte 2012	34
4.2.3 Schlussfolgerungen für die Interpretation der Ergebnisse	34
5 Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren des Studienerfolgs	36
5.1 Studienverlauf und Einflussfaktoren auf den Studienerfolg im ersten Studienjahr	36
5.2 Einfluss der COVID-19-Pandemie auf Studium und seine Bewältigung	37

6	Vorbildung der Studierenden	39
6.1	Vorbereitung auf FH-Studium aus Sicht der Studiengangleitenden	39
6.2	Einfluss spezifischer Aspekte der Vorbildung auf den Studienerfolg aus Sicht der Studiengangleitenden	41
6.2.1	Einfluss spezifischer Aspekte von BM-Absolventen/innen auf Studienerfolg	41
6.2.2	Einfluss spezifischer Aspekte von Absolventen/innen einer gymnasialen Maturität oder einer Fachmaturität auf Studienerfolg	43
6.3	Einfluss der Passung von BM-Ausrichtung und Studium auf die Bewältigung des Studiums aus Sicht der Studiengangleitenden	44
6.4	Nutzen der Arbeitserfahrung bei der Bewältigung des Studiums aus Sicht der Studierenden	45
6.5	Einschätzungen zur Vorbildung gemäss Fokusgruppen	46
7	Kompetenzen der Studierenden	50
7.1	Beurteilung der fachlichen Kompetenzen	50
7.1.1	Beurteilung der fachlichen und sprachlichen Kompetenzen insgesamt	50
7.1.2	Einschätzungen zur Bedeutung der Fächer zur Bewältigung des Studiums	53
7.1.3	Einschätzung der fachlichen Kompetenzen in den jeweils drei wichtigsten Fächern für die Bewältigung des Studiums	55
7.1.4	Begründungen für die Einschätzung der fachlichen Kompetenzen	61
7.1.5	Zusätzlicher Bedarf an fachlichen Kompetenzen zur besseren Bewältigung des Studiums	64
7.1.6	Einschätzung der fachlichen Kompetenzen und zusätzlicher Bedarf gemäss Fokusgruppen	67
7.2	Überfachliche Kompetenzen	72
7.2.1	Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen	72
7.2.2	Zusätzlicher Bedarf an überfachlichen Kompetenzen zur besseren Bewältigung des Studiums	76
7.2.3	Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen und zusätzlicher Bedarf gemäss Fokusgruppen	79
8	Leistungen der Fachhochschulen	82
8.1	Zufriedenheit mit dem angebotenen Studium insgesamt	82
8.2	Bedeutung verschiedener Leistungen der FH für den Studienerfolg	84
8.3	Vorbereitungs- und Ergänzungskurse	85

9	Lebenskontext der Studierenden	89
10	Studierende mit Studiengangwechsel, Studienabbruch oder Studienunterbruch	91
10.1	Gründe für den Studiengangwechsel	91
10.2	Gründe für den Studienabbruch bzw. -unterbruch	92
10.3	Einschätzung der Kompetenzen der Studierenden mit Studienabbruch, Studienunterbruch oder Studiengangwechsel	93
10.4	Zufriedenheit der Studierenden mit Studienabbruch, -unterbruch und Studiengangwechsel mit dem Studium	95
10.5	Lebenskontext der Studierenden mit Studienabbruch, Studienunterbruch und Studiengangwechsel	96
11	Synthese und Schlussfolgerungen	97
11.1	Zwecke und Fokus der Evaluation	97
11.2	Methodische Vorbemerkungen	97
11.3	Einflussfaktoren auf den Studienerfolg	99
11.4	Einflussfaktoren der Vorbildung der Studierenden auf die Studierfähigkeit	100
11.5	Beurteilung der fachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen	101
11.6	Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen	102
11.7	Synthese zum Kohortenvergleich 2012 und 2019	103
11.8	Weitere Einflussbereiche der Studierfähigkeit: Leistungen der Fachhochschulen und Lebenskontext	104
11.9	Potenziale zur Weiterentwicklung der Berufsmaturität	105
11.10	Schlussfolgerungen mit Blick auf das Bildungssystem und die Fachhochschulen im Speziellen	108
	Anhang	110
A-1	Detaillierte Evaluationsfragestellungen	110
A-2	Vorgehen der Befragungen der Studierenden und der Studiengangleitenden	112
A-3	Studierendenbefragung: Grundgesamtheit, Stichproben, Repräsentativität, Passung der Kohorten	113
A-3.1	Verteilung	113
A-4	Befragung der Studiengangleitenden: Vergleich der Stichproben 2021 und 2013	132
A-5	Fragebogen der Studierendenbefragung	134
A-6	Fragebogen der Befragung der Studiengangleitenden	151
	Literatur	160

Zusammenfassung

Ausgangslage und Zweck der Evaluation

Bereits in den Jahren 2013 und 2014 wurden Untersuchungen zur Studierfähigkeit der Berufsmaturitätsabsolventen/innen (BM-Absolventen/innen) an Fachhochschulen (FH) durchgeführt.¹ Die in der Evaluation 2014 betrachtete Eintrittskohorte 2012 der Studierenden im dritten Semester an den Fachhochschulen wurde allerdings noch nicht gemäss Rahmenlehrplan Berufsmaturität (RLP-BM) 2012 unterrichtet. In der Evaluation 2021 wurde die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen insbesondere im Hinblick auf allfällige künftige Anpassungen der BM überprüft.

Summativer Evaluationszweck: Summativer Zweck der Evaluation war die Überprüfung der Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen (Eintrittskohorte 2019 der Studierenden im vierten Semester an den Fachhochschulen) und damit die Wirkungsüberprüfung des reformierten RLP-BM 2012. Damit wird Rechenschaft abgelegt gegenüber Politik, Anbieter/innen der BM und den Organisationen der Arbeitswelt (OdA) bzgl. der Qualität der Berufsmaturität (BM) gemessen an der Studierfähigkeit ihrer Absolventen/innen.

Formativer Evaluationszweck: Die Evaluation gibt zudem Aufschluss hinsichtlich eines allfälligen Weiterentwicklungspotenzial der BM – allgemeiner Art sowie spezifisch bezüglich Fächer, Kompetenzen und Ausbildungsmodellen. In diesem Sinne sind die Evaluationsergebnisse Anlass für einen gezielten Austausch zwischen Bund, Kantonen und OdA.

In die Evaluation 2021 einbezogen wurden die Studierenden fast aller FH-Fachbereiche und Bachelorstudiengänge der Schweiz. Im Fokus stand die Vorbildung der FH-Studierenden, dabei interessierten insbesondere die Leistungen des BM-Unterrichts hinsichtlich Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Die weiteren Einflussfaktoren auf den Studienerfolg gemäss Modell der Evaluation 2014, so die persönlichen Voraussetzungen, der Lebenskontext sowie die Leistungen der FH, wurden sekundär behandelt und dienen als Ergänzung sowie zum Vergleich mit der Kohorte 2012.

Evaluationsdesign

Die Evaluation orientiert sich an folgenden übergeordneten Fragestellungen:

- Wie schätzen FH-Studierende und dabei insbesondere die BM-Absolventen/innen den Beitrag ihrer Ausbildung auf Sekundarstufe II ein, insbesondere für wie gut halten sie sich auf ein Fachhochschulstudium vorbereitet?
- Wie beurteilen Studiengangleitende die Vorbereitung BM-Absolventen/innen auf ein Fachhochschulstudium durch die Ausbildung auf der Sekundarstufe II?

¹ econcept (2014): Fitzli et al.: Evaluation der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen an Fachhochschulen. Befragung der Studierenden der FH-Kohorte 2012. Im Auftrag der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK). / econcept (2013a): Kaiser et al.: Evaluation der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen an Fachhochschulen. Analyse der statistischen Daten. Im Auftrag der SBBK. / econcept (2013b): Fitzli et al.: Evaluation der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen an Fachhochschulen. Befragung der FH-Bachelor-Studiengangleiter/innen. Im Auftrag der SBBK.

Untersuchungsmethoden

Die Evaluation verfolgte einen multiperspektivischen und multimethodischen Ansatz. Grundlage bildete eine Dokumenten- und Literaturanalyse. Darauf aufbauend wurden die Selbsteinschätzungen der FH-Studierenden sowie die Fremdeinschätzung der Studiengangleiter/innen der FH-Bachelorstudiengänge je mittels einer Online-Befragung erhoben. Vertiefend wurden Fokusgruppen mit BM-Absolventen/innen sowie Studiengangleitenden durchgeführt.

Dokumenten- und Literaturanalysen fassten die Ergebnisse vielfältiger Studien unter anderem zur BM, zu Bildungsverläufen und zu Studienabbrüchen der letzten Jahre zusammen, um sie bei der Konzeption der Erhebungsinstrumente sowie bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Befragungen der Studierenden und der Studiengangleitenden: Die Befragungen basierten auf adaptierten Fragebögen der Evaluation 2014. Der Fokus der Evaluation 2021 auf die Vorbildung wurde mit zusätzlichen Fragen vertieft. Ebenfalls wurden einzelne Fragen aufgrund der COVID-19-Pandemie angepasst. Die Befragungen wurden dreisprachig (Deutsch, Französisch, Italienisch) in den Monaten März-Mai 2021 durchgeführt und adressierten die Studierenden im vierten Semester, sowie die Studiengangleitenden. Die Auswertung der bereinigten Daten erfolgte mit der Software R. Für die Studierenden erfolgte die Auswertung in mehreren Schritten:

- Auswertung der Daten der Kohorte 2019
- Vergleich der Ergebnisse der Kohorte 2012 mit jenen der Kohorte 2019
- Vergleiche innerhalb der Kohorte 2019 nach a) Zulassungsausweis, b) Fachbereichen und c) BM-Ausrichtungen
- Separate Betrachtung der Studierenden mit BM nach neuem RLP-BM

Stichprobe Studierende: Die Stichprobe umfasst 2'521 Studierende. Aufgrund der hohen Teilnahmebereitschaft können die Resultate als verlässlich eingestuft werden können. Die Gruppe der Befragten unterscheidet sich jedoch etwas von der Grundgesamtheit – und dies mit Blick auf Fachbereiche, Fachhochschulen, Zulassungsausweise, BM-Ausrichtungen sowie soziodemographische Merkmale.

Stichprobe Studiengangleitende: Die Stichprobe umfasst 151 Studiengangleitende. Die Rücklaufquote der Befragung liegt bei mindestens 55%, wobei die Grundgesamtheit nicht genau bekannt ist. Die Stichprobe umfasst Studiengangleitende aller FH und aller Fachbereiche.

Fokusgruppen legten den Schwerpunkt auf den BM-Ausrichtungen mit den meisten Absolventen/innen und den FH-Fachbereichen, die am meisten dieser BM-Absolventen/innen umfassen. Es wurden im November 2021 virtuell drei Fokusgruppen mit BM-Absolventen/innen und drei Fokusgruppen mit Studiengangleitenden durchgeführt

Zentrale Evaluationsergebnisse

Studienerfolg, Studiengangwechsel und Studienabbruch oder -unterbruch

Studienerfolg und seine Einflussfaktoren	
Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren des Studienerfolgs	<ul style="list-style-type: none"> – Wichtigster Einflussfaktor des Studienerfolgs ist das Interesse am Studiengang. Ebenso wichtig sind jeweils die Leistungen: zum einen die eigenen Leistungen der Studierenden und zum anderen die gute Lehrqualität der Fachhochschulen. – Die gute Vorbildung wird von drei Vierteln der Studierenden als wichtiger Einflussfaktor des Studienerfolgs erachtet – im Vergleich zu einem Viertel bei den Studiengangleitenden. Gemäss zwei Dritteln der Studiengangleitenden ist die gute Lehrqualität der wichtigste Faktor für die Studienleistungen im 1. Studienjahr. – Gemäss den Fokusgruppen sind für die BM-Absolventen/innen neben den Kompetenzen insbesondere Interesse und Motivation für das Studium entscheidende Einflussfaktoren des Studienerfolgs.
Einfluss COVID-19-Pandemie	<ul style="list-style-type: none"> – Knapp ein Drittel der Studierenden und zwei Drittel der Studiengangleitenden sind der Meinung, dass die Studierenden das Studium mehrheitlich gleich gut bewältigen können wie im Herbstsemester 2019 und damit vor Beginn der COVID-19-Pandemie. – Allerdings ist der Teil der befragten Studierenden zu beachten, denen die Bewältigung des Studiums im Kontext der COVID-19-Pandemie mehrheitlich schlechter gelingt.
Gründe für Studienabbruch oder -unterbruch oder für einen Studiengangwechsel	<ul style="list-style-type: none"> – Studienabbrüche oder Studienunterbrüche sind am häufigsten auf persönliche Probleme, nicht-erfüllte Erwartungen an das Studium, ungenügende Leistungen der Studierenden und/oder auf zu wenig Zeit für das Studium zurückzuführen – Gründe, die im Zusammenhang miteinander stehen können. Damit werden bisherige Forschungsergebnisse bestätigt. – Studiengangwechsel sind am ehesten auf nicht-erfüllte Erwartungen an den Studiengang, auf fehlendes Interesse am Studium oder auf unzureichende Leistungen zurückzuführen – wobei diese Faktoren zusammenhängen können. – Studierende, die ihr Studium nicht fortsetzen, weisen eher mangelnde überfachliche als mangelnde fachliche Kompetenzen auf. – Studierende mit Studienabbruch, -unterbruch oder Studiengangwechsel identifizieren sich weniger mit dem Studiengang, sind unzufriedener mit der Studienwahl und mit verschiedenen Aspekten des Studiums als Studierende, die ihr Studium fortsetzen.

Tabelle 1: Zentrale Ergebnisse zu den Einflussfaktoren des Studienerfolgs

Einfluss der Vorbildung auf die Studierfähigkeit

Übergeordnete Aspekte der Vorbildung	
Zulassungsausweise und adäquate Vorbereitung auf ein FH-Studium	<ul style="list-style-type: none"> – Gemäss Studiengangleitenden werden sowohl die Berufsmaturität als auch die gymnasiale Maturität in Kombination mit einer einjährigen Arbeitswelterfahrung als adäquate Vorbereitung für ein FH-Studium erachtet. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Fachbereichen. Gemäss Fokusgruppens Diskussionen wurden diese Ergebnisse allerdings relativiert: GM- und BM-Absolventen/innen hätten je Vorteile in unterschiedlichen Bereichen. – Im Vergleich zur Befragung 2013 werden 2021 die Berufsmaturität häufiger und die gymnasiale Maturität deutlich häufiger als gute Vorbereitung eingeschätzt; 2013 wurden die Berufsmaturität und die gymnasiale Maturität ebenfalls ähnlich oft als gute Vorbereitung bewertet.
Bedeutung der Passung Vorbildung – Studiengang (BM)	<ul style="list-style-type: none"> – Gemäss den Studiengangleitenden ist die Passung zwischen BM-Ausrichtung und Studiengang gesamthaft betrachtet bedeutend für den Studienerfolg und der wichtigste Aspekt der Vorbildung. Gemäss Aussagen von Studierenden und Studiengangleitenden in den Fokusgruppen ist diese Passung insbesondere in technischen Studiengängen bedeutend. – Weniger relevant ist gemäss den Studiengangleitenden der Zeitraum zwischen dem BM-Abschluss und dem Studiengang. Dem BM-Modell wird bezüglich der Bewältigung des Studiums nur wenig Relevanz für den Studienerfolg zugesprochen. – Eine fachbereichsspezifische Vorbildung wird als relevant erachtet.

Übergeordnete Aspekte der Vorbildung	
Bedeutung der Passung Vorbildung – Studiengang (GM/FM)	<ul style="list-style-type: none"> – Bei Studierenden mit GM oder FM ist insbesondere die Passung zwischen Berufsfeld und Studiengang sowie die Berufserfahrung relevant für den Studienerfolg. – Auch scheint die Passung zwischen Schwerpunktfach und Studiengang bei Absolventen/innen einer GM weniger bedeutend als bei BM-Absolventen/innen – Auch bei GM-/FM-Absolventen/innen wird eine fachbereichsspezifische Vorbildung (hier über die Berufserfahrung) als relevant erachtet.
Nutzen der Arbeitserfahrung bei der Bewältigung des Studiums	<ul style="list-style-type: none"> – Für die BM-Absolventen/innen ist der Nutzen der Arbeitserfahrung bei der Bewältigung des Studiums bedeutsam. – Die Studiengangleitenden messen der Berufserfahrung der BM-Absolventen/innen bei der Bewältigung des Studiums einen geringeren Nutzen bei als die Studierenden. – Gemäss den Studierenden in den Fokusgruppen manifestiert sich der Nutzen der Berufserfahrung sowohl auf der fachlichen als auch auf der überfachlichen Ebene. Die Studiengangleitenden in den Fokusgruppen schätzen den Nutzen der Arbeitserfahrung je nach Fachbereich und Studiengang unterschiedlich ein. – Dies weist auf die Bedeutung der beruflichen Vorbildung (Berufslehre oder Praktikum) für die Studierfähigkeit hin. Unterschiede zwischen den Fachbereichen sind vorhanden.

Tabelle 2: Zentrale Ergebnisse zu übergeordneten Aspekten der Vorbildung

Fachliche Kompetenzen	
Generelle Beurteilung der Kompetenzen der Kohorte 2019	<ul style="list-style-type: none"> – Über alle Studierenden hinweg werden im übergeordneten Vergleich die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen durch die Studierenden und die Studiengangleitenden als ausreichend eingeschätzt, wobei die Sprachkompetenzen am besten und besser als die fachlichen Kompetenzen beurteilt werden. Die Studiengangleitenden bewerten die sprachlichen Kompetenzen kritischer als die Studierenden. Die Divergenz von Selbst- und Fremdeinschätzung wurde auch in den Fokusgruppen bestätigt.
Beurteilung der Kompetenzen in Einzelfächern der Kohorte 2019	<ul style="list-style-type: none"> – Die drei als am wichtigsten erachteten Fächer des Unterrichts auf Sekundarstufe II entsprechen erwartungsgemäss den inhaltlichen Schwerpunkten eines Fachbereichs – dabei sind die Einschätzungen der Studierenden und Studiengangleitenden sehr ähnlich. Über alle Fachbereiche hinweg erweisen sich Mathematik, Englisch und die erste Landessprache und damit die Grundlagenfächer als die drei wichtigsten Fächer. – Unter den Grundlagenfächern beurteilen die Studierenden die Sprachkompetenzen in der ersten Landessprache am besten beurteilt, gefolgt von Englisch und Mathematik. Auffällig ist dennoch, dass ein Fünftel der Studierenden ihre fachlichen Kompetenzen in Mathematik als nicht ausreichend einschätzen. – Die Kompetenzen in den Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern beurteilen die Studierenden insgesamt weniger gut als diejenigen in den Grundlagenfächern: Jeweils rund ein Viertel beurteilt sie als sehr gut, rund die Hälfte bis zwei Drittel als eher gut. Zu erwähnen sind weiter die Fächer Chemie und Finanz- und Rechnungswesen, in denen rund ein Viertel ihre Kompetenzen (in einem der drei wichtigsten Fächer ihres Studiengangs) nicht als ausreichend erachtet. – Die Hauptgründe für gute Kompetenzen liegen gemäss den Studierenden bei guten eigenen Leistungen und dass auf Sekundarstufe II für das Studium nützliche Inhalte gelernt wurden. Die wichtigsten Gründe für mangelhafte Kompetenzen liegen stärker in externen Faktoren begründet – so mangelnde Lehrqualität oder dass es sich um ein schwieriges Fach handelt. Es werden aber auch selbstkritisch schlechte eigene Leistungen oder kein Interesse am Fach genannt.
Vergleich zur Kohorte 2012	<ul style="list-style-type: none"> – Die Kohorte 2019 schätzt ihre fachlichen Kompetenzen generell etwas besser ein als die Kohorte 2012.
Vergleich nach Zulassungsausweisen	<ul style="list-style-type: none"> – GM-Absolvierende schätzen die Kompetenzen in den Grundlagenfächern, BM-Absolvierende diejenigen in Schwerpunktfächern besser ein. Dies ist kohärent mit der stärker allgemeinbildenden Ausbildung durch die GM und die stärker fachbereichsspezifische Ausbildung durch die BM. – Die BM-Ausrichtungen haben deutliche Auswirkungen auf die Beurteilung der fachlichen Kompetenzen in den drei wichtigsten Fächern, wobei die besseren Einschätzungen tendenziell mit dem jeweiligen thematischen Fokus der BM-Ausrichtungen übereinstimmen.

Fachliche Kompetenzen	
	– Der zusätzliche Bedarf an Kompetenzen in den Fächern ist bei den verschiedenen Zulassungsausweisen recht ähnlich.
Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung	– Die Studiengangleitenden sind viel kritischer, was die Kompetenzen der Studierenden betrifft – es bestehen kaum Fächer, bei denen sie deren Kompetenzen als sehr gut einschätzen. In den meisten Fächern werden die Kompetenzen sogar als ungenügend eingestuft; Ausnahmen bilden Englisch sowie Wirtschaft und Recht.
Zusätzlicher Bedarf der BM-Absolventen/innen	<ul style="list-style-type: none"> – Zusätzlicher Bedarf an fachlichen Kompetenzen zur besseren Bewältigung des Studiums benennen die BM-Absolventen/innen auf Resultaten der Online-Befragung insbesondere in Mathematik, Englisch, Information und Kommunikation sowie Finanz- und Rechnungswesen. Dabei werden in der Tendenz in jenen Fächern mehr Kompetenzen gewünscht, die von hoher Relevanz für den spezifischen Fachbereich sind. Daneben sind auch die sprachlichen Kompetenzen inkl. Englisch für die Studierenden wichtig. – Gemäss den Fokusgruppendifkussionen mit den Studierenden bedarf es tendenziell an zusätzlichen Kompetenzen in Mathematik, wissenschaftlichem Schreiben und Englisch – sowie naturwissenschaftlichen Grundlagen bei einem Studiengang in einem technischen, naturwissenschaftlichen Fachbereich. – Gemäss Online-Befragung der Studiengangleitenden fehlen BM-Absolventen/innen vor allem Kompetenzen in der Erstsprache, in Mathematik und in Englisch. – In den Fokusgruppen mit den Studiengangleitenden wird zusätzlicher Bedarf in der Erstsprache (Textaufbau, Wortschatz, Verfassen von Berichten), in der Mathematik (logisches Denken, Anwendung von Formeln) sowie in Englisch benannt.

Tabelle 3: Zentrale Ergebnisse zu den fachlichen Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen	
Generelle Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen der Kohorte 2019	– Generell verfügen die Studierenden über ausreichende überfachliche Kompetenzen zur Bewältigung des Studiums. Die Selbst- und Fremdeinschätzung divergieren ebenfalls bezüglich der überfachlichen Kompetenzen, jedoch weniger stark als bezüglich der fachlichen Kompetenzen.
Beurteilung einzelner überfachlicher Kompetenzen der Kohorte 2019	<ul style="list-style-type: none"> – Am häufigsten verfügen die Studierenden der Kohorte 2019 gemäss eigener Einschätzung über die überfachliche Kompetenz, selbstständig arbeiten zu können. – Die verschiedenen überfachlichen Kompetenzen werden grösstenteils von rund der Hälfte bis rund einem Drittel der Studierenden als gut eingeschätzt und von rund der Hälfte als eher gut. Einzig bei der resultatorientierten Zusammenarbeit und dem nachhaltigkeitsorientierten Denken und Handeln erachtet ein Viertel der Studierenden die Kompetenzen als nicht ausreichend. – Die Unterschiede zwischen Fachbereichen sind gering in der Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen gemäss Online-Befragung der Studierenden. Teilweise gibt es Unterschiede, wobei die besser beurteilten Kompetenzen teils mit dem spezifischen Studienthema (insb. nachhaltigkeitsorientiertes Denken und Handeln) oder dem effektiven Bedarf im Studium zusammenzuhängen scheinen.
Vergleich zur Kohorte 2012	– Im Vergleich zur Kohorte 2012 werden die überfachlichen Kompetenzen durch die Studierenden generell etwas besser eingeschätzt. Dabei könnten die überfachlichen Kompetenzen zumindest teilweise positiv von der COVID-19-Pandemie beeinflusst worden sein.
Vergleich nach Zulassungsausweise	– GM-Absolvierende schätzen die Kompetenzen bzgl. Verständnis studienrelevanter Texte, Zusammenhänge erkennen, selbständiges Arbeiten sowie nachhaltigkeitsorientiertes Denken und Handeln besser ein als BM-Absolvierende.
Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung	– Die Studiengangleitenden beurteilen die überfachlichen Kompetenzen der Studierenden etwas kritischer als diese selbst, aber nicht unähnlich. Unterschiede gibt es bezüglich der Kompetenz, selbstständig arbeiten zu können, Zusammenhänge zu erkennen und studienrelevante Texte zu verstehen, welche die Studiengangleitenden schlechter einschätzen als die Studierenden selbst.

Überfachliche Kompetenzen	
Zusätzlicher Bedarf der BM-Absolventen/innen	<ul style="list-style-type: none"> – Zusätzlicher Bedarf an überfachlichen Kompetenzen besteht gemäss den Studierenden v.a. hinsichtlich der Lernstrategien, um sich die Inhalte des Studiums anzueignen. Auch beim Lesen und Verstehen von studienrelevanten Texten besteht Bedarf. – Auch die Studierenden in den Fokusgruppen bestätigen den Bedarf nach Lernstrategien; ebenfalls nennen sie Bedarf bzgl. Selbstorganisation. – Der zusätzliche Bedarf wird von den Studiengangleitenden in der Online-Befragung ähnlich eingeschätzt, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung. Im Vergleich zu den Studierenden werden Kompetenzen im Lesen und Verstehen von Texten, im Verknüpfen von Gelerntem sowie besseren Lernstrategien erwähnt. – Gemäss den Fokusgruppen mit den Studiengangleitenden besteht auch Bedarf hinsichtlich Selbstorganisation, Lernstrategien sowie Kenntnissen von Office-Programmen.

Tabelle 4: Zentrale Ergebnisse zu den überfachlichen Kompetenzen

Leistungen der Fachhochschule und Lebenskontext

Leistungen der Fachhochschule und Lebenskontext	
Zufriedenheit mit dem Studium	<ul style="list-style-type: none"> – Rund drei Viertel der Studierenden sind recht zufrieden mit dem angebotenen Studium, wobei die Zufriedenheit – trotz negativem Einfluss der COVID-19-Pandemie – nur leicht geringer ist als bei der Kohorte 2012. Die Studiengangleitenden schätzen die Zufriedenheit der Studierenden deutlich höher ein als diese selbst. – Absolventen/innen der gymnasialen Maturität sind etwas zufriedener mit dem Studium als BM-Absolventen/innen.
Bedeutung verschiedener Leistungen der FH	<ul style="list-style-type: none"> – Die wichtigsten Aspekte für den Studienerfolg sind gemäss Studiengangleitenden das Betreuungsverhältnis Dozierende-Studierende sowie die studiengangspezifische Beratung. Dies entspricht auch der Einschätzung der Befragung der Studiengangleitenden 2013; die Bedeutung wird in der Befragung 2021 aber höher eingeschätzt. Dies könnte in Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie stehen. – Eher wichtig sind die Vorbereitungs- und Ergänzungskurse; damit werden sie häufiger als wichtig eingeschätzt als in der Befragung der Studiengangleitenden 2013.
Vorbereitungs- und Ergänzungskurse	<ul style="list-style-type: none"> – Die Vorbereitungs- und Ergänzungskurse richten sich in erster Linie an Absolvierende einer Fachmaturität und Studierende, die bspw. sur dossier aufgenommen wurden. Die Kurse richten sich etwas häufiger an Absolvierende mit fachfremder BM-Ausrichtung als an Absolvierende mit fachlich passender BM. – Für einzelne Fachbereiche (Design, Land- und Forstwirtschaft, etwas weniger auch Technik und IT und Chemie und Life Sciences) haben Vorbereitungs- und Ergänzungskurse eine beachtliche Bedeutung für den Übergang von der Sekundarstufe II zur Fachhochschule. – Die Kurse entsprechen in grossem Ausmass dem zusätzlichen Bedarf nach Kompetenzen oder denjenigen Kompetenzen, die als nicht ausreichend beurteilt wurden, so etwa Mathematik, Finanz- und Rechnungswesen sowie Chemie. – Diese Ergebnisse aus der Online-Befragung wurden auch in den Fokusgruppen bestätigt. Die Vorbereitungs- und Ergänzungskurse übernehmen eine wichtige Scharnierfunktion beim Übertritt; insbesondere, wenn der Übertritt von der BM an die FH zeitlich nicht unmittelbar erfolge oder keine Passung von BM-Ausrichtung und Studiengang bestehe.
Lebenskontext der Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> – Die Identifikation mit dem Studiengang und die Zufriedenheit mit der Studienwahl ist sehr hoch bei der Kohorte 2019 – wenn auch gesamthaft etwas geringer als bei der Kohorte 2012. Das Zugehörigkeitsgefühl ist auch aus Sicht der Studiengangleitenden ein wichtiger Faktor; wichtigster Faktor ist gemäss den Studiengangleitenden allerdings die aufgewendete Zeit für das Studium. – Der Kontakt mit Studierenden ausserhalb von Lehrveranstaltungen sowie die gute Zusammenarbeit in Lern- und Arbeitsgruppen ist gemäss den Studierenden durch die COVID-19-Pandemie beeinflusst – die Beurteilungen sind aber dennoch nicht markant anders als diejenigen durch die Kohorte 2012.

Tabelle 5: Zentrale Ergebnissen zu den Leistungen der Fachhochschule und zum Lebenskontext

Synthese und Schlussfolgerungen

Im Hinblick auf die nächste Revision der Berufsmaturität verfolgte die Evaluation insbesondere die Zwecke 1) die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen der Eintrittskohorte 2019 zu überprüfen und 2) allgemeine und spezifische Veränderungsbedarfe der BM zu identifizieren.

Vorbemerkungen

Studierfähigkeit als Ziel und Benchmark: Die Evaluation geht vom Ziel der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen aus. Gemäss Evaluation 2014 wird unter Studierfähigkeit verstanden, «dass ein/e BM-Absolvent/in aufgrund persönlicher Voraussetzungen und Vorbildung in der Lage ist, ein FH-Bachelorstudium mit einem Bachelor-Diplom abzuschliessen»². Die Studierfähigkeit wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst wie: «Passung von beruflicher Grundbildung, BM-Ausrichtung und FH-Fachbereich als auch die Zeitspanne zwischen dem Abschluss der BM und dem Start des FH-Studiums»³. Das Konzept der Studierfähigkeit kann gemäss Literatur spezifiziert werden. Während die gymnasiale Maturität zu einer allgemeinen Studierfähigkeit bzw. Hochschulreife⁴ führt, welche den Zugang zu allen Studiengängen ermöglicht, soll sich die BM «auf die passende fachbereichsspezifische Studierfähigkeit fokussieren, aber gleichzeitig den Boden dafür schaffen, dass Berufsmaturandinnen und -maturanden, die fachfremde Studienbereiche wählen, die ergänzend notwendigen Kompetenzen selbst erwerben können»⁵.

Hohe Studienerfolgsquote der Stichprobe: Der Grossteil der Studierenden in der Stichprobe setzt das Studium im vierten Semester fort. Damit ist die Studienerfolgsquote der Stichprobe bis zu diesem Zeitpunkt sehr hoch.⁶ Demgegenüber war es herausfordernd, Studierende, die den Studiengang gewechselt, das Studium abgebrochen oder vorübergehend unterbrochen haben, für die Befragung zu gewinnen. Die Stichprobe weist damit eine Verzerrung auf.

COVID-19-Pandemie: Sowohl gemäss den Studierenden als auch gemäss den Studiengangleitenden hat die COVID-19-Pandemie einen wesentlichen Einfluss auf das Studium.

Neuer RLP-BM: Mindestens 59% der Stichprobe der Studierenden wurden nach dem neuen RLP-BM unterrichtet. Mit Blick auf die Identifikation von Potenzialen für die Weiterentwicklung der BM wurden für diese Teilstichprobe spezifische Variablen zusätzlich ausgewertet. Der Kohortenvergleich 2012 / 2019 entspricht nicht einem Vergleich von Absolventen/innen, die nach altem bzw. neuem RLP-BM unterrichtet wurden.

² Vgl. econcept, 2014, S. 7.

³ Vgl. econcept, 2014, S. 7.

⁴ Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsverordnung, MAV) vom 15. Februar 1995 (Stand am 1. August 2018); SR 413.11. Vgl. https://www.fedex.admin.ch/eli/cc/1995/1001_1001_1001/de [Stand URL: 21.01.2022].

⁵ Vgl. Eberle (2021), S. 282.

⁶ Aufgrund des Zeitpunkts der Evaluation ist nicht klar, welche BM-Absolventen/innen das Studium erfolgreich abschliessen und einen Bachelor-Titel erlangen werden. Auch kann die Evaluation keine Aussage dazu machen, inwiefern sich die BM-Absolventen/innen nach dem Studienabschluss auf dem Arbeitsmarkt bewähren werden.

Synthese zum Kohortenvergleich 2012 / 2019

Beim Vergleich der beiden Stichproben muss berücksichtigt werden, dass sich diese mit Blick auf Merkmale wie Fachbereiche, FH, Zulassungsausweise, BM-Ausrichtungen und soziodemographische Merkmale jeweils etwas anders zusammensetzen. Auch wurden die Studierenden der Kohorte 2012 im dritten Semester des FH-Studiums und die Studierenden der Kohorte 2019 im vierten Semester befragt. Mit Blick auf die Vorbildung der FH-Studierenden können im Kohortenvergleich folgende Aussagen zusammengefasst werden.

Adäquate Vorbildung: Im Vergleich zur Befragung 2013 beurteilen die Studiengangleitenden 2021 die BM häufiger und die GM deutlich häufiger als gute Vorbereitung für ein FH-Studium. 2013 wurden die BM und die GM ähnlich oft als gute Vorbereitung bewertet.

Kompetenzen: Die Kohorte 2019 schätzt ihre eigenen fachlichen Kompetenzen generell etwas besser ein als die Kohorte 2012. Die Studiengangleitenden der Befragung 2021 schätzen die fachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen gleich gut und die sprachlichen Kompetenzen besser ein als die Studiengangleitenden der Befragung 2013. Im Vergleich zur Kohorte 2012 schätzt die Kohorte 2019 auch ihre überfachlichen Kompetenzen generell etwas besser ein.

Potenziale zur Weiterentwicklung der BM und deren Umsetzung

Mit Blick auf **fachliche Kompetenzen** bestehen insbesondere Optimierungspotenziale im Grundlagenbereich – dies gilt für verschiedene BM-Ausrichtungen und Fachbereiche.

Mathematik: Gemäss den Ergebnissen der Fokusgruppen mit Studiengangleitenden besteht bzgl. Mathematik bei fachlich passendem Studiengang kein Bedarf an einer Ausweitung der Themengebiete, aber an einer besseren Vermittlung von mathematisch-logischem Denken, der selbständigen Anwendung des Unterrichteten sowie der Fähigkeit, selbständig Lösungswege zu suchen. Wenn aber ein Studium im Fachbereich Technik und IT ohne BM-Ausrichtung TALS gewählt wird, so ist gemäss den Studierenden in den Fokusgruppen eine Vertiefung der für das Studium benötigten Themengebiete zwingend zu empfehlen. Mit Blick auf die Kompetenzen in Mathematik scheint wichtig, dass der Paradigmenwechsel der Kompetenzorientierung in den BM-Schulen umgesetzt wird, damit die Absolventen/innen die Kompetenzen auch in neuen Situationen nutzen können. Den Lehrpersonen und der Qualität des Unterrichts kommt somit zentrale Bedeutung zu.

Erstsprache: Hinsichtlich Erstsprache besteht gemäss Studierenden, die in den Fokusgruppen teilgenommen haben, Verbesserungspotenzial in der BM mit Blick auf das Verfassen schriftlicher Arbeiten bzw. das wissenschaftliche Schreiben inkl. Quellenrecherche und Zitation. Demgegenüber identifizieren die Studiengangleitenden Optimierungsmöglichkeiten mit Blick auf Kompetenzen im Textaufbau, Wortschatz sowie Verfassen schriftlicher Arbeiten. Es ist zu prüfen, wie die für ein FH-Studium relevanten Basiskompetenzen noch besser vermittelt werden können. Zwar wird im Rahmen der BM die korrekte Verwendung wissenschaftlicher Quellen geschult, die vertiefte Vermittlung von Quellenrecherchen und der wissenschaftlich korrekten Zitation gehört hingegen in den Aufgabenbereich der FH.

Englisch: Studierende und Studiengangleitende identifizieren Potenzial mit Blick auf die Englisch-Kompetenzen, da teils FH-Kurse nur in Englisch angeboten werden und Literatur oft nur in Englisch zur Verfügung steht. Denkbare Massnahmen sind gemäss Studierenden, die in einer Fokusgruppe teilgenommen haben, das Erlangen eines Sprach-Diploms in Englisch während der BM für obligatorisch zu erklären oder ausgewählte Fächer wie Geschichte und Politik auf Englisch zu unterrichten (Immersion). Auch könne der Spracherwerb durch einen Sprachaufenthalt unterstützt werden, so Studierende. Es ist zu prüfen, welches Niveau BM-Absolventen/innen basierend auf den Vorkenntnissen aus der Sekundarstufe I (für BM1) bzw. dem EFZ (für BM2) im Rahmen der vorgesehenen Stundentafel erreichen können. Wichtig ist zudem, dass FH darlegen, welche Englisch-Kompetenzen zur Bewältigung des Studiums benötigt werden – und bei allfälligen Lücken das Erlangen der Mindestvorgaben mit Vorbereitungs- oder Ergänzungskursen zu unterstützen.

Grundlagenfächer insgesamt: Darüber hinaus kann reflektiert werden, inwiefern den Grundlagenfächern insgesamt im RLP-BM künftig (noch) mehr Gewicht gegeben werden soll, bspw. in Form von mehr Lektionen.

Auch mit Blick auf **überfachliche Kompetenzen** bestehen mehrere Potenziale.

Verstärkte überfachliche Kompetenzen: Mit Blick auf überfachliche Kompetenzen bestehen gemäss den Studierenden insbesondere Potenziale hinsichtlich Lernstrategien, dem Lesen und Verstehen studienrelevanter Texte, dem selbständigen Arbeiten und der Fähigkeit, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen. Auch die Studiengangleitenden identifizieren Bedarf mit Blick auf diese überfachlichen Kompetenzen; zudem wünschen sie sich von den Studierenden mehr kritisches, reflektives und abstraktes Denken. Die Förderung überfachlicher Kompetenzen im Fachunterricht sowie ggf. in Form von fächerübergreifenden Gefässen zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen wie Lernstrategien, Strategien zum Lesen und Verstehen studienrelevanter Texte und zur Selbstorganisation soll in der BM gestärkt werden.

Verstärkte Basiskompetenzen IKT: Ebenfalls besteht ein Potenzial hinsichtlich der Stärkung von Informatik-Anwendungskompetenzen. Es ist sicherzustellen, dass Basiskompetenzen bzgl. Microsoft-Office-Programmen erlernt werden, indem aktiv mit ihnen gearbeitet wird.

Verbesserte Abstimmung: Der kulturelle Wechsel von BM-Unterricht, in dem kaum etwas selbst organisiert werden muss und die Lehrpersonen die benötigten Unterlagen gut zugänglich zur Verfügung stellen, zum Studienalltag, in dem man sich oft selbständig zu-rechtfinden und organisieren muss, ist für Studierende herausfordernd. Die Anforderungen von BM und FH-Studium sollen deshalb besser aufeinander abgestimmt werden, indem einerseits BM-Lehrpersonen die Anforderungen der FH noch besser kennen lernen und andererseits die Erwartungshaltung der FH noch besser auf die spezifischen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen auszurichten ist.

Schlussfolgerungen mit Blick auf das Bildungssystem und die FH im Speziellen

Neben den Potenzialen bei der BM mit Blick auf die Studierfähigkeit ihrer Absolventen/innen bestehen Potenziale bei den FH selbst mit Blick auf den Studienerfolg der BM-Absolventen/innen.

Erwartungshaltungen klären: Die FH und konkret die Studiengangleitenden und Dozierenden müssen sich bewusst sein, dass die BM als Hauptzubringerin zu den FH primär eine passende fachbereichsspezifische Studierfähigkeit zum Ziel hat. Die Erwartungshaltung der Studiengangleitenden und Dozierenden muss also von einem Verständnis zur *fachbereichsspezifischen* Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen ausgehen; entsprechende Lücken bei einem Fachbereichswechsel müssen kompensiert werden.

Lücken schliessen: Gleichzeitig übernehmen FH mit Vorbereitungs- und Ergänzungskurse eine wichtige Scharnierfunktion, indem sie allfällige Hürden für den Einstieg ins Studium, so gut wie möglich beseitigen – und dies insbesondere in den Fächern Mathematik, Physik oder Finanz- und Rechnungswesen.

Konzept der fachbereichsspezifischen Studierfähigkeit reflektieren: Mit Blick auf den relevanten Anteil Studierender, welcher nach der BM eine neue thematische Ausrichtung sucht und damit keine Passung zwischen BM-Ausrichtung und Studiengang aufweist, stösst das ursprüngliche Konzept der BM mit der fachbereichsspezifischen Studierfähigkeit an Grenzen. Der Grundlagenbereich soll deshalb auch in Zukunft den wichtigsten Pfeiler im RLP-BM darstellen bzw. eher gestärkt werden. Damit kann gewährleistet werden, dass die wichtige Grundkompetenzen bei Eintritt ins FH-Studium vorhanden sind. Darauf aufbauend kann an der FH eine Spezialisierung erfolgen. Auch ist zu überlegen, wie eine allfällige fehlende Passung bereits im Rahmen des BM-Unterrichts, in der Übergangsphase zwischen BM und Studienbeginn oder aber zu Beginn des Studiums kompensiert werden kann.

Die Studierfähigkeit soll damit sowohl aus Sicht der Berufsmaturität aber auch der Fachhochschulen reflektiert und verbessert werden – mit dem Ziel der Verringerung der Studienabbruchsquote.

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage der Evaluation

Berufsmaturität als zentrales Element der Durchlässigkeit: Die Berufsmaturität (BM) ist ein zentrales Element des schweizerischen Bildungssystems – ein Bildungssystem, das den Anspruch hat, auf allen Stufen durchgängig und durchlässig zu sein. Die BM bildet den wichtigsten Zugang zu einem Studium an einer Fachhochschule (FH) und unabhängig davon eine vertiefte Allgemeinbildung und vielfältige Qualifikationen und Kompetenzen – u.a. auch mit Blick auf die höhere Berufsbildung. Die Optionen, welche die BM bietet, sind somit wichtige Faktoren, um die Berufsbildung für leistungsstarke Jugendliche attraktiv zu halten.

Reform der Berufsmaturität und ihre Auswirkungen: Mit der Berufsmaturitätsverordnung (BMV)⁷ von 2009 und dem BM-Rahmenlehrplan (RLP-BM)⁸ von 2012 wurde die BM reformiert. Der RLP-BM enthält im Vergleich zu den früheren RLP-BM die Grundlagen für alle BM-Ausrichtungen in einem Dokument, wobei diese neu in fünf Ausrichtungen aufgeteilt wurden. Die fachspezifischen Rahmenlehrpläne sind seit 2012 vollständig kompetenzorientiert formuliert. Die Lektionen-Tafeln wurden teils angepasst und das interdisziplinäre Lernen weiter gestärkt. Der RLP-BM 2012 ist inzwischen umfassend eingeführt. Es wurde daher davon ausgegangen, dass die derzeit an einer FH Studierenden mehrheitlich gemäss dem neuen RLP-BM auf ihr Studium vorbereitet wurden und werden. Vor diesem Hintergrund interessieren sich das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) dafür, inwiefern sich die Reform auf die Studierfähigkeit der Studierenden ausgewirkt hat. Damit verbunden stellt sich die Frage, inwiefern Optionen zur Weiterentwicklung der BM bestehen.

Evaluation 2021: Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) beauftragte econcept in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Doreen Holtsch⁹ eine Studie zur Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitätsabsolvent/-innen (BM-Absolventen/innen) an der Fachhochschule durchzuführen. Die Evaluation wurde durch eine Steuergruppe begleitet, bestehend aus:

- Christof Spoering, SBBK, EBMK (Auftraggeber)
- Nathalie Bardill, SBBK (bis Nov. 2021) / Katja Dannecker (ab Nov. 2021) (Auftraggeberin)
- Toni Messner, SBFI (Auftraggeber)
- Flavia Bortolotto, SBFI (Auftraggeberin)
- Miriam Shergold, SBBK
- Daniela Naef, KV Winterthur, Table Ronde EBMK
- Marc Blatter, Feusi Bern, SGV, EBMK

⁷ Verordnung über die eidgenössische Berufsmaturität (Berufsmaturitätsverordnung, BMV) vom 24. Juni 2009 (Stand am 23. August 2016); SR 412.103.1. Vgl. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2009/423/de> [Stand URL: 21.12.2021].

⁸ Vgl. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/rahmenlehrplan_fuerdieberufsmaturitaet.1.pdf.download.pdf/rahmenlehrplan_fuerdieberufsmaturitaet.pdf [Stand URL 22.06.2020]

⁹ Prorektorin Ausbildung, Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)

- Regula Altmann, Kalaidos, swissuniversities, EBMK
- Jean Daniel Zufferey, SBBK, KBGB
- Claude Pottier, SBBK, Kommission Berufsmaturität der CLPO (bis Sommer 2021)
- Luca Pession, Kommission Berufsmaturität der CLPO, Kanton Freiburg (ab Sept. 2021)
- Dora Fitzli, ZHAW, Co-Autorin Studie 2014 «Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen an den Fachhochschulen»

1.2 Evaluationen und Studien zur Berufsmaturität

Bereits in den Jahren 2013 und 2014 wurden Untersuchungen zur Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen an FH durchgeführt.¹⁰ Die in der Evaluation 2014 betrachtete Kohorte 2012 der Studierenden im dritten Semester an Fachhochschulen wurde allerdings noch nicht gemäss dem RLP-BM 2012 unterrichtet. Als ein Resultat dieser Studien erhebt das Bundesamt für Statistik (BFS) jährlich die BM-Absolventen/innen nach diversen Kriterien.

In den Folgejahren wurden vielfältige Studien und Konzepte zur Stärkung und zur Weiterentwicklung der BM durchgeführt resp. erarbeitet. So sind insbesondere zwei Konzepte zur Stärkung der Berufsmaturität 2015 und 2017¹¹ im Auftrag des SBFI zu erwähnen.

Im Rahmen der Initiative Berufsbildung 2030 des Bundes ist insbesondere das Projekt «Allgemeinbildung 2030» zu nennen, das einen engen Bezug zur BM aufweist.¹² Ziel des Projekts ist es, die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung mit Blick auf künftige Erfordernisse zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Dazu werden Veränderungsbedarfe erhoben und Zukunftsszenarien entwickelt. Die Ergebnisse dienen als Grundlage für die anschliessende Konkretisierung von allfälligen Revisionen. Zudem erforscht derzeit das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) Erkenntnisse über Bildungsverläufe von BM-Absolventen/innen.¹³ Nachstehende Grafik positioniert die vorliegende Evaluation im zeitlichen und thematischen Kontext abgeschlossener und laufender Aktivitäten.

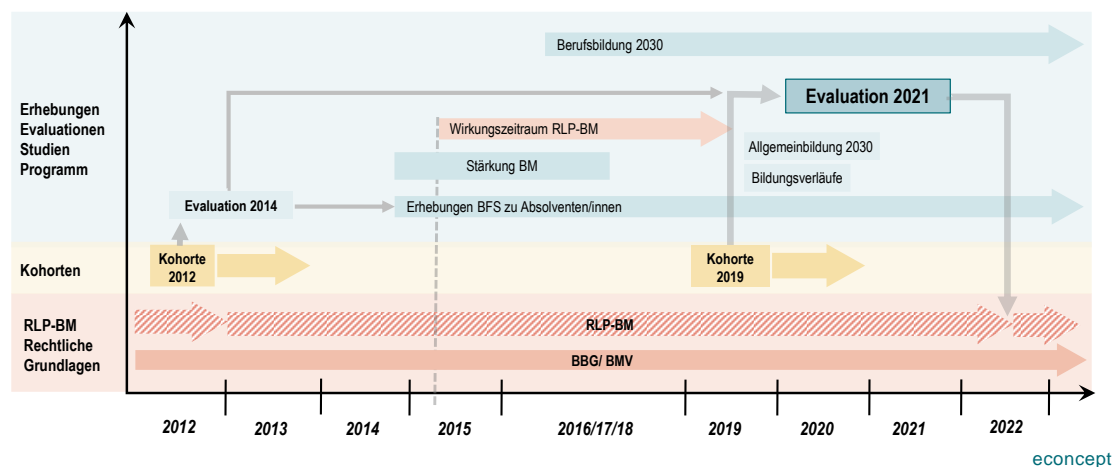
¹⁰ econcept (2014): Fitzli et al.: Evaluation der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen an Fachhochschulen. Befragung der Studierenden der FH-Kohorte 2012. Im Auftrag der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK). / econcept (2013a): Kaiser et al.: Evaluation der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen an Fachhochschulen. Analyse der statistischen Daten. Im Auftrag der SBBK. / econcept (2013b): Fitzli et al.: Evaluation der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen an Fachhochschulen. Befragung der FH-Bachelor-Studiengangleiter/innen. Im Auftrag der SBBK.

¹¹ econcept (2017): Fitzli et al.: Stärkung der Berufsmaturität - Teilprojekt 2: Information und Kommunikation über die Berufsmaturität. Im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). / econcept (2015): Fitzli et al.: Konzept zur Stärkung der Berufsmaturität – Teilprojekt 1: Befragungen und Aktualisierung der Daten. Im Auftrag des SBFI.

¹² <https://berufsbildung2030.ch/de/21-projekte-de/67-allgemeinbildung-2030> [Stand URL 26.07.2021]; Mitarbeit Doreen Holt-sch (<https://www.phsg.ch/de/mitarbeit-sbfi-projekt-abu-2030>, Stand URL: 26.07.2021).

¹³ Z.B. Trede, I., Hänni, M., Leumann, S., Neumann, J., Gehret, A., Schwenk, J., & Kriesi, I. (2020). Berufsmaturität. Bildungsverläufe, Herausforderungen und Potenziale. OBS EHB Trendbericht 4. EHB.

Überblick Evaluationen, Studien und Programme



Figur 1: Überblick Evaluationen, Studien und Programme

1.3 Ziel und Zweck der Evaluation

In der Evaluation 2021 wurde die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen anhand der FH-Eintrittskohorte 2019 insbesondere im Hinblick auf allfällige künftige Anpassungen der BM überprüft.

Summativer Evaluationszweck: Summativer Zweck der Evaluation war die Überprüfung der Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen (Eintrittskohorte 2019 der Studierenden im vierten Semester an den Fachhochschulen) und damit die Wirkungsüberprüfung des reformierten RLP-BM 2012. Damit wird Rechenschaft abgelegt gegenüber Politik, Anbieter/innen der BM und den Organisationen der Arbeitswelt (OdA) bzgl. der Qualität der BM gemessen an der Studierfähigkeit ihrer Absolventen/innen.

Formativer Evaluationszweck: Die Evaluation gibt zudem Aufschluss hinsichtlich eines allfälligen Weiterentwicklungspotenzial der BM– allgemeiner Art sowie spezifisch bezüglich Fächer, Kompetenzen und Ausbildungsmodellen (wie BM1, BM2). In diesem Sinne sind die Evaluationsergebnisse Anlass für einen gezielten Austausch zwischen Bund, Kantonen und OdA. Dieser Aspekt wurde im Rahmen der Begleitung der Evaluation durch die Steuergruppe bereits vorbereitet.

1.4 Verständnis und Messung von «Studierfähigkeit»

In der Evaluation 2014 wurde eine Definition von Studierfähigkeit entwickelt, die folgendermassen lautet:

«Unter *Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen* verstehen wir, dass ein/e BM-Absolvent/in aufgrund persönlicher Voraussetzungen und Vorbildung in der Lage ist, ein FH-Bachelorstudium mit einem Bachelor-Diplom abzuschliessen. In der Beurteilung der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen wird sowohl die Passung von beruflicher

Grundbildung, BM-Ausrichtung und FH-Fachbereich als auch die Zeitspanne zwischen dem Abschluss der BM und dem Start des FH-Studiums berücksichtigt.»¹⁴

Der erste Teil der Definition bildet aus Sicht der Autoren/innen den Kern der Definition, während der zweite Teil hingegen bereits auf Elemente hinweist, welche die Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen beeinflussen können. Diese Lesart wird auch unterstützt durch vergleichbare Definitionsvorschläge: Studierfähigkeit lässt sich «umschreiben als Gesamtheit aller unabdingbaren Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) zur erfolgreichen Bewältigung eines Fachhochschulstudiums».¹⁵

Gemäss Literatur¹⁶ kann die Studierfähigkeit noch weiter spezifiziert werden: Während die gymnasiale Maturität zu einer allgemeinen Studierfähigkeit führt, welche den Zugang zu allen Studiengängen ermöglichen soll, sollte sich die BM zwar «auf die passende fachbereichsspezifische Studierfähigkeit fokussieren, aber gleichzeitig den Boden dafür schaffen, dass Berufsmaturandinnen und -maturanden, die fachfremde Studienbereiche wählen, die ergänzend notwendigen Kompetenzen selbst erwerben können.» Letzteres geschieht dabei über die allgemeinbildenden Aspekte der BM sowie die überfachlichen Kompetenzen, die sowohl in der Berufspraxis als auch im BM-Unterricht erlernt werden.

Das theoretische Konzept der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen wird in der vorliegenden Evaluation über individuelle und kollektive Selbsteinschätzungen der Studierenden bzgl. ihrer Studierfähigkeit sowie den entsprechenden Fremdeinschätzungen durch die Studiengangleitenden an den FH gemessen. Die Einschätzungen wurden dabei über Befragungen erhoben.¹⁷ Durch die Gegenüberstellung dieser beiden Perspektiven (Selbst- und Fremdeinschätzungen) kann die Subjektivität der Selbsteinschätzung zu einem Teil ausgeglichen werden.

Zu dieser methodischen Vorgehensweise gilt es folgende Anmerkungen zu machen:

Stichprobe: Die Messung erfolgt über die Befragung von Studierenden, welche ihr Studium im Herbstsemester 2019 aufgenommen haben und damit zum Zeitpunkt der Befragung grösstenteils im 4. Semester studieren. Das heisst gemessen wird die Studierfähigkeit nur bei BM-Absolventen/innen, die ein FH-Studium aufgenommen haben. Die Erkenntnisse gelten demnach für diese BM-Absolventen/innen und nicht zwingend auch für solche, die kein FH-Studium aufnehmen. Zudem können dadurch Studierende, die ihr Studium abgebrochen, unterbrochen oder den Studiengang gewechselt haben, nur punktuell erfasst werden.

Zeitpunkt: Die Messung erfolgt in der Mitte des Bachelorstudiums. Dies ermöglicht es den Studierenden zu beurteilen, wie die Vorbildung durch die BM auf die Bewältigung des Studiums einwirkt. Gleichzeitig ist der BM-Unterricht noch nicht so lange her, als dass er nicht mehr beurteilt werden könnte. Allerdings kann es bei den Einschätzungen zu den

¹⁴ Vgl. econcept (2014), S. 7.

¹⁵ Vgl. Eberle (2021), S. 279f., in Anlehnung an Huber (2009).

¹⁶ Vgl. Eberle (2021), S. 282.

¹⁷ Dies im Gegensatz zu anderen Studien, die auf Kompetenztests basieren wie z.B. die gross angelegte EVAMAR II Studie (vgl. Eberle et al. 2008).

fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu einer gewissen Unschärfe führen, da die Lernelemente des bisherigen Studiums die Einschätzungen beeinflussen könnten. Ein weiterer Nachteil dieses Messzeitpunktes ist, dass nicht erfasst werden kann, ob die Studierenden künftig ihr Studium erfolgreich abschliessen oder nicht. Es wird aber der Studien-erfolg am Ende des 1. Jahres als Proxy für den (voraussichtlichen) Studienerfolg herangezogen.

Selbstselektion: Über die Befragung findet eine Selbstselektion statt. Eine gewisse Verzerrung hin zu einer stärkeren Vertretung von Studierenden mit erhöhter Studierfähigkeit – was wahrscheinlicher ist als eine Verzerrung hin zu Studierenden mit geringer Studierfähigkeit – muss deshalb geprüft werden. Um dies einschätzen zu können, wurde als Kontrollvariable der Notenschritt im 3. Semester erhoben. Der Notenschnitt zeigt sich normalverteilt um den Mittelwert 5. Eine starke Verzerrung (sehr hoher oder sehr tiefer Notendurchschnitt) kann deshalb ausgeschlossen werden.

1.5 Fokus der Evaluation

Im Vergleich zur Evaluation 2014 steht bei der Evaluation 2021 die Vorbildung der FH-Studierenden im Fokus, dabei insbesondere die Leistungen des BM-Unterrichts hinsichtlich Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Die weiteren Einflussfaktoren auf den Studienerfolg gemäss Modell der Evaluation 2014, z.B. die persönlichen Voraussetzungen, der Lebenskontext und die Leistungen der FH, werden sekundär behandelt und dienen als Ergänzung sowie zum Vergleich mit der Kohorte 2012 (vgl. Kap. 3.3).

In die Evaluation miteinbezogen wurden die Studierenden fast aller FH-Fachbereiche und Bachelorstudiengänge in der Schweiz.¹⁸

FH-Fachbereiche		
– Architektur, Bau- und Planungswesen	– Wirtschaft und Dienstleistungen	– Sport
– Technik und IT	– Design	– Angewandte Linguistik
– Chemie und Life Sciences	– Soziale Arbeit	– Angewandte Psychologie
– Land- und Forstwirtschaft	– Gesundheit	

Tabelle 6: In die Evaluation einbezogene FH-Fachbereiche.

Damit wurde die Evaluation im Vergleich zur Evaluation 2014 neu auch um die Fachbereiche Sport¹⁹, Angewandte Linguistik und Angewandte Psychologie erweitert. Wie in der Evaluation 2014 nicht einbezogen werden die FH-Fachbereiche Musik, Theater und andere Künste sowie die Lehrpersonenausbildung an Pädagogischen Hochschulen. Im Fachbereich Musik, Theater und andere Künste gibt es lediglich eine EFZ-Ausbildung, aber diverse Studiengänge. Weiterhin umfasst der Rahmenlehrplan BM kaum Fächer mit Bezug zu diesem Fachbereich.²⁰ Nicht zuletzt ist dieser Fachbereich der einzige, bei dem BM-

¹⁸ Auch reine Online-Studiengänge wurden dieses Mal miteinbezogen. Aufgrund der niedrigen Fallzahl eignen sie sich allerdings nicht als Vergleichsgruppe.

¹⁹ Seit 2011 gibt es im Ausbildungsfeld Sport die EFZ-Ausbildung Fachmann/frau Bewegungs- und Gesundheitsförderung.

²⁰ Es handelt sich hier lediglich um das Schwerpunktfach Gestaltung, Kunst und Kultur in der BM-Ausrichtung Design.

Absolventen/innen insbesondere im Vergleich zu Absolventen/innen einer gymnasialen Maturität in einer deutlichen Minderheit sind.²¹ Die Pädagogischen Hochschulen wurden ausgeschlossen, da es die gymnasiale Maturität ist, welche den prüfungsfreien Zugang gewährt. Personen mit Berufs- oder Fachmaturität müssen zumeist noch eine Ergänzungsprüfung für die Zulassung zu den pädagogischen Hochschulen absolvieren.²²

²¹ BFS: Eintritte auf Stufen Diplom und Bachelor der Fachhochschulen (ohne PH) nach Jahr, Zulassungsausweis und Fachbereich, vgl. https://www.bfs.admin.ch/asset/de/px-x-1502040200_186 [Stand URL: 26.08.2021].

²² Vgl. <https://www.swissuniversities.ch/themen/studium/zulassung-zu-den-paedagogischen-hochschulen> [Stand URL: 27.08.2021].

2 Methodische Grundlagen der Evaluation

2.1 Wirkungsmodell

Ein Wirkungsmodell verknüpft Inputs mit der Umsetzung, den Leistungen und den Wirkungen eines Projekts (vorliegend die Berufsmaturität bzw. die Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen) und ermöglicht auf diese Weise, den Untersuchungsgegenstand präzise zu fassen und die Evaluationsfragestellungen strukturiert abzuleiten. Das Wirkungsmodell zur BM verbindet folgende Elemente.

Umsetzung im Berufsmaturitätsunterricht: Zur Umsetzung gehören einerseits die Bereitstellung der Angebote zur BM und andererseits das Absolvieren dieses BM-Unterrichts durch die Schüler/innen. Der BM-Unterricht wird von rund 180 Bildungsinstitutionen angeboten, die mehrheitlich öffentlich²³ organisiert sind. Unabhängig von der BM-Ausrichtung umfasst der Unterricht 1'440 Lektionen respektive 1'800 Lernstunden. Die Lektionen verteilen sich auf den Grundlagen-, den Schwerpunkt- und den Ergänzungsbereich; 10% sind für interdisziplinäres Arbeiten vorgesehen. Die BM kann auf verschiedenen Wegen erworben werden: parallel zur beruflichen Grundausbildung (BM1) oder im Anschluss an die berufliche Grundausbildung (BM 2) oder aber schulunabhängig im Rahmen der eidgenössischen BM-Prüfung nach abgeschlossener beruflicher Grundausbildung.

Berufsmaturität als Output: Der Output adressiert die eidgenössische BM als Abschlusszeugnis mit ihrer spezifischen Ergänzung der beruflichen Grundbildung und mit erweiterter Allgemeinbildung²⁴. Ein Teil der Qualität der BM (Rahmenlehrplan sowie Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen) wird im Rahmen dieser Evaluation über die selbst bzw. fremd eingeschätzte Studierfähigkeit für ein FH-Studium von BM-Absolventen/innen bzw. Studiengangleitenden gemessen. Auf weitere Qualitätsindikatoren gemäss BMV wird unter dem Outcome verwiesen.

Befähigung zum FH-Studium als Outcome: Wirkungen auf Stufe der Zielgruppe umfassen die mittel- und langfristigen Wirkungen bei den BM-Absolventen/innen und damit die vielfältigen Kompetenzen, welche die BM-Absolventen/innen durch den kompetenzorientierten Unterricht erlangt haben (Bildungsbericht 2014)²⁵. Für die geplante Evaluation stehen vor allem die fachliche und überfachliche Befähigung zum FH-Studium im Zentrum des Interesses (Studierfähigkeit). Die überfachlichen Kompetenzen, die mit der BM erworben werden sollen, umfassen die Befähigung zum Umgang mit Komplexität, die Reflektion der beruflichen Tätigkeit, Verantwortungsübernahme, Zugang zu neuem Wissen, Wissen mit Erfahrung verbinden, Sprachkompetenz (zusammengefasst gemäss BMV)²⁶; resp. reflexive Fähigkeiten, Sozialkompetenz, Sprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Arbeits-

²³ Vereinzelt gibt es auch private Anbieter/innen.

²⁴ SKBF (2014): Bildungsbericht Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, S. 16.

²⁵ Ebd.

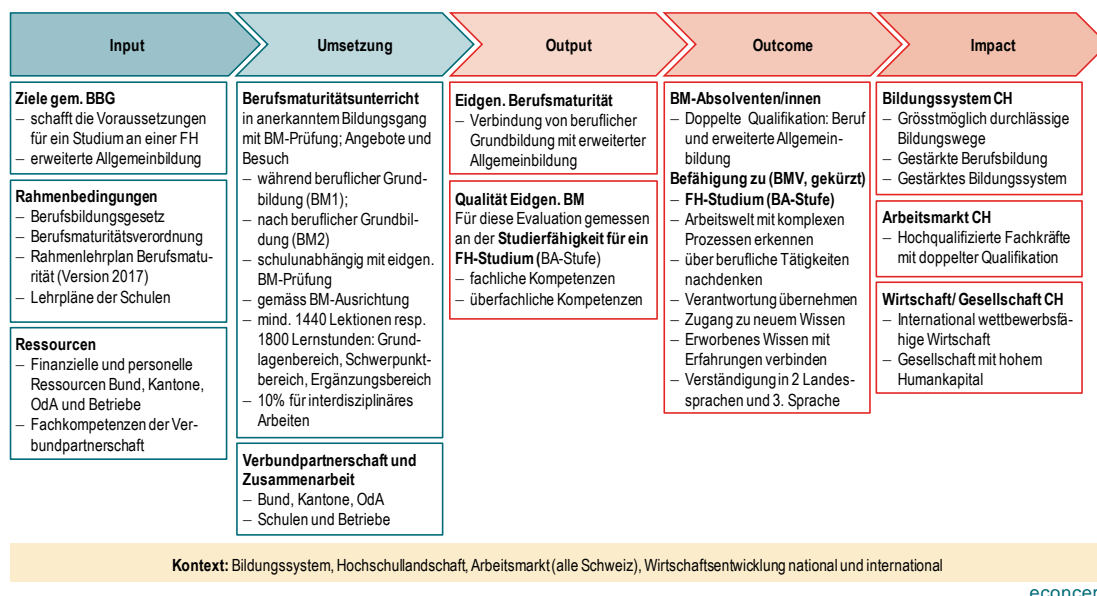
²⁶ Verordnung über die Berufsmaturität, Stand 2016, Art. 3.

und Lernverhalten, Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (zusammengefasst gemäss RLP-BM)²⁷.

Impact: Die übergeordneten systemischen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Wirkungen werden als Impact bezeichnet. Sie betreffen das (Berufs-)Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft sowie die Gesellschaft der Schweiz und adressieren somit sowohl die Meso- als auch die Makro-Ebene. Das Bildungssystem ist auf grösstmöglich durchlässige Bildungswege ausgelegt. Der Arbeitsmarkt gewinnt hochqualifizierte Fachleute mit doppeltem Qualifikationsprofil, so über den Beruf und die erweiterte Allgemeinbildung über den BM-Unterricht. Damit hat die Schweizer Wirtschaft im internationalen Wettbewerb einen Vorteil. Gleichzeitig kann auch die Gesellschaft von hohem Humankapital profitieren. Angesichts des spezifischen Erkenntnisinteresses des Auftraggebers (siehe Zweck der Evaluation) steht der Impact der BM allerdings nicht im Fokus dieser Evaluation.²⁸

Nachstehende Grafik illustriert und konkretisiert diese Wirkungszusammenhänge auf der systemischen Ebene; die Erhebungen selbst werden auf der Mikro-Ebene stattfinden. Das Wirkungsmodell wurde gemeinsam mit der Begleitgruppe konsolidiert und verabschiedet.

Wirkungsmodell Berufsmaturität / Studierfähigkeit



Figur 2: Wirkungsmodell Berufsmaturität

²⁷ RLP-BM, S. 22.

²⁸ Den Impact zu erfassen, würde zudem eine langfristig und wissenschaftlich angelegte Begleitstudie der BM-Absolventen/innen notwendig machen.

2.2 Evaluationsfragestellungen

Die Evaluation orientiert sich an folgenden übergeordneten Fragestellungen:

Übergeordnete Evaluationsfragestellungen

- Wie schätzen FH-Studierende und dabei insbesondere die BM-Absolventen/innen den Beitrag ihrer Ausbildung auf Sekundarstufe II ein, insbesondere für wie gut halten sie sich auf ein Fachhochschulstudium vorbereitet?
- Wie beurteilen Studiengangleitende die Vorbereitung der BM-Absolventen/innen auf ein Fachhochschulstudium durch die Ausbildung auf der Sekundarstufe II?

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse des Auftraggebers wurden diese übergeordneten Fragestellungen entlang der Stufen des Wirkungsmodells zur Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen konkretisiert. Die Befragungen der Studierenden und Studiengangleitenden konzentrierten sich auf die Wirkungsstufen von Output und Outcome. Untenstehende Tabelle präsentiert einen Überblick über die entsprechenden Evaluationsfragestellungen.

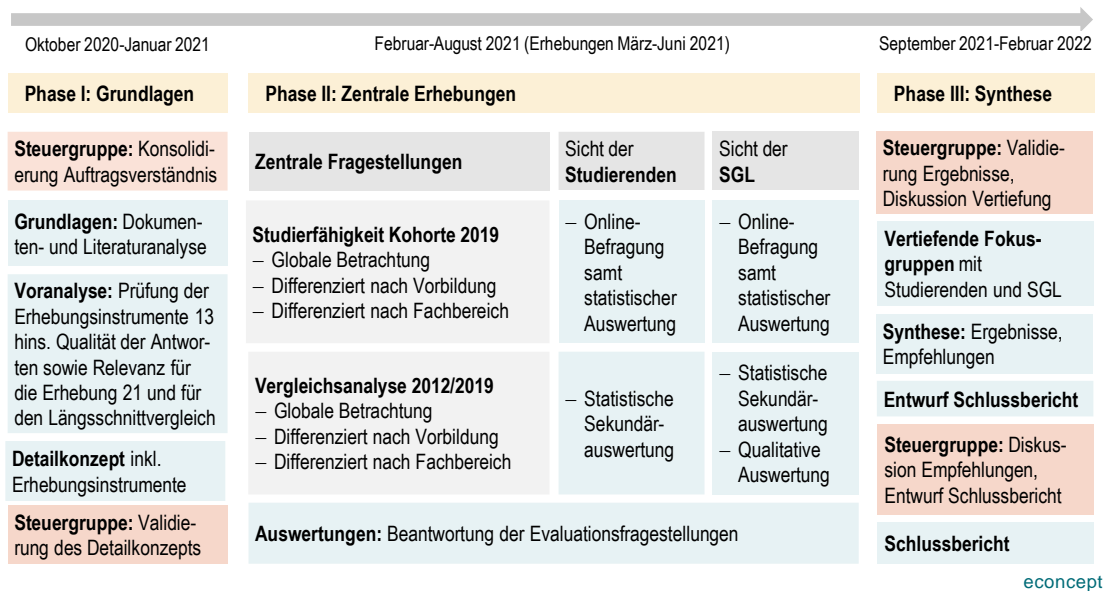
Evaluationsfragestellungen	
3	Output: Leistungen von BM-Unterricht und BM-Abschluss
3.1	<p>BM-Unterricht: Inwiefern weist der BM-Unterricht eine Qualität auf, die die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen sicherstellt? Wie schätzen BM-Absolventen Leistungen und Qualität des BM-Unterrichts ein? Adressiert werden dabei insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> – BM-Ausrichtung – BM-Modell (BM1, BM2, BM unabhängig von Berufsbildung) – 1400 Lektionen resp. 1800 Unterrichtsstunden mit Kompetenzorientierung – Aufteilung in Grundlagen-, Schwerpunkt- und Ergänzungsbereich – Überfachliche Kompetenzen – Interdisziplinäre Kompetenzen – Spezifische Lerngelegenheiten <p>Spezifische Elemente: Inwiefern können spezifische Elemente des BM-Unterrichts (inkl. beruflichen Grundbildung) als wesentliche Bestandteile einer gut gestalteten Ausbildung wahrgenommen werden?</p>
3.2	<p>Optimierungspotenziale Leistungen: Sind bzgl. der Leistungen des BM-Unterrichts (siehe Unterasspekte oben) und ihrer Qualität Optimierungspotenziale mit Blick auf die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen zu erkennen? Inwiefern wird allgemeiner Veränderungsbedarf des BM-Unterrichts identifiziert?</p>
4	Outcome: Wirkungen von BM-Unterricht und BM-Abschluss
4.1	<p>Qualität Vorbildung und Studierfähigkeit: Inwiefern sichern BM-Unterricht resp. BM-Abschluss die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen? Inwiefern fühlen sich BM-Absolventen/innen durch ihre Vorbildung gut auf ein FH-Studium vorbereitet? Wie schätzen die Studiengangleitenden dies ein? Adressiert werden insb.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – BM-Ausrichtung – Passung BM-Ausrichtung und gewählter Studiengang – BM-Modell (BM1, BM2, BM unabhängig von Berufsbildung) – 1400 Lektionen resp. 1800 Unterrichtsstunden mit Kompetenzorientierung – Fächer und Qualität des Angebots – Überfachliche Kompetenzen, insbes. ICT – Interdisziplinäre Kompetenzen – Wahrgenommene Qualität und Quantität der Lerngelegenheiten – Bedeutung der beruflichen Praxis für das Studium
4.2	<p>Vergleich Studierfähigkeit: Inwiefern sind Unterschiede der Studierfähigkeit zwischen BM-Abschluss oder anderer Vorbildung (gymnasiale Matur) zu erkennen? Wie werden allfällige Unterschiede von den BM-Absolventen/innen resp. von den Studiengangleitenden wahrgenommen?</p>
4.3	<p>Optimierungspotenziale Wirkungen: Inwiefern und wie könnten die Wirkungen des BM-Unterrichts hinsichtlich der Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen weiter optimiert werden?</p>

Tabelle 7: Evaluationsfragestellungen zur Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen (gemäss Detailkonzept)

2.3 Evaluationsdesign im Überblick

Die Evaluation war in drei Projektphasen gegliedert: (I) Grundlagen, (II) Zentrale Erhebungen und (III) Synthese. Nachstehende Figur präsentiert einen Überblick über die einzelnen Erhebungsschritte sowie Sitzungen mit der Steuergruppe je Projektphase.

Evaluationsdesign



Figur 3: Evaluationsdesign

2.4 Dokumenten- und Literaturanalyse, Voranalyse und Detailkonzept

Den Einstieg in diese Evaluation bildeten Dokumenten- und Literaturanalysen sowie eine Voranalyse mit Blick auf die Konzeption der Erhebungsinstrumente zur Ermöglichung einer detaillierten Vergleichsanalyse der Kohorten 2012 und 2019.

Dokumenten- und Literaturanalysen: Die Dokumenten- und Literaturanalyse fasste die Ergebnisse der vielfältigen Studien unter anderem zur BM, zu Bildungsverläufen und zu Studienabbrüchen der letzten Jahre zusammen, um sie bei der Konzeption der Erhebungsinstrumente sowie bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigen zu können (vgl. Kap. 3).

Voranalyse: Im Rahmen der Voranalyse wurde geprüft, welche Fragen der Online-Befragungen zur Kohorte 2012 zu aussagekräftigen Ergebnissen führten und insbesondere zu Ergebnissen, die auch im Rahmen einer Längsschnittanalyse aufschlussreich sein können.

Detailkonzept: Mit dem Detailkonzept, das gemeinsam mit Auftraggeber und Begleitgruppe konsolidiert wurde, wurden die Grundlagen der Befragungen der Studierenden und der Studiengangleitenden erarbeitet. Es umfasst inhaltliche und methodische Überlegungen zu den zentralen Erhebungen inkl. der Ergänzung und Fokussierung der Erhebungsinstrumente aus der Evaluation 2014.

2.5 Studierendenbefragung

Das Projektdesign sah vor, bei den Studierenden die subjektiven Einschätzungen ihrer Studierfähigkeit zu erheben sowie weitere Faktoren, welche die Studierfähigkeit und den Studienerfolg beeinflussen. Von besonderem Interesse war der Einfluss von Inhalten und der Ausgestaltung der absolvierten BM. Dabei war folgende übergreifende Fragestellung massgebend:

- Wie schätzen FH-Studierende und dabei insbesondere die BM-Absolventen/innen den Beitrag ihrer Ausbildung auf Sekundarstufe II ein, insbesondere für wie gut halten sie sich auf ein Fachhochschulstudium vorbereitet?

Im Nachfolgenden werden die Grundgesamtheit, die Durchführung und die Stichprobe der Studierendenbefragung sowie Hinweise zur Auswertung beschrieben.

Grundgesamtheit der Studierenden

In die Evaluation wurden alle FH der Schweiz ausser die Pädagogischen Hochschulen einbezogen. Der Fokus der Studie liegt auf Bachelorstudiengängen in allen FH-Fachbereichen ausser Musik, Theater und andere Künste (vgl. Kap. 1.4). Befragt wurden Studierende, die im Herbstsemester 2019 ihr Studium aufgenommen hatten. Somit lässt sich die Grundgesamtheit wie folgt charakterisieren.

Merkmal	Grundgesamtheit der Studierenden
Studienbeginn	Herbstsemester 2019
Studiengang	Studiengang zur Erlangung eines Bachelor-Abschlusses
Hochschule	Alle Fachhochschulen ausser Pädagogische Hochschulen*
Fachbereich	Alle Fachbereiche ausser Musik, Theater und andere Künste
Studienform	Alle Studienformen (inkl. Online-Studiengänge)

Tabelle 8: Charakterisierung der Grundgesamtheit der Studierenden. (*): Die PH im Kanton Tessin ist ein Departement der SUPSI; die PH für den Bildungsraum Nordwestschweiz ist in der FHNW integriert. Ihre Studierenden wurden nicht befragt.

Inhalt der Studierendenbefragung

Die Studierendenbefragung basiert auf der leicht adaptierten Befragung der Evaluation 2014 (vgl. Anhang A-5.1). Die Befragung 2014 erhob alle identifizierten Einflussfaktoren auf den Studienerfolg Vorbildung, persönliche Voraussetzungen, Lebenskontext und Leistungen der FH. Da der Fokus der Evaluation 2021 auf der Vorbildung liegt, wurde dieser Einflussfaktor mit zusätzlichen Fragen vertieft und andere Fragen, welche nicht im Fokus der Evaluation 2021 stehen, gekürzt oder gestrichen.²⁹ Zudem wurde der Fragebogen teilweise sprachlich überarbeitet (in allen Sprachen).

Neben dem angepassten Fokus wurden einzelne Fragen aufgrund der COVID-19-Pandemie angepasst oder ergänzt, da beispielsweise die Gründe für die Leistungen im ersten

²⁹ Beispielsweise wurden die Fragen zu Vorbereitungs- und Ergänzungskursen zu einer Matrixfrage gekürzt und verschmolzen, Fragen zu Beratungsangeboten der Fachhochschulen wurden gestrichen.

Studienjahr sowie die Einschätzungen zu den fachlichen und überfachlichen Kompetenzen durch die COVID-19-Pandemie beeinflusst worden sein könnten. Dem wurde zum einen mit zwei zusätzlichen Fragen zu Beginn zum Einfluss der COVID-19-Pandemie auf das Studium und zum anderen mit einzelnen Ergänzungsfragen bei den entsprechenden Fragen Rechnung getragen.

Eine Übersicht über die Anpassungen gegenüber dem Fragebogen 2014 sowie den gesamten Fragebogen findet sich in Anhang A-5.1.

Durchführung der Studierendenbefragung

Die Online-Befragung wurde mit der Software Survalyzer umgesetzt und dreisprachig (Deutsch, Französisch, Italienisch) durchgeführt. Der Fragebogen wurde pilotiert (Pretest). Dazu wurden 14 Studierende verschiedener FH in den drei Sprachregionen zur Teilnahme an der Pilotierung eingeladen; teilgenommen haben total 7 Studierende (D: 2, F: 4, I: 1)³⁰. Der Fragebogen wurde aufgrund der Resultate aus der Pilotierung geringfügig angepasst. Beispielsweise wurden einzelne Übersetzungen überarbeitet.

Die Online-Befragung wurde Ende März 2021 über die Rektoren/innen der FH lanciert, welche unter anderem im Rahmen der Schweizer Hochschulkonferenz vom 21. Januar 2021 durch das Generalsekretariat der EDK über die Studie vorinformiert wurden. Den FH wurde am 17. März 2021 eine Projektbeschreibung und Anleitung zum Vorgehen bei der Onlinebefragung sowie eine E-Mail-Vorlage für die Studierenden zugestellt. Anfang Mai 2021 wurde dann über dieselben Ansprechpersonen³¹ ein Dankes- und Erinnerungsmail³² an alle Studierenden verschickt, um sie nochmals zur Teilnahme aufzufordern. Ende Mai 2021 wurde ein zweiter Reminder gezielt an ausgewählte FH oder an Studierende ausgewählter Fachbereiche gesendet, um den Rücklauf und die Verteilung der Stichprobe gegenüber der Grundgesamtheit zu verbessern. econcept stand den Rektoren/innen, den an den FH zuständigen Personen sowie den Studierenden während der gesamten Zeit per Telefon oder E-Mail für Rückfragen zur Verfügung. Insbesondere die zuständigen Personen an den FH nutzten diese Möglichkeit gezielt und hatten beispielsweise Rückfragen zu den ausgewählten Fachbereichen. Die Studierenden nutzten die Möglichkeit nur vereinzelt, wobei es sich nie um inhaltliche Rückfragen zur Befragung handelte, sondern vielmehr um Rückfragen, wieso keine Teilnahme möglich ist, wenn beispielsweise das Studium nicht im Herbstsemester 2019 begonnen wurde (vgl. Anhang A-2).

Stichprobe der Studierendenbefragung

Das Studium, die Vorbildung und der Lebenskontext der Befragten werden im Rahmen der Vergleiche von Kohorten-Stichproben und Grundgesamtheiten in Kapitel 4 und Anhang A-3 deskriptiv beschrieben.

³⁰ Die Antworten der Studierenden aus dem Pretest wurden in die Stichprobe einbezogen.

³¹ Nach der ersten Kontaktnahme mit den Rektoren/innen waren entweder weiterhin sie selbst Ansprechperson oder eine von ihnen delegierte Person, in der Regel im Stab.

³² Das Dankes- und Erinnerungsmail wurde in einer E-Mail an die Studierenden verschickt, da aufgrund des Versandes über die Rektoren/innen nicht klar war, wer bereits teilgenommen hat und verdankt wird bzw. wer noch nicht teilgenommen hat und nochmals zur Teilnahme gebeten wird.

Hinweise zur Auswertung der Studierendenbefragung

Die Auswertung der Befragung der Studierenden erfolgte über die Software R. Im Vorfeld der Auswertung fand eine Datenbereinigung und -aufbereitung statt. Dabei wurden nur Studierende berücksichtigt, welche entweder die Online-Befragung vollständig oder zumindest bis und mit dem Abschnitt zur Einschätzung der Kompetenzen ausgefüllt hatten. Es folgten folgende Auswertungsschritte

Erster Auswertungsschritt: Auswertung Kohorte 2019 insgesamt

Die Auswertung erfolgte im ersten Schritt jeweils für die gesamte Stichprobe 2019 bzw. für alle Studierenden, welche die jeweilige Frage beantwortet hatten. Für die Befragung der Kohorte 2019 wurde als ein Charakteristikum der Studienbeginn Herbstsemester 2019 festgelegt. Innerhalb der Kohorte 2019 muss jedoch der Zeitpunkt des Erwerbs der BM als Zulassungsausweis berücksichtigt werden, da Studierende ihren Zulassungsausweis möglicherweise nach altem RLP-BM erworben und ihr Studium nicht nahtlos nach Erwerb der BM begonnen hatten. Betreffend der BM als Zulassungsausweis wird in der Kohorte 2019 daher zusätzlich zwischen BM-Absolventen/innen unterschieden, die ihre BM nach den alten RLP-BM, und BM-Absolvent/innen, die ihre BM nach dem neuen RLP-BM absolviert haben (Details dazu Kapitel 2.6).

Die Antworten von Studierenden mit Studiengangwechsel, Studienabbruch oder -unterbruch wurden separat ausgewertet.

Zweiter Auswertungsschritt: Spezifische und vergleichende Auswertungen

Anschliessend wurden folgende vergleichende Beschreibungen und Auswertungen vorgenommen.

- **Kohortenvergleich:** Die Ergebnisse der Kohorten 2012 und 2019 wurden miteinander verglichen.³³
- **Vergleiche innerhalb der Kohorte 2019:** Es wurden die Ergebnisse der Kohorte 2019 nach a) Zulassungsausweis, b) Fachbereichen sowie c), und wo dies inhaltlich angezeigt war, BM-Ausrichtungen unterschieden.

2.6 Separate Betrachtung Studierende mit BM nach neuem RLP-BM

Es wurden die Ergebnisse jener BM-Absolventen/innen, welche eindeutig nach dem neuen RLP-BM unterrichtet wurden, separat beschrieben.³⁴ Hinweise zur Teilstichprobe Kohorte 2019 mit neuem RLP-BM

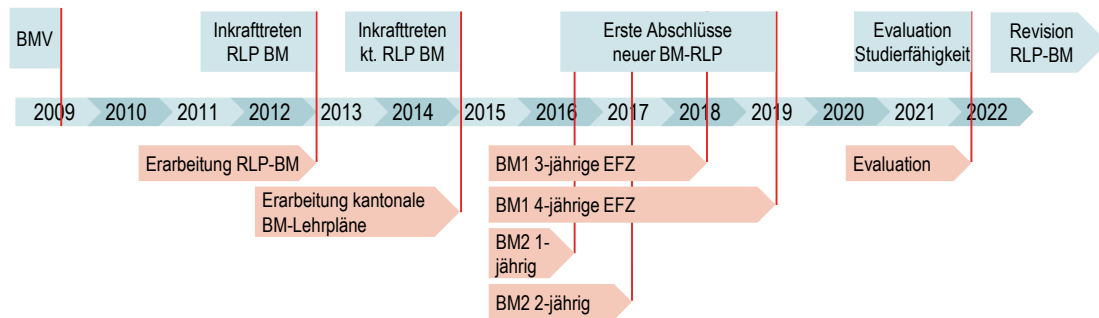
Betreffend der BM als Zulassungsausweis wird, wie bereits erwähnt, in der Kohorte 2019 zusätzlich zwischen BM-Absolventen/innen unterschieden, die ihre BM nach den alten

³³ Die BM-Absolventen/innen der Kohorte 2012 wurde gemäss altem RLP unterrichtet, die Mehrheit der BM-Absolventen/innen der Kohorte 2019 wurde gemäss dem neuen RLP-BM unterrichtet.

³⁴ Der Fokus dieser Auswertungen lag auf der Beurteilung der Kompetenzen der Studierenden. Diese Ergebnisse finden sich in Kapitel 7 in Gelb hinterlegten Kästchen.

RLP-BM und BM-Absolvent/innen, die ihre BM nach dem neuen RLP-BM absolviert haben (Details dazu Kapitel 2.6). Folgende Grafik präsentiert die Übersicht, wie die Teilstichprobe für den neuen RLP-BM herausgefiltert wurde:

Zeitstrahl Einführung neuer Rahmenlehrplan Berufsmaturität



econcept

Figur 4: Zeitstrahl Einführung des neuen RLP-BM und erste Abschlüsse neuer RLP-BM

Dabei wurde die Teilstichprobe wie folgt festgelegt: Sie beinhaltet grundsätzlich Studierende, die ihren Studiengang nicht gewechselt oder ihr Studium abgebrochen oder unterbrochen haben und keine eidgenössische Berufsmaturitätsprüfung (EBMP) absolviert haben. Diese Teilstichprobe verteilt sich auf folgende BM-Abschlüsse:

- **BM1 und 3-jähriges EFZ:** Es wurde davon ausgegangen, dass die Studierenden mit BM1 und mit einem 3-jährigen EFZ, welche die BM 2018 oder 2019 erlangt haben, nach dem neuen RLP-BM unterrichtet wurden.
- **BM1 und 4-jähriges EFZ:** Es wurde davon ausgegangen, dass die Studierenden mit BM1 und mit einem 4-jährigen EFZ, welche die BM 2019 erlangt haben, nach dem neuen RLP-BM unterrichtet wurden.
- **BM2 ein- oder zweijährig:** Es wurde davon ausgegangen, dass Studierende welche die BM2 2017, 2018 oder 2019 abgeschlossen haben, nach dem neuen Rahmenlehrplan unterrichtet wurden. Da wir nicht erhoben haben, ob die Personen ihre BM2 in einem Jahr oder in zwei Jahren erworben haben, konnten wir diese Personen mit einjähriger BM2, welche 2016 ihren Abschluss erreichten, nicht herausfiltern. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Teilstichprobe, die nach dem neuen Rahmenlehrplan unterrichtet wurde, noch um einige Prozentpunkte höher ist als hier dargestellt.

Von den insgesamt 1'468 BM-Absolventen/innen aus der Stichprobe 2019 wurden somit mind. 59% (860) nach dem neuen Rahmenlehrplan unterrichtet.

	Absolut	Prozentual
Alter RLP oder unklar welcher RLP	608	41%
Neuer RLP	860	59%
Total	1'468	100%

Tabelle 9: Anzahl BM-Abschlüsse in Stichprobe 2019, nach RLP-BM alt/neu

Von 860 Absolvent/innen des neuen RLP-BM haben 69% eine BM2 absolviert, 22% eine BM1 mit 3-jährigem EFZ und 9% eine BM1 mit 4-jährigem EFZ. Dass der BM2 Anteil deutlich höher ist als der BM1-Anteil, hängt damit zusammen, dass die die Teilstichprobe BM2-Absolventen/innen von drei Abschlusskohorten (2017-2019) enthält. Bei den BM1-Absolventen/innen sind es hingegen nur zwei Abschlusskohorten für diese mit 3-jährigem EFZ und eine Abschlusskohorte für diese mit 4-jährigem EFZ.

	Absolut	Prozentual
BM1 und 3-jähriges EFZ	186	22%
BM1 und 4-jähriges EFZ	77	9%
BM2 ein- oder zweijährig	597	69%
Total	860	100%

Tabelle 10: Anzahl BM-Abschlüsse in Stichprobe 2019, nach BM1/BM2

Die Verteilung dieser BM-Absolvierenden mit neuem RLP-BM nach BM-Ausrichtung ist in untenstehender Tabelle abgebildet. Je ein Drittel der BM-Absolvierenden nach neuem RLP-BM haben eine BM mit Ausrichtung «Wirtschaft und Dienstleistungen – Typ Wirtschaft» oder «Technik, Architektur, Life Sciences» erlangt und weitere 22% eine BM mit Ausrichtung «Gesundheit und Soziales».

	Absolut	Prozentual
Gestaltung und Kunst	27	3%
Gesundheit und Soziales	188	22%
Wirtschaft und Dienstleistungen – Typ Wirtschaft	284	33%
Wirtschaft und Dienstleistungen – Typ Dienstleistungen	52	6%
Natur, Landschaft und Lebensmittel	17	2%
Technik, Architektur, Life Sciences	292	34%
Total	860	100%

Tabelle 11: Anzahl BM-Abschlüsse nach neuem RLP in Stichprobe 2019, nach BM-Ausrichtung

Auf einen Vergleich der BM-Absolventen/innen, die nach neuem bzw. altem RLP-BM unterrichtet wurden, innerhalb der Kohorte 2019 wird verzichtet. Der Hauptgrund dafür ist, dass der Zeitpunkt für den Erwerb des Zulassungsausweises von Personen, die nach altem RLP-BM unterrichtet wurden, weiter zurückliegt als bei Personen, die nach neuem RLP-BM unterrichtet wurden. Nach der BM dürften sich für diese Personen bis zum Studienbeginn im Herbst 2019 diverse und neben der BM weitere Gelegenheiten für die Entwicklung ihrer Kompetenzfacetten und ihrer Studierfähigkeit ergeben haben. Daher wären ihre Einschätzungen nicht allein auf die Lerngelegenheiten der BM zurückzuführen. Innerhalb der Kohorte 2019 würde ein Vergleich von Personen nach Zulassungsausweis des alten RLP-BM und des neuen RLP-BM deshalb vermutlich Verzerrungen beinhalten. Daher werden, wie zuvor erwähnt, die Ergebnisse der Personen, die ihren Zulassungsausweis eindeutig nach dem neuen RLP-BM erlangt haben, separat berichtet und nicht mit den Antworten anderer Personen der Stichprobe verglichen.

2.7 Befragung der Studiengangleitenden

Neben den subjektiven Einschätzungen der Studierenden zu ihrer Studierfähigkeit sowie zu Faktoren, welche die Studierfähigkeit beeinflussen, wurden bei den Studiengangleitenden an den FH Fremdeinschätzungen zu denselben Aspekten erhoben. Besonders von Interesse war der Einfluss von Inhalten und Ausgestaltung der absolvierten BM auf die Studierfähigkeit. Dabei war folgende übergeordnete Fragestellung massgebend:

— Wie beurteilen Studiengangleitende die Vorbereitung der BM-Absolventen/innen auf ein Fachhochschulstudium durch die Ausbildung auf der Sekundarstufe II?

Im Nachfolgenden werden die Grundgesamtheit der Befragung, das Vorgehen und der Inhalt der Befragung sowie Hinweise zur Auswertung beschrieben.

Grundgesamtheit der Studiengangleitenden

Analog zu den Studierenden wurden die Studiengangleiter/innen aller Bachelorstudiengänge der Schweizer FH mit Ausnahme der Studiengänge im Fachbereich Musik, Theater und andere Künste befragt. Auch wurden keine Studiengangleiter/innen von Studiengängen an Pädagogischen Hochschulen einbezogen. Die Grundgesamtheit umfasst die Studiengangleitenden von 62 Studiengängen an verschiedenen FH (BFS 2020); total sind dies gemäss Auskunft der FH³⁵ 276 Studiengangleitende.

Merkmal	Grundgesamtheit der Studiengangleitenden
Position	Leiter/in eines Studiengangs ³⁶ zur Erlangung eines Bachelor-Abschlusses
Hochschule	Alle Fachhochschulen ausser pädagogischen Hochschulen
Fachbereich	Alle Fachbereiche ausser Musik, Theater und andere Künste
Studienform	Alle Studienformen

Tabelle 12: Charakterisierung der Grundgesamtheit der Studiengangleitenden

Inhalt der Befragung der Studiengangleitenden

Die Befragung der Studiengangleitenden basiert grundsätzlich auf der Befragung der Evaluation 2014. Der Fragebogen der Evaluation 2014 hatte jedoch einen explorativen Charakter und diente vor allem der Vorbereitung für die Befragung der Studierenden und zur Präzisierung des theoretischen Modells der Einflussfaktoren. Für die Evaluation 2021 wurden einige der offenen Fragen weggelassen – da beispielsweise die Kenntnisse aus der Evaluation 2014 genutzt oder die Daten vom BFS analysiert werden können.

Wie in der Studierendenbefragung fokussierte auch die Befragung der Studiengangleitenden auf den Einflussfaktor Vorbildung und Kompetenzen der Studierenden, weshalb hier analog zum Fragebogen für die Studierenden Fragen für Studiengangleitende ergänzt wurden. In diesem Zusammenhang wurde darauf geachtet, dass die Fragen an die Studiengangleitenden mit den Fragen der Studierenden gespiegelt werden können. Auch der

³⁵ Auskunft der FH, an wie viele Studiengangleiter/innen die Befragung versendet wurde.

³⁶ Im Falle einer Co-Leitung sollte idealerweise die Person mit höheren Stellenprozent oder mit engerem Studierendenkontakt an der Befragung teilnehmen. In gewissen Fällen ist econcept bekannt, dass auch beide Co-Leiter/innen angefragt wurden.

Einfluss der COVID-19-Pandemie wurde ähnlich aufgenommen wie bei den Studierenden. Der Fragebogen der Studiengangleitenden wurde – sofern von der Evaluation 2014 übernommen – ebenfalls in allen Sprachen sprachlich überarbeitet. Eine Übersicht über die Anpassungen gegenüber dem Fragebogen 2013 sowie über den gesamten Fragebogen findet sich in den Anhängen A-6.1 und A-6.2.

Durchführung der Befragung der Studiengangleitenden

Die Online-Befragung wurde mit der Software Survalyzer umgesetzt und dreisprachig (Deutsch, Französisch, Italienisch) durchgeführt. Der Fragebogen wurde pilotiert (Pretest), wobei drei Studiengangleitende aus je einer der drei Sprachregionen teilgenommen hatten. Der Fragebogen wurde aufgrund der Resultate der Pilotierung punktuell präzisiert und um Erklärungen ergänzt.

Der Versand der Online-Befragung der Studiengangleiter/innen fand analog zum Versand der Studierendenbefragung über die FH bzw. die Ansprechpersonen an den jeweiligen Institutionen statt.³⁷ Die Studiengangleitenden wurden ebenfalls zweimal daran erinnert, an der Befragung teilzunehmen, wobei das zweite Erinnerungs- und Dankesmail gezielt an ausgewählte FH und an Studiengangleitende ausgewählter Fachbereiche versendet wurde, in denen der Rücklauf weiter optimiert werden sollte. econcept stand während der ganzen Befragung für Rückfragen zur Verfügung; diese Möglichkeit wurde durch vereinzelt durch Studiengangleitende genutzt (vgl. Kap. A-2).

Stichprobe der Befragung der Studiengangleitenden

Die Stichprobe umfasst 151 Studiengangleitende. Die Rücklaufquote der Befragung liegt damit bei mindestens 55%; mindestens, weil die Grundgesamtheit nicht zweifelsfrei bekannt ist (vgl. weiter oben und Anhang A-4). Es finden sich Studiengangleitenden von allen FH und von allen Fachbereichen in der Stichprobe. Weitere Angaben zur Repräsentativität können aufgrund fehlender Daten nicht gemacht werden. Die deskriptiven Beschreibungen der Befragten betreffend die FH und den Fachbereich finden sich in Anhang A-4.

Hinweise zur Auswertung der Befragung der Studiengangleitenden

Die Auswertung der Befragung der Studiengangleitenden erfolgte ebenso über die Software R sowie teilweise qualitativ. Im Vorfeld der Auswertung fand eine Datenbereinigung und -aufbereitung statt. Dabei wurden nur Studiengangleitende berücksichtigt, welche entweder die Online-Befragung vollständig oder bis und mit dem Abschnitt zur Vorbildung der Studierenden ausgefüllt haben.

³⁷ In der Befragung der Studiengangleiter/innen im Jahr 2013 wurden sie demgegenüber direkt durch econcept angeschrieben, da entsprechende Kontaktlisten vorlagen.

2.8 Fokusgruppen

Aufbauend auf dem Zwischenbericht wurden je drei Fokusgruppendifkussionen mit Studierenden und mit Studiengangleitenden durchgeföhrt.³⁸ Ziel war es, die Ergebnisse aus den Online-Befragungen zu ergänzen und spezifische Fragen zu vertiefen, die in der Online-Befragung nicht detailliert beantwortet werden konnten.

Schwerpunkt der Fokusgruppen

Der Schwerpunkt der Fokusgruppen lag auf den BM-Ausrichtungen mit den meisten Absolventen/innen und den Studienbereichen, die am meisten dieser Absolventen/innen aufnehmen. Auch wurden zu einem gewissen Teil Absolventen/innen eingeladen, die diese BM-Ausrichtungen absolviert hatten, aber einen Studiengang in einem fachfremden Studienbereich wählten. Dieser Schwerpunkt kam auch dadurch zustande, dass nur in den grösseren BM-Ausrichtungen eine ausreichende Zahl an Studierenden ihr Interesse an einer Fokusgruppenteilnahme bekundet hatte.³⁹

Teilnehmer/innen der Fokusgruppen

Entsprechend der oben erwähnten Schwerpunktsetzung wurde je eine Fokusgruppendifkussion mit Studierenden der BM-Ausrichtungen Wirtschaft und Dienstleistungen, Technik, Architektur und Life Sciences sowie Gesundheit und Soziales auf Deutsch durchgeföhrt. Eine separate Fokusgruppendifkussion für Studierende aus der lateinischen Schweiz kam aufgrund mangelnder Anmeldungen nicht zustande. Eine Person aus dem Tessin nahm deshalb an einer der drei Fokusgruppendifkussionen auf Deutsch teil. Alle Teilnehmenden haben ihre BM gemäss dem neuen Rahmenlehrplan erlangt und ihr FH-Studium im Herbstsemester 2019 aufgenommen. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Teilnehmer/innen der Fokusgruppendifkussionen und ihre gewählten Studiengänge:

³⁸ Ursprünglich geplant waren vier Fokusgruppen mit Studierenden. Im Rahmen der Sitzung zum Detailkonzept im Februar 2021 wurde entschieden, dass auch eine Fokusgruppe mit Studiengangleitenden denkbar und interessant sein könnte. In der Sitzung zum Zwischenbericht im September 2021 wurde abschliessend entschieden, insgesamt vier Fokusgruppendifkussionen mit Studierenden (davon eine für die lateinische Schweiz) und drei Fokusgruppendifkussionen mit Studiengangleitenden durchzuführen.

³⁹ Die Interessensbekundung fand über eine Frage der Online-Befragung der Studierenden statt, in welcher die Studierenden bei Interesse an einer Teilnahme ihre Kontaktdaten hinterlassen konnten.

Fokusgruppe	Anzahl Teilnehmer/innen	Gewählte, fachverwandte Studiengänge	Gewählte, fachfremde Studienbereiche
BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen	4*	– Betriebswirtschaft	– Soziale Arbeit – Linguistik – Angewandte Sprachen – Lebensmittelwissenschaften (abgebrochen)
BM-Ausrichtung Technik, Architektur, Life Sciences	7	– Umweltingenieurwesen – Elektrotechnik – Automobil- und Fahrzeugtechnik – Erneuerbare Energie und Umwelt – Wirtschaftsingenieurwesen	– Wirtschaftsinformatik – Data Science
BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales	6	– Physiotherapie – Soziale Arbeit	– Wirtschaftspsychologie – Bioanalytik und Zellbiologie – Tourismus – Betriebswirtschaft – Wirtschaft (abgebrochen)

Tabelle 13: Überblick über die Fokusgruppen mit Studierenden. *Es sind fünf Studienbereiche aufgeführt, da eine Person ihr Studium in den Lebensmittelwissenschaften abgebrochen hat und danach einen anderen FH-Studiengang gestartet hat.

Die Studiengangleitenden wurden für die drei Fokusgruppen nach Studienfachbereich gruppiert. Es gab eine Gruppe für den Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen, eine zweite für die Fachbereiche Technik und IT, Architektur, Bau- und Planungswesen sowie Chemie und Life Sciences, und eine dritte für die Fachbereiche Gesundheit und Soziale Arbeit. Nicht einbezogen werden konnten Studiengangleitende aus den Fachbereichen Land- und Forstwirtschaft sowie Design.⁴⁰ Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Teilnehmer/innen der Fokusgruppen und die Studiengänge, für die sie verantwortlich sind:

Fokusgruppe	Anzahl Teilnehmer/innen	Studiengänge
Wirtschaft und Dienstleistungen*	3	– Betriebswirtschaft – Wirtschaftsinformatik (2)
Technik und IT, Architektur, Bau- und Planungswesen, Chemie und Life Sciences	6	– Maschinenbau – Maschinenteknik – Informatik – Architektur (2) – Biotechnologie
Gesundheit und Soziale Arbeit*	3	– Ergotherapie – Pflege – Medizinisch-technische Radiologie (MTRA)

Tabelle 14: Überblick über die Fokusgruppen mit Studiengangleitenden; * Zur Ergänzung und besseren Abstützung der Sprachregionen bzw. Fachbereiche wurde in diesen Fokusgruppen je ein qualitatives Interview durchgeführt.

Zwei der drei Fokusgruppendifkussionen mit den Studiengangleitenden wurden zweisprachig auf Deutsch und Französisch durchgeführt. Zusätzlich zu den drei Fokusgruppen wurden ergänzend zwei qualitative Interviews gemacht: Zum einen wurde ein Interview mit einer Studiengangleitung aus dem Tessin (Fachbereich Wirtschaft) und zum anderem ein

⁴⁰ Studiengangleitende aus diesen Fachbereichen wurden ebenfalls für eine Teilnahme angefragt, jedoch konnte bzw. wollte niemand teilnehmen.

Interview mit einer Leitung Zulassung im Fachbereich Soziale Arbeit durchgeführt. Dies erlaubte uns, die Fachbereiche und Sprachregionen besser abzudecken, obwohl eine Teilnahme an der Fokusgruppendiskussion nicht möglich war.

Durchführung der Fokusgruppendiskussionen

Grundlage für die Diskussionen in den Fokusgruppen bildete ein 3-seitiges Inputpapier mit Informationen zur Evaluation, dem Stand der Arbeiten, der Zielsetzungen für die Fokusgruppen, den Leitfragen und weiteren praktischen Informationen zur Fokusgruppe. Die Teilnehmenden erhielten das Inputpapier zwei bis drei Wochen vor der jeweiligen Fokusgruppe. Die Fokusgruppendiskussionen fanden in der zweiten Novemberhälfte 2021 jeweils virtuell über ZOOM-Videokonferenzen statt und dauerten je zwei Stunden. Zum einen wurde dieses Vorgehen aufgrund der COVID-19-Pandemie gewählt, zum anderen erlaubte dies Studierenden und Studiengangleitenden aus unterschiedlichen Regionen niederschwellig an den Fokusgruppen teilzunehmen. Die Fokusgruppen wurden durch zwei Personen durchgeführt, eine Person war für die Moderation verantwortlich, die andere Person für die Ergebnissicherung. Die Moderation folgte einem Moderationsskript, welches neben dem Ablauf und den Leitfragen (vgl. Tabelle 15) auch detaillierte Diskussionsfragen enthielt. Die Diskussionen wurden schriftlich entlang der Diskussionsfragen durch die Person festgehalten, welche für das Protokoll zuständig war. Die Auswertung der Fokusgruppendiskussionen erfolgte qualitativ und auf Grundlage der schriftlichen Ergebnissicherung während der Diskussionen. Die Fokusgruppen wurden entlang der interessierenden Themen ausgewertet (vgl. Tabelle 15).

Leitfragen für die Fokusgruppendiskussionen

In den Fokusgruppen mit den Studierenden bzw. mit den Studiengangleitenden wurden die folgenden Leitfragen diskutiert:

Leitfragen Fokusgruppe Studierende	Leitfragen Fokusgruppe Studiengangleitende
BM-Fächer und fachliche Kompetenzen	
Welche BM-Fächer haben Ihnen zur Bewältigung des Studiums besonders gedient und welche haben Ihnen zur Bewältigung des Studiums gefehlt? Wenn Ihnen etwas gefehlt hat, um welche spezifischen Inhalte handelt es sich?	Welche fachlichen Kompetenzen sind bei den BM-Absolventen/innen im 1. Studienjahr besonders gut und welche sind nicht in dem Ausmass vorhanden, wie Sie dies erwarten würden? Wenn den Studierenden etwas gefehlt hat, um welche spezifischen Inhalte handelt es sich?
Überfachliche Kompetenzen	
Welche überfachlichen Kompetenzen beherrschen Sie gut und welche vermissen Sie zur besseren Bewältigung Ihres Studiums?	Welche überfachlichen Kompetenzen beherrschen die Studierenden mit BM gut und wo besteht Bedarf, dass die überfachlichen Kompetenzen bereits während des BM-Unterrichts verstärkt gefördert werden?
Passung berufliche Grundbildung - Studiengang	
Wie profitieren Sie von Ihrer Lehre und Ihrer BM in Ihrem FH-Studium?	Welche Rolle spielt die duale Vorbildung (Kombination von beruflicher Grundbildung und erweiterter Allgemeinbildung über BM) für die Bewältigung des Studiums? Wie profitieren die Studierenden von ihrer beruflichen Erfahrung und dem BM-Unterricht für die Bewältigung des Studiums?

Tabelle 15: Leitfragen Fokusgruppen

3 Stand der Literatur

Nachfolgend werden Erkenntnisse der vorliegenden Literatur im Zusammenhang mit Bildungsverläufen nach Abschluss der Berufsmaturität und Studienabbrüchen an Fachhochschulen dargelegt. Ebenso wird in das Modell zum Studienerfolg an FH der Evaluation 2014 (econcept 2014) eingeführt.

3.1 Bildungsverläufe nach Abschluss der Berufsmaturität

Übertritte: Zwei Drittel der BM-Absolvierenden treten innerhalb von fünf Jahren nach EFZ-Abschluss in eine Hochschule ein – der grösste Teil davon an die FH und universitären Hochschulen, ein kleinerer Teil in die höhere Berufsbildung.⁴¹ Dabei nehmen Absolventen/innen der BM1 und der BM2 gleich häufig und innerhalb desselben Zeitraums nach EFZ-Abschluss ein Studium auf.⁴²

Berufliche Mobilität: 35% der BM-Absolventen/innen wechseln das Bildungsfeld zwischen Abschluss des EFZ und Eintritt in die Hochschule, wobei BM2-Absolvierende es häufiger wechseln als BM1-Absolvierende.⁴³ BM-Absolvierende aus technischen Berufen treten am häufigsten in Hochschulen ein (>80%). Geringe Übertrittsquoten, beispielsweise der Absolvierenden in den EFZ-Berufen Fachfrau/mann Betreuung (31%) sowie Köchin/Koch und Detailhandelsfachfrau/mann (je 35%), erklären sich die Autoren/innen der Studie einerseits mit attraktiven Stellensituationen auf dem Arbeitsmarkt, andererseits mit mangelnden, unattraktiven oder nur durch Zusatzprüfungen zu erreichenden Bildungswegen auf der Tertiärstufe (z.B. Zugang Pädagogische Hochschule für Fachpersonen Betreuung nur mit Zusatzprüfung).⁴⁴

Zulassungsmechanismen: Der Entscheid von BM-Absolventen/innen für tertiäre Bildung hängt insbesondere von Geschlecht und sozialer Herkunft⁴⁵ (insb. Bildungsgrad der Eltern) ab. Bei sonst gleichen Voraussetzungen treten Frauen seltener in Hochschulen über als Männer, und Personen mit tieferem sozialem Status weniger häufig als solche mit höherem. Anstatt sich an Hochschulen einzuschreiben, treten Frauen häufiger in die höhere Berufsbildung (z.B. Kauffrau, Fachfrau Gesundheit) ein, was mit einer kürzeren Studierendauer einhergeht. Ein Migrationshintergrund wirkt sich nicht negativ auf den Übertrittsentscheid aus. Für Hochschulübertritte wie auch bereits für das Absolvieren der BM ist grundsätzlich das Anforderungsniveau des EFZ-Berufs entscheidend. Dabei gilt: Je höher das

⁴¹ Zahlen beziehen sich auf die Absolvierenden des Jahres 2012; der Untersuchungszeitraum zog sich bis 2017 hin. Vgl. Trede, I., Hänni, M., Leumann, S., Neumann, J., Gehret, A., Schweri, J., & Kriesi, I. (2020). Berufsmaturität. Bildungsverläufe, Herausforderungen und Potenziale. OBS EHB Trendbericht 4. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, S. 12-16; S. 29-31.

⁴² Ebd., S. 13.

⁴³ Ebd., S. 15.

⁴⁴ Vgl. SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018, S. 170.

⁴⁵ Vgl. Trede et al. (2020): Berufsmaturität, S. 12-14. Weitere Angaben zu dieser Kategorie finden sich im Bericht nicht.

schulische Anforderungsniveau des EFZ-Berufs von BM-Absolvierenden, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie an eine Hochschule übertreten.

Kantonale Unterschiede: Die BM-Quoten unterscheiden sich nach Kantonen; die detaillierten Gründe dafür und insbesondere die Auswirkungen davon sind allerdings weiterhin unklar. Gemäss den Studienautoren/innen ist klar, dass kein ausgeprägtes Konkurrenzverhältnis zwischen der gymnasialen, der Fach- und der Berufsmaturität besteht. Auch geht eine hohe BM1-Quote nicht unbedingt mit einer hohen BM2-Quote einher; die «Vielfalt der kantonalen Ausgestaltungsmerkmale der BM bleibt ein Rätsel»⁴⁶. Zudem wird unterstrichen, dass zwischen den Kantonen markante Unterschiede sowohl hinsichtlich der Zulassungsbedingungen zur BM1 und BM2 wie auch in der Umsetzung der Eckwerte zur Flexibilisierung der BM1 bestehen.⁴⁷ In zukünftige Analysen sollen gemäss den Autoren/innen Demographie und Wirtschaftsstruktur einbezogen werden.⁴⁸

3.2 Studienabbruch an Fachhochschulen

Studienabbruchswahrscheinlichkeit: Grundsätzlich hängt die Wahrscheinlichkeit, einen Abschluss zu erlangen, mit der bisherigen Bildungsbiografie sowie mit individuellen Merkmalen einer Person zusammen.

Bei Absolventen/innen der gymnasialen Maturität lässt sich durchschnittlich eine geringere Studienabbruchswahrscheinlichkeit beobachten als bei BM-Absolventen/innen. Es bestehen hingegen keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Studienabbruchswahrscheinlichkeit zwischen Inhaber/innen einer BM1 und einer BM2.

Generell steigt für alle FH-Studierenden die Wahrscheinlichkeit, das Studium abzubrechen, mit zunehmendem Eintrittsalter. Auch auffallend ist, dass Teilzeitstudierende eine höhere Abbruchwahrscheinlichkeit aufweisen als Vollzeitstudierende. Dies lässt sich mit der doppelten Belastung durch Beruf und Studium sowie den höheren Opportunitätskosten erklären. Zwischen Frauen und Männern bestehen bei sonst gleichen Merkmalen keine bedeutsamen Unterschiede. Studierende mit ausländischer Staatsbürgerschaft weisen geringere Erfolgchancen auf als Studierende mit Schweizer Staatsbürgerschaft. Auch sind Unterschiede in den einzelnen Fachbereichen feststellbar. Beispielsweise ist zu beobachten, dass BM-Absolventen/innen, die sich für ein Studium der sozialen Arbeit, Design oder Gesundheit entscheiden, ihr Studium weniger häufig abbrechen (<10%) als BM-Absolventen/innen, die Studiengänge in den Bereichen Technik und IT, Chemie und Life Sciences (<20%), sowie Wirtschaft und Dienstleistungen (<25%) wählen.⁴⁹ Die geringere Abbruchquote in den Bereichen soziale Arbeit, Design und Gesundheit ist auch mit den Zulassungsverfahren in diesen Studiengängen zu erklären.

⁴⁶ Ebd., S. 30.

⁴⁷ Vgl. Leumann, S. (2019). Zulassungspraktiken und Umsetzungsmodelle der Berufsmaturität. OBS EHB Trend im Fokus Nr. 1. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, S. 6. URL: [Zulassungspraktiken und Flexibilisierung der Berufsmaturität | EHB](#) (Stand: 18.01.2021).

⁴⁸ Vgl. Trede et al. (2020): Berufsmaturität, S. 30.

⁴⁹ Vgl. SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018, S. 237.

Gründe für Studienabbruch: Der Entscheid für einen Studienabbruch gründet gemäss Studien meist in einer Kombination verschiedener Faktoren: Als Gründe für einen Abbruch nennen Betroffene insbesondere persönliche Gründe (z.B. Mehrfachbelastung), aber auch anfänglich falsche oder nicht eintreffende Vorstellungen über das Studium. Dabei wird auf eine qualitativ angelegte Studie zu Studierenden der Sozialen Arbeit der FHNW verwiesen: Demnach müssen Studierende intellektuellen und organisatorischen Anforderungen genügen, um damit verschiedene Belastungen im privaten und beruflichen Umfeld verkraften zu können.⁵⁰ Gerade der Einstieg ins Studium beeinflusst den späteren Studienverlauf wesentlich. Ein (informelles) Betreuungssystem (Peer-Tutoring oder Götti/Gotti-System) der neu ins Studium eintretenden Personen wird deshalb als hilfreich beschrieben.⁵¹

3.3 Modell zum Studienerfolg an Fachhochschulen

In der Evaluation 2014 wurde basierend auf einer Literaturanalyse ein Modell der Einflussfaktoren für den Studienerfolg an FH entwickelt und in der Befragung der Studiengangleitenden validiert und ergänzt. Die Definition von Studienerfolg nimmt die Inhalte dieses Modells auf:

«Mit Studienerfolg wird erfasst, ob, wie gut und in welcher Dauer eine Person die in einem FH-Studium erwarteten Leistungen erbracht hat. Der Studienerfolg hängt neben den Einflussfaktoren auf die Studierfähigkeit selbst auch von den Leistungen der Fachhochschule und dem Lebenskontext der Studierenden während des Studiums ab.»

Die vielfältigen Einflussfaktoren zum Studienerfolg an FH werden im Modell zum Studienerfolg in einen Gesamtzusammenhang gestellt und in folgenden vier Hauptkategorien zusammengefasst⁵²:

Vorbildung: «Die Vorbildung der FH-Studierenden beeinflusst den Studienerfolg, dabei wird der speziellen Ausgangslage von FH-Studierenden mit BM Rechnung getragen, deren Vorbildung sich aus der Kombination einer BM sowie einer beruflichen Grundbildung ergibt: Fachliche Kompetenzen in BM-Fächern, welche zu einer erweiterten Allgemeinbildung führen, Kompetenzen in Berufskunde und Berufserfahrung.»

Persönliche Voraussetzungen: «Die persönlichen Voraussetzungen stellen einen übergreifenden Bereich dar. Sie haben die Vorbildung schon wesentlich mitgeprägt und wirken auch weiterhin während eines FH-Studiums. Zu den persönlichen Voraussetzungen zählen allgemeine kognitive Fähigkeiten, Lese- und Vernetzungsfähigkeit, Persönlichkeitsfaktoren und motivationale Faktoren.»

Lebenskontext der Studierenden während des Studiums: «Weiter haben Faktoren wie Alter, Zeitaufwendung für das Studium und das Gefühl der Zugehörigkeit Einfluss auf den

⁵⁰ Vgl. Kita, Z. (2016): «Ein steiniger Weg» Studienabbruch und Studienerfolg im Kontext von Herausforderungen des Studienalltags (Dissertation), S. 144ff. URL: [Ein steiniger Weg: Studienabbruch und Studienerfolg im Kontext von Herausforderungen des \(Studien-\)Alltags - CORE Reader](#) (Stand: 05.01.2021)

⁵¹ Ebd. S. 149f.

⁵² econcept (2014): Evaluation der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen an Fachhochschulen. S. 8.

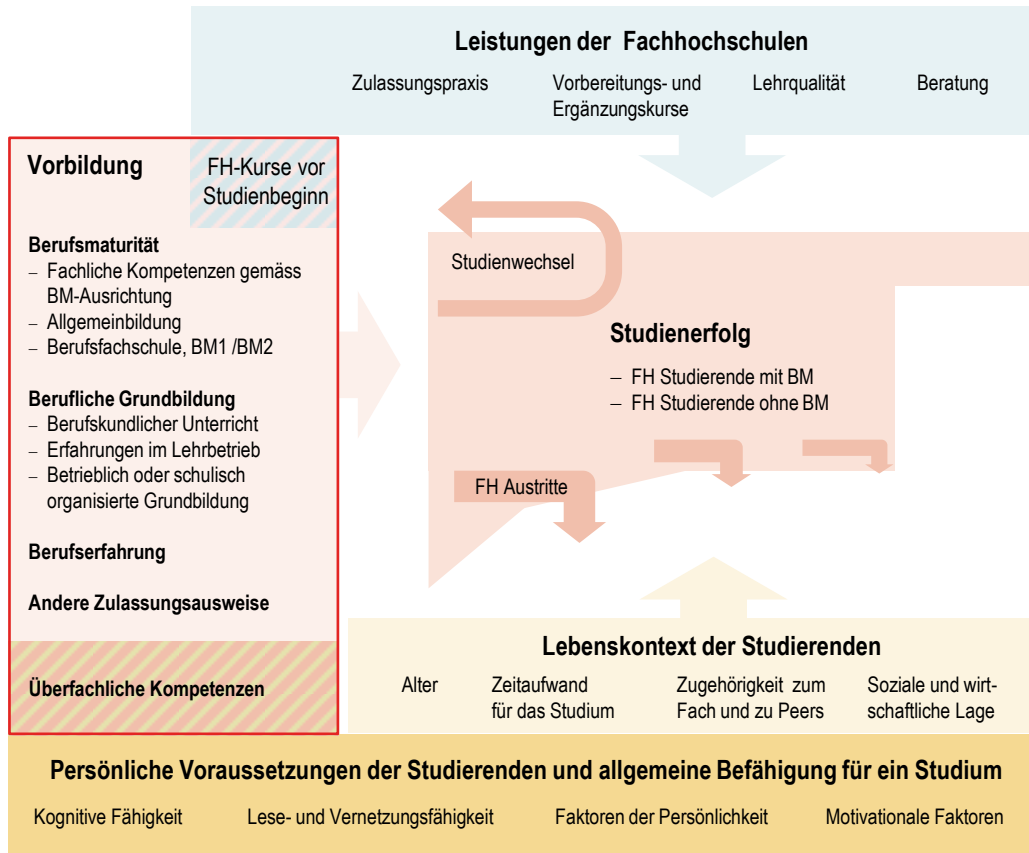
Studienerfolg, die unter dem Begriff Lebenskontext zusammengefasst sind. Über die Zeitaufwendung für das Studium werden mehrere Faktoren eingebracht, wie Erwerbstätigkeit, die Unterstützung durch den/die Arbeitgeber/in und ob Betreuungsarbeit geleistet werden muss. Ebenfalls Einfluss auf den Studienerfolg hat die soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden sowie das Zugehörigkeitsgefühl sowohl zum Fach wie zu den Personen im gleichen Fachgebiet (Peers).»

Leistungen der Fachhochschulen: «Schliesslich tragen auch die Leistungen der Hochschulen und die Studienbedingungen an den Hochschulen entscheidend zum individuellen Studienerfolg der Studierenden bei. Dies betrifft spezifische FH-Kurse vor Studienbeginn, die Zulassungspraxis, angebotene Ergänzungskurse, Studienberatungsangebote und insbesondere die Lehrqualität, die unter anderem vom Betreuungsverhältnis und der Art der Didaktik abhängig ist.»

Nachfolgende Figur zeigt das Modell zum Studienerfolg an FH. Schnittstellen zwischen zwei Kategorien von Einflussfaktoren sind in der Grafik gestreift markiert. Das rote Feld zum Studienerfolg zeigt den Studienverlauf einer Jahrgangskohorte und bildet dabei auch FH-Austritte von Studienabbrechern/innen ab.⁵³ Das Modell zum Studienerfolg wird für die vorliegende Evaluation weiterhin als gültig erachtet, wenn auch die Analyse der Vorbildung (rot umrandet) im Vordergrund steht. Die persönlichen Voraussetzungen, der Lebenskontext der Studierenden sowie die Leistungen der FH werden punktuell analysiert.

⁵³ Ebd., S. 8.

Modell zum Studienerfolg an Fachhochschulen



econcept

Figur 5: Modell der Einflussfaktoren auf den Studienerfolg an den Fachhochschulen. Rot umrandet ist der Fokus dieser Evaluation. Quelle: econcept, 2014, leicht überarbeitet.

4 Entwicklung und Charakterisierung der FH-Studierenden

4.1 Die Grundgesamtheit der FH-Studierenden

4.1.1 Kohorte 2019

Fachbereiche und Fachhochschulen

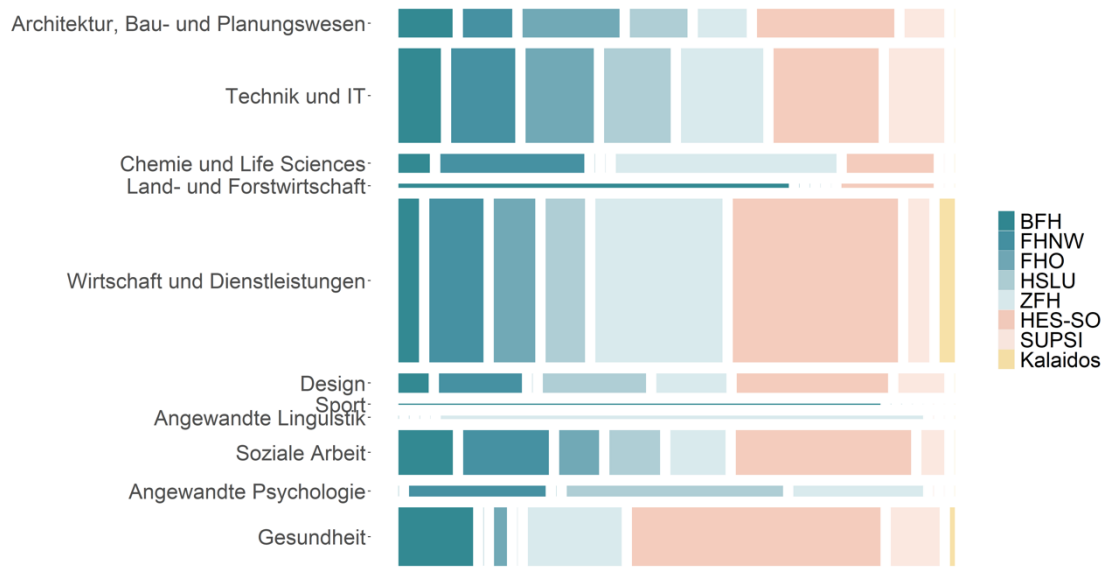
Wie auch in Kapitel 1.5 beschrieben werden im vorliegenden Projekt FH-Studierende mit Studienbeginn im Herbstsemester 2019 betrachtet. Einbezogen werden alle FH mit Ausnahme der pädagogischen Hochschulen und alle FH-Fachbereiche mit Ausnahme von Musik, Theater und andere Künste. Die Grundgesamtheit der betrachteten Kohorte 2019 umfasst somit 17'194 Studierende, aufgeteilt auf acht FH und elf Fachbereiche (Figur 6, Tabelle 16).

	BFH	FHNW	FHO	HSLU	ZFH	HES-SO	SUPSI	Kalaidos	Total
Architektur, Bau- u. Planungswesen	122	111	219	130	110	310	89	0	1'091
Technik und IT	319	482	513	502	619	792	415	0	3'642
Chemie und Life Sciences	47	216	0	0	331	130	0	0	724
Land- und Forstwirtschaft	119	0	0	0	0	28	0	0	147
Wirtschaft und Dienstleistungen	266	707	538	514	1'661	2'158	271	196	6'311
Design	46	127	0	158	107	232	70	0	740
Sport	36	0	0	0	0	0	0	0	36
Angewandte Linguistik	0	0	0	0	124	0	0	0	124
Soziale Arbeit	193	305	141	180	195	624	80	0	1'718
Angewandte Psychologie	0	115	0	182	109	0	0	0	406
Gesundheit	348	0	60	0	437	1'161	228	21	2'255
Total	1'496	2'063	1'471	1'666	3'693	5'435	1'153	217	17'194

Tabelle 16: Grundgesamtheit Kohorte 2019 nach Fachbereich und Fachhochschule

Die grösste Anzahl Studierende in der Kohorte 2019 gehört der HES-SO an, die kleinste Anzahl der Kalaidos. Unter den Fachbereichen ist Wirtschaft- und Dienstleistungen mit 6'311 Studierenden am stärksten vertreten. Am anderen Ende des Spektrums liegen die Fachbereiche Land- und Forstwirtschaft (147 Studierende), Angewandte Linguistik (124 Studierende) und Sport (36 Studierende).

Grundgesamtheit Kohorte 2019 nach Fachbereich und Fachhochschule



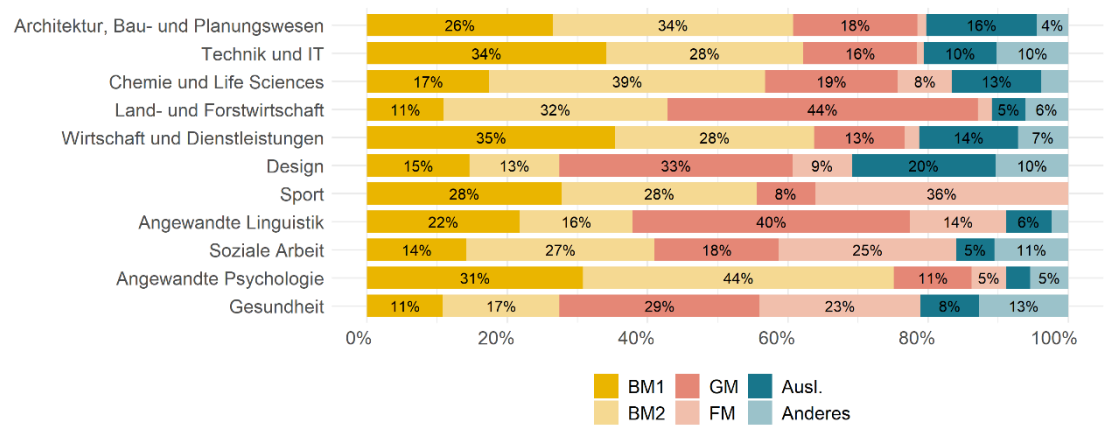
econcept

Figur 6: Grundgesamtheit Kohorte 2019 nach Fachbereich und Fachhochschule. Die Grösse der Fläche visualisiert den jeweiligen Anteil.

Zulassungsausweise

Von den FH-Studierenden der Kohorte 2019 kamen je 27% mit einer BM1 bzw. BM2 an die FH (vgl. Anhang A-3). Die Anteile der BM sind allerdings je nach Fachbereich unterschiedlich: Den niedrigsten BM-Anteil hat der Fachbereich Gesundheit, den höchsten der Fachbereich Angewandte Psychologie (Figur 7). Auch die anderen Zulassungsausweise weisen je nach Fachbereich unterschiedliche Anteile auf. Hinsichtlich Zulassung ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass gewisse Fachbereiche wie soziale Arbeit, Design und Gesundheit fachspezifische Zulassungsverfahren durchführen.

Grundgesamtheit der Kohorte 2019 nach Fachbereich und Zulassungsausweis



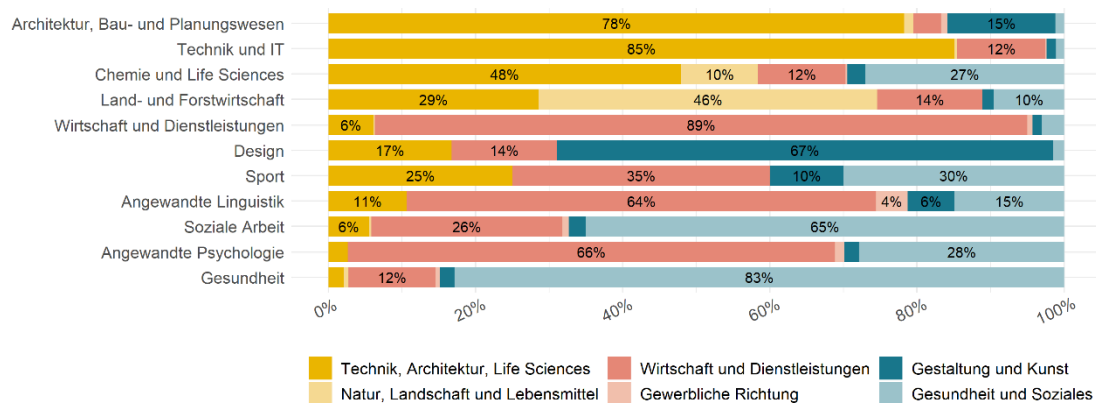
econcept

Figur 7: Grundgesamtheit der Kohorte 2019 nach Fachbereich und Zulassungsausweis

BM-Ausrichtungen

Viele, aber nicht alle BM-Absolventen entschliessen sich für ein Studium in einem Fachbereich, welcher ihrer BM-Ausrichtung inhaltlich nahe ist. Insgesamt liegt bei 79% der BM-Absolventen/innen der Kohorte 2019 eine Passung von BM-Ausrichtung und FH-Fachbereich vor. In den Fachbereichen Gesundheit, Design, Wirtschaft und Dienstleitungen, Technik und IT sowie Architektur, Bau- und Planungswesen dominieren die inhaltlich nahestehenden BM-Ausrichtungen deutlich. So liegt je nach Fachbereich eine Passung bei 78% bis 89% der BM-Absolventen/innen vor. In den Fachbereichen Soziale Arbeit, Land- und Forstwirtschaft sowie Chemie und Life Sciences sind die Anteile der BM-Absolventen/innen in den FH-Fachbereichen mit passender BM-Ausrichtung mit 51% bis 58% (Grundgesamtheit Kohorte 2019) geringer und der Zugang zum Studium erfolgt zu grossen Teilen auch aus inhaltlich weniger verbundenen BM-Ausrichtungen. Den Fachbereichen Sport, Angewandte Linguistik und Angewandte Psychologie lässt sich keine BM-Ausrichtung inhaltlich klar zuordnen.

Grundgesamtheit der Kohorte 2019 nach Fachbereich und BM-Ausrichtung



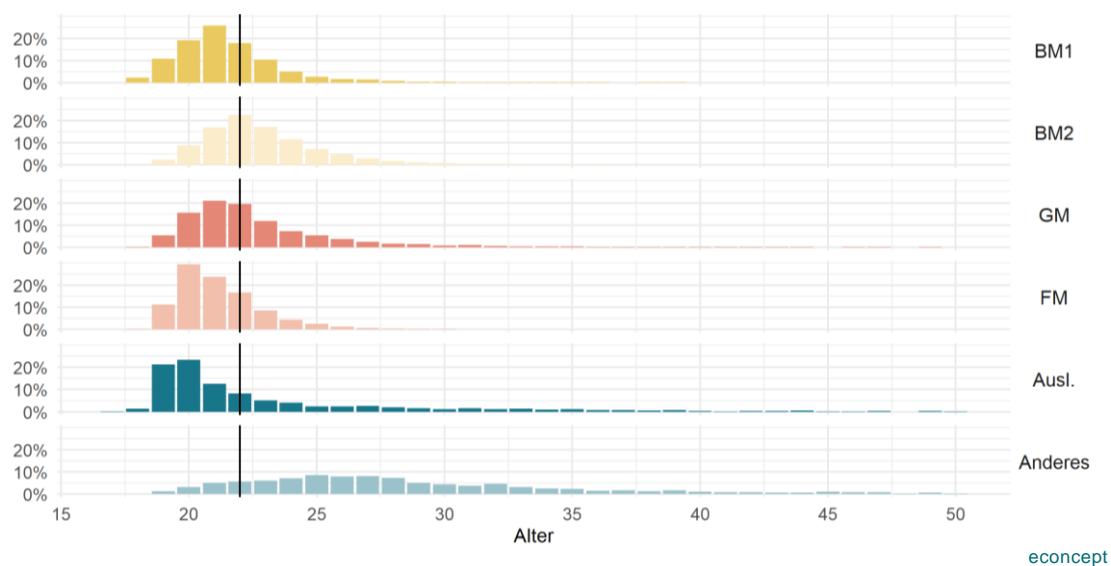
econcept

Figur 8: Grundgesamtheit der Kohorte 2019 nach Fachbereich und BM-Ausrichtung.

Alter

Innerhalb der Kohorte 2019 waren ca. 50% der Studierenden bei Studienbeginn zwischen 21 und 24 Jahre alt (vgl. Anhang A-3). 25% waren 21 oder jünger, 25% waren 24 oder älter.

Grundgesamtheit der Kohorte 2019 nach Zulassungsausweis und Alter



Figur 9: Grundgesamtheit der Kohorte 2019 nach Zulassungsausweis und Alter. Der Median (berechnet über alle Zulassungsausweise, 22 Jahre) ist mit einer schwarzen Linie eingezeichnet.

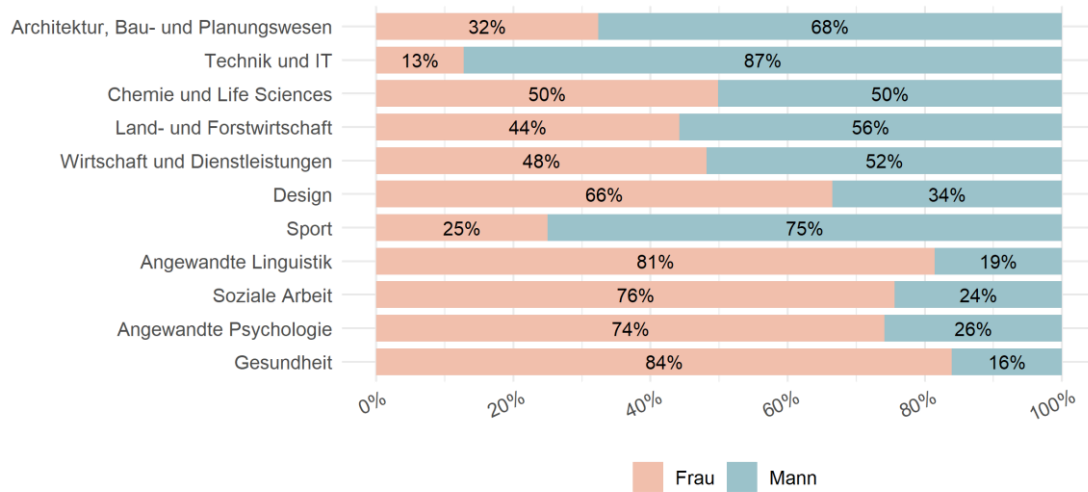
Die Altersverteilungen von BM1- und GM-Absolventen/innen sind sehr ähnlich (Figur 9). BM2-Absolventen/innen sind erwartungsgemäss zu grösseren Anteilen bereits etwas älter, wenn sie mit dem Studium beginnen. FM-Absolventen/innen hingegen eher jünger. Dies schlägt auch auf die Fachbereiche durch: Im Fachbereich Gesundheit, in welchen viele FM-Absolventen/innen eintreten, finden sich besonders viele jüngere Studierende (Figur 9 vgl. Anhang A-3).

Geschlecht

Die Anteile von Frauen und Männern sind in der Kohorte 2019 mit 49% bzw. 51% nahezu ausgeglichen. Teils deutliche Unterschiede zeigen sich hingegen innerhalb der einzelnen Fachbereiche (Figur 10), zwischen den Zulassungsausweisen (Figur 11) und zwischen den BM-Ausrichtungen (Figur 12).

In den Fachbereichen Gesundheit, angewandte Psychologie, Soziale Arbeit, Angewandte Linguistik und Design studieren deutlich mehr Frauen als Männer. In den Fachbereichen Sport, Technik und IT sowie Architektur, Bau- und Planungswesen verhält es sich umgekehrt. Erheblich ungleiche Anteile von Männern und Frauen finden sich auch bei der FM (22% Männer), der BM1 (44% Frauen) sowie den BM-Ausrichtungen Gesundheit und Soziales (21% Männer) und Technik, Architektur, Life Science (12% Frauen).

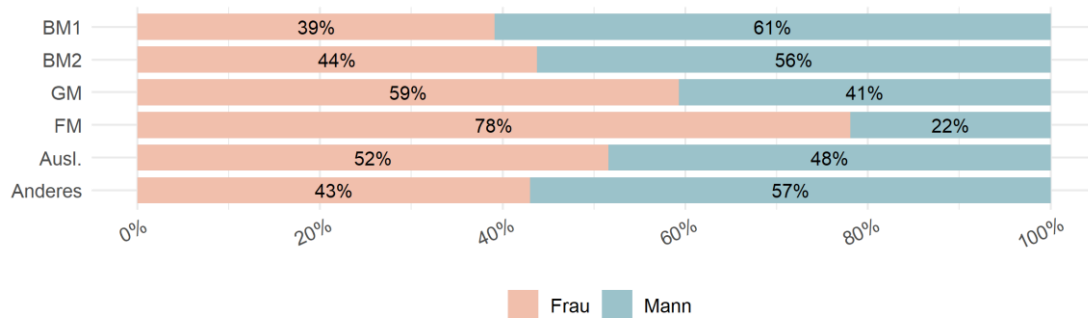
Grundgesamtheit Kohorte 2019 nach Geschlecht und Fachbereich



econcept

Figur 10: Grundgesamtheit Kohorte 2019 nach Geschlecht und Fachbereich

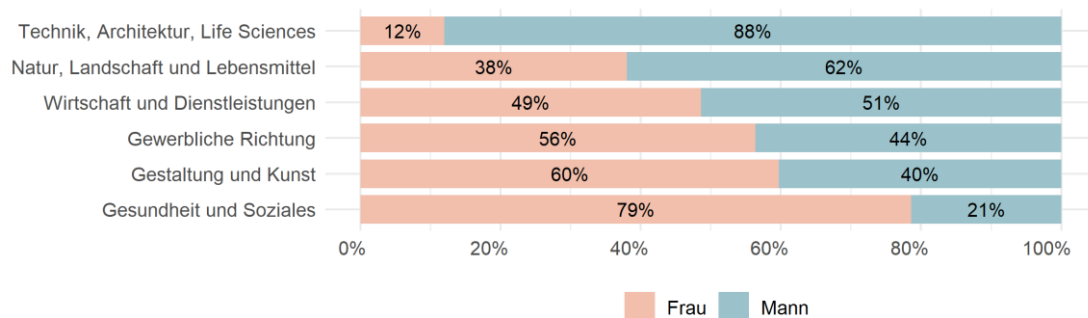
Grundgesamtheit Kohorte 2019 nach Geschlecht und Zulassungsausweis



econcept

Figur 11: Grundgesamtheit Kohorte 2019 nach Geschlecht und Zulassungsausweis

Grundgesamtheit der Kohorte 2019 nach Geschlecht und BM-Ausrichtung



econcept

Figur 12: Grundgesamtheit der Kohorte 2019 nach Geschlecht und BM-Ausrichtung

4.1.2 Veränderungen gegenüber der Kohorte 2012

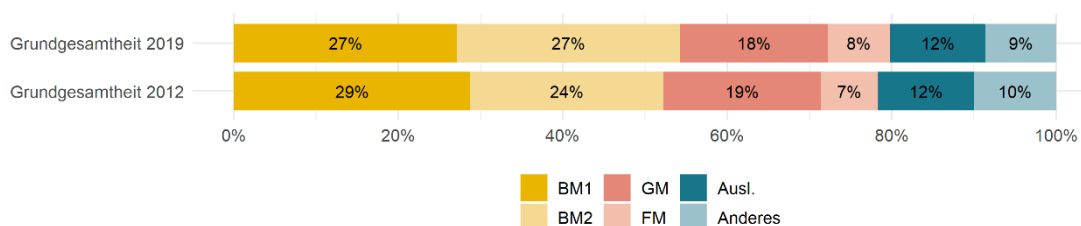
Fachbereiche und Fachhochschulen

Insgesamt ist die Kohorte 2019 grösser als die Kohorte 2012 und verteilt sich etwas anders auf die Fachbereiche und FH (vgl. A-3). Deutliche Veränderungen bei den Studierendenzahlen zeigen sich vor allem bei kleinen Fachbereichen und kleineren FH, so dass die Grundgesamtheiten der Kohorten 2012 und 2019 mit Blick auf die Fachbereiche und FH insgesamt ähnlich und dennoch gut vergleichbar sind.

Zulassungsausweise

Die Anteile der verschiedenen Zulassungsausweise sind in der Kohorte 2019 etwas anders als in der Kohorte 2012 (Figur 13 und A-3). Zwar hat sich der BM-Anteil insgesamt nur leicht verändert (53% in der Kohorte 2012, 54% in der Kohorte 2019), jedoch hat der Anteil der BM2 von der Kohorte 2012 zur Kohorte 2019 von 24% auf 27% zugenommen, während der BM1-Anteil von 29% auf 27% abgenommen hat. Leicht zurückgegangen sind auch die Anteile der GM und der anderen Abschlüsse, leicht zugenommen hat die FM.

Grundgesamtheiten Kohorte 2012 und 2019 nach Zulassungsausweis



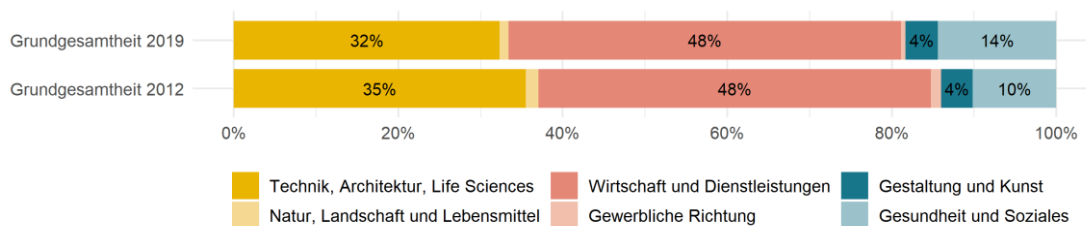
econcept

Figur 13: Grundgesamtheiten Kohorte 2012 und 2019 nach Zulassungsausweis

BM-Ausrichtungen/BM-Richtungen

Während mit Blick auf Fachbereiche, FH und Zulassungsausweise nur geringe Veränderungen von der Kohorte 2012 zur Kohorte 2019 festzustellen sind, zeigen sich bei den BM-Ausrichtungen bzw. BM-Richtungen deutlichere Verschiebungen (Figur 14 und A-3). Bedingt durch eine überdurchschnittlich hohe Zunahme hat sich der Anteil der BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales in der Kohorte 2019 im Vergleich zur Kohorte 2012 von 10% auf 14% erhöht. Die Anzahl der Studierenden mit Abschlüssen in den BM-Ausrichtungen Gestaltung und Kunst, Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Technik, Architektur, Life Sciences ist zwar ebenfalls gestiegen, jedoch sind die Anteile dieser BM-Ausrichtungen in der Kohorte 2019 gleichgeblieben oder gesunken. Bei der gewerblichen Richtung und der Ausrichtung Natur, Landschaft und Lebensmittel haben sowohl die Anzahl Abschlüsse als auch ihr Anteil an allen Abschlüssen abgenommen.

Grundgesamtheiten Kohorten 2012 und 2019 nach BM-Ausrichtung



econcept

Figur 14: Grundgesamtheiten Kohorten 2012 und 2019 nach BM-Ausrichtung

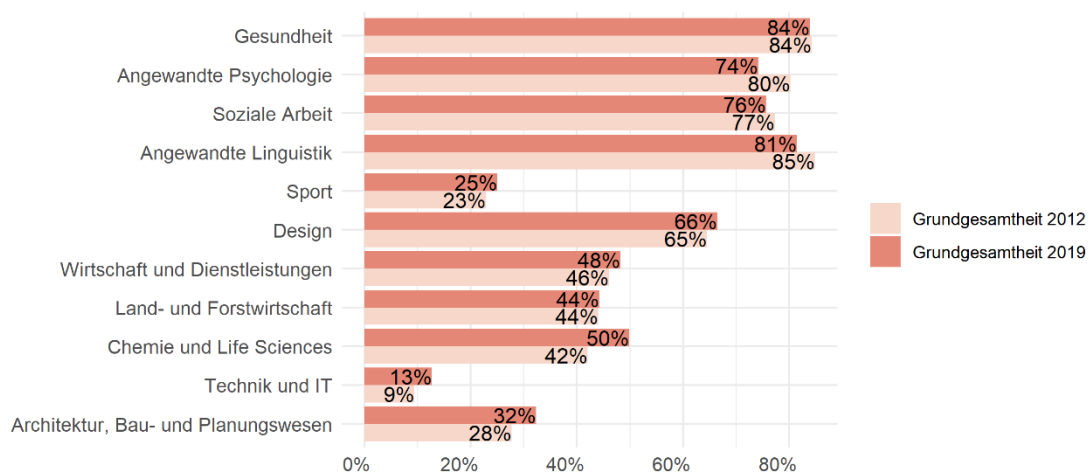
Alter

Bezüglich Altersverteilungen unterscheiden sich die Kohorten 2019 und 2012 kaum (vgl. A-3). In Fachbereichen sind Veränderungen erkennbar, jedoch liegt das Gros der Studierenden in einer engen Altersbandbreite, so dass sich der Medianwert kaum verändert hat. Bei den Zulassungsausweisen sind unterschiedliche Entwicklungen sichtbar: Während sich die Altersverteilungen der Studierenden bei FM, GM und BM1 kaum verändert, zeigen sich bei den übrigen Zulassungsausweisen Verschiebungen. Der Median verschiebt sich bei ausländischen Zulassungsausweisen leicht nach oben, bei der BM2 leicht nach unten.

Geschlecht

Der Anteil der Frauen ist in der Grundgesamtheit der Kohorte 2019 mit 49% etwas grösser als in der Grundgesamtheit der Kohorte 2012 (47%), wobei die Veränderungen in den Fachbereichen unterschiedlich sind. Tendenziell ist in der Kohorte 2019 eine etwas stärkere Durchmischung in den Fachbereiche zu erkennen (Figur 15), bei immer noch häufig deutlich unterschiedlichen Anteilen von Frauen und Männern.

Grundgesamtheiten Kohorten 2012 und 2019 – Frauenanteil



econcept

Figur 15: Grundgesamtheiten Kohorten 2012 und 2019 – Frauenanteil

Nationalität

Der Anteil der Studierenden ohne Schweizer Staatsbürgerschaft ist in den Grundgesamtheiten der Kohorten 2012 und 2019 gleich und liegt bei 10%.

4.2 Rücklauf und Repräsentativität

Insgesamt haben sich 14.6% der Kohorte 2019 an der Befragung beteiligt. Der Rücklauf ist geringer als bei der früheren Befragung der Kohorte 2012 (17.1% Rücklauf), jedoch für eine freiwillige Befragung immer noch als gut einzustufen. Die COVID-19-Pandemie, während der eine Vielzahl anderer Befragungen bei den Studierenden stattfanden, sowie die damit verbundene Umstellung auf Distance-Learning könnten den Rücklauf negativ beeinflusst haben.

4.2.1 Stichprobe Kohorte 2019

Die Gruppe der Studierenden, welche sich an der Befragung beteiligt haben (Stichprobe Kohorte 2019), unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von der Grundgesamtheit (vgl. A-3)⁵⁴:

- **Fachbereiche:** Die Fachbereiche Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Chemie und Life Science sind unterrepräsentiert. Die übrigen Fachbereiche sind überrepräsentiert.
- **Fachhochschulen:** Nur die SUPSI ist mit genügend Studierenden angemessen in der Stichprobe vertreten. Die Studierenden der HES-SO, ZFH und Kalaidos sind unterrepräsentiert, die anderen FH überrepräsentiert.
- **Zulassungsausweise:** Die GM ist überrepräsentiert, ausländische Zulassungsausweise sind unterrepräsentiert. Mind. 59% der BM-Absolventen/innen in der Stichprobe wurden nach dem neuen RLP-BM unterrichtet.
- **BM-Ausrichtungen:** Einhergehend mit dem Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen ist auch die BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen unterrepräsentiert. Die BM-Ausrichtungen Gesundheit und Soziales sowie Technik, Architektur und Life Sciences sind überrepräsentiert.
- **Soziodemographische Merkmale:** Frauen sind in der Stichprobe überrepräsentiert, sowohl insgesamt als auch in den einzelnen Fachbereichen. Die Altersverteilungen der befragten Studierenden der Kohorte 2019 stimmt hingegen insgesamt gut mit der Grundgesamtheit überein. Auch finden sich die gleichen Anteile von Personen ohne schweizerische Staatsbürgerschaft in der Stichprobe und der Grundgesamtheit der Kohorte 2019. Allerdings verfügen in der Stichprobe deutlich mehr Ausländer/innen über einen inländischen Zulassungsausweis als in der Grundgesamtheit.

⁵⁴ Alle aufgeführten Unterschiede sind statistisch signifikant (Signifikanzniveau 0.05, Prüfung mittels Chi-Quadrat-Test).

4.2.2 Unterschiede zur Stichprobe der Kohorte 2012

Auch die in der früheren Befragung zur Studierfähigkeit erhobene Stichprobe der Kohorte 2012 bildete die zugrundeliegende Grundgesamtheit nicht vollständig adäquat ab. Unabhängig von den Unterschieden zwischen den Grundgesamtheiten und Stichproben muss beim Vergleich der beiden Stichproben berücksichtigt werden, dass sich diese etwas anders zusammensetzen (vgl. A-3):

Fachbereiche: In der Stichprobe der Kohorte 2019 sind gegenüber der Kohorte neu die Fachbereiche Angewandte Psychologie und Angewandte Linguistik enthalten. Dadurch und durch einen höheren Rücklauf in den Fachbereichen Gesundheit und Soziale Arbeit ist der Anteil der Sozial- und Gesundheitswissenschaften in der Stichprobe der Kohorte 2019 grösser als in der Stichprobe 2012. Technische sowie natur- und wirtschaftswissenschaftliche Fachrichtungen sind hingegen weniger gut vertreten.

Fachhochschulen: In der Stichprobe der Kohorte 2019 finden sich im Vergleich zur Stichprobe der Kohorte 2012 höhere Anteile von Studierenden der SUPSI und der HES-SO. Die ZFH hingegen ist weniger stark vertreten.

Zulassungsausweise: In der Stichprobe der Kohorte 2019 ist der Anteil der BM1 kleiner, jener der ausländischen Zulassungsausweise grösser als bei der Stichprobe der Kohorte 2012 (vgl. Kap. 2.5).

BM-Ausrichtungen: In der Stichprobe der Kohorte 2019 sind technische sowie natur- und wirtschaftswissenschaftliche BM-Ausrichtungen weniger gut vertreten als in der Stichprobe der Kohorte 2012, sozial- und gesundheitswissenschaftliche stärker. Dies im Einklang mit den nahestehenden Fachbereichen (vgl. oben).

Soziodemographische Merkmale: Die befragten Studierenden in der Stichprobe der Kohorte 2019 sind im Mittel etwas jünger als jene der Stichprobe der Kohorte 2012. Weiter sind die Anteile der Frauen sowie der ausländischen Studierenden höher.

4.2.3 Schlussfolgerungen für die Interpretation der Ergebnisse⁵⁵

Aufgrund der hohen Teilnahmebereitschaft basieren die Befragungsergebnisse der Kohorte 2019 auf einer grossen Anzahl von Studierenden, so dass die Resultate grundsätzlich als verlässlich eingestuft werden können. Gleichzeitig setzt sich die Gruppe der Befragten etwas anders zusammen als die zugrundeliegende Grundgesamtheit. Wir haben folglich eine hohe Messgenauigkeit, messen aber nicht ganz genau das, was wir messen wollen. Aufgrund der Grössenordnungen der Abweichungen zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit gehen wir davon aus, dass die Befragungsergebnisse, welche meist in Form prozentualer Anteile vorliegen, für die Grundgesamtheit jeweils um einige wenige Prozentpunkte höher oder tiefer liegen könnten als erhoben.

⁵⁵ Mit Blick auf die Herstellung einer präzisen Repräsentativität wurden Überlegungen dazu gemacht, die Stichprobe zu gewichten. Eine Gewichtung nach einer hohen Anzahl von Faktoren (soziodemographische Merkmale, Fachhochschule, Fachbereich, Zulassungsausweis, BM-Ausrichtung) ist allerdings aufwändig und kann selbst wieder zu verzerrenden Effekten führen. Zugunsten der Nachvollziehbarkeit haben wir uns daher entschieden, die Befragungsergebnisse ungewichtet darzulegen.

Bei der Interpretation der Resultate für die Kohorte 2019 sind die Unterschiede zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe zu berücksichtigen, indem die ausgewiesenen Werte als nicht-exakte Grössen interpretiert werden, welche in Wirklichkeit auch etwas höher oder tiefer liegen könnten. Bei Anteilen gehen wir von möglichen Abweichungen zwischen null und einigen wenigen Prozentpunkten aus. Beim Vergleich der Stichproben der Kohorte 2012 und 2019 ist aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzung ein solcher Unsicherheitsbereich ebenfalls zu berücksichtigen.

5 Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren des Studienerfolgs

5.1 Studienverlauf und Einflussfaktoren auf den Studienerfolg im ersten Studienjahr

Die Stichprobe der Studierendenkohorte 2019 umfasst zu 97% Studierende, welche das Studium im vierten Semester fortsetzen. Die nachfolgenden Auswertungen (vgl. Kap. 5-9) beziehen sich grösstenteils auf diese Studierenden. Aufgrund der geringen Fallzahlen von Studierenden, die den Studiengang gewechselt, das Studium abgebrochen oder vorübergehend unterbrochen haben, werden diese Antworten separat ausgewertet (vgl. Kap. 10).

Angaben zum Studienverlauf	n
Ich setze mein Studium im vierten Semester fort.	2521
Ich habe den Studiengang gewechselt.	20
Ich habe mein Studium abgebrochen.	34
Ich habe mein Studium vorübergehend unterbrochen.	30
Total	2605

Tabelle 17: Antworten zur Frage «Angaben zum Studienverlauf: Bitte kreuzen Sie die für Sie zutreffende Aussagen an.» (n=2'605). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Folgend werden die Einschätzungen zu Einflussfaktoren auf den Studienerfolg dargelegt.

Selbsteinschätzung der Studierenden

Gefragt danach, welche Faktoren für die Studienleistungen im 1. Studienjahr massgeblich waren, nennen die Studierenden am häufigsten das Interesse am Studiengang (91%) gefolgt vom angemessenen Schwierigkeitsgrad des Studiums (85%), Disziplin und Ausdauer (83%), guten eigenen Leistungen (81%) sowie grossem zeitlichem Engagement (80%, vgl. Tabelle 18). Gut drei Viertel der Studierenden sind der Meinung, dass eine gute Lehrqualität (78%), eine gute Vorbildung (76%) und hohe Motivation aufgrund guter Berufsperspektiven (76%) wesentliche Faktoren für die Studienleistungen im 1. Studienjahr waren. Ebenfalls war für viele Studierende massgeblich, dass sie keine finanziellen Schwierigkeiten hatten (74%) sowie gute Unterstützung durch das Umfeld erfuhren (72%). Laut den Studierenden treffen diese Faktoren mehrheitlich auch ohne die COVID-19-Pandemie zu. Am grössten war der Einfluss der Pandemie auf die Faktoren zeitliches Engagement sowie Disziplin und Ausdauer.

Welche dieser Faktoren waren für Ihre Studienleistungen im 1. Studienjahr massgeblich?			
Faktor	Nennungen «trifft generell zu» (in %)	Nennungen «trifft nur wegen der COVID-19-Pandemie zu» (in %)	Nennungen «trifft nicht zu» (in %)
Interesse am Studiengang	89%	2%	9%
Gute eigene Leistungen	81%	4%	15%
Schwierigkeitsgrad des Studiums angemessen	79%	5%	16%
Gute Vorbildung	74%	2%	24%
Gute Lehrqualität	72%	6%	22%
Hohe Motivation aufgrund guter Berufsperspektiven	72%	4%	24%
Disziplin und Ausdauer	71%	12%	17%
Keine finanziellen Schwierigkeiten	68%	6%	26%
Grosses zeitliches Engagement	65%	15%	20%
Gute Unterstützung durch mein Umfeld	65%	7%	28%

Tabelle 18: Antworten zur Frage «Welche dieser Faktoren waren für Ihre Studienleistungen im 1. Studienjahr massgeblich?» (n=2'402). Hinweis: Mehrfachauswahl. Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Fremdeinschätzung durch die Studiengangleitenden

Im Vergleich zu den Studierenden nennen die Studiengangleitenden die gute Lehrqualität am häufigsten als massgeblichen Faktor für die Studienleistungen im 1. Studienjahr. Der Anteil der Nennungen ist mit 66% dennoch tiefer als bei den Studierenden. Ebenfalls rund zwei Drittel der Studiengangleitenden erachten das Interesse der Studierenden am Studiengang (64%) als wesentlichen Faktor. Für die Hälfte der Studiengangleitenden sind Disziplin und Ausdauer (55%) wichtig für den Studienerfolg, für etwa ein Drittel die hohe Motivation aufgrund der Berufsperspektiven (34%). Der Faktor Disziplin und Ausdauer rangiert bei den Studiengangleitenden damit klar weiter vorne als bei den Studierenden, wenn auch mit einem tieferen Anteil an Nennungen. Die weiteren Faktoren werden von 25% oder weniger der Befragten genannt. Auffallend dabei ist insbesondere, dass die Studiengangleitenden den angemessenen Schwierigkeitsgrad des Studiums (20%) als relativ unwichtig erachten, während er von den Studierenden mit 79% als dritt wichtigster Faktor genannt wird.

5.2 Einfluss der COVID-19-Pandemie auf Studium und seine Bewältigung

Die Ergebnisse der Evaluation der Studierfähigkeit 2021 müssen auch vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie interpretiert werden, weshalb hier der Einfluss der Pandemie auf das Studium und dessen Bewältigung thematisiert werden. Punktuell wurde der Einfluss der COVID-19-Pandemie auch bei einzelnen Themen erfragt und entsprechend in den jeweiligen Kapiteln dargestellt.

Gemäss den Studierenden hat die COVID-19-Pandemie einen wesentlichen Einfluss auf ihr Studium: Gemäss knapp zwei Dritteln der Studierenden hat sich das Studium aufgrund der Pandemie stark verändert (31% sehr stark / 34% stark / 26 % eher stark); nur gerade einer von zehn Studierenden ist der Meinung, dass sich das Studium (eher) gering (7% eher gering / 2% gering) oder gar nicht (1%) verändert hat (vgl. Tabelle 19). Die Unterschiede bezüglich dieser Einschätzung zwischen den Zulassungsausweisen sind gering.

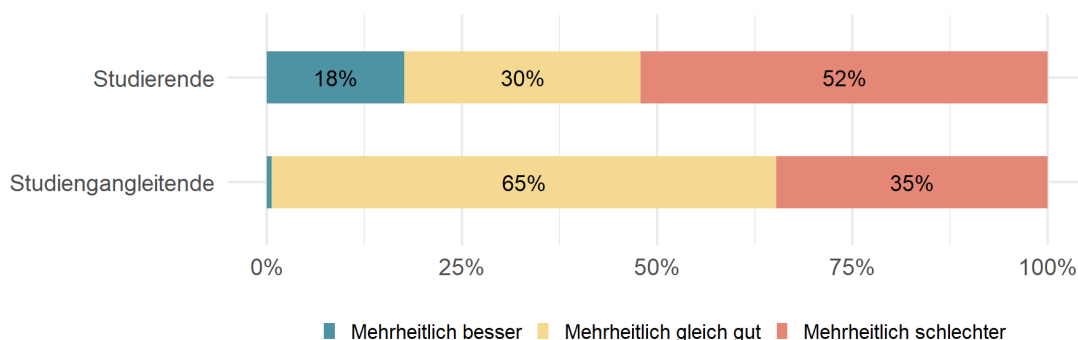
Auch wenn nicht in der gleichen Vehemenz wie die Studierenden, sind auch die Studiengangleitenden der Meinung, dass sich das Studium aufgrund der COVID-19-Pandemie stark verändert hat (7% sehr stark / 30% stark / 40% eher stark). Knapp ein Fünftel schätzt die Veränderungen als (eher) gering ein (11% eher gering / 7% gering).

Im Vergleich zu vor der Pandemie (Herbstsemester 2019): Wie stark hat sich das/Ihr Studium aufgrund der COVID-19-Pandemie verändert? (Anteile in %)						
	Gar nicht	Gering	Eher gering	Eher stark	Stark	Sehr stark
Studierende	1%	2%	7%	26%	34%	31%
Studiengangleitende	1%	7%	11%	40%	30%	7%

Tabelle 19: Antworten zur Frage «Im Vergleich zu vor der Pandemie (Herbstsemester 2019): Wie stark hat sich das/Ihr Studium aufgrund der COVID-19-Pandemie verändert?» (n_{Studierende} = 2'595, n_{Studiengangleitende} = 146). Quelle: Online-Befragung Studierende und Studiengangleitende 2021.

Knapp ein Drittel der Studierenden (30%) und zwei Drittel der Studiengangleitenden (65%) sind der Meinung, dass die Studierenden das Studium mehrheitlich gleich gut bewältigen können wie im Herbstsemester 2019 und damit vor Beginn der COVID-19-Pandemie (vgl. Figur 16). Gemäss der Hälfte der Studierenden (52%) und gut einem Drittel der Studiengangleitenden (35%) gelingt es den Studierenden in der pandemiebedingten Situation jedoch weniger gut, das Studium zu bewältigen. Auch sind knapp ein Fünftel (18%) der Studierenden der Meinung, dass die Bewältigung des Studiums während der COVID-19-Pandemie besser gelingt; dem stimmen nur vereinzelt Studiengangleitende zu.

Bewältigung Studium unter den Umständen der COVID-19-Pandemie



Figur 16: Antworten zur Frage «Im Vergleich zu vor der Pandemie (Herbstsemester 2019): Wie gut gelingt es Ihnen/den Studierenden Ihres Studienganges, unter den aktuellen Umständen der COVID-19-Pandemie, Ihr/ihr Studium zu bewältigen?» (n_{Studierende} = 2'597, n_{Studiengangleitende} = 144). Quelle: Online-Befragung Studierende und Studiengangleitende 2021.

6 Vorbildung der Studierenden

6.1 Vorbereitung auf FH-Studium aus Sicht der Studiengangleitenden

Gemäss den Studiengangleitenden bietet die gymnasiale Maturität über alle Fachbereiche gesehen die beste Vorbereitung auf ein Studium an einer Fachhochschule (vgl. Figur 17). Sie wird von den Befragten durchgehend als (eher) gute Vorbereitung beurteilt (78% gut / 21% eher gut). Gleich dahinter liegt die BM, die ebenfalls von fast allen Studiengangleitenden als gut (65%) oder eher gut (31%) eingeschätzt wird. Die Fachmaturität wird von drei Viertel der Befragten als adäquate Vorbereitung auf ein Studium eingeschätzt (37% gut / 38% eher gut), ausländische Ausweise von zwei Dritteln (11% gut / 54% eher gut). Als am wenigsten passend wird im Vergleich zu den anderen Abschlüssen die Aufnahme «sur dossier» genannt (9% gut / 49% eher gut).

Ausgewertet nach Fachbereich der Studiengangleitenden zeigt sich, dass für die Studiengangleitenden der Fachbereiche (gute / eher gute Vorbereitung → gut / eher gut)

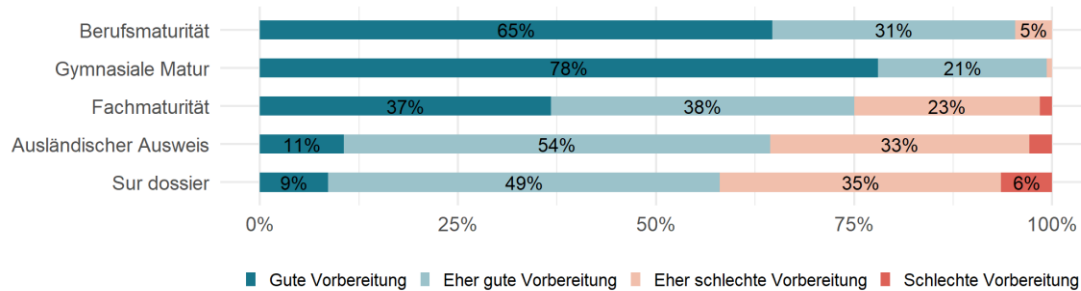
- **Chemie & Life Sciences** (BM: 80% gut / 20% eher gut; GM: 67% gut/ 33% eher gut)
- **Wirtschaft, Dienstleistung** (BM: 78% gut / 19% eher gut; GM: 75% gut/ 25% eher gut)

die BM als beste Vorbereitung auf ein Studium an einer FH erachtet wird. Hingegen ist gemäss den Studiengangleitenden aus den Fachbereichen

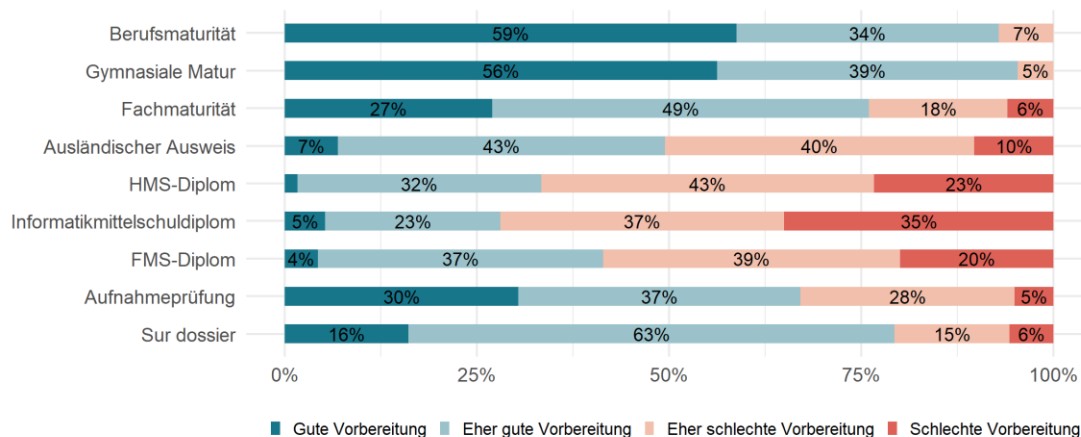
- **Technik & IT** (BM: 64% gut / 34% eher gut; GM: 80% gut / 20% eher gut)
- **Architektur, Bau, Planung** (BM: 67% gut / 33% eher gut; GM: 75% gut/ 17% eher gut)
- **Design** (BM: 36% gut / 57% eher gut; GM: 86% gut / 14 eher gut)
- **Gesundheit** (BM: 47% gut / 32% eher gut; GM: 63% gut / 37% eher gut)

die gymnasiale Maturität die adäquateste Vorbereitung auf ein Studium an einer FH. Diese Ergebnisse wurden auch im Rahmen der Fokusgruppen vertieft, vgl. dazu Kapitel 6.5.

Adäquate Vorbereitung: Bewertung der Zulassungsausweise gemäss SGL 2021



Adäquate Vorbereitung: Bewertung der Zulassungsausweise gemäss SGL 2013



econcept

Figur 17: Antworten zur Frage «Welcher Zulassungsausweis gewährleistet aus Ihrer Sicht eine adäquate Vorbereitung auf den Studiengang» ($n_{2019} = 93-150$, $n_{2012} = 57-128$). Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021 und 2013.

Im Vergleich zur Befragung der Studiengangleitenden 2013 werden sowohl die Berufsmaturität als auch die gymnasiale Maturität in der Befragung 2021 von den Studiengangleitenden häufiger als adäquate Zulassungsausweise erachtet. 2013 wurden die beiden Maturitätstypen – im Vergleich zu 2021 – allerdings etwa gleich häufig als gute Vorbereitung eingeschätzt. Während sich die Einschätzung der Fachmaturität im Vergleich zu den Studiengangleitenden 2013 nicht verändert hat, werden ausländische Ausweise durch die Studiengangleitenden 2021 vergleichsweise besser eingeschätzt, die Aufnahme «sur dossier» vergleichsweise schlechter. Die Einschätzungen ausländischer Ausweise und die Aufnahme «sur dossier» variieren jedoch in beiden Befragungen der Studiengangleitenden (2021 und 2013) stark zwischen den Fachbereichen. Ausgewertet nach Fachbereichen der Studiengangleitenden zeigte sich 2013, dass die Studiengangleitenden der Fachbereiche Architektur, Bau- und Planungswesen, Technik und IT sowie Wirtschaft und Dienstleistungen die BM als bester Zugang zu einem FH-Studium bewerteten. Hingegen waren die Studiengangleitenden des Fachbereichs Gesundheit der Meinung, dass die gymnasiale Maturität der adäquateste Zulassungsausweis war. Somit hat sich die Bewertung nach Fachbereich im Vergleich zu 2013 teilweise verändert.

6.2 Einfluss spezifischer Aspekte der Vorbildung auf den Studienerfolg aus Sicht der Studiengangleitenden

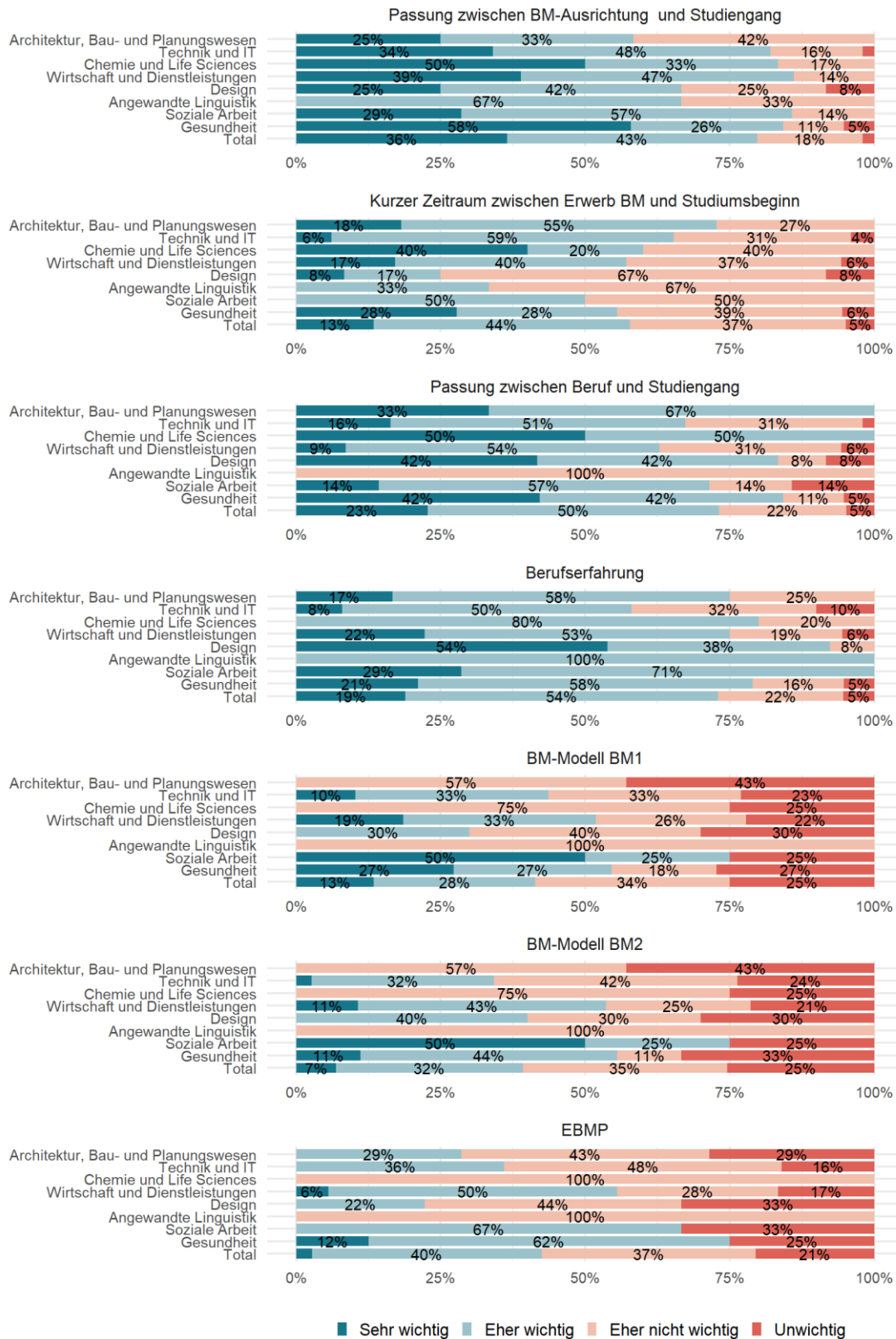
6.2.1 Einfluss spezifischer Aspekte von BM-Absolventen/innen auf Studienerfolg

Aus Sicht der befragten Studiengangleitenden sind über alle Fachbereiche hinweg betrachtet drei Aspekte der Vorbildung besonders relevant für den Studienerfolg der Studierenden: die Passung zwischen BM-Ausrichtung und Studiengang (36% sehr wichtig / 43% eher wichtig), die Passung zwischen Beruf und Studiengang (23% sehr wichtig / 50% eher wichtig) sowie die Berufserfahrung (19% sehr wichtig / 54% eher wichtig). Dabei bestehen auch Unterschiede zwischen den einzelnen Fachbereichen in Bezug auf diese drei Aspekte (vgl. Figur 18). Die Passung zwischen BM-Ausrichtung und Studiengang schätzen die Studiengangleitenden des Fachbereichs Gesundheit beispielsweise deutlich wichtiger ein als die anderen Studiengangleitenden.

Mehr als die Hälfte der befragten Studiengangleitenden schätzen den kurzen Zeitraum zwischen dem Erwerb der BM und dem Studienbeginn als relevanten Faktor ein (13% sehr wichtig / 44% eher wichtig). Jeweils lediglich etwa zwei Fünftel der Befragten erachten den Zugangsweg, d.h. BM1 (13% sehr wichtig / 28% eher wichtig), BM2 (7% sehr wichtig / 32% eher wichtig) sowie die EBMP (2% sehr wichtig / 40% eher wichtig) als wichtigen Aspekt für den späteren Studienerfolg. Beachtenswert ist, dass hier keine massgeblichen Unterschiede zwischen Studierenden mit einer Zulassungsvoraussetzung nach BM-Modellen BM1 und BM2 ersichtlich sind. In Bezug auf die hier erwähnten Aspekte lassen sich allerdings grosse Unterschiede zwischen den Fachbereichen feststellen. So wird die Wichtigkeit der BM-Modelle je nach Fachbereich anders bewertet: in der Sozialen Arbeit und der Gesundheit ist die Bedeutung beispielsweise grösser als in Architektur, Bau- und Planungswesen oder Chemie und Life Sciences. Ebenfalls wird z.B. im Gesundheitsbereich die BM1 als wichtiger eingeschätzt als die BM2.

Die Passung zwischen BM-Ausrichtung und Studiengang wurde bereits 2013 als wichtigster Faktor der Vorbildung eingeschätzt, gefolgt von der Passung zwischen Beruf und Studiengang sowie der Berufserfahrung. Ebenfalls war es bereits 2013 so, dass keine wesentlichen Unterschiede in der Beurteilung der BM1 und BM2 festgestellt werden konnten – auch vor dem Hintergrund, dass beide Typen insgesamt als wichtiger eingeschätzt wurden als 2021.

Aspekte Berufsmaturität für Studienerfolg gemäss SGL 2021



Figur 18: Antworten zur Frage «Wie relevant sind aus Ihrer Sicht die nachfolgenden Aspekte der Vorbildung für den Studienerfolg bei Studierenden mit Berufsmaturitätsabschluss in Ihrem Studiengang?» (n=73-148), nach Fachbereich. Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021.

In den abschliessenden Rückmeldungen⁵⁶ weisen verschiedene Studiengangleitende darauf hin, dass sie die Mehrheit der BM-Absolventen/innen als geeignet für ein FH-Studium einschätzen. Als Erfolgsfaktoren für das FH-Studium speziell hervorgehoben werden die passende BM-Ausrichtung (insbesondere für den Fachbereich Technik und IT) sowie die Einstellung, Motivation und Disziplin (fachbereichsübergreifend). Mit Blick auf das Gesamtsystem der Berufs- und Hochschulbildung weisen einige Studiengangleitende schliesslich auf die Wichtigkeit hin, die Anforderungen von BM und FH-Studium aufeinander abzustimmen sowie bei Revisionen von Berufslehren die Übergänge an die BM und FH mitzudenken.

6.2.2 Einfluss spezifischer Aspekte von Absolventen/innen einer gymnasialen Maturität oder einer Fachmaturität auf Studienerfolg

Die Studiengangleitenden wurden darüber hinaus auch zur Relevanz von Aspekten der Vorbildung von Studierenden mit einer gymnasialen Maturität oder einer Fachmaturität befragt.

In Bezug auf die Studierenden mit einer gymnasialen Maturität beurteilen die Befragten die Berufserfahrung (34% sehr wichtig / 44% eher wichtig) sowie die Passung zwischen Berufserfahrung und Studiengang (27% sehr wichtig / 44% eher wichtig) als relevanteste Aspekte für den Studienerfolg. Es zeigen sich Variationen zwischen einzelnen Fachbereichen, diese sind jedoch eher klein. Die Passung zwischen Schwerpunktfach und Studiengang (12% sehr wichtig / 38% eher wichtig / 39% eher nicht wichtig / 10% unwichtig) sowie der kurze Zeitraum zwischen dem Erwerb der gymnasialen Maturität und dem Studienbeginn (10% sehr wichtig / 38% eher wichtig / 43% eher nicht wichtig / 9% unwichtig) werden neutral beurteilt, wobei sich eine höhere Variation zwischen den Einschätzungen für verschiedene Fachbereiche zeigt. Beispielsweise ist die Berufserfahrung in den Fachbereichen Soziale Arbeit, Architektur, Bau- und Planungswesen, Chemie und Life Sciences sowie Design wichtiger als in anderen Fachbereichen. Betreffend Passung kann gesagt werden, dass diese für die Fachbereiche Architektur, Bau- und Planungswesen, Chemie und Life Sciences sowie Design wichtiger ist als für die anderen Fachbereiche.

In Bezug auf die Studierenden mit einer Fachmaturität beurteilen die Studiengangleitenden die Passung zwischen Berufsfeld und Studiengang (32% sehr wichtig / 51% eher wichtig), die Berufserfahrung (30% sehr wichtig / 50% eher wichtig) sowie die Passung zwischen Berufserfahrung und Studiengang (30% sehr wichtig / 50% eher wichtig) jeweils mit 80% oder mehr als relevanten Aspekt für den Studienerfolg. Der kurze Zeitraum zwischen dem Erwerb der Fachmaturität und dem Studienbeginn wird von knapp zwei Dritteln der Befragten als relevant eingestuft (15% sehr wichtig / 45% eher wichtig). Die beobachtbaren Unterschiede zwischen den Fachbereichen sind dabei gross. Und zwar wird die Passung beispielsweise für die Fachbereiche Chemie und Life Sciences und Gesundheit als wichtiger eingeschätzt im Vergleich zu den anderen Fachbereichen.

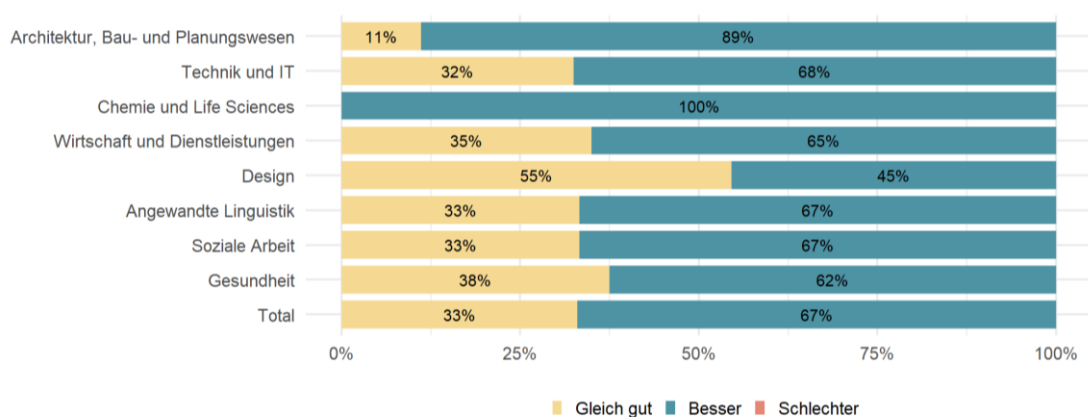
⁵⁶ Frage: Möchten Sie uns zum Abschluss noch etwas mitteilen im Zusammenhang mit der Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen an Fachhochschulen? (N=39)

In der Befragung der Studiengangleitenden 2013 wurden Fragen nur zu Teilaspekten genannt, so zur Passung zwischen Schwerpunktfach und Studiengang (GM) resp. Passung Berufsfeld und Studiengang (FM). Die Ergebnisse können deshalb nicht direkt miteinander verglichen werden, die Werte der Befragung 2013 entsprechen aber in etwa den Werten der Befragung 2021.

6.3 Einfluss der Passung von BM-Ausrichtung und Studium auf die Bewältigung des Studiums aus Sicht der Studiengangleitenden

Die Studiengangleitenden sind insgesamt der Meinung, dass BM-Absolventen/innen mit einer passenden BM-Ausrichtung ihr Studium besser bewältigen können (67%) als Absolventen/innen mit einer fachfremden BM-Ausrichtung (vgl. Figur 19). Diese Einschätzung trifft im besonderen Masse auf die Fachbereiche Architektur, Bau- und Planungswesen (89% besser) sowie Chemie und Life Sciences (100% besser) zu. Ein Vergleich zur Befragung 2013 ist nicht möglich, weil diese Frage damals nicht gestellt wurde.

Unterschiede passende und fachfremde BM gemäss SGL 2021



econcept

Figur 19: Antworten zur Frage «Bemerken Sie Unterschiede zwischen Absolventen/innen verschiedener BM-Ausrichtungen, wie gut sie das Studium bewältigen können? Absolventen/innen einer passenden BM können das Studium ... bewältigen, wie Absolventen/innen einer fachfremden BM» (n=100).
Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021.

Hinsichtlich der Bewältigung des Studiums stellen die Studiengangleitenden dagegen keine wesentlichen Unterschiede zwischen Absolventen/innen der BM1 und BM2 fest.⁵⁷ Mehr als vier Fünftel der Befragten (83%) sind der Meinung, dass die Studierenden mit BM1 und BM2 das Studium gleich gut absolvieren. Ein Vergleich zur Befragung 2013 ist nicht möglich, weil diese Frage dann nicht gestellt wurde.

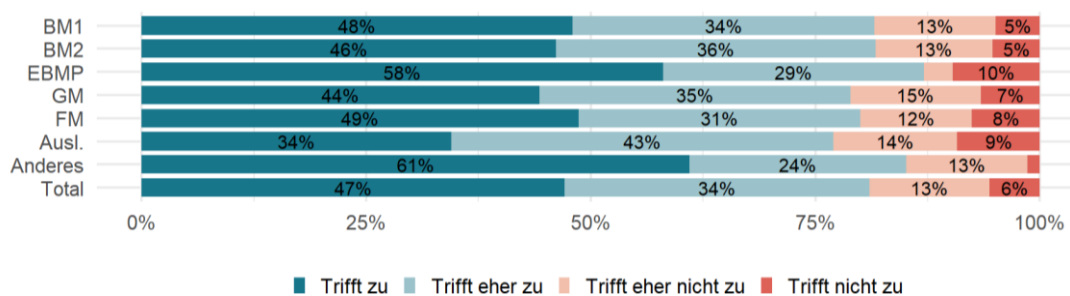
⁵⁷ Zur Frage «Bemerken Sie Unterschiede zwischen verschiedenen Absolventen/innen verschiedener BM-Formen, wie gut sie das Studium bewältigen können?» besteht ein n = 69.

6.4 Nutzen der Arbeitserfahrung bei der Bewältigung des Studiums aus Sicht der Studierenden

Gemäss der Mehrheit der Studierenden nützt die eigene Arbeitserfahrung bei der Bewältigung des Studiums (vgl. Figur 20). Knapp die Hälfte der Studierenden sind der Meinung, dass die Arbeitserfahrung für die Bewältigung des Studiums nützlich ist (47%), gut ein Drittel stimmen dem eher zu (34%). Demgegenüber schätzen ein Fünftel der Studierenden den Nutzen von Arbeitserfahrungen als gering ein (13% trifft eher nicht zu / 6% trifft nicht zu).⁵⁸

Verglichen nach Zulassungsausweisen ist erkennbar, dass Absolvierende mit EBMP den Nutzen der eigenen Arbeitserfahrung bei der Bewältigung des Studiums am höchsten einschätzen (58% trifft zu / 29% trifft eher zu); demgegenüber schätzen Studierende mit ausländischem Ausweis den Nutzen als am geringsten ein (34% trifft zu / 43% trifft eher zu). BM1- und BM2-Absolventen/innen schätzen den Nutzen minimal höher als GM-Absolventen/innen ein; diese Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.

Nutzen der Arbeitserfahrung bei der Bewältigung des Studiums der Kohorte 2019



econcept

Figur 20: Antworten zur Frage «Meine Arbeitserfahrung nützt mir bei der Bewältigung des Studiums» (n=2'351). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Den grössten Nutzen der eigenen Arbeitserfahrung für die Bewältigung des Studiums erfahren Studierende des Fachbereichs Soziale Arbeit (61% trifft zu / 31% trifft eher zu), gefolgt von den Fachbereichen Architektur, Bau- und Planungswesen (62% trifft zu / 24% trifft eher zu), Land- und Forstwirtschaft (37% trifft zu / 34% trifft eher zu) sowie Gesundheit (56% trifft zu / 28% trifft eher zu). Laut den Studierenden der Fachbereiche Chemie und Life Sciences (37% trifft zu / 34% trifft eher zu) sowie Technik und IT (40% trifft zu / 32% trifft eher zu) nützt die Arbeitserfahrung bei der Bewältigung des Studiums nur knapp drei Vierteln der Studierenden.

⁵⁸ Die geringe Relevanz wird auch bei einer grundsätzlichen Passung zwischen BM-Ausrichtung und Studiengang genannt. So wurde geprüft, ob die Einschätzung eines geringen Nutzens der Arbeitserfahrung mit einer fehlenden Passung von BM-Ausrichtung und Studiengang zu erklären wäre, da dann z.B. die Arbeitserfahrung für den Studiengang grundsätzlich nicht relevant ist, was allerdings nicht der Fall ist.

6.5 Einschätzungen zur Vorbildung gemäss Fokusgruppen

Selbsteinschätzung der Studierenden

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Studierenden die Passung von BM-Ausrichtung und Studiengang je nach Fachbereich unterschiedlich einschätzen. Insbesondere bei technischen Studiengängen sei die Passung wichtig, da in diesen Studiengängen wichtige Basiskompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften vorausgesetzt würden. Die Vorbereitungs- und Ergänzungskurse würden dazu dienen, den Stoff aufzufrischen und seien dann empfehlenswert, wenn der Übertritt von der BM an die FH zeitlich nicht unmittelbar erfolge. Im Vergleich zu den GM-Absolventen/innen erkennen die BM-Absolventen/innen sowohl Vor- als auch Nachteile in Hinblick auf ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Nachfolgend werden diese Ergebnisse aus den Fokusgruppendifkussionen mit den Studierenden nach BM-Ausrichtung vertieft.

BM-Ausrichtung Technik, Architektur, Life Sciences (TALS): Die Befragten besuchen mit einer Ausnahme alle einen technisch orientierten Studiengang. Sie sehen die Absolvierung der BM-Ausrichtung TALS als grossen Vorteil für die Bewältigung ihres Studiums. Studierende mit fachfremder BM hätten insbesondere in Mathematik teilweise grosse Probleme und müssten das Studium deswegen häufig aufgeben. Mit Motivation und Selbstdisziplin sei es aber dennoch möglich, auch ohne BM-Ausrichtung TALS zu bestehen. Vorbereitungs- und Ergänzungskurse können aus Sicht der Befragten unterstützen, Schwächen auszugleichen. Am wichtigsten scheinen Vorbereitungskurse in Mathematik zu sein. Dies wird insbesondere so eingeschätzt, wenn die Passung zwischen beruflicher Grundbildung und Studiengang nicht gegeben ist, oder wenn der Abschluss der BM schon länger zurück liegt. Eine befragte Person, die mit einer BM-Ausrichtung TALS ein Studium in Wirtschaftsinformatik begann, nahm sich gegenüber ihren Kommilitonen/innen mit KV-Lehrabschluss und Wirtschafts-BM in Mathematik insgesamt als kompetenter wahr. Den Rückstand in Finanzbuchhaltung und Rechnungswesen konnte die Person dank eines Ergänzungskurses problemlos ausgleichen.

Sämtliche Befragte erachten die Absolvierung einer Berufslehre mit anschliessender TALS-BM als auch die gymnasiale Maturität mit zusätzlichem Praktikum als geeignete Vorbildungen für ihre Studiengänge. Die GM-Absolventen/innen fänden sich in der Regel etwas besser im Studienalltag zurecht, hätten sprachliche Vorteile und es falle ihnen tendenziell etwas leichter, ausdauernd zu lernen. In den technischen Fächern sind aus Sicht der Befragten aber keine Unterschiede zwischen GM-Absolventen/innen und BM-Absolventen/innen feststellbar. Die BM-Absolventen/innen könnten ihrerseits vom berufsbezogenen Wissen aus der Lehre profitieren. Zudem seien sie etwas selbständiger, könnten eher Verantwortung übernehmen und wüssten eher, was sie erreichen wollen.

BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen: Gemäss den Studierenden erlaubt ihnen die BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen, auch einen Studiengang in einem anderen Fachbereich zu bewältigen. Der Übergang von der BM Typ Dienstleistung in ein technisch ausgerichtetes Studium hat sich für eine Person jedoch als zu gross erwiesen. Allerdings ist sie der Ansicht, dass ein solcher Wechsel durchaus zu schaffen wäre,

wenn das Interesse und die Motivation gross genug seien. Vorbereitungs- und Ergänzungskurse können gemäss den Studierenden hilfreich sein, um den Lernstoff nochmals aufzufrischen oder Lücken zu schliessen – vor allem, wenn die BM schon einige Jahre zurückliege.

Gemäss den Studierenden haben Absolventen/innen einer gymnasialen Maturität zu Beginn des Studiums teilweise Vorteile, etwa in der Statistik oder beim Schreiben und Analysieren von Texten. Zudem falle es ihnen leichter, über längere Zeit konzentriert zu lernen. Die Absolventen/innen einer BM hätten dafür in der Regel Vorteile in spezifischen Soft Skills (z.B. Organisationskompetenzen oder Zusammenarbeit mit Kommilitonen/innen) und sie könnten eher Zusammenhänge zwischen Lernstoff und beruflicher Praxis herstellen.

BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales: Gemäss den Befragten ist es stark von der Person und dem gewählten Studiengang abhängig, ob das Studium mit fachfremder BM zu bewältigen sei. Grundsätzlich sei eine Passung zwischen Lehre, BM und Studiengang von Vorteil. Der Einstieg in einen wirtschaftlichen und einen naturwissenschaftlichen Studiengang waren für zwei Befragte mit grossen Schwierigkeiten in Mathematik und Finanz- und Rechnungswesen bzw. Mathematik, Physik und Chemie verbunden. Mit grossem persönlichen Einsatz und/oder mit dem Besuch von Vorbereitungskursen lassen sich diese Defizite aus ihrer Sicht in einigen Fällen allerdings kompensieren.

Die Absolventen/innen einer gymnasialen Maturität haben gemäss den Befragten tendenziell weniger Schwierigkeiten in den Grundlagenfächern sowie beim Anwenden von Lernstrategien. Dafür seien sie im Vergleich mit den BM-Absolventen/innen häufig unselbständiger und verfügten über eine geringere Sozialkompetenz. Es zeige sich, dass Studierende mit einer Berufslehre eher Verantwortung übernehmen könnten, im Umgang mit verschiedenen Personen geübter seien, sich selbst besser kannten und gelernt hätten, für sich selbst einzustehen. Im Verlauf des Studiums würden sich die jeweiligen Vor- und Nachteile jedoch ausgleichen.

Fremdeinschätzung durch die Studiengangleitenden

Analog zu den Studierenden schätzen auch die Studiengangleitenden die Passung zwischen BM-Ausrichtung und Studiengang insbesondere für die technischen Fachbereiche als bedeutend ein. Wichtig für den Studienerfolg seien darüber hinaus in allen Fachbereichen aber auch die Motivation und das Interesse am jeweiligen Studiengang. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Fokusgruppen mit den Studiengangleitenden je Fachbereich präsentiert.

Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen: Aus Sicht der befragten Studiengangleitenden ist die Passung zwischen BM-Ausrichtung und Studiengang für die Betriebswirtschaft bzw. die Wirtschaftsinformatik sekundär. Natürlich brauche es ein gewisses «Zählengespür» und die Fähigkeit, logisch zu denken. Viel wichtiger sei jedoch das Interesse am Studium und der Einsatzwille.

Im Vergleich zwischen BM-Absolvierenden und Absolventen einer gymnasialen Maturität stellen die Befragten fest, dass die GM-Absolventen/innen geübter darin seien,

selbständig zu lernen, eigenständig Lösungswege zu finden und zu abstrahieren. Insgesamt sei die BM aber ebenfalls eine sehr gute Vorbereitung für das Studium an der FH. Gemäss einer Person ist die Kombination aus Lehre und BM im Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen immer noch der Königsweg an die FH.

Fachbereiche Technik und IT, Architektur, Bau- und Planungswesen, Chemie und Life Sciences: Gemäss den Studiengangleitenden spielt die Passung zwischen BM-Orientierung und Studiengang durchaus eine Rolle. Sie sind sich aber einig, dass mit Motivation und Fleiss auch Studierende mit einer fachfremden BM im Studium bestehen können. Je nach Studiengang spielen zudem die Vorkenntnisse aus der Berufslehre eine wichtige Rolle: Für ein Informatikstudium etwa würden Basis-Programmierenkenntnisse vorausgesetzt. Wenn diese nicht in der Lehre oder autodidaktisch erworben wurden, werde es im Studium schwierig. Ähnlich sei es in der Architektur, wo Studierende mit einer Berufslehre als Hochbauzeichner/innen gerade zu Beginn grosse Vorteile hätten.

Hinsichtlich der Frage nach der geeignetsten Vorbildung für ein Studium an der FH gehen die Meinungen auseinander. Eine Person findet, GM-Absolventen/innen seien tendenziell etwas besser auf rein technische Studiengänge vorbereitet, da sie in den fachlichen Basiskompetenzen stärker seien. Mit dem zusätzlichen Praxisjahr hätten sie beim Studienstart insgesamt Vorteile. Andere Studiengangleitende betonen hingegen den Wert der BM und der Berufserfahrung aus der beruflichen Grundbildung. Ideal sei es, wenn in einer Studiengruppe GM-Absolventen/innen und BM-Absolventen/innen zusammenkämen und voneinander profitieren könnten. Gegen Ende des Studiums würden sich die aufgrund der verschiedenen Vorbildungen bestehenden Unterschiede hinsichtlich der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen dann ausgleichen.

Fachbereiche Gesundheit und Soziale Arbeit: Aus Sicht der Studiengangleitenden sei die fachliche Passung zwischen beruflicher Grundbildung und Studiengang sekundär. Viel wichtiger seien eine grosse Motivation sowie solide Kompetenzen in den Grundlagenfächern (Mathematik, Erstsprache und Englisch). Zwei Studiengangleitende (Ergotherapie und MTRA) aus der Westschweiz sind der Auffassung, dass GM-Absolventen/innen besser auf das Studium vorbereitet seien. Sie würden über bessere Kompetenzen in den erwähnten Grundlagenfächern verfügen und seien sich zudem gewohnt, in kurzer Zeit viel zu lernen. Dies seien gerade zu Beginn des Studiums, wo es um den Erwerb theoretischer Grundlagen geht, zentrale Fähigkeiten.⁵⁹ Anders sei es im Studiengang Pflege: Die GM-Absolventen/innen haben gemäss der Studiengangleitung breitere Kenntnisse in den Grundlagenfächern, die BM-Absolventen/innen dafür Vorteile in den überfachlichen Kompetenzen. Entscheidend für den Studienerfolg sei letztlich der Einsatzwille. Laut der befragten Person aus dem Fachbereich Soziale Arbeit kann es ein Vorteil sein, wenn jemand über die BM-Ausrichtung Gesundheit-Soziales verfüge, da bereits theoretische Grundlagen in den Sozialwissenschaften vorhanden seien. Studierende, die eine fachfremde BM und deshalb vor FH-Eintritt ein Praktikumsjahr gemacht hätten, könnten ihrerseits teilweise

⁵⁹ Im Studiengang «Ergotherapie» seien jedoch ohnehin kaum BM-Absolventen/innen vertreten, da sie die Zulassungsprüfung, die auf das logische Denken fokussiert, selten bestehen würden.

die konkreteren Bezüge zur Berufswelt machen, da das einjährige besuchte Praktikum möglicherweise grössere Anknüpfungspunkte an den Studiengang aufwies als die Berufslehre. Grundsätzlich würden sich diese Unterschiede zwischen BM-Absolventen/innen und GM-Absolventen/innen im Verlaufe des Studiums ausgleichen. Im Vergleich zu den Absolventen/einen einer gymnasialen Maturität verfügten die BM-Absolventen/innen in der Tendenz über bessere Kenntnisse der Arbeitswelt. Die GM-Absolventen/innen hätten dafür Vorteile im Lernen, analytischen und abstrakten Denken, so die befragte Person aus dem Fachbereich Soziale Arbeit. Insgesamt könne aus Sicht der interviewten Person keine Aussage dazu gemacht werden, welche Vorbildung besser auf das Studium vorbereite.

7 Kompetenzen der Studierenden

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, wie die Studierenden im vierten Semester ihre Kompetenzen einschätzen, wobei die Kompetenzen bezüglich der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen nach Kohorten 2019 und 2012 sowie nach Zulassungsausweis und Fachrichtung verglichen werden. Darüber hinaus werden diese Ergebnisse mit der Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden gespiegelt.

7.1 Beurteilung der fachlichen Kompetenzen

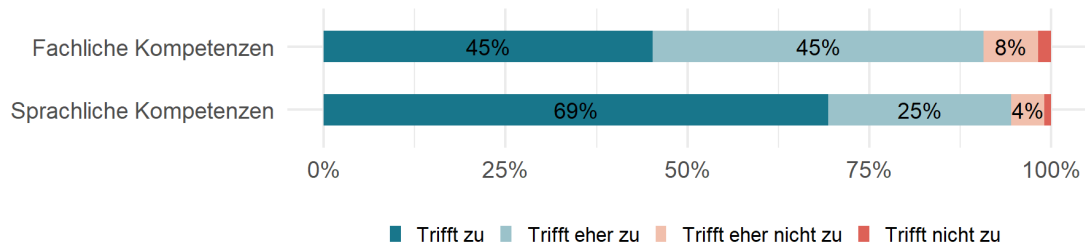
7.1.1 Beurteilung der fachlichen und sprachlichen Kompetenzen insgesamt

Selbsteinschätzung der Studierenden

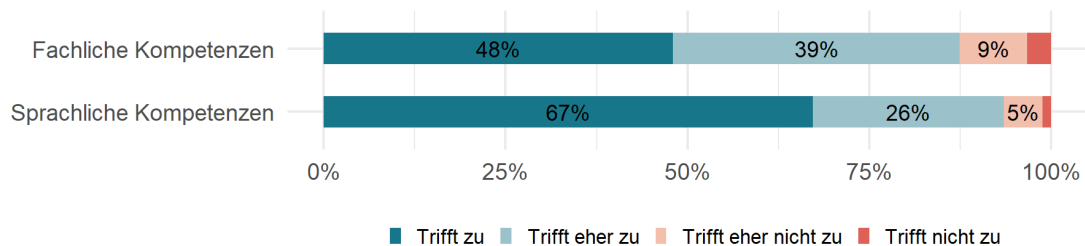
Die Studierenden haben beurteilt, inwiefern die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen (vgl. Figur 21) rückblickend zur Bewältigung des bisherigen Studiums ausreichen. Die sprachlichen Kompetenzen werden sehr gut beurteilt, wobei gut zwei Drittel der Meinung sind, dass die sprachlichen Kompetenzen ausreichen (69% trifft zu / 25% trifft eher zu). Je knapp die Hälfte der Studierenden der Kohorte 2019 (45% trifft zu / 45% trifft eher zu) sind der Meinung, dass die fachlichen Kompetenzen, (eher) ausreichen.

Die Studierenden beurteilen die sprachlichen Kompetenzen somit gleich wie die Studienkohorte 2012 (2019: 69% trifft zu / 25% trifft eher zu; 2012: 67% trifft zu / 26% trifft eher zu). Auch die fachlichen Kompetenzen wurden ähnlich beurteilt (2019: 45% trifft zu / 45% trifft eher zu; 2012: 48% trifft zu / 39% trifft eher zu).

Einschätzung der Kompetenzen der Kohorte 2019



Einschätzung der Kompetenzen der Kohorte 2012



econconcept

Figur 21: Antworten zur Frage «Rückblickend auf Ihr bisheriges Studium: Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen: 1) Meine fachlichen Kompetenzen reichten für die Bewältigung des Studiums aus; 2) Meine sprachlichen Kompetenzen reichten für die Bewältigung des Studiums aus» ($n_{2019} = 2'478-2'494$, $n_{2012} = 2'449-2'452$). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021 und 2013.

Wird die Zustimmung (trifft zu / trifft eher zu) der BM1- und der BM2-Absolventen/innen für die Studierendekohorte 2019 verglichen, so schätzen die BM1-Absolventen/innen die fachlichen Kompetenzen signifikant besser ein als die BM2-Absolventen/innen (BM1: 48% trifft zu / 44% trifft eher zu; BM2: 38% trifft zu / 30% trifft eher zu).⁶⁰ Werden die BM-Absolventen/innen mit den GM-Absolventen/innen verglichen, so ist erkennbar, dass die GM-Absolventen/innen sowohl die fachlichen als auch die sprachlichen Kompetenzen signifikant besser einschätzen.⁶¹

Verglichen nach Fachbereich werden die fachlichen Kompetenzen durch Studierende des Fachbereichs Angewandte Psychologie (54% trifft zu / 41% trifft eher zu) am besten eingeschätzt, die sprachlichen von den Studierenden im Fachbereich Architektur, Bau- und Planungswesen (77% trifft zu / 20% trifft eher zu). Am wenigsten ausgeprägt sind die fachlichen und die sprachlichen Kompetenzen gemäss Studierenden des Fachbereichs Land- und Forstwirtschaft (fachliche Kompetenzen: 25% trifft zu / 55% trifft eher zu; sprachliche Kompetenzen: 48% trifft zu / 45% trifft eher zu).

Gefragt nach dem Einfluss der COVID-19-Pandemie sind die Studierenden der Meinung, dass die Aussagen betreffend Beurteilung der fachlichen bzw. sprachlichen Kompetenzen mehrheitlich nicht (69% bzw. 83%) oder wenn dann tendenziell negativ (25% bzw. 12%) beeinflusst wurden.

⁶⁰ Die Signifikanzen wurden mit Hilfe eines χ^2 -Tests berechnet. Der p-Wert beträgt 0.001.

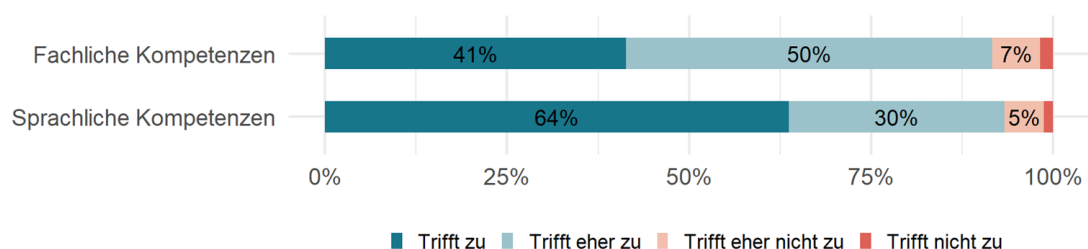
⁶¹ Fachliche Kompetenz: p-Wert = 0.001; Sprachliche Kompetenz: p-Wert = 0.000.

Fokus BM-Absolventen/innen neuer RLP-BM⁶²

Von den 860 Studierenden, welche die BM unter dem neuen Rahmenlehrplan absolviert haben, sind über 90% der Befragten der Ansicht, dass die fachlichen Kompetenzen für das Studium ausreichen (41%) oder eher ausreichen (50%). Noch besser als die fachlichen Kompetenzen beurteilt werden die sprachlichen Kompetenzen, die aus Sicht der Studierenden grösstenteils ausreichen (64%) bzw. eher ausreichen (30%).

Ausgewertet nach BM-Ausrichtung zeigt sich, dass die Studierenden mit Ausrichtung TALS sowohl die fachlichen (41% trifft zu / 51% trifft eher zu) als auch die sprachlichen Kompetenzen (65% trifft zu / 27% trifft eher zu) in etwa gleich wie die gesamte Stichprobe, die nach neuem RLP unterrichtet wurde, einschätzt. Auch die Absolventen/innen der BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales schätzen die fachlichen Kompetenzen in etwa gleich ein wie der Durchschnitt (42% trifft zu / 51% trifft eher zu); betreffend sprachliche Kompetenzen fällt die Einschätzung hingegen klar besser (72% trifft zu / 23% trifft eher zu) aus als beim Durchschnitt. Die Absolventen/innen einer BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen – Typ Wirtschaft beurteilen ihre fachlichen Kompetenzen (45% trifft zu / 47% trifft eher zu) leicht besser, ihre sprachlichen Kompetenzen (58% trifft zu / 38% trifft eher zu) hingegen leicht schlechter als der Durchschnitt. Demgegenüber bewerten die Absolventen/innen einer BM der Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen – Typ Dienstleistungen ihre fachlichen Kompetenzen (33% trifft zu / 52% trifft eher zu) sowie ihre sprachlichen Kompetenzen (46% trifft zu / 37% trifft zu) etwas weniger gut als der Durchschnitt der Studierenden mit BM nach neuem Rahmenlehrplan. Noch selbstkritischer betreffend fachliche Kompetenzen sind die Studierenden mit einer BM der Ausrichtung Gestaltung und Kunst: Nur knapp jede/r Fünfte von ihnen erachtet die eigenen fachlichen Kompetenzen als ausreichend für die Bewältigung des Studiums (22% trifft zu / 59% trifft eher zu / 15% trifft eher nicht zu / 4% trifft nicht zu). Hingegen schätzen sie sich bezüglich der sprachlichen Kompetenzen klar besser ein als der Durchschnitt (81% trifft zu / 11% trifft eher zu).

Einschätzungen der Kompetenzen BM-Absolventen/innen neuer RLP-BM



econcept

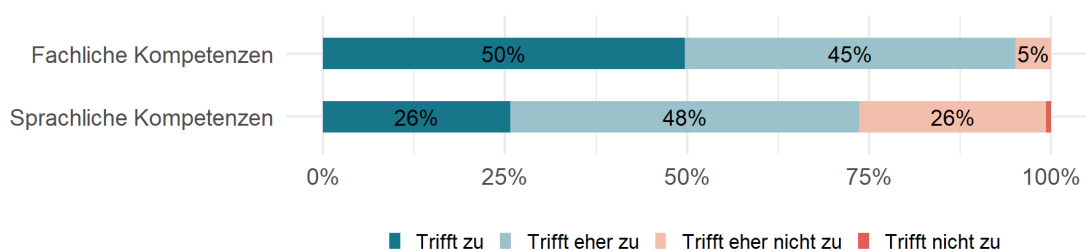
Figur 22: Antworten zur Frage «Rückblickend auf Ihr bisheriges Studium: Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen: 1) Meine fachlichen Kompetenzen reichten für die Bewältigung des Studiums aus; 2) Meine sprachlichen Kompetenzen reichten für die Bewältigung des Studiums aus» (n = 846-850). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

⁶² Die Ergebnisse, die folgend in den Gelb hinterlegten Kästchen berichtet werden, beziehen sich auf die Teilstichprobe der Studierenden, welche eindeutig nach dem neuen RLP-BM unterrichtet wurden (vgl. Kap. 2.5).

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Die Fremdeinschätzung durch die Studiengangleitenden bezieht sich ausschliesslich auf die Absolventen/innen einer BM und nicht auf die Studierenden der verschiedenen Zulassungsausweise. Sie weicht insofern von der Einschätzung der Studierenden ab, als dass sie die sprachlichen Kompetenzen deutlich weniger häufig als für das Studium ausreichend einschätzten (SGL: 26% trifft eher nicht zu / 0% trifft nicht zu; Studierende: 4% trifft eher nicht zu / 2% trifft nicht zu) (vgl. Figur 23). Übereinstimmend mit den Studierenden sind die Studiengangleitenden der Meinung, dass die fachlichen Kompetenzen (50% trifft zu / 45% trifft eher zu) für das Studium ausreichen.

Kompetenzen der BM-Absolventen/innen gemäss SGL 2021



econcept

Figur 23: Antworten zur Frage «Wie schätzen Sie die Befähigung von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen für ein Studium an der Fachhochschule im Vergleich zu Studierenden mit anderen Zulassungsausweisen ein? Die [Kompetenzen] reichen für die Bewältigung des Studiums aus.» (n=143-144). Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021.

Bei der differenzierten Betrachtung der einzelnen Fachrichtungen zeigen sich vereinzelt Abweichungen vom Gesamtbild. Die Studiengangleitenden der Fachbereiche Chemie und Life Sciences sowie Gesundheit schätzen beispielsweise die sprachlichen Kompetenzen ihrer BM-Absolventen/innen tendenziell als weniger ausgeprägt ein als die Studiengangleitenden der anderen Fachbereiche. In der Befragung 2021 schätzen die Studiengangleitenden die fachlichen Kompetenzen gleich gut und die sprachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen besser ein als jene der Befragung 2013.

7.1.2 Einschätzungen zur Bedeutung der Fächer zur Bewältigung des Studiums

Selbsteinschätzung der Studierenden

Insgesamt sind Mathematik, Englisch und die erste Landessprache die wichtigsten drei Fächer zur Bewältigung des FH-Studiums. Je nach Fachbereich erachtet die Studierendekohorte 2019 erwartungsgemäss unterschiedliche Fächer als wichtig, wobei in der Regel die wichtigen Fächer nahe beim thematischen Schwerpunkt des Fachbereichs liegen: Im Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen sind dies beispielsweise die Fächer Wirtschaft und Recht, Finanz- und Rechnungswesen sowie Mathematik, im Fachbereich Technik und IT die Fächer Mathematik, Physik sowie Englisch und im Fachbereich Gesundheit Biologie, Englisch sowie Soziologie/Psychologie/Philosophie und die erste Landessprache (vgl. Tabelle 20)⁶³. Verglichen nach Fachbereichen waren es für die Kohorte 2012 mehrheitlich dieselben Fächer, die als die wichtigsten beurteilt wurden.

	Architektur, Bau- und Planungswesen		Technik und IT		Chemie und Life Sciences		Land- und Forstwirtschaft		Wirtschaft und Dienstleistungen		Design		Soziale Arbeit		Angewandte Psychologie		Gesundheit		
	Studierende	SGL	Studierende	SGL	Studierende	SGL	Studierende	SGL	Studierende	SGL	Studierende	SGL	Studierende	SGL	Studierende	SGL	Studierende	SGL	
Deutsch					2.						3.	3.		2.	3.				
Französisch																			
Italienisch																			
Erste Landessprache ⁶³	3.	3.			2.						3.	2.	2.	1.	2.		3.		
Englisch			3.	3.							2.				1.		2.	3.	
Mathematik	1.	1.	1.	1.	2.	1.	2.		3.	3.									
Geschichte und Politik								keine Daten				3.	3.	3.					
Wirtschaft und Recht									1.	2.						3.			
Physik	2.	2.	2.	2.															
Chemie					1.	1.	3.												
Biologie					3.	2.	1.											1.	1.
Soziologie/Psychologie/Philosophie												3.	1.	1.				3.	2.
Finanz- und Rechnungswesen									2.	1.									
Information und Kommunikation		3.											2.						
Gestaltung/Kunst/Kultur		3.										1.	1.						

Tabelle 20: Wichtigste drei Fächer je Fachbereich, als Antwort zur Frage «Welche drei Fächer sind (waren) aus Ihrer Sicht am wichtigsten für die Bewältigung Ihres FH-Studiums/für den Studiengang?» (n_{Studierende} = 2'517, n_{Studiengangleitende} = 147). Hinweis: Wenn ein Rang mehrmals vergeben wurde, so ist der Anteil dieser Fächer gleich hoch. Keine Daten der Studiengangleitenden für die Fachbereiche Land- und Forstwirtschaft und Angewandte Psychologie. Quelle: Online-Befragung Studierende und Studiengangleitende 2021.

Verglichen nach Zulassungsausweis sind für Absolventen/innen der BM1 Mathematik, Englisch sowie Wirtschaft und Recht die wichtigsten drei Fächer zur Bewältigung des FH-Studiums; für Absolvierende von BM2 sind es die Fächer Mathematik, erste Landessprache und Wirtschaft und Recht. Demgegenüber stehen für GM-Absolventen/innen Mathematik, Englisch und die erste Landessprache zuoberst auf der Liste. Auffallend ist, dass Wirtschaft und Recht deutlich wichtiger ist für Studierende mit BM-Abschluss als für Studierende mit gymnasialer Maturität. Für Absolventen/innen der Fachmaturität ist das Fach Soziologie/Psychologie/Philosophie das wichtigste Fach über alle Fachbereiche hinweggesehen. Für die Kohorte 2012 war die Verteilung sehr ähnlich.

⁶³ Da die Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch je nach Sprachregion eine andere Bedeutung haben, wurde auch berechnet, wie viele Studierenden die erste Landessprache als wichtigstes Fach nennen. Es wird angenommen, dass die Sprache, in welcher der Fragebogen beantwortet wurde, die Muttersprache/erste Landessprache des/der jeweiligen Studierenden ist. Die «erste Landessprache» wurde somit nicht als Fach bei den Studierenden und Studiengangleitenden abgefragt, sondern bei der Auswertung gebildet.

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Die Einschätzungen der Studiengangleitenden betreffend die Wichtigkeit einzelner Fächer deckt sich mehrheitlich mit den Einschätzungen der Studierenden. So bewerten beispielsweise die Studiengangleitenden des Fachbereichs Technik dieselben Fächer in derselben Reihenfolge als wichtig. Im Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen ist gemäss Studiengangleitenden Finanz- und Rechnungswesen gefolgt von Wirtschaft und Recht am wichtigsten; die Studierenden bewerten dies in umgekehrter Reihenfolge als wichtigste Fächer. Interessant ist der Fachbereich Design, für den die Studiengangleitenden zusätzlich die Fächer Information und Kommunikation, Geschichte und Politik sowie Soziologie/Psychologie/Philosophie als wichtig erachten.

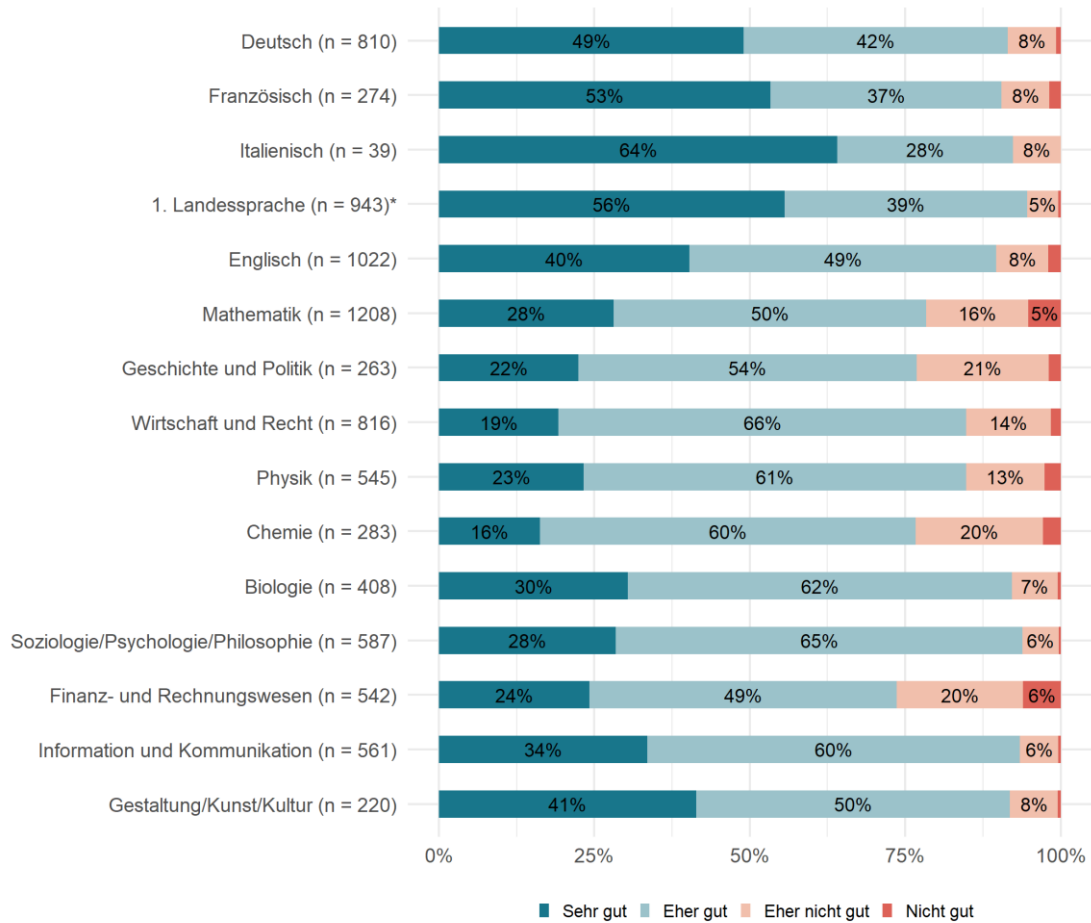
7.1.3 Einschätzung der fachlichen Kompetenzen in den jeweils drei wichtigsten Fächern für die Bewältigung des Studiums

Selbsteinschätzung der Studierenden

Gefragt nach der Einschätzung der fachlichen Kompetenzen in den drei wichtigsten Fächern (vgl. oben) zeigt sich bei den Studierenden der Kohorte 2019 folgendes Bild: In allen Fächern werden die Kompetenzen mindestens durch drei Viertel der Studierenden als (eher) gut beurteilt (vgl. Figur 24). Die Kompetenzen in den Sprachen werden im Vergleich zu den anderen Fächern besser beurteilt. Dabei fällt auf, dass die Kompetenzen in Italienisch (64% sehr gut / 28% eher gut), gefolgt von Französisch (53% sehr gut / 37% eher gut), Deutsch (49% sehr gut / 42% eher gut) und Englisch (40% sehr gut / 49% eher gut) am besten eingeschätzt werden. Die Kompetenzen in Mathematik schätzt gut ein Viertel der Studierenden als sehr gut (28%), die Hälfte als eher gut (50%) und ein knappes Viertel als (eher) nicht gut ein (16% eher nicht gut / 5% nicht gut). In den Naturwissenschaften werden die Kompetenzen in Biologie am besten (30% sehr gut / 62% eher gut) und in Chemie am geringsten (16% sehr gut / 60% eher gut) eingeschätzt. Die Kompetenzen in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern Wirtschaft und Recht (19% sehr gut / 66% eher gut) sowie Finanz- und Rechnungswesen (24% sehr gut / 49% eher gut) werden ähnlich eingeschätzt, wobei leicht schlechter als in Mathematik.

Verglichen mit der Studierendenkohorte 2012 fällt auf, dass die Studierenden der Kohorte 2019 die Kompetenzen tendenziell besser einschätzen, und zwar im Besonderen beispielsweise in den Fächern Englisch, Mathematik, Physik und Chemie (vgl. Figur 25). Auch die Sprachkompetenzen werden von der Kohorte 2019 besser eingeschätzt als von der Kohorte 2012, die grössten Unterschiede sind im Französisch zu erkennen.

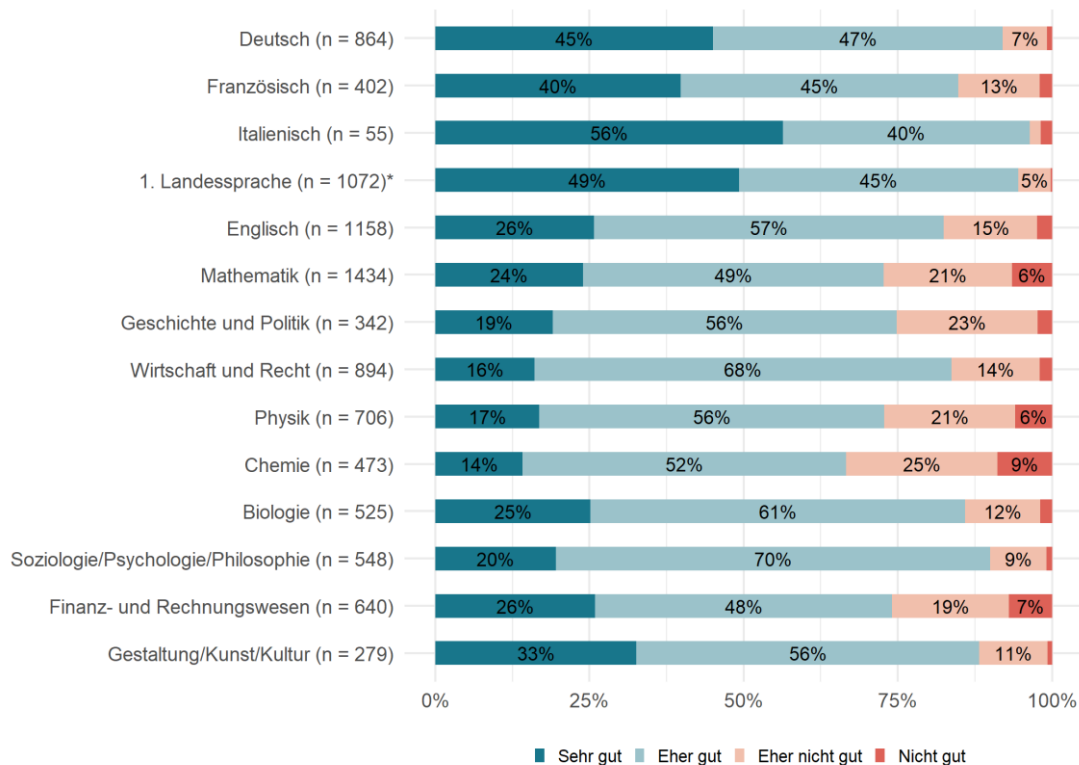
Kompetenzen nach Fach der Kohorte 2019



econcept

Figur 24: Antworten zur Frage «Wie schätzen Sie ihre fachlichen Kompetenzen in den drei als wichtig genannten Fächern ein?» (n=2'492). Hinweis: Anzahl Antworten pro Fach in Klammern (deckungsgleich mit der Anzahl Nennungen zu den drei wichtigsten Fächern). * Es wird angenommen, dass die Sprache, in welcher der Fragebogen beantwortet wurde, die Muttersprache/erste Landessprache für die jeweiligen Studierenden ist. Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Kompetenzen nach Fach der Kohorte 2012



econcept

Figur 25: Antworten zur Frage «Wie schätzen Sie Ihre fachlichen Kompetenzen in den drei als wichtig genannten Fächern ein?» (n=2'464). Hinweis: Anzahl Antworten pro Fach in Klammern (deckungsgleich mit der Anzahl Nennungen zu den drei wichtigsten Fächern). * Es wird angenommen, dass die Sprache, in welcher der Fragebogen beantwortet wurde, die Muttersprache/erste Landessprache für die jeweiligen Studierenden ist. Quelle: Online-Befragung Studierende 2013.

Ausgewertet nach Zulassungsausweis für die wichtigsten Fächer fällt auf, dass grosse Unterschiede in der Selbsteinschätzung der fachlichen Kompetenzen bestehen. So schätzen BM1- und BM2-Absolvierende die Kompetenzen in der ersten Landessprache, Englisch, Mathematik, Wirtschaft und Recht sowie Finanz und Rechnungswesen zwar ähnlich ein, die Einschätzung der BM1-Absolventen/innen ist jedoch stets leicht besser, wobei (bis auf die erste Landessprache) nicht signifikant besser.⁶⁴ Im Vergleich zu den GM-Absolvierenden schätzen BM1-, BM2- und EBMP-Absolvierende die Kompetenzen in der ersten Landessprache, Englisch und Mathematik signifikant weniger gut, in Wirtschaft und Recht und in Finanz- und Rechnungswesen signifikant besser ein.⁶⁵

Auch im Vergleich der BM-Ausrichtungen zeigen sich für die wichtigsten Fächer Unterschiede: Die Mathematik-Kompetenzen werden von den Absolvierenden der BM-Ausrichtung Technik, Architektur und Life Sciences signifikant besser eingeschätzt als von Absolvierenden der anderen BM-Ausrichtungen.⁶⁶ Die Englisch-Kompetenzen werden von den

⁶⁴ 1. Landessprache: p-Wert = 0.031; Englisch: p-Wert = 0.715; Mathematik: p-Wert = 0.704; Wirtschaft und Recht: p-Wert = 0.524; Finanz- und Rechnungswesen: p-Wert = 0.383.

⁶⁵ 1. Landessprache: p-Wert = 0.0608; Englisch: p-Wert = 0.017; Mathematik: p-Wert = 0.000; Wirtschaft und Recht: p-Wert = 0.000; Finanz- und Rechnungswesen: p-Wert = 0.081.

⁶⁶ Mathematik: p-Wert = 0.000

Studierenden der BM-Ausrichtungen Technik, Architektur, Life Sciences, Natur, Landschaft und Lebensmittel sowie der beiden BM-Ausrichtungen Wirtschaft und Dienstleistungen vergleichbar eingeschätzt; demgegenüber sind weniger Absolvierende der BM-Ausrichtungen Gesundheit und Soziales sowie Gestaltung und Kunst der Meinung, dass sie über sehr gute Kompetenzen in Englisch verfügen, womit signifikante Unterschiede zwischen den BM-Ausrichtungen erkennbar sind.⁶⁷ Die Einschätzung der Kompetenzen in der ersten Landessprachen unterscheiden sich nicht signifikant.⁶⁸

Für weitere Fächer zeigen sich folgende Ergebnisse im Vergleich der BM-Ausrichtungen: Die Einschätzungen der Kompetenzen in Wirtschaft und Recht werden durch Studierende der BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen (Typ Wirtschaft und Typ Dienstleistungen) besser eingeschätzt als von Studierenden mit BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales sowie Technik, Architektur, Life Sciences.⁶⁹ Demgegenüber werden die Kompetenzen in Physik durch Studierende mit BM-Ausrichtung Technik, Architektur, Life Sciences am besten eingeschätzt; die Einschätzungen der Physik-Kompetenzen durch Studierende mit BM-Ausrichtungen Wirtschaft und Dienstleistungen (Wirtschaft) sowie Gesundheit und Soziales sind weniger ausgeprägt, aber vergleichbar.⁷⁰ Weiter schätzen Studierende mit BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen (Wirtschaft) die Kompetenzen in Finanz- und Rechnungswesen im Vergleich signifikant besser ein als Studierende mit BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen (Dienstleistungen).⁷¹ Hingegen sind die Kompetenz-einschätzungen in Information und Kommunikation nicht signifikant unterschiedlich zwischen den Fachbereichen.⁷²

Fokus BM-Absolventen/innen neuer RLP-BM

Gefragt nach der Einschätzung der fachlichen Kompetenzen in den drei wichtigsten Fächern zeigt sich bei den Studierenden, die eine BM unter dem neuen Rahmenlehrplan absolviert haben, folgendes Bild: Für sämtliche Fächer schätzen mindestens drei Viertel der Studierenden ihre Kompetenzen mindestens als eher gut ein. Die Kompetenzen in den Sprachen werden im Vergleich zu den anderen Fächern tendenziell etwas besser beurteilt. Die Kompetenzen in Mathematik schätzt gut ein Viertel der Studierenden als sehr gut (27%), die Hälfte als eher gut (51%) und ein knappes Viertel als (eher) nicht gut ein (18% eher nicht gut / 5% nicht gut).

Ausgewertet nach BM-Ausrichtung lassen sich mehrere Besonderheiten feststellen: Die Studierenden mit einer BM der Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen erachten ihre fachlichen Kompetenzen im Vergleich zum Durchschnitt insbesondere in Mathematik weniger häufig als ausreichend. Dies trifft sowohl auf den Typ Wirtschaft (16% trifft zu / 51% trifft eher zu) wie auch auf den Typ Dienstleistungen zu (10% trifft zu / 53% trifft eher zu).

⁶⁷ Englisch, Unterschiede zwischen BM-Ausrichtungen: p-Wert = 0.036

⁶⁸ Erste Landessprache, Unterschiede zwischen BM-Ausrichtungen: p-Wert = 0.202

⁶⁹ Wirtschaft und Recht, Unterschiede zwischen BM-Ausrichtungen Wirtschaft und Dienstleistungen (beide Typen) sowie BM-Ausrichtungen Technik, Architektur, Life-Sciences: p-Wert = 0.013; Unterschiede zwischen BM-Ausrichtungen Wirtschaft und Dienstleistungen sowie BM-Ausrichtungen Gesundheit und Soziales: p-Wert = 0.000.

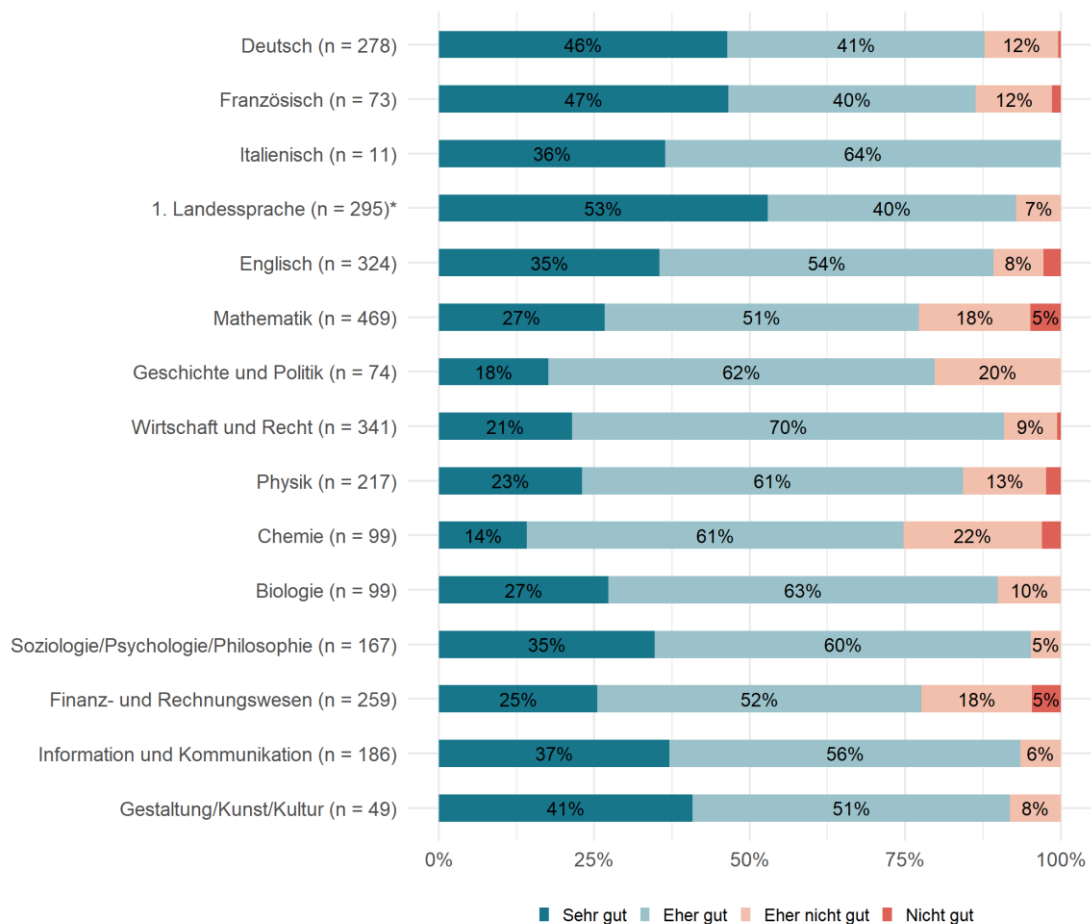
⁷⁰ Keine Testung auf Signifikanz, da $n \leq 10$, ausser Technik.

⁷¹ Finanz- und Rechnungswesen: p-Wert = 0.054

⁷² Information und Kommunikation: p-Wert = 0.225

Hingegen beurteilen sie ihre fachlichen Kompetenzen in der Erstsprache im Vergleich zum Durchschnitt als ausgeprägter (Wirtschaft: 62% trifft zu / 37% trifft eher zu; DL: 80% trifft zu / 20% trifft eher zu). Die Studierenden mit einer BM der Ausrichtung Gesundheit und Soziales schätzen ihre fachlichen Kompetenzen in Englisch (24% trifft zu / 57% trifft eher zu) und Mathematik (15% trifft zu / 52% trifft eher zu) als tendenziell schlechter ein als der Durchschnitt der Befragten, die ihre BM unter dem neuen Rahmenlehrplan absolviert haben. Ihre Kompetenzen in der ersten Landessprache schätzen sie analog zur gesamten Stichprobe ein, die nach neuem RLP unterrichtet wurde. Demgegenüber schätzen die Studierenden mit BM-Ausrichtung TALS Ihre Kompetenzen in Mathematik deutlich besser ein als der Durchschnitt (36% trifft zu / 48% trifft eher zu) und auch die Kompetenzen in Englisch werden tendenziell als ausgeprägter eingeschätzt (42% trifft zu / 48% trifft eher zu). Die Kompetenzen in der ersten Landessprache werden hingegen in der Tendenz als weniger ausgeprägt bewertet (45% trifft zu / 43% trifft eher zu).

Kompetenzen nach Fach BM-Absolventen/innen neuer RLP-BM



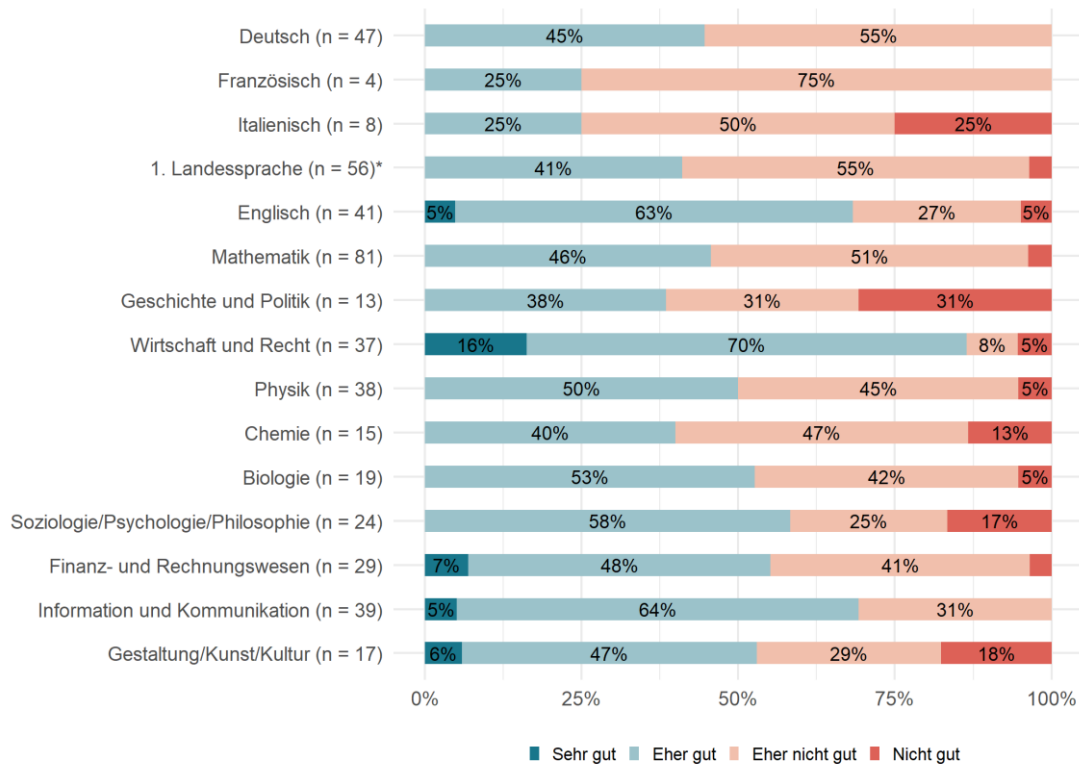
econcept

Figur 26: Antworten zur Frage «Wie schätzen Sie ihre fachlichen Kompetenzen in den drei als wichtig genannten Fächern ein?» (n=856). Hinweis: Anzahl Antworten pro Fach in Klammern (deckungsgleich mit der Anzahl Nennungen zu den drei wichtigsten Fächern). * Es wird angenommen, dass die Sprache, in welcher der Fragebogen beantwortet wurde, die Muttersprache/erste Landessprache für die jeweiligen Studierenden ist. Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Die Studiengangleitenden schätzen die fachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen sehr viel kritischer ein als diese selbst, es zeigt sich ein ambivalentes Bild (vgl. Figur 27). Insbesondere die Anteile der Bewertungen mit sehr gut sind deutlich geringer oder gar nicht vorhanden.

Kompetenzen nach Fach gemäss SGL 2021



econcept

Figur 27: Antworten zur Frage «Wie schätzen Sie die fachlichen Kompetenzen von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen in den von Ihnen genannten drei wichtigsten Fächern ein?» (n=140). Hinweis: Anzahl Antworten pro Fach in Klammern (deckungsgleich mit der Anzahl Nennungen zu den drei wichtigsten Fächern), Fächer mit n < 2 nicht ausgewiesen. * Es wird angenommen, dass die Sprache, in welcher der Fragebogen beantwortet wurde, die Muttersprache/erste Landessprache für die jeweiligen Studiengangleitenden ist. Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021.

Von den Studiengangleitenden am besten eingeschätzt werden die fachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen in den Fächern Wirtschaft und Recht (16% sehr gut / 70% eher gut), Information und Kommunikation (5% sehr gut / 64% eher gut) und Englisch (5% sehr gut / 63% eher gut). Für zahlreiche Fächer werden sowohl gute als auch nicht gute Einschätzungen durch die Studiengangleitenden festgehalten, so z.B. auch für die Grundlagenfächer erste Landessprache und Mathematik. Gemäss den Studiengangleitenden verfügen nur gerade 41% bzw. 46% der BM-Absolventen/innen über eher gute Kompetenzen in diesen Fächern.

Für mehrheitlich zu wenig ausgeprägt werden die Kompetenzen der BM-Absolventen/innen in Geschichte und Politik (31% eher nicht gut / 31% nicht gut) sowie Chemie (47% eher nicht gut / 13% nicht gut) befunden.

Aufgrund der geringen Anzahl an Beobachtungen werden die Bewertungen nicht nach Fachbereich ausgewiesen. Zudem ist ein Vergleich im Längsschnitt nicht möglich, da keine Daten aus der Befragung der Studiengangleitenden 2013 dazu verfügbar sind.

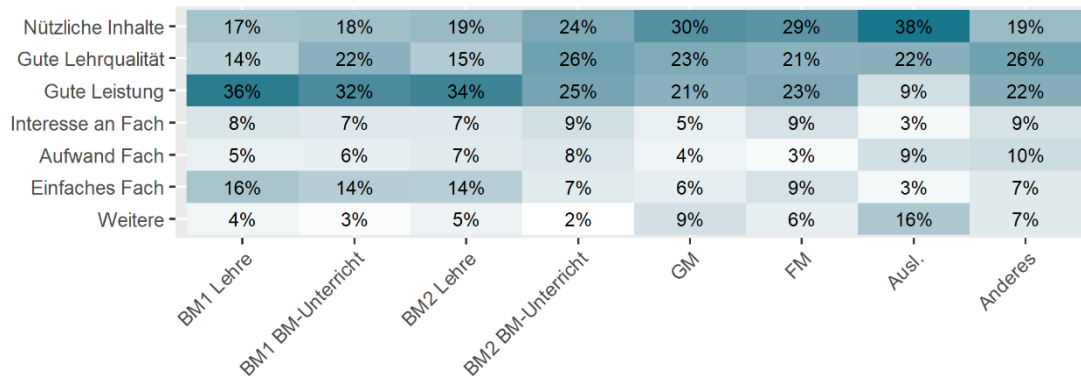
7.1.4 Begründungen für die Einschätzung der fachlichen Kompetenzen

Selbsteinschätzung der Studierenden

Insgesamt werden alle in der Befragung vorgeschlagenen Gründe, wieso die fachlichen Kompetenzen als gut oder nicht gut eingeschätzt werden, sowie weitere genannt (vgl. Figur 28 und Figur 29). Die Gründe, wieso die fachlichen Kompetenzen als gut oder nicht gut eingeschätzt werden, unterscheiden sich je nach Fach und nach Zulassungsausweis sowie für die BM-Absolventen/innen auch zwischen EFZ und BM.

Werden die BM-Absolvierenden betrachtet, so fällt auf, dass sich die Gründe für die positive Bewertung der Kompetenzen in den drei wichtigsten Fächern nicht systematisch unterscheiden. Beispielsweise werden aber für Mathematik durch BM-Absolventen/innen insbesondere «gute eigene Leistungen» als Hauptgrund für die Lehre angegeben, für den BM-Unterricht hingegen werden insbesondere von Absolventen/innen der BM2 «nützliche Inhalte für das Studium» als Hauptgrund genannt. GM-Absolvierende geben im Vergleich zu den BM-Absolvierenden teilweise andere Gründe als wichtig an: So sind für sie in Mathematik klar die «nützlichen Inhalte» wesentlich und weniger die «guten eigenen Leistungen». Für das Fach Englisch zeigt sich, dass für die Studierenden mit allen Zulassungsausweisen ausser Ausländische Vorbildung «gute eigene Leistungen» der Hauptgrund für die positive Bewertung der Kompetenzen sind. Betreffend erste Landessprache sind für BM-Absolventen/innen insbesondere «gute eigene Leistungen in Lehre bzw. BM-Unterricht» der Hauptgrund für die positive Beurteilung, für GM-Absolventen/innen sind es die «nützlichen Inhalte, die in der Ausbildung auf Sekundarstufe II gelernt wurden». Weniger oft als Hauptgrund für die positive Bewertung der Kompetenzen im Fach genannt werden in Mathematik und in der ersten Landessprache, dass es ein «einfaches Fach in der Ausbildung» war, und in Englisch, dass «viel Zeit für das Fach aufgewendet» werden musste.

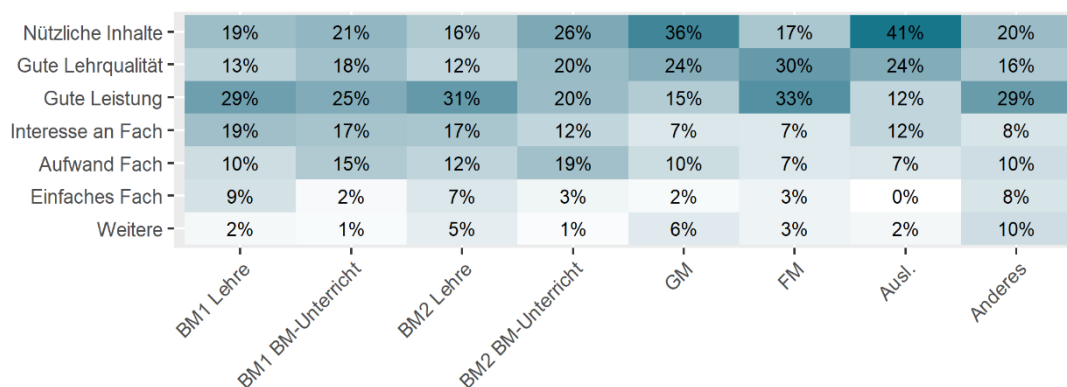
Hauptgründe für positive Bewertung der Kompetenzen der Kohorte 2019 – Erste Landessprache



Hauptgründe für positive Bewertung der Kompetenzen der Kohorte 2019 – Englisch



Hauptgründe für positive Bewertung der Kompetenzen der Kohorte 2019 – Mathematik



econcept

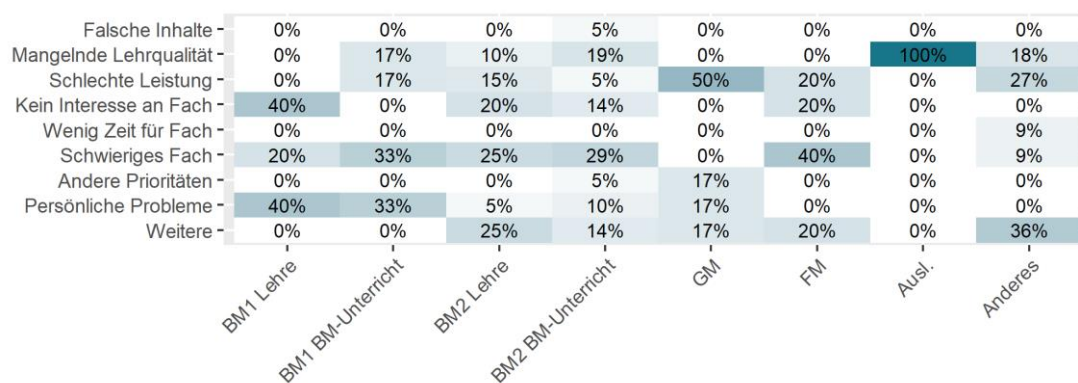
Figur 28: Antworten zur Frage «Was ist der Hauptgrund, dass Sie Ihre Kompetenzen in diesem Fach bzw. in diesen Fächern als gut einschätzen?» (n=850-899). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Insgesamt sind auch die Gründe für die mangelhafte Bewertung der Kompetenzen zahlreich. Neben den angekreuzten vorgegebenen Gründen werden weitere⁷³ genannt. Die wichtigsten Gründe, weshalb die Kompetenzen in Mathematik als mangelhaft ausgeprägt

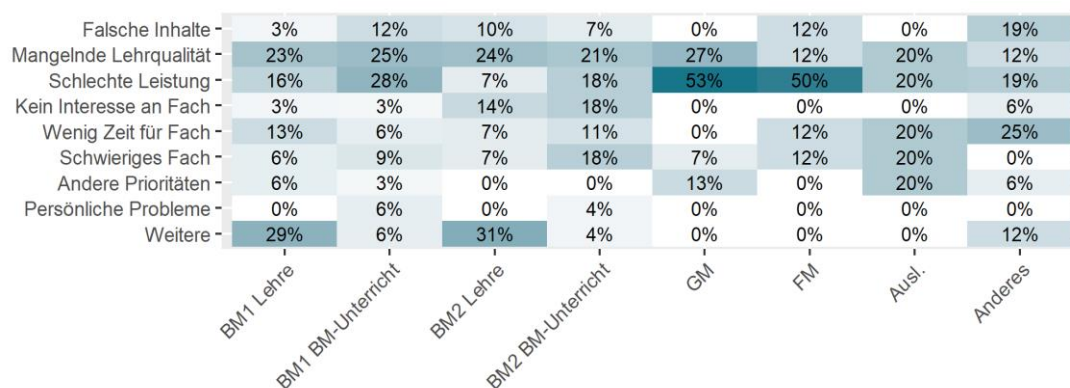
⁷³ Ausgewertet werden nur weitere Gründe, sofern das entsprechende n grösser ist als 20.

beurteilt werden, sind «mangelnde Lehrqualität in der Ausbildung», «schlechte Leistung» und «schwieriges Fach» und insbesondere für GM-Absolventen/innen auch «kein Interesse am Fach». Als weitere Gründe⁷⁴ erwähnt wird, dass Mathematik in der beruflichen Grundbildung oder in der BM nicht unterrichtet wurden, und dass der Abstand zwischen Lehre bzw. BM und Studium zu gross war. Für Englisch sind die Hauptgründe «schlechte Leistungen», «mangelnde Lehrqualität» und weitere Gründe⁷⁵, insbesondere, dass Englisch in der beruflichen Grundbildung nicht unterrichtet wurde. Für die erste Landessprache sind die Hauptgründe im Vergleich zwischen den Zulassungsausweisen diverser: für BM1-Absolventen/innen sind die Hauptgründe «persönliche Probleme», «kein Interesse an Fach» und «schwieriges Fach», für BM2-Absolventen/innen «schwieriges Fach» und «mangelnde Lehrqualität» und für GM-Absolventen/innen mehrheitlich «schlechte Leistungen».

Hauptgründe für mangelhafte Bewertung der Kompetenzen der Kohorte 2019 – Erste Landessprache



Hauptgründe für mangelhafte Bewertung der Kompetenzen der Kohorte 2019 – Englisch



⁷⁴ n=40

⁷⁵ n=23

Hauptgründe für mangelhafte Bewertung der Kompetenzen der Kohorte 2019 – Mathematik

Falsche Inhalte	12%	10%	15%	10%	8%	15%	12%	16%
Mangelnde Lehrqualität	8%	16%	6%	8%	24%	0%	38%	16%
Schlechte Leistung	21%	26%	18%	18%	38%	23%	0%	21%
Kein Interesse an Fach	10%	8%	10%	13%	16%	8%	25%	11%
Wenig Zeit für Fach	2%	3%	3%	7%	0%	8%	0%	5%
Schwieriges Fach	36%	33%	18%	37%	8%	15%	0%	5%
Andere Prioritäten	4%	1%	5%	1%	0%	15%	0%	0%
Persönliche Probleme	1%	0%	3%	1%	0%	0%	0%	0%
Weitere	6%	2%	22%	5%	5%	15%	25%	26%
	BM1 Lehre	BM1 BM-Unterricht	BM2 Lehre	BM2 BM-Unterricht	GM	FM	Ausi.	Anderes

econcept

Figur 29: Antworten zur Frage «Was ist der Hauptgrund, dass Sie Ihre Kompetenzen in diesem Fach bzw. in diesen Fächern als mangelhaft einschätzen?» (n=48-249). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

7.1.5 Zusätzlicher Bedarf an fachlichen Kompetenzen zur besseren Bewältigung des Studiums

Selbsteinschätzung der Studierenden

Gemäss der Studierendenkohorte 2019 fehlten den Studierenden zur besseren Bewältigung des Studiums in ihrer Vorbildung hauptsächlich Kompetenzen in Mathematik (23%) sowie Information und Kommunikation (23%), gefolgt von Finanz- und Rechnungswesen (19%), Englisch (18%), Wirtschaft und Recht (18%) oder Soziologie/Psychologie/Philosophie (17%) (vgl. Tabelle 21).⁷⁶

Ausgewertet nach Zulassungsausweis zeigt sich, dass die Studierenden mit BM1, BM2 und GM dieselben Fächer nennen: nämlich Mathematik, Information und Kommunikation, Finanz- und Rechnungswesen, Englisch sowie Soziologie, Psychologie und Philosophie. Studierende mit BM1 nennen die Fächer Mathematik sowie Information und Kommunikation am häufigsten, Studierende mit BM2 die Fächer Mathematik und Englisch und Studierende mit GM die Fächer Information und Kommunikation sowie Finanz- und Rechnungswesen.

Auch unterscheiden sich die Bedürfnisse nach Kompetenzen zur besseren Bewältigung des Studiums nach BM-Ausrichtung: Absolvierende der BM-Ausrichtungen Technik, Architektur und Life Sciences sowie Wirtschaft und Dienstleistungen (Wirtschaft) wünschen sich am häufigsten bessere Kompetenzen in Mathematik; demgegenüber wünschen sich Absolvierende der BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales bessere Kompetenzen in Englisch. Im Vergleich der Fachbereiche werden jeweils generell in diesen Fächern mehr Kompetenzen gewünscht, die von hoher Relevanz sind für einen Fachbereich.

⁷⁶ Es liegen keine Daten für die Studierendenkohorte 2012 vor.

Was fehlte Ihnen für die bessere Bewältigung des Studiums in Ihrer Bildung vor FH-Eintritt?	
Fachliche Kompetenzen in:	Nennungen (in %)
Mathematik	23%
Information und Kommunikation	23%
Finanz- und Rechnungswesen	19%
Englisch	18%
Wirtschaft und Recht	18%
Soziologie/Psychologie/Philosophie	17%
Deutsch ⁷⁷	12%
Physik	10%
Geschichte und Politik	10%
Chemie	9%
Biologie	7%
Gestaltung/Kunst/Kultur	5%
Französisch	4%
<i>Erste Landessprache</i>	4%
Italienisch	1%

Tabelle 21: Antworten zur Frage «Was fehlte Ihnen für die bessere Bewältigung des Studiums in Ihrer Bildung vor FH-Eintritt? Fachliche Kompetenzen in...» (n=1'860). Hinweis: Mehrfachauswahl. Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Fokus BM-Absolventen/innen neuer RLP-BM

Die Studierenden, die eine BM unter dem neuen Rahmenlehrplan erlangt haben, sehen für die bessere Bewältigung ihres Studiums insbesondere einen Bedarf an fachlichen Kompetenzen in Mathematik (27%), Englisch (22%), Information und Kommunikation (21%), Finanz- und Rechnungswesen (18%), Deutsch (15%), Soziologie/Psychologie/Philosophie (14%) sowie Wirtschaft und Recht (13%).

Ausgewertet nach BM-Ausrichtung zeigt sich, dass jeweils in jenen Fächern mehr Kompetenzen gewünscht werden, die von hoher Relevanz für einen Fachbereich sind. Konkret wären für die Absolventen/innen der BM-Ausrichtung TALS zusätzliche Kompetenzen in Mathematik und Englisch wünschenswert, für die Absolventen/innen der BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen zusätzliche Kompetenzen in Mathematik sowie Information und Kommunikation und für die Absolventen/innen der BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales vor allem zusätzliche Kompetenzen in Englisch.

Ausgewertet nach Fachbereich, in dem die Befragten ihr Studium absolvieren, kann Folgendes festgestellt werden: Die Studierenden im Fachbereich Technik und IT würden vor allem zusätzliche Kompetenzen in Mathematik und Physik begrüßen. Die Studierenden im Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen erachten weitere Kompetenzen in Mathematik, Information und Kommunikation sowie Finanz- und Rechnungswesen als wünschenswert. Die Studierenden im Fachbereich Gesundheit sehen ihrerseits Bedarf nach zusätzlichen Kompetenzen in Englisch.

⁷⁷ Bei den Studierenden, die Deutsch, Französisch oder Italienisch angegeben haben, könnte es sich auch um Studierende handeln, die nicht in ihrer Muttersprache bzw. der ersten Landessprache studieren.

Was fehlte Ihnen für die bessere Bewältigung des Studiums in Ihrer Bildung vor FH-Eintritt?	
Fachliche Kompetenzen in:	Nennungen (in %)
Mathematik	27%
Englisch	22%
Information und Kommunikation	21%
Finanz- und Rechnungswesen	18%
Deutsch	15%
Soziologie/Psychologie/Philosophie	14%
Wirtschaft und Recht	13%
Physik	11%
Geschichte und Politik	9%
Chemie	8%
Biologie	7%
Französisch	6%
Erste Landessprache	4%
Gestaltung/Kunst/Kultur	3%
Italienisch	0%

Tabelle 22: Antworten der BM-Absolventen/innen neuer RLP-BM zur Frage «Was fehlte Ihnen für die bessere Bewältigung des Studiums in Ihrer Bildung vor FH-Eintritt? Fachliche Kompetenzen in...» (n=647). Hinweis: Mehrfachauswahl. Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Aus Sicht der befragten Studiengangleitenden fehlen den BM-Absolventen/innen vor allem Kompetenzen in der Erstsprache, Mathematik und Englisch. Werden die Fachbereiche differenziert betrachtet, so fällt auf, dass für die Studiengänge in Technik und IT insbesondere bessere Kenntnisse in Mathematik, Physik und der Erstsprache bzw. Deutsch förderlich wären. Auch die Studiengangleitenden des Fachbereichs Architektur, Bau- und Planungswesen orten Bedarf an zusätzlichen fachlichen Kompetenzen in Mathematik und Physik aber auch der Erstsprache sowie Information und Kommunikation. Zur besseren Bewältigung eines Studiums im Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen wären gemäss den Befragten zusätzliche Kompetenzen in Mathematik und Deutsch erforderlich. Für die Studiengangleitenden des Fachbereichs Soziale Arbeit besteht in den Fächern Soziologie/Psychologie/Philosophie sowie der Erstsprache der grösste Aufholbedarf. Im Fachbereich Gesundheit wären schliesslich neben der Mathematik auch verbesserte Kompetenzen in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Physik und Chemie anzustreben. Bessere Englischkompetenzen wären für Studiengänge in fast allen Fachbereichen wünschenswert, das grösste Englisch-Defizit scheint jedoch im Bereich Gesundheit zu herrschen.

Ein Vergleich mit der Befragung der Studiengangleitenden 2013 ist nicht möglich, weil diese Frage so nicht gestellt wurde.

Die Studiengangleitenden hatten auch die Möglichkeit, in einer offenen Frage dazu Stellung zu nehmen, was die BM-Absolventen/innen zur besseren Bewältigung des FH-

Studiums brauchen.⁷⁸ In fachlicher Hinsicht fordern die Befragten am häufigsten (26 Nennungen) bessere Sprachkompetenzen in der ersten Landessprache sowie in Englisch. Ebenso wird oft eine bessere Ausbildung in Mathematik und/oder Physik (21 Nennungen) gefordert, wobei diese Forderung wenig überraschend am häufigsten aus dem Fachbereich Technik und IT kommt. Die weiteren Rückmeldungen betreffen die Kompetenzen in folgenden Fächern: Informatik/Programmieren (8), Naturwissenschaften und/oder Humanbiologie (8), Gestaltung und Kunst (2).

7.1.6 Einschätzung der fachlichen Kompetenzen und zusätzlicher Bedarf gemäss Fokusgruppen

Selbsteinschätzung der Studierenden

Gemäss den befragten Studierenden reichen die fachlichen Kompetenzen, die sie in der BM erlangt haben, in der Regel für die Bewältigung des Studiums aus – vorausgesetzt, dass die Studierenden bei vorhandenen Lücken über die notwendige Motivation verfügen, sich intensiv mit dem Stoff im Studium auseinanderzusetzen und diesen zu lernen. Bedarf sehen sie tendenziell nach den folgenden fachlichen Kompetenzen:

- **Mathematik:** Ausreichende mathematische Kompetenzen seien in verschiedenen Fachbereichen notwendig, um das Studium zu bewältigen – dies könne für BM-Absolventen/innen, die nicht die BM-Ausrichtung Technik, Architektur, Life Sciences (TALS) absolviert haben, eine Herausforderung sein.
- **Wissenschaftliches Schreiben:** Im Studium habe das wissenschaftliche Schreiben hohe Bedeutung. Daher wäre eine Vorbereitung während der BM diesbezüglich gemäss BM-Absolventen/innen verschiedener Ausrichtungen wünschenswert.
- **Englisch:** Englisch-Kompetenzen werden in vielen Studiengängen auf einem gewissen Niveau vorausgesetzt, weshalb es wichtig sei, dass bei Abschluss der BM mindestens das Niveau eines Cambridge First erreicht werde.
- **Naturwissenschaftliche Grundlagen:** Insbesondere in den technischen Studiengängen seien auch solide naturwissenschaftliche Grundlagen notwendig, um das Studium erfolgreich bewältigen zu können. Absolventen/innen der BM-Ausrichtung TALS bräuchten diese mit, die anderen hätten aber teils Mühe in technischen Studiengängen.

Nachfolgend werden die Ergebnisse aus den Fokusgruppen mit den Studierenden je nach BM-Ausrichtung vertieft.

BM-Ausrichtung Technik, Architektur, Life Sciences: Die befragten Studierenden mit einer BM der Ausrichtung Technik, Architektur, Life Sciences (TALS) fühlten sich in den Fächern Mathematik, Physik und Chemie grundsätzlich gut auf die Anforderungen des Studiums vorbereitet. Dabei hätten sie nicht nur auf das Gelernte aus dem BM-Unterricht zurückgreifen, sondern auch auf den praktischen Erfahrungen aus ihren technisch

⁷⁸ Frage: Was bräuchte es im Unterricht zur Berufsmaturität, damit die BM-Absolventen/innen das Fachhochschulstudium (noch) besser bewältigen können? (n=95)

ausgerichteten Berufslehren aufbauen können. Die hohen Anforderungen in Mathematik würden trotz guter Vorbereitung stellenweise Mühe bereiten. Das Fach wurde denn auch als «Stolperfalle Nummer 1» in den ersten Semestern im Studium in den Fachbereichen Technik und IT sowie Architektur, Bau- und Planungswesen bezeichnet, wobei dies insbesondere für Studierende mit anderen BM-Ausrichtungen gelte. Die grössten fachlichen Schwächen identifizieren die Befragten bei sich und ihren Kommilitonen/innen mit BM-Ausrichtung TALS in Deutsch (Sprache des Studiums) und Englisch. In Deutsch bereite insbesondere das Verfassen von technischen Berichten und von wissenschaftlichen Arbeiten zu Beginn des Studiums Mühe. Hier empfehlen die Studierenden eine bessere Vorbereitung während der BM auf das wissenschaftliche Schreiben. Auch in Englisch erkennen sie Optimierungspotenzial: Mehrere Befragte machten vor dem Studium ein Englisch-Sprachdiplom. Aus ihrer Sicht wäre das Studium mit den Englischkenntnissen aus der Lehre und der BM nur schwer zu bewältigen. Je nach Studiengang würden einzelne Kurse nur auf Englisch angeboten oder es müsse viel Literatur in Englisch bearbeitet werden. Entsprechend regen sie an, das Fach Englisch in der BM zu stärken, etwa indem es für alle in der BM-Ausrichtung TALS obligatorisch wird, das First-Diplom zu erlangen oder indem Fächer wie Geschichte und Politik auf Englisch absolviert werden. Dies sei heute an einigen Berufsmaturitätsschulen bereits der Fall und verbessere das Englisch-Verständnis der Schüler/innen enorm.

BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen: Die befragten Studierenden mit einer BM der Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen haben unterschiedliche Studiengänge begonnen. Entsprechend sind ihre Hinweise auf Lücken in den fachlichen Kompetenzen heterogen. Eine Person ist mit einer BM Typ Dienstleistungen in ein naturwissenschaftliches Studium eingestiegen und gescheitert, insbesondere weil sie aus ihrer Sicht über ein zu geringes Vorwissen in Mathematik, Biologie und Chemie verfügte. Eine andere Person hat nach dem Abschluss der Berufslehre (EFZ) als Kaufmann/-frau und dem Absolvieren der BM Typ Wirtschaft ein Studium in Betriebswirtschaftslehre in Angriff genommen und fühlte sich in Mathematik und Wirtschaft gut vorbereitet. Je nachdem, welcher Studiengang gewählt wurde, und ob jemand freiwillig ein Englisch-Sprachdiplom machte, führe auch Englisch zu Schwierigkeiten im FH-Studium. Am ehesten einig sind sich die Befragten jedoch bezüglich der Deutsch-Kompetenzen. Das Verfassen von schriftlichen Arbeiten inkl. Quellenrecherche, Verwendung von wissenschaftlichem Vokabular und Zitieren hat zu Beginn des Studiums eine grosse Hürde dargestellt. Gemäss den Studierenden müssten diese Kenntnisse jedoch nicht zwingend schon in der BM vermittelt werden, sondern im Rahmen von Einführungskursen an der FH.

BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales: Die befragten Studierenden mit einer BM der Ausrichtung Gesundheit und Soziales weisen sehr unterschiedliche Profile auf, was ihre Berufslehre und den nach der BM gewählten Studiengang betrifft. Entsprechend stellen sie bei sich sehr unterschiedliche Stärken und Schwächen in den fachlichen Kompetenzen fest. Tendenziell bekunden sie Mühe mit dem Schreiben von Arbeiten inkl. wissenschaftlichem Zitieren. Mehrere Befragte würden es begrüssen, im BM-Unterricht bereits darauf vorbereitet zu werden bzw. allenfalls umfassender darauf vorbereitet zu werden.

Ihrer Meinung nach könnte im Deutsch stattdessen weniger stark auf das Lesen und Analysieren von Literaturklassikern fokussiert werden. Fachliche Lücken offenbarten darüber hinaus vor allem jene Studierende, die ein fachfremdes Studium in Angriff nahmen. Beispielsweise fehlten beim Einstieg in einen wirtschaftlichen Studiengang Kompetenzen in Mathematik und Finanz- und Rechnungswesen, beim Einstieg in einen naturwissenschaftlichen Studiengang fehlten Grundlagen in Chemie, Physik und wiederum Mathematik. Die Mathematik ist gemäss den Befragten aber auch in fachverwandten Studiengängen für viele ein Stolperstein. Vor dem Studienstart haben mehrere Befragte einen Englisch-Sprachaufenthalt absolviert, was ihnen für die Bewältigung des Studiums sehr geholfen habe. Das Englisch-Niveau, das nach Abschluss der BM erreicht wird, ist gemäss mehreren Studierenden eigentlich zu tief zur erfolgreichen Bewältigung eines FH-Studiums.

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Die Studiengangleitenden aus den verschiedenen Fachbereichen identifizieren bei den BM-Absolventen/innen unterschiedlicher BM-Ausrichtungen insbesondere zusätzlichen Bedarf bei:

- **Erstsprache:** Bessere Kompetenzen im Textaufbau und einen umfassenderen Wortschatz würde den Studierenden beim Verfassen von Arbeiten oder Berichten helfen.
- **Englisch:** Abgesehen von den Absolventen/innen der BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen identifizieren die Studiengangleitenden mangelnde Englisch-Kompetenzen zur Bewältigung des Studiums.
- **Mathematik:** Studiengangleitende sind der Meinung, dass die BM-Absolventen/innen über bessere Kompetenzen im logischen Denken und in der Anwendung von Formeln verfügen müssten, um den Stoff im Studium erlernen zu können.

Darüber hinaus konstatieren die Studiengangleitenden unterschiedlicher Fachbereiche allgemein auch steigende Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt. Folglich müsse bei Abschluss einer FH ein höheres Niveau erreicht werden; somit sei der Weg zum BA-Abschluss heute anspruchsvoller als früher. Nachfolgend werden die Ergebnisse aus den Fokusgruppen mit den Studiengangleitenden nach Fachbereichen präsentiert.

Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen: Die befragten Studiengangleitenden loben die Englisch-Kompetenzen der Studierenden. Besonders die Absolvierenden mit einer BM der Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen verfügten teilweise schon über Sprachdiplome, die auch an der FH erlangt werden könnten. Probleme bereiten laut den Studiengangleitenden hingegen die Erstsprache und Mathematik. In Deutsch bereiteten etwa die korrekte Anwendung der vier Fälle oder die Kommasetzung Schwierigkeiten. Generell fehle es an Schreibkompetenz, die Sprache sei häufig zu wenig präzise und der Wortschatz limitiert bzw. die Verwendung der Begriffe zu wenig exakt. In Italienisch falle die mangelnde Fähigkeit auf, Texte zu verstehen. Auch in Mathematik verweisen die Befragten auf Lücken in den Grundlagen wie z.B. Dreisatzrechnen oder Umwandlung von Formeln. Die Studierenden seien überfordert, sobald nicht mehr das eingeübte Lösungsschema angewendet werden könne, sondern eigene Lösungsansätze gefunden werden

müssten. Diese Defizite liessen sich im Studium kaum mehr aufholen, auch nicht mit Vorbereitungskursen. Das Problem liegt gemäss den Studiengangleitenden jedoch nicht darin, dass in der BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen zu wenig Mathematik gelehrt wird, sondern dass ein schlechtes Abschneiden in Mathematik mit guten Noten in anderen Fächern kompensiert werden kann. Auffallend sei, dass die Absolventen/innen einer BM-Ausrichtung TALS oder einer gymnasialen Maturität besser auf die Anforderungen in Mathematik vorbereitet seien.

Alle Befragten weisen aber auch darauf hin, dass die Anforderungen im Arbeitsmarkt und folglich auch an die Studierenden an einer FH in den letzten Jahren gestiegen seien. Es werde mehr Stoff in kürzerer Zeit vermittelt und dieser müsse nicht mehr nur gelernt, sondern auch angewendet werden können. Gleichzeitig sei das Niveau hinsichtlich der vermittelten fachlichen Kompetenzen im BM-Unterricht konstant geblieben, wodurch es zu einer «Lücke» zwischen dem Output der BM und den Anforderungen an der FH gekommen sei. Es zeige sich jedoch immer wieder, dass die FH-Studierenden trotz der genannten Defizite im internationalen Vergleich sehr gut abschneiden würden. Dies lasse sich aus den Erfahrungsberichten der Studierenden ableiten, die ein Semester an einer Hochschule im Ausland absolvierten.

Fachbereiche Technik und IT, Architektur, Bau- und Planungswesen, Chemie und Life Sciences: Die grössten fachlichen Defizite identifizieren die befragten Studiengangleitenden in der Mathematik. In der BM würde man lernen zu rechnen und Musteraufgaben zu lösen. Was jedoch fehle, sei das mathematisch-logische Denken, ein tieferes Verständnis von Mathematik und die Fähigkeit, selbst Lösungswege zu suchen. Entsprechend scheiterten die meisten Studierenden, welche Misserfolge im ersten Studienjahr hätten, an der Mathematik. Defizite könnten auch durch den Besuch von Vorbereitungskursen oft nicht mehr genügend aufgeholt werden. Als zweites grösseres Problem werden die Kompetenzen in der Erstsprache genannt, wobei die Meinungen dazu stark auseinandergehen. Jene Befragten, die Defizite in der Beherrschung der Erstsprache ausmachen, sehen diese Defizite insbesondere bei den Fähigkeiten, Texte logisch aufzubauen und stringent zu argumentieren. Einig sind sich die Studiengangleitenden darin, dass sich der Unterricht an den Berufsmaturitätsschulen darauf fokussieren sollte, die Grundlagen in Mathematik und der Erstsprache zu vermitteln. Mit soliden Grundlagen in diesen Fächern sowie guten Englischkenntnissen sei man gut auf ein Studium an der FH vorbereitet. Ohne diese Grundlagen werde es aber rasch schwierig, das Studium erfolgreich zu bewältigen. Denn das Eintrittsniveau an den FH selbst sei zwar nicht gestiegen, doch aufgrund der gestiegenen Anforderungen in der Berufswelt seien auch die Erwartungen daran gestiegen, welche Kompetenzen zum Zeitpunkt des BA-Abschlusses vorhanden sein müssten. Entsprechend sei der Weg bis zum BA-Abschluss heute anspruchsvoller als früher.

Fachbereiche Gesundheit und Soziale Arbeit: Die Befragten aus dem Fachbereich Gesundheit identifizieren teilweise grosse Lücken in der Anwendung der Erstsprache (Deutsch und Französisch) durch die Studierenden mit BM, wobei sie sich insbesondere auf die BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales beziehen. Besonders die redaktionellen Fähigkeiten seien teilweise bescheiden. Es falle vielen Studierenden schwer, korrekte

Sätze zu formulieren oder einen Text strukturiert aufzubauen. Zudem sei die verwendete Sprache oft sehr einfach und wenig präzise. Ebenfalls Mühe bereite das Verstehen von wissenschaftlichen Texten. Gemäss den Studiengangleitenden verfügen die Studierenden häufig auch nicht über die Englisch-Kenntnisse, die sie für das Studium benötigen würden. Die Literaturlektüre, die Verwendung von Datenbanken oder auch die Arbeit an Maschinen in der Radiologie setzten jedoch ein entsprechendes Englisch-Niveau voraus.

Neben den Sprachen wird die Mathematik als zweites grosses Problemfeld erkannt. Besonders im Studiengang MTRA führten fehlende mathematische Kompetenzen oft zu Misserfolgen im ersten Studienjahr. Dabei würden den Studierenden Grundkenntnisse wie Dreisatzrechnen fehlen sowie die Anwendung von Formeln und das logische Denken Schwierigkeiten bereiten. Diese Defizite wirkten sich dann wiederum negativ auf die Physikkompetenzen aus. Auch in den anderen Studiengängen verfügen die Studierenden gemäss den Befragten teilweise nicht über das nötige mathematische Basiswissen wie Dreisatzrechnen oder Umwandeln von Masseinheiten.

Ein/e Studiengangleitende/r stellt schliesslich fest, dass auch die naturwissenschaftlichen Vorkenntnisse der BM-Absolventen/innen klein sind – und zwar selbst dann, wenn die fachlich passende BM mit Schwerpunkt Gesundheit absolviert wurde. Das Niveau in Anatomie und Physiognomie sei teilweise sehr tief. Die Person regt an, dass der BM-Unterricht stärker auf die Vermittlung dieser humanbiologischen Grundlagen fokussiere, anstatt auf andere Bereiche wie die Pflanzenbiologie. Auch in dieser Fokusgruppe sind die Befragten der Meinung, dass sich die Anforderungen im Berufsleben stark gewandelt hätten. In der Pflege etwa sei man vermehrt hochkomplexen Situationen ausgesetzt, die wegen Personalmangels häufig unter grossem Zeitdruck zu bewältigen seien. Weil die Studierenden auf solche Situationen vorbereitet werden müssten, habe auch die Komplexität des Studiums zugenommen.

Die befragte Person aus dem Fachbereich Soziale Arbeit kann keine Aussagen zu den fachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen im Studium machen. Das Niveau der Studierenden sei sehr unterschiedlich, gleichzeitig sei den Dozierenden oft nicht bekannt, wer welche Vorbildung habe. Da alle Studierenden ein Zulassungsverfahren⁷⁹ durchlaufen, gehe man grundsätzlich davon aus, dass alle die nötigen fachlichen Kompetenzen zur Bewältigung des Studiums mitbringen würden.

⁷⁹ Auch im Fachbereich Gesundheit bestehen Zulassungsverfahren.

7.2 Überfachliche Kompetenzen

7.2.1 Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen

Selbsteinschätzung der Studierenden

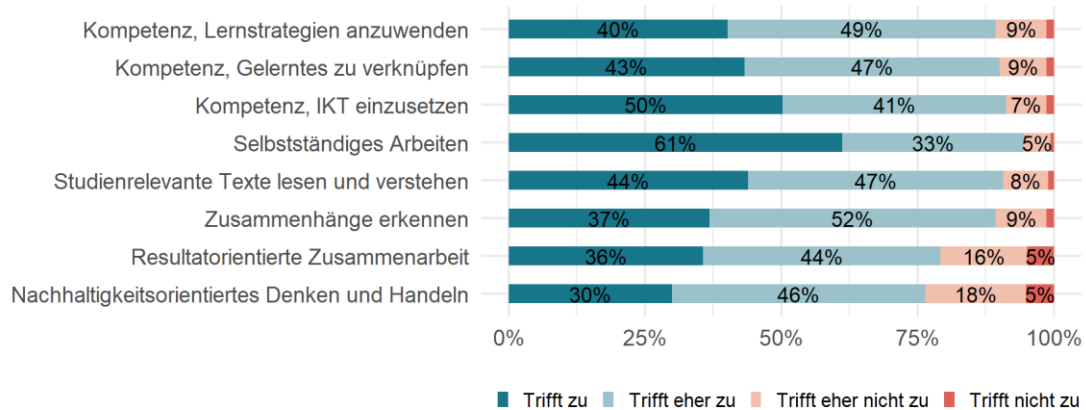
Die grosse Mehrheit der Befragten der Studierendenkohorte 2019 geben an, selbstständig arbeiten zu können (61% trifft zu / 33% trifft eher zu, vgl. Figur 30). Auch ist die Mehrheit der Befragten imstande,

- IKT einzusetzen (50% trifft zu / 41% trifft eher zu),
- studienrelevante Texte zu lesen und zu verstehen (44% trifft zu / 47% trifft eher zu),
- Gelerntes zu verknüpfen (43% trifft zu / 47% trifft eher zu),
- Lernstrategien anzuwenden (40% trifft zu / 49% trifft eher zu) sowie
- Zusammenhänge zwischen den Fächern herzustellen sowie Methoden und Erkenntnisse von einem Fach ins andere zu übertragen (37% trifft zu / 52% trifft eher zu).

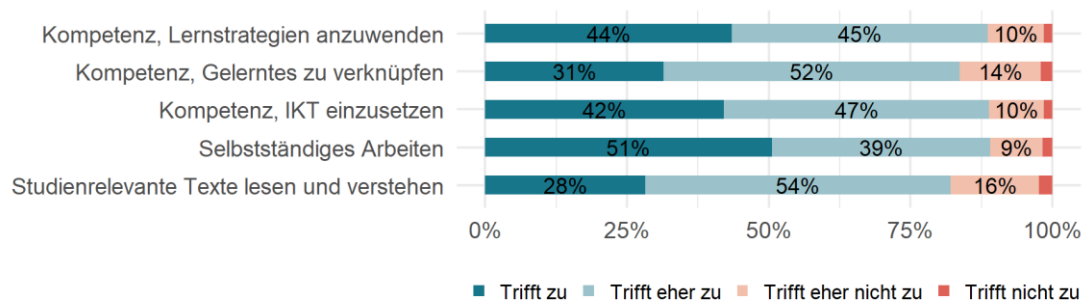
Am ungünstigsten bewerten die Befragten ihre Fähigkeiten, resultatorientiert mit Mitstudierenden und Dozierenden zusammenarbeiten zu können (36% trifft zu / 44% trifft eher zu) sowie das Erlernte hinsichtlich der gesellschaftlichen und ökologischen Auswirkungen zu hinterfragen (30% trifft zu / 46% trifft eher zu).

Im Vergleich zur Studienkohorte 2012 sind in der Kohorte 2019 deutlich mehr Studierende der Auffassung, über die nötigen überfachlichen Kompetenzen zu verfügen. Einzig die Kompetenz, Lernstrategien anzuwenden, wird als weniger ausgeprägt beurteilt (vgl. Figur 30).

Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen der Kohorte 2019



Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen der Kohorte 2012



econcept

Figur 30: Antworten zur Frage «Rückblickend auf Ihr bisheriges Studium: Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen: 1) Ich war in der Lage, mir Inhalte des Studiums mittels geeigneter Lernstrategien anzueignen; 2) Ich war in der Lage, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen; 3) Ich konnte Informations- und Kommunikationstechnologien einsetzen; 4) Ich war in der Lage, selbstständig zu arbeiten; 5) Ich war in der Lage, studienrelevante Texte zu lesen und zu verstehen; 6) Ich konnte Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fächern herstellen sowie Methoden und Erkenntnisse von einem Fach ins andere übertragen; 7) Ich war in der Lage, resultatorientiert mit Studienkollegen/innen oder Dozierenden zusammenarbeiten; 8) Ich konnte das Erlernte bezüglich seiner gesellschaftlichen und ökologischen Auswirkungen hinterfragen.» ($n_{2019} = 2'263-2'480$, $n_{2012} = 2'432-2'461$). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021 und 2013.

Verglichen nach Zulassungsausweisen bestehen leichte Unterschiede in den Einschätzungen der BM1-Absolventen/innen und der BM2-Absolventen/innen der Studienkohorte 2019 ihrer überfachlichen Kompetenzen, die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.⁸⁰ Werden die BM-Absolventen/innen mit den GM-Absolventen/innen verglichen, so ist erkennbar, dass die GM-Absolventen/innen alle Kompetenzen ausser der Kompetenz, IKT anzuwenden sowie resultatorientiert zusammenzuarbeiten signifikant besser einschätzen.⁸¹

⁸⁰ Kompetenz, Lernstrategien anzuwenden: p-Wert = 0.607; Kompetenz, Gelerntes zu verknüpfen: p-Wert = 0.591; Kompetenz, IKT einzusetzen: p-Wert = 0.289; Selbstständiges Arbeiten: p-Wert = 0.606; Studienrelevante Texte lesen und verstehen: p-Wert = 0.550; Zusammenhänge erkennen: p-Wert = 0.183; Resultatorientierte Zusammenarbeit: p-Wert = 0.648; Nachhaltigkeitsorientiertes Denken und Handeln: p-Wert = 0.705

⁸¹ Kompetenz, Lernstrategien anzuwenden: p-Wert = 0.000; Kompetenz, Gelerntes zu verknüpfen: p-Wert = 0.026; Kompetenz, IKT einzusetzen: p-Wert = 0.273; Selbstständiges Arbeiten: p-Wert = 0.099; Studienrelevante Texte lesen und verstehen: p-Wert = 0.000; Zusammenhänge erkennen: p-Wert = 0.045; Resultatorientierte Zusammenarbeit: p-Wert = 0.429; Nachhaltigkeitsorientiertes Denken und Handeln: p-Wert = 0.012.

Die Unterschiede zwischen den Fachbereichen sind in der Studierendenkohorte 2019 mit Blick auf die einzelnen überfachlichen Kompetenzen tendenziell eher gering. Die grössten Unterschiede zeigen sich betreffend «Nachhaltigkeitsorientiertes Denken und Handeln», wobei die Studierenden des Fachbereichs Land- und Forstwirtschaft (26% trifft zu / 46 trifft eher zu) gefolgt von Soziale Arbeit (38% trifft zu / 46% trifft eher zu) die Kompetenzen tendenziell am besten einschätzen und die Studierenden des Fachbereichs Technik (22% trifft zu / 45% trifft eher zu) am schlechtesten.

Gefragt nach dem Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen sind die Studierenden der Meinung, dass dies auf die Beurteilung der Aussagen zu den überfachlichen Kompetenzen oft keinen Einfluss hatte (zwischen 41% und 74%). Tendenziell einen negativen Einfluss hatte die COVID-19-Pandemie gemäss einem Teil der Studierenden auf die Aussagen betreffend Beurteilung der resultatorientierten Zusammenarbeit mit Mitstudierenden und Dozierenden (53%), die Aneignung von Lerninhalten dank geeigneter Lernstrategien (39%), die Verknüpfung neuer Lerninhalte und bereits Erlerntem (27%) sowie betreffend das selbständige Arbeiten (25%). Einen positiven Einfluss hatte die Pandemie gemäss den Studierenden hingegen auf die Einschätzung ihrer Kompetenzen, «IKT einzusetzen» (34%), «Selbständiges Arbeiten» (21%), «Studienrelevante Texte lesen und verstehen» (18%), «Zusammenhänge erkennen» (24%) sowie «Nachhaltigkeitsorientiertes Denken und Handeln» (19%).

Fokus BM-Absolventen/innen neuer RLP-BM

Die Studierenden, welche die BM unter dem neuen Rahmenlehrplan absolviert haben, schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen in sämtlichen Kompetenzbereichen als ausreichend oder eher ausreichend für die Bewältigung des Studiums ein. Am besten schätzen sie ihre Fähigkeiten ein, selbständig zu arbeiten (57% trifft zu / 36% trifft eher zu). Ebenfalls als sehr gut stufen sie ihre Kompetenz ein, IKT einzusetzen (47% trifft zu / 44% trifft eher zu). Am ungünstigsten bewerten die Befragten ihre Fähigkeiten, resultatorientiert mit Mitstudierenden und Dozierenden zusammenarbeiten zu können (32% trifft zu / 45% trifft eher zu) sowie das Erlernte hinsichtlich der gesellschaftlichen und ökologischen Auswirkungen zu hinterfragen (26% trifft zu / 48% trifft eher zu).

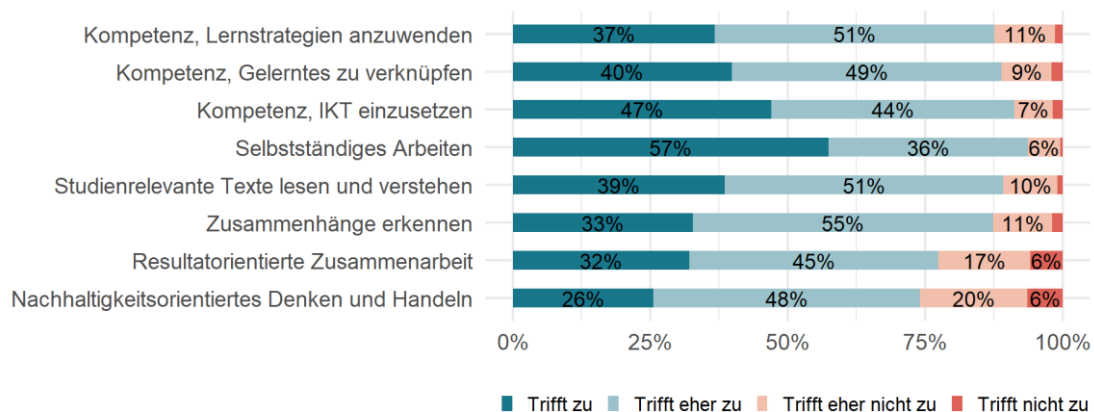
Ausgewertet nach BM-Ausrichtung zeigt sich, dass die Studierenden mit BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales häufiger über ausgeprägte Kompetenzen, Lernstrategien anzuwenden, verfügen (45% trifft zu / 45% trifft eher zu) als BM-Absolventen/innen anderer BM-Ausrichtungen; die Studierenden mit BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistung – Typ Wirtschaft verfügen über vergleichbar ausgeprägte Lernstrategien wie der Durchschnitt (37% trifft zu / 50% trifft eher zu); Studierende der BM-Ausrichtung TALS haben im Vergleich weniger ausgeprägte Kompetenzen, Lernstrategien anzuwenden (31% trifft zu / 57% trifft eher zu).

Betreffend das selbständige Arbeiten kann konstatiert werden, dass die Studierenden mit der BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen – Typ Wirtschaft (60% trifft zu / 34% trifft eher zu) sowie mit BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales (60% trifft zu / 37% trifft eher zu) ihre Kompetenzen als weniger ausgeprägt als der Durchschnitt einschätzen.

Demgegenüber beurteilen Studierende mit der BM-Ausrichtung TALS ihre Kompetenzen im selbständigen Arbeiten tendenziell als weniger ausgeprägt (53% trifft zu / 38% trifft eher zu).

Die IKT-Kompetenzen werden von den Absolventen/innen der BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales tendenziell ausgeprägter eingeschätzt (49% trifft zu / 46% trifft eher zu) als von Absolventen/innen der BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen – Typ Wirtschaft (46% trifft zu / 43% trifft eher zu) und von Absolventen/innen mit BM-Ausrichtung TALS (45% trifft zu / 46% trifft eher zu).

Einschätzung überfachliche Kompetenzen BM-Absolventen/innen neuer RLP-BM



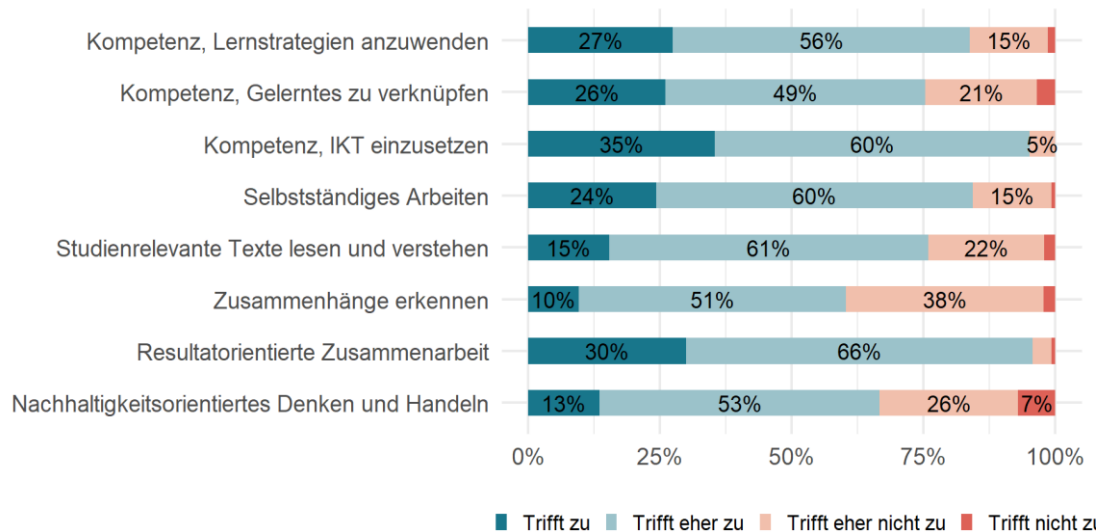
econcept

Figur 31: Antworten zur Frage «Rückblickend auf Ihr bisheriges Studium: Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen: 1) Ich war in der Lage, mir Inhalte des Studiums mittels geeigneter Lernstrategien anzueignen; 2) Ich war in der Lage, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen; 3) Ich konnte Informations- und Kommunikationstechnologien einsetzen; 4) Ich war in der Lage, selbständig zu arbeiten; 5) Ich war in der Lage, studienrelevante Texte zu lesen und zu verstehen; 6) Ich konnte Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fächern herstellen sowie Methoden und Erkenntnisse von einem Fach ins andere übertragen; 7) Ich war in der Lage, resultatorientiert mit Studienkollegen/innen oder Dozierenden zusammenarbeiten; 8) Ich konnte das Erlernte bezüglich seiner gesellschaftlichen und ökologischen Auswirkungen hinterfragen.» (n = 763-846). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Wie bei den fachlichen Kompetenzen fallen auch bezüglich der überfachlichen Kompetenzen die Fremdeinschätzungen der Studiengangleitenden kritischer aus als die Selbsteinschätzungen der BM-Absolventen/innen (vgl. Figur 32). Die Anteile der Bewertungen mit sehr gut sind insgesamt für sämtliche Kompetenzen tiefer als bei den BM-Absolventen/innen; dennoch werden alle überfachlichen Kompetenzen in der Tendenz positiv bewertet. Besonders auffallend ist allerdings der Unterschied zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung betreffend die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen. Während fast alle BM-Absolventen/innen der Meinung sind, dazu in der Lage zu sein (33% trifft zu / 55% trifft eher zu), teilt diese Einschätzung etwas mehr als die Hälfte Studiengangleitenden (10% trifft zu / 51% trifft eher zu) diese Ansicht. Andererseits schätzen die Studiengangleitenden die Kompetenzen der BM-Absolventen/innen, resultatorientiert zusammenzuarbeiten wesentlich besser ein (30% trifft zu / 66% trifft eher zu) als diese selbst.

Fremdeinschätzung der überfachlichen Kompetenzen gemäss SGL 2021



econcept

Figur 32: Antworten zur Frage «Wie schätzen Sie die Befähigung von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen für ein Studium an der Fachhochschule im Vergleich zu Studierenden mit anderen Zulassungsausweisen ein? Die [Kompetenzen] reichen für die Bewältigung des Studiums aus.» (n=126-140). Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021.

Werden die Einschätzungen der Studiengangleitenden nach Fachbereichen betrachtet, sticht der Fachbereich Soziale Arbeit mit überdurchschnittlichen Bewertungen für die Kompetenzen Verknüpfung von Gelerntem, Selbständigkeit, Zusammenhänge erkennen, Zusammenarbeit und nachhaltigkeitsorientiertes Denken und Handeln heraus. Insbesondere für die letztgenannte Kompetenz zeigen sich indes grosse Unterschiede zwischen den Fachbereichen: Für BM-Absolventen/innen im Bereich Design und Angewandte Linguistik schätzen je die Hälfte der Studiengangleitenden die Aussagen als (eher) nicht zutreffend ein, für den Fachbereich Architektur, Bau- und Planungswesen ist die Beurteilung gar überwiegend nicht zutreffend (45% trifft eher nicht zu / 18% trifft nicht zu).

7.2.2 Zusätzlicher Bedarf an überfachlichen Kompetenzen zur besseren Bewältigung des Studiums

Selbsteinschätzung der Studierenden

Gemäss der Studierendenkohorte 2019 fehlten den Studierenden zur besseren Bewältigung des Studiums während der Vorbildung hauptsächlich Lernstrategien, um sich die Inhalte des Studiums anzueignen (49%, vgl. Tabelle 23). Ebenfalls bedarf es für die bessere Bewältigung des Studiums gemäss den Studierenden:

- Lesen und Verstehen von studienrelevanten Texten (33%)
- Fähigkeit, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen und Nachhaltigkeitsorientiertes Denken (je 23%)
- Interdisziplinäres Arbeiten und Selbstständiges Arbeiten (je 22%)
- Kompetenzen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (20%)

Der geringste Bedarf besteht betreffend Sozialkompetenzen (9%).

Ausgewertet nach Zulassungsausweis zeigt sich, dass die Studierenden mit BM1 und BM2 den grössten Bedarf nach Lernstrategien (je 55%) und dem Lesen und Verstehen von studienrelevanten Texten (36% bzw. 38%) haben. Demgegenüber vermissten GM-Absolventen/innen neben fehlenden Lernstrategien (39%) v.a. fehlendes interdisziplinäres Arbeiten (30%).

Was fehlte Ihnen für die bessere Bewältigung des Studiums in Ihrer Bildung vor FH-Eintritt?	
Überfachliche Kompetenzen in:	Nennungen (in %)
Lernstrategien, um mir die Inhalte des Studiums anzueignen	49%
Lesen und Verstehen von studienrelevanten Texten	33%
Fähigkeit, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen	23%
Nachhaltigkeitsorientiertes Denken	23%
Interdisziplinäres Arbeiten	22%
Selbstständiges Arbeiten	22%
Kompetenzen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien	20%
Sozialkompetenz	9%

Tabelle 23: Antworten zur Frage «Was fehlte Ihnen für die bessere Bewältigung des Studiums in Ihrer Bildung vor FH-Eintritt? Überfachliche Kompetenzen in...» (n=2'066). Hinweis: Mehrfachauswahl. Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Fokus BM-Absolventen/innen neuer RLP-BM

Gemäss den Studierenden, die eine BM unter dem neuen Rahmenlehrplan absolviert haben, bedarf es zur besseren Bewältigung des Studiums vor allem Lernstrategien, um sich die Inhalte des Studiums anzueignen (52%). Ebenfalls wären bessere überfachliche Kompetenzen zum Lesen und Verstehen von studienrelevanten Texten wichtig für die Bewältigung des Studiums (37%). Der geringste Bedarf besteht gemäss den Befragten betreffend Sozialkompetenz (7%).

Ausgewertet nach BM-Ausrichtungen zeigen sich Unterschiede: Die Studierenden mit einer BM der Ausrichtung TALS sehen den grössten Bedarf an zusätzlichen überfachlichen Kompetenzen nach den Lernstrategien am häufigsten beim selbständigen Arbeiten. Die Studierenden mit einer BM der Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen – Typ Wirtschaft stellen für sich einen höheren Bedarf an überfachlichen Kompetenzen im nachhaltigkeitsorientierten Denken fest (an dritter Stelle nach den Lernstrategien und dem Lesen und Verstehen von studienrelevanten Texten). Die Studierenden mit einer BM der Ausrichtung Gesundheit und Soziales sehen ihrerseits den grössten zusätzlichen Bedarf nach überfachlichen Kompetenzen beim Lesen und Verstehen von studienrelevanten Texten.

Was fehlte Ihnen für die bessere Bewältigung des Studiums in Ihrer Bildung vor FH-Eintritt?	
Überfachliche Kompetenzen in:	Nennungen (in %)
Lernstrategien, um mir die Inhalte des Studiums anzueignen	52%
Lesen und Verstehen von studienrelevanten Texten	37%
Selbstständiges Arbeiten	25%
Fähigkeit, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen	25%
Nachhaltigkeitsorientiertes Denken	23%
Kompetenzen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien	17%
Interdisziplinäres Arbeiten	16%
Sozialkompetenz	7%

Tabelle 24: Antworten der BM-Absolventen/innen neuer RLP-BM zur Frage «Was fehlte Ihnen für die bessere Bewältigung des Studiums in Ihrer Bildung vor FH-Eintritt? Überfachliche Kompetenzen in...» (n=725). Hinweis: Mehrfachauswahl. Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Aus Sicht der Studiengangleitenden fehlen den BM-Absolventen/innen vor allem Kompetenzen beim Lesen und Verstehen von Texten, beim Verknüpfen von Gelerntem sowie bei den Lernstrategien. Oft genannt werden auch Defizite hinsichtlich des selbständigen Arbeitens, interdisziplinären Arbeitens und nachhaltigkeitsorientiertem Denken. Am geringsten werden die Defizite im Umgang mit IKT und bei der Sozialkompetenz eingeschätzt.

Werden die Fachbereiche differenziert betrachtet, so fällt auf, dass das Lesen und Verstehen von Texten in den Fachbereichen Architektur, Bau- und Planungswesen sowie Technik und IT vergleichsweise weniger oft als fehlende Kompetenzen genannt werden. In der Sozialen Arbeit lässt sich die gleiche Beobachtung in Bezug auf die Lernstrategien und die Fähigkeit zum Verknüpfen feststellen⁸².

Ein Vergleich mit der Befragung der Studiengangleitenden 2013 ist nicht möglich, weil diese Frage so nicht gestellt wurde.

Darüber hinaus hatten die Studiengangleitenden die Möglichkeit, in einer offenen Frage dazu Stellung zu nehmen, was die BM-Absolventen/innen zur besseren Bewältigung des FH-Studiums brauchen⁸³: Am häufigsten (27 Nennungen) weisen die Befragten darauf hin, dass sie sich von den BM-Absolventen/innen mehr kritisches Denken (auch Kompetenzen zur Reflexion, zum Argumentieren, zum selbstständig Denken, zur Abstraktion) wünschen. Dieser Wunsch wird am meisten von Studiengangleitenden des Fachbereichs Wirtschaft und Dienstleistungen geäußert. Auffallend sind zudem die Rückmeldungen (19 Nennungen) zur mangelnden Selbstständigkeit der Studierenden (auch Selbstkompetenzen, Disziplin, Selbstmotivation). Schliesslich wünschen sich die Befragten bessere Kompetenzen der BM-Absolventen/innen hinsichtlich Lernstrategien (15 Nennungen). Die Rückmeldungen zu Selbstständigkeit und Lernstrategien stammen dabei aus den verschiedensten

⁸² Frage: Welche weiteren Kompetenzen fehlen den BM-Absolventen/innen zur besseren Bewältigung des Studiums in Ihrem Studiengang? (n=74)

⁸³ Frage: Was bräuchte es im Unterricht zur Berufsmaturität, damit die BM-Absolventen/innen das Fachhochschulstudium (noch) besser bewältigen können? (n=95)

Fachbereichen. Die weiteren Rückmeldungen betreffen folgende überfachlichen Kompetenzen: Textverständnis (7), vernetztes und interdisziplinäres Denken (6), Sozialkompetenz im weiteren Sinne (5), Kommunikation (4).

7.2.3 Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen und zusätzlicher Bedarf gemäss Fokusgruppen

Selbsteinschätzung der Studierenden

Gemäss den Studierenden in den Fokusgruppen besteht bei den BM-Absolventen/innen insbesondere in den Bereichen Selbstorganisation und Lernstrategien ein zusätzlicher Bedarf, der bereits während der BM adressiert werden könnte. Heterogene Einschätzungen je nach BM-Ausrichtung bestehen mit Blick auf IKT-Kompetenzen: Einige Studierende würden eine bessere Vorbereitung betreffend Ablagesysteme und Informationstools wünschen, andere haben teilweise Mühe im Umgang mit Software von Microsoft Office. Nachfolgend werden die Ergebnisse differenziert nach BM-Ausrichtung präsentiert.

BM-Ausrichtung Technik, Architektur, Life Sciences: Der Übergang von der BM an die FH wird in Bezug auf die überfachlichen Kompetenzen von einigen Studierenden mit BM-Ausrichtung TALS als «Schock» bezeichnet. Für den BM-Unterricht müsse man kaum etwas selbst organisieren und die Lehrpersonen würden die benötigten Unterlagen stets ausgedruckt zur Verfügung stellen. An der FH sei man dann plötzlich «auf sich allein gestellt». Einigen Studierenden bereiteten gerade zu Beginn des Studiums die Selbstorganisation und das selbständige Lernen grosse Mühe. Sie berichten auch von Kommilitonen/innen, die damit «kämpften» und deshalb teilweise im Studium scheiterten. Sie würden es begrüßen, wenn die BM besser auf den Studienalltag vorbereiten würden, indem Fähigkeiten zur Selbstorganisation und Lernstrategien vermittelt würden. Anderen Befragten bereiteten diese Kompetenzen keine Mühe. Sie stimmen jedoch der Beobachtung zu, dass in der BM die Selbstständigkeit im Hinblick auf die Studierfähigkeit nicht gefördert werde. Entweder man eigne sich die Kompetenzen bereits in der Berufslehre an oder lerne es danach an der FH «auf die harte Tour». Eine Person regt deshalb an, bereits im BM-Unterricht Formate zu schaffen, in denen Studiums-Luft geschnuppert werden könne, um den Übergang an die FH zu erleichtern und die Quote der Studienabbrüche zu senken. In Bezug auf den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien identifizieren die Studierenden bei sich keine grösseren Lücken. Sie finden nicht, dass es in der BM ein Fach Informatik bräuchte. Wichtiger sei, dass an der FH Einführungskurse zu Recherche-Tools oder den Ablagesystemen der Dozierenden angeboten würden, denn damit kämpften die Studierenden am meisten.

BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen: Die Studierenden mit einer BM der Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen sehr unterschiedlich ein und betonen, dass hier auch der individuelle Werdegang vor der BM eine grosse Rolle spiele. In Bezug auf die Informations- und Kommunikationstechnologien können alle Befragten die wichtigsten Anwendungen im Studium nutzen. Der Schritt an die FH war für einige dennoch nicht ganz einfach, weil in den Lehrveranstaltungen im

Gegensatz zur BM mehrheitlich digital gearbeitet werde und neue Tools und Informationsplattformen angewendet werden müssen. Einzelne Befragte bekunden im Studium grosse Mühe damit, sich zu organisieren, Zeitpläne zu machen und Lernstrategien anzuwenden, wobei betont wird, dass dies nicht auf alle Personen zutrefte. Auffallend ist jedoch, dass auch Personen, die sich als organisiert und diszipliniert bezeichnen, aufgrund der grossen Stoffmenge und des hohen Lehrtempos an der FH teilweise Probleme hatten, im Verlauf des Semesters nicht den Überblick zu verlieren und abgehängt zu werden. Mit dem Beginn der COVID-19-Pandemie scheint sich diese Problematik verschärft zu haben. Aus Sicht der Befragten ist es ein Mangel der BM, dass sie die Selbstständigkeit der Schüler/innen nicht stärker fördert. Themen wie Selbstreflexion und Selbstorganisation seien während der Berufslehre und im FH-Studium wichtig, würden jedoch in der BM vernachlässigt.

BM-Ausrichtung Gesundheit und Soziales: Die Einschätzungen der Studierenden zu ihren überfachlichen Kompetenzen unterscheiden sich teilweise stark. In der Tendenz sehen sie ihre Sozialkompetenz, Teamfähigkeit sowie ihre Kommunikations-Skills als Stärken. Ebenfalls seien sie gut in der Lage, in Gruppen zusammenzuarbeiten. Wenn es jedoch darum ginge, Gruppenarbeiten zu organisieren, zeige sich Verbesserungspotenzial. Schwächen identifizieren die Studierenden bei sich und/oder bei Kommilitonen/innen im Umgang mit den Microsoft Office Tools, beim Anwenden von Lernstrategien sowie im Umgang mit Stress. Sie sind sich allerdings uneinig, ob solche Kompetenzen bereits in der Sekundarstufe, in der Berufslehre oder eben im BM-Unterricht verstärkt vermittelt werden müssten. Eine Person findet, ein FH-Studium sei eine Zweitausbildung, entsprechend liege es an jedem/r selbst, an den eigenen Schwächen zu arbeiten und sich notfalls Unterstützung zu holen.

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Generell identifizieren die Studiengangleitenden in den Fokusgruppen bezüglich der überfachlichen Kompetenzen weniger Bedarf als bezüglich der fachlichen Kompetenzen. Am ehesten bestehe bei den Studierenden mit BM ein zusätzlicher Bedarf in Bezug auf die Selbstständigkeit, die Selbstorganisation, die Lernstrategien und die Kenntnisse von Microsoft Office Programmen. Damit ähneln sich die Selbst- und Fremdeinschätzung zu den überfachlichen Kompetenzen. Nachfolgend werden die Ergebnisse nach Fachbereich präsentiert.

Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen: Die Studiengangleitenden des Fachbereichs Wirtschaft und Dienstleistungen stellen fest, dass die Studierenden nach der BM viele Soft Skills wie etwa Teamfähigkeit mitbringen, die später auch von Unternehmen gefragt sind. Dennoch sei der Übergang von der BM an die FH für viele Studierende ein «Schock», da sie plötzlich auf eigenen Füüssen stehen müssten. Das Studium eigenständig organisieren, selbstverantwortlich lernen und dabei Lernstrategien anwenden, damit «kämpfen» gemäss den Befragten viele BM-Absolvierende an der FH. Eine Person findet, die BM könnte stärker auf diesen Kulturwandel vorbereiten, die Selbstständigkeit der BM-Absolvierenden stärken und ihnen beispielsweise Lernstrategien vermitteln. Zudem brauche es an der FH ein gezieltes «Onboarding». Eine andere Person sieht bei den

Berufsmaturitätsschulen keinen grossen Interventionsbedarf, da Selbstorganisation und Lernstrategien persönliche Eigenschaften der Studierenden seien. Einigkeit herrscht hingegen in Bezug auf die IKT-Kompetenzen. Gemäss den Studiengangleitenden sind die Studierenden geübte Anwender von Programmen und elektronischen Geräten; die Kenntnisse seien jedoch oberflächlich. Gerade in Microsoft Office Programmen wie Excel oder Outlook gebe es teilweise grössere Lücken. Zudem fehle es ihnen an vertieften Recherchekompetenzen. Hingegen seien die Studierenden sehr gut im Umgang mit Photoshop oder Filmprogrammen.

Fachbereiche Technik und IT, Architektur, Bau- und Planungswesen, Chemie und Life Sciences: Eine Person ist der Meinung, die Studierenden seien ausgesprochen motiviert, seriös und fleissig. Sie seien sehr konfliktfähig und verfügten heute über bessere Kommunikationsfähigkeiten als früher. Die Studiengangleitenden stellen jedoch fest, dass es den Studierenden zunehmend schwerfällt, eigenständig zu denken. Sie seien sich gewohnt, dass sie Aufträge erhalten, die sie erfüllen sollen, oder Fragen, die sie beantworten sollen. Sie seien jedoch häufig nicht in der Lage, sich eigenständig und über längere Zeit mit einem Problem zu beschäftigen, selbst Ziele zu definieren und eigene Wege zu diesen Zielen zu suchen. Es mangle dabei oft auch am Durchhaltewillen. Zudem verfügen die Studierenden gemäss den Studiengangleitenden häufig nicht über adäquate Lernstrategien. Auf diese könnte ihrer Meinung nach bereits im BM-Unterricht verstärkt eingegangen werden. Letztlich bemängeln einzelne Befragte auch gewisse fehlende IKT-Kompetenzen, etwa in der Anwendung von Excel. Eine Person weist jedoch auch darauf hin, dass sich die überfachlichen Kompetenzen der Studierenden während des Studiums schnell verbessern und sie im Verlauf des Studiums an ihren Aufgaben wachsen.

Fachbereich Gesundheit und Soziale Arbeit: In Bezug auf die überfachlichen Kompetenzen weisen die Studiengangleitenden im Fachbereich Gesundheit darauf hin, dass der Übergang an die FH vor allem grössere Anforderungen an die Selbständigkeit der BM-Absolventen/innen mit sich bringe. Und dies sei ein Problem, weil die Studierenden es sich gewohnt seien, Aufträge auszuführen, jedoch nicht selbst zu denken, zu handeln und Entscheidungen zu treffen. Eine Person findet jedoch, die überfachlichen Kompetenzen würden sich im Verlauf des Studiums meistens verbessern. Die Studiengangleitenden sind dennoch der Ansicht, die BM-Absolventen/innen müssten besser in den überfachlichen Kompetenzen trainiert werden – im BM-Unterricht aber auch bereits davor. Sie machen teilweise auch Defizite in der Anwendung von Softwareprogrammen wie Word, Excel oder Zoom aus, wohingegen spielerische Anwendungen gut beherrscht würden. Die befragte Person aus dem Fachbereich Soziale Arbeit kann keine Aussagen zu den überfachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen im Studium machen.

8 Leistungen der Fachhochschulen

Neben der Einschätzung der Vorbildung auf Sekundarstufe II (vgl. Kap. 5) können gemäss Modell zum Studienerfolg an Fachhochschulen (vgl. Kap. 3.3) auch Leistungen der FH für den individuellen Studienerfolg der Studierenden bedeutsam sein. Folgendes Kapitel präsentiert die Resultate zur Zufriedenheit mit dem Studium sowie zu Vorbereitungs- und Ergänzungskursen wie auch die Bedeutung verschiedener Leistungen der FH für den Studienerfolg.

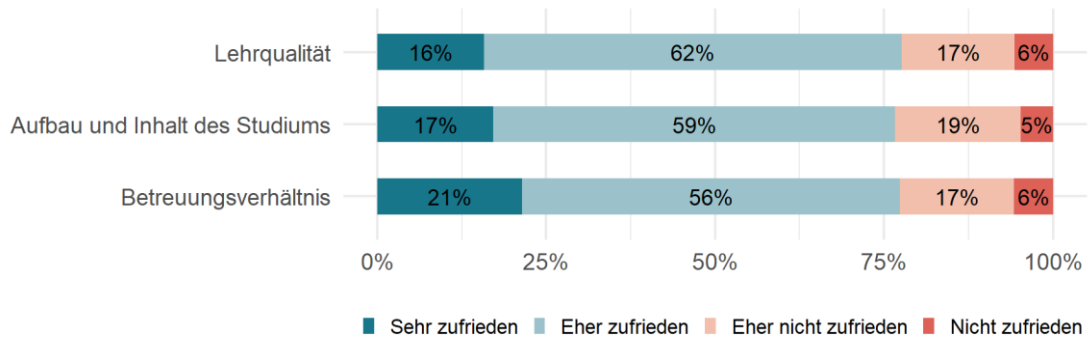
8.1 Zufriedenheit mit dem angebotenen Studium insgesamt

Selbsteinschätzung der Studierenden

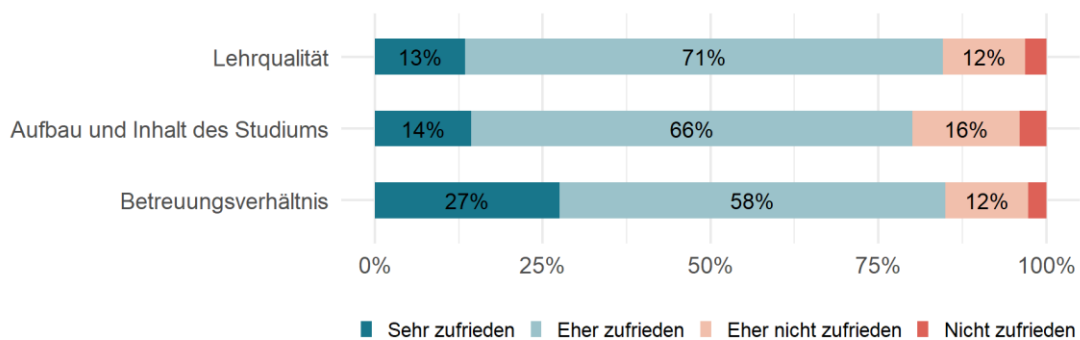
Die Zufriedenheit mit dem Studium an der FH und konkret mit der Lehrqualität, dem Aufbau und den Inhalten des Studiums sowie dem Betreuungsverhältnis von Dozierenden zu Studierenden wird ähnlich positiv angegeben (vgl. Figur 33). Jeweils etwa drei Viertel der Studierenden sind zufrieden mit der Lehrqualität (16% sehr zufrieden / 62% eher zufrieden), dem Aufbau und Inhalt des Studiums (17% sehr zufrieden / 59% eher zufrieden) sowie dem Betreuungsverhältnis (21% sehr zufrieden / 56% eher zufrieden). Knapp ein Fünftel der Studierenden ist eher nicht zufrieden und wenige sind gar nicht zufrieden.

Die Studierendenkohorte 2019 schätzt das Betreuungsverhältnis deutlich ungünstiger ein als die Studierendenkohorte 2012. Auch mit der Lehrqualität sowie dem Aufbau und Inhalt des Studiums sind die Studierenden tendenziell unzufriedener als die Kohorte 2012. Auch wenn der COVID-19-Pandemie ein negativer Einfluss auf diese Aspekte zugeschrieben wird (vgl. weiter unten), sind die Unterschiede zwischen den Kohorten nicht markant.

Zufriedenheit mit dem Studium der Kohorte 2019



Zufriedenheit mit dem Studium der Kohorte 2012



econcept

Figur 33: Antworten zur Frage «Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten Ihres Studiums?»
($n_{2019} = 2'397-2'427$, $n_{2012} = 2'417-2'434$). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021 und 2013.

Ausgewertet nach Zulassungsausweis zeigt sich mit Blick auf die Lehrqualität, dass die Studierenden mit ausländischem Zulassungsausweis diese am schlechtesten einschätzen (9% nicht zufrieden / 23% eher nicht zufrieden). Zwischen den BM-Absolvierenden bestehen signifikante Unterschiede in der Einschätzung, wobei Studierende mit BM1 die Lehrqualität besser einschätzen.⁸⁴ GM-Absolvierende schätzen die Lehrqualität signifikant besser ein als BM1-/BM2-Absolvierende.⁸⁵ Betreffend Aufbau und Inhalt des Studiums sind die Unterschiede gering und nicht signifikant. Hingegen schätzen GM-Absolvierende (27% sehr zufrieden / 54% eher zufrieden) das Betreuungsverhältnis signifikant besser ein als Studierende mit BM.⁸⁶

Im Vergleich der Fachbereiche ist erkennbar, dass die Zufriedenheit mit Lehrqualität, Aufbau und Inhalt des Studiums sowie Betreuungsverhältnis insbesondere für den Fachbereich Angewandte Psychologie vergleichsweise hoch ist. Hingegen sind die Studierenden des Fachbereichs Chemie und Life Sciences mit den Leistungen der FH im Vergleich tendenziell etwas weniger zufrieden.

⁸⁴ Lehrqualität, Unterschied zwischen BM-Absolvierenden: p-Wert = 0.085

⁸⁵ Lehrqualität, Unterschied zwischen GM- und BM-Absolvierenden: p-Wert = 0.058

⁸⁶ Betreuungsverhältnis Dozierende-Studierende: p-Wert = 0.001

Die Antworten der Kohorte 2019 wurden jedoch auch durch die COVID-19-Pandemie beeinflusst: So geben betreffend Lehrqualität 51% der Studierenden, betreffend Aufbau und Inhalt des Studiums 33% der Studierenden sowie betreffend Betreuungsverhältnis 45% der Studierenden an, dass ihre Antwort negativ beeinflusst wurde. Demgegenüber geben je nur 5 bis 7% der Studierenden an, dass die Antwort positiv beeinflusst wurde.

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Die Studiengangleitenden schätzen die Zufriedenheit der Studierenden mit den Leistungen der FH tendenziell höher ein als die Studierenden selbst. Sie geben aufgrund ihrer eigenen formellen und informellen Zufriedenheitserhebungen an, dass die Studierenden durchgehend sehr zufrieden oder eher zufrieden mit der Lehrqualität im Studium (38% sehr zufrieden / 62% eher zufrieden), mit dem Aufbau und Inhalt des Studiums (39% sehr zufrieden / 61% eher zufrieden) sowie mit dem Betreuungsverhältnis (48% sehr zufrieden / 50% eher zufrieden) sein dürften.⁸⁷

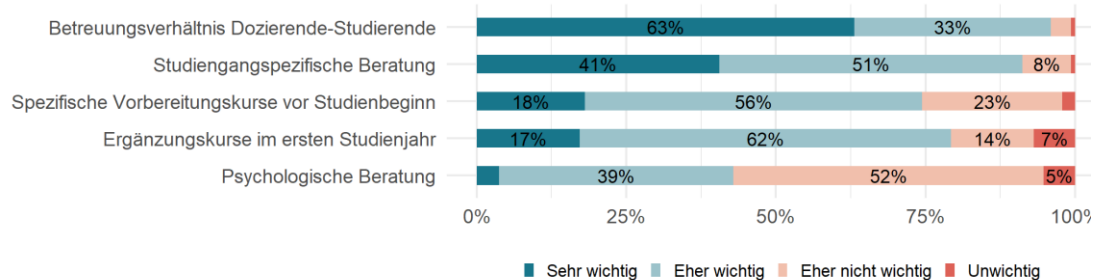
Ein Vergleich zwischen der Befragung der Studiengangleitenden 2021 und 2013 ist aufgrund fehlender Vergleichsdaten bei der Befragung 2013 nicht möglich.

8.2 Bedeutung verschiedener Leistungen der FH für den Studienerfolg

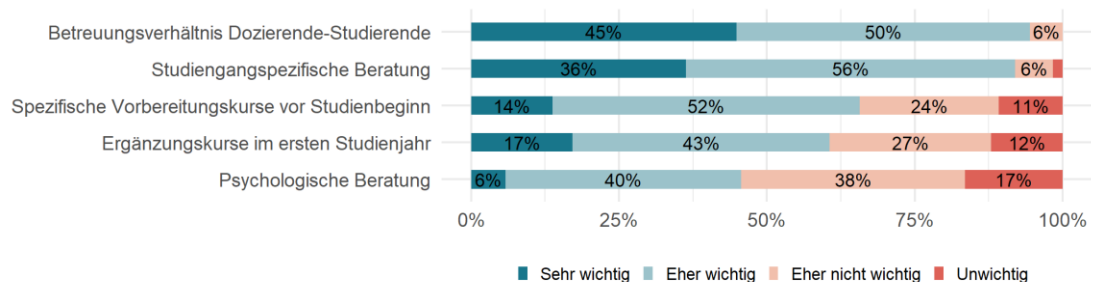
Die Studiengangleitenden messen insbesondere dem Betreuungsverhältnis zwischen Dozierenden und Studierenden (63% sehr wichtig / 32% eher wichtig) sowie der studienangabezufisichen Beratung (41% sehr wichtig / 51% eher wichtig) eine hohe Bedeutung für den Studienerfolg der Studierenden bei (vgl. Figur 34). Auch die spezifischen Vorbereitungskurse vor Studienbeginn und die Ergänzungskurse im ersten Studiengang werden als mehrheitlich wichtig beurteilt. Diese beiden Aspekte werden in der Befragung 2021 im Vergleich zu derjenigen 2013 tendenziell als wichtiger eingeschätzt.

⁸⁷ Zur Frage «Gemäss Ihren formellen oder informellen Zufriedenheitserhebungen: Wie zufrieden sind die Studierenden mit folgenden Aspekten?» besteht ein n = 147-148.

Bedeutung FH-Leistungen für Studienerfolg gemäss SGL 2021



Bedeutung FH-Leistungen für Studienerfolg gemäss SGL 2013



econcept

Figur 34: Antworten zur Frage «Wie wichtig sind aus Ihrer Sicht die folgenden Leistungen der FH für den Studienerfolg der Studierenden?» ($n_{2019} = 29-149$, $n_{2012} = 99-127$). Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021 und 2013.

Zwischen den Fachbereichen sind die Unterschiede eher klein. Bezüglich der studienspezifischen Beratung fällt der Fachbereich Soziale Arbeit auf, für den dieser Aspekt im Vergleich zu 2013 deutlich wichtiger ist. Ausserdem können zwei Ausnahmen festgestellt werden: Der Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen ist der einzige Fachbereich, für den die Vorbereitungskurse tendenziell als wenig wichtig beurteilt werden. Für den Fachbereich Gesundheit werden die Ergänzungskurse sogar als unwichtig beurteilt.

8.3 Vorbereitungs- und Ergänzungskurse

Gemäss den Studiengangleitenden werden sehr häufig Vorbereitungs- und Ergänzungskurse in den Fachbereichen Technik und IT ($n=50$), Wirtschaft und Dienstleistungen, Architektur ($n=36$), Architektur, Bau- und Planungswesen ($n=12$) sowie Chemie und Life Sciences ($n=6$) angeboten (vgl. Tabelle 26). In Gesundheit und Design gibt es teilweise, in Soziale Arbeit und Angewandte Linguistik selten oder gar keine Angebote.⁸⁸ Verglichen mit der Kohorte 2012 zeigt sich, dass die Anzahl der Angebote in Design seltener und in Soziale Arbeit deutlich seltener berichtet wird.

⁸⁸ Es scheint ein gewisser Zusammenhang zu bestehen zwischen Fachbereichen ohne Zulassungsverfahren und Bedarf und Angebot an Vorbereitungs- und Ergänzungskursen sowie Fachbereichen mit Zulassungsverfahren und dafür wenig Angebot an Vorbereitungs- und Ergänzungskursen

	Angebot Vorbereitungs- und Ergänzungskurse gemäss SGL 2021	Angebot Vorbereitungs- und Ergänzungskurse gemäss SGL 2013
Von > 66% der SGL genannt	Technik und IT (n=50) Wirtschaft und Dienstleistungen (n=36) Architektur, Bau- und Planungswesen (n=12) Chemie und Life Sciences (n=6)	Technik und IT (n=42) Wirtschaft und Dienstleistungen (n=24) Architektur, Bau- und Planungswesen (n=18) Design (n=13) Chemie und Life Sciences (n=9) Soziale Arbeit (n=9) Land- und Forstwirtschaft (n=3)
Teilweise von den SGL genannt	Gesundheit (n=19) Design (n=14)	Gesundheit (n=26)
Von < 33% der SGL genannt	Soziale Arbeit (n=8) Angewandte Linguistik (n=3)	
Kein Angebot gemäss SGL	Angewandte Psychologie Sport Land- und Forstwirtschaft	

Tabelle 25: Angebot Vorbereitungs- und Ergänzungskurse, Frage: «Werden vor Studienbeginn Vorbereitungskurse oder zu Studienbeginn Ergänzungskurse zur Erleichterung des FH-Eintrittes angeboten?» (n_{Studiengangleitende_2021} = 151, n_{Studiengangleitende_2013} = 145). Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021 und 2013.

Die Studierenden besuchen die Vorbereitungs- und Ergänzungskurse in unterschiedlichem Ausmass. Mit rund einem Drittel (35%) besuchen die Studierenden der Fachbereiche Land- und Forstwirtschaft sowie Design am häufigsten einen Vorbereitungs- oder Ergänzungskurs. Auch in den Fachbereichen Technik und IT sowie Chemie und Life Sciences besuchen rund ein Viertel der Studierenden (26% bzw. 24%) einen solchen Kurs. Kaum besucht werden Vorbereitungskurse von Studierenden der Fachbereiche Soziale Arbeit und angewandte Psychologie – hier werden gemäss den Studiengangleitenden kaum oder keine Kurse angeboten.

	Besuch gemäss Studierenden der Kohorte 2019		Besuch gemäss Studierenden der Kohorte 2012	
	N	Besuch (in %)	N	Besuch (in %)
Architektur, Bau- und Planungswesen	160	15%	187	21%
Technik und IT	607	26%	551	34%
Chemie und Life Sciences	67	24%	151	34%
Land- und Forstwirtschaft	40	35%	28	50%
Wirtschaft und Dienstleistungen	641	18%	709	28%
Design	96	35%	115	68%
Angewandte Psychologie	115	3%	-	-
Soziale Arbeit	354	2%	309	11%
Gesundheit	353	14%	400	30%

Tabelle 26: Besuch Vorbereitungs- und Ergänzungskurse, Frage: «Haben Sie Vorbereitungskurse vor dem Studium oder Ergänzungskurse zu Studienbeginn besucht?» (n_{Studierende_2019} = 2'456, n_{Studierende_2012} = 2'450). Hinweis: Fachbereich «Angewandte Linguistik» und «Sport» aufgrund tiefer Fallzahlen nicht ausgewiesen. Quelle: Online-Befragung Studierende 2021 und 2013.

In den Fachbereichen Architektur, Bau- und Planungswesen, Technik und IT, Wirtschaft und Dienstleistungen, Design und Gesundheit ist die Besuchsquote von Vorbereitungs-

und Ergänzungskurse höher bei Studierenden mit einer fehlenden Passung zwischen BM-Ausrichtung und Studiengang als bei solchen mit einer passenden BM-Ausrichtung.⁸⁹

Tabelle 27 zeigt für die Fachbereiche, in denen grundsätzlich Vorbereitungs- und Ergänzungskurse angeboten werden, in welchen Fächern diese angeboten und besucht werden.

Fachbereiche	Vorbereitungskurse		Ergänzungskurse	
	Angebot gemäss SGL	Besuch gemäss Studierenden	Angebot gemäss SGL	Besuch gemäss Studierenden
Technik und IT	1. Mathematik 2. Physik 3. Deutsch (n=50)	1. Mathematik 2. Physik 3. Deutsch (n=200)	1. Mathematik 2. Physik 3. Deutsch (n=50)	1. Mathematik 2. Physik 3. Englisch (n=200)
Wirtschaft und Dienstleistungen	1. Rechnungswesen 2. Mathematik 3. Englisch (n=36)	1. Mathematik 2. Rechnungswesen 3. Englisch, Deutsch (n=175)	1. Rechnungswesen 2. Mathematik (n=36)	1. Mathematik 2. Rechnungswesen (n=175)
Gesundheit	1. Mathematik, Biologie (n=19)	1. Biologie 2. Chemie, Mathematik 3. Englisch (n=56)	1. Englisch (n=19)	1. Biologie 2. Chemie, Englisch (n=56)
Architektur, Bau- und Planungswesen	1. Mathematik (n=12)	1. Mathematik (n=12)	1. Mathematik (n=12)	
Chemie und Life Sciences	1. Mathematik 2. Physik, Chemie, Biologie 3. Deutsch (n=6)	1. Mathematik 2. Chemie 3. Biologie (n=24)	(n=6)	

Tabelle 27: Angebotene und nachgefragte Vorbereitungs- und Ergänzungskurse je Fachbereich, als Antwort auf die Fragen «In welchen Fächern haben Sie Vorbereitungs- oder Ergänzungskurse besucht?» und «In welchen Fächern werden Vorbereitungs- oder Ergänzungskurse angeboten?» ($n_{\text{Studierende}} = 2'521$, $n_{\text{Studiengangleitende}} = 151$). Hinweis: Mehrfachauswahl. Quelle: Online-Befragung Studierende und Studiengangleitende 2021.

Die Vorbereitungskurse richten sich am häufigsten an Studierende mit Fachmaturität (25%) und Studierende, die «sur dossier» zum Studium zugelassen wurden (24%) (vgl. Tabelle 28). Für Studierende mit fachfremder BM (17%) sind sie nicht viel häufiger gedacht als für Studierende mit gymnasialer Maturität (16%). Bei den Ergänzungskursen lassen sich keine Unterschiede zwischen Studierenden mit unterschiedlichen Zulassungsausweisen feststellen (3 bis 7%).

⁸⁹ Berechnung der Korrelation zwischen der für die Auswertung gebildeten Variable Passung BM-Ausrichtung und Studiengang sowie der vorliegenden Frage zum Besuch der Vorbereitungs- und Ergänzungskurse.

	Vorbereitungskurse richten sich gemäss folgendem Anteil der SGL an...	Ergänzungskurse richten sich gemäss folgendem Anteil der SGL an...
Studierende mit Berufsmaturität	12%	4%
Studierende mit fachfremder Berufsmaturität	17%	6%
Studierende mit gymnasialer Maturität	16%	3%
Studierende mit ausländischem Ausweis	12%	3%
Studierende mit Fachmaturität	25%	5%
Weitere Studierende (z.B. sur dossier)	24%	7%

Tabelle 28: Antwort auf die Frage «Richten sich die Kurse an Studieninteressierte mit bestimmten Zulassungsausweisen?» (n=151). Hinweis: Mehrfachauswahl; Antwortoptionen: Ja/Nein. Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021.

Drei Viertel der Studierenden erachten die Vorbereitungskurse als (eher) nützlich (47% nützlich / 29% eher nützlich). Noch etwas grösser schätzen sie den Nutzen der Ergänzungskurse ein. Sie werden zu 80% positiv bewertet (45% nützlich / 35% eher nützlich). Sowohl die Vorbereitungs- als auch die Ergänzungskurse werden damit im Vergleich zu 2012 als etwas nützlicher eingeschätzt.

Im Vergleich der Fachbereiche zeigt sich, dass Studierende in Architektur, Bau- und Planungswesen sowie Angewandte Psychologie die Vorbereitungskurse als weniger nützlich erachten als Studierende anderer Fachbereiche. Besonders hoch wird der Nutzen von Studierenden der Fachbereiche Soziale Arbeit und Design eingeschätzt. Die Beurteilungen der Ergänzungskurse gehen weiter auseinander. Die Studierenden der Fachbereiche Chemie und Life Sciences, Land- und Forstwirtschaft, Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Design schreiben den Ergänzungskursen einen hohen Nutzen zu. Derweil werden sie von den Studierenden in Soziale Arbeit mehrheitlich als eher nicht nützlich eingeschätzt.

Ausgewertet nach Zulassungsausweisen lässt sich feststellen, dass Studierende mit Fachmaturität sowohl die Vorbereitungs- als auch die Ergänzungskurse als besonders nützlich einstufen. Studierende mit einer EBMP erachten Vorbereitungskurse als überdurchschnittlich, Ergänzungskurse hingegen als unterdurchschnittlich nützlich⁹⁰. Zudem erachten BM-Absolventen/innen mit einer fachfremden BM für ihren Studiengang die Vorbereitungs- und Ergänzungskurse als etwas nützlicher als BM-Absolventen/innen mit einer passenden BM.⁹¹

⁹⁰ Frage: Wie nützlich war/en der/die von Ihnen besuchte/n Kurs/e für die Studienbewältigung? (n=97-391)

⁹¹ Berechnung der Korrelation zwischen der für die Auswertung gebildeten Variable Passung BM-Ausrichtung und Studiengang sowie der vorliegenden Frage zur Nützlichkeit der Vorbereitungs- und Ergänzungskurse.

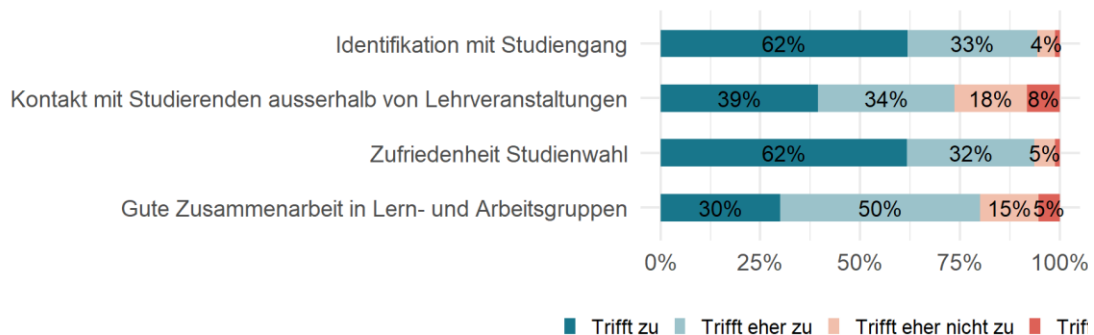
9 Lebenskontext der Studierenden

Vorliegendes Kapitel legt die Bedeutung des Lebenskontextes der Studierenden mit Blick auf den Studienerfolg an FH dar – sowohl als Selbst- als auch als Fremdeinschätzung.

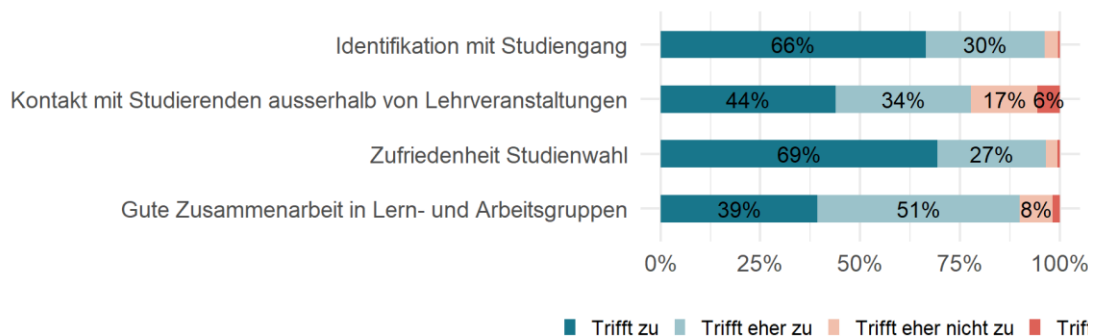
Selbsteinschätzung der Studierenden

Fast alle Studierenden können sich mit ihrem Studiengang identifizieren und sind mit ihrer Studienwahl zufrieden, wobei knapp zwei Drittel mit «trifft zu» (62%) und ein Drittel mit «trifft eher zu» (33% bzw. 32%) antwortet (vgl. Figur 35). Hingegen ist die Zustimmung betreffend Kontakt mit anderen Studierenden ausserhalb von Lehrveranstaltungen und Zusammenarbeit in Lern- und Arbeitsgruppen geringer: So stehen je rund ein Drittel der Studierenden auch ausserhalb von Lehrveranstaltungen regelmässig mit anderen Studierenden im Kontakt (39% trifft zu / 34% trifft eher zu), ein Viertel hingegen hat wenige Kontakte (18% trifft eher zu / 8% trifft nicht zu). Dass die Zusammenarbeit in Lern- und Arbeitsgruppen gut ist, bejaht knapp ein Drittel (30% trifft zu). Für etwa die Hälfte trifft dies eher zu (50% trifft eher zu), ein Fünftel stimmt nicht zu (15% trifft eher nicht zu / 5% trifft nicht zu). Im Vergleich zur Studierendenkohorte 2012 beurteilen die Studierenden 2019 alle Aussagen etwas weniger positiv.

Angaben zum Lebenskontext der Kohorte 2019



Angaben zum Lebenskontext der Kohorte 2012



econcept

Figur 35: Antworten zur Frage «Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen für Sie zutreffen?» ($n_{2019} = 2'384-2'427$, $n_{2012} = 2'359-2'406$). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021 und 2013.

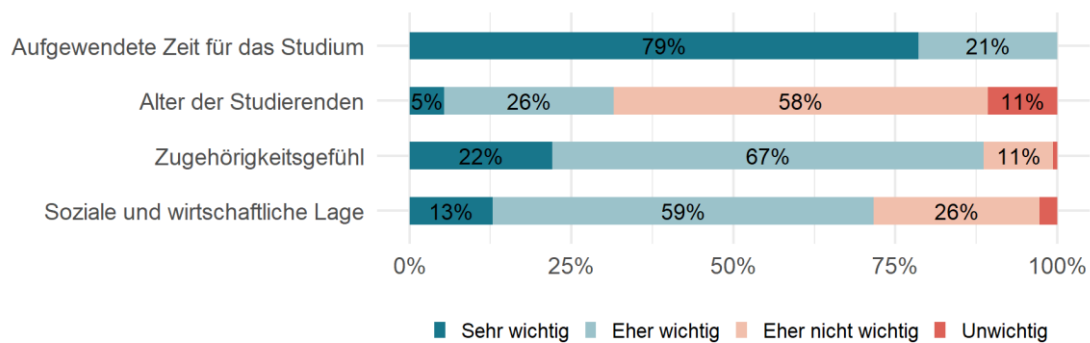
Die grössten Unterschiede nach Zulassungsausweis in der Beurteilung der Aussagen zum Lebenskontext sind zum Kontakt mit Studierenden ausserhalb von Lehrveranstaltungen erkennbar: Die grösste Zustimmung erhält die Aussage von EBMP-Absolvierenden (44% trifft zu / 41% trifft eher zu) gefolgt von den BM2-Absolvierenden (41% trifft zu / 37% trifft eher zu); die kleinste Zustimmung von Studierenden mit ausländischem Zulassungsausweis (38% trifft zu / 29% trifft eher zu). BM1- und BM2-Absolventen/innen beurteilen die Aussagen zum Lebenskontext stets ähnlich.

Der Einfluss der COVID-19-Pandemie unterscheidet sich je nach Aussage: Gemäss der Hälfte der Befragten sind die Aussagen zum Kontakt mit den Studierenden (52%) und der Zusammenarbeit in Gruppen (48%) jeweils negativ beeinflusst. Demgegenüber sind die Aussagen zur Identifikation mit dem Studiengang (12%) und zur Zufriedenheit mit der Studienwahl (15%) gemäss wenigen Studierenden negativ beeinflusst. Nur vereinzelt bemerken die Studierenden einen positiven Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Aussagen zum Lebenskontext (4 bis 6%).

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Die für das Studium aufgewendete Zeit wird von den Studiengangleitenden als der wichtigste Aspekt des Lebenskontextes für den Studienerfolg genannt (79% sehr wichtig / 21% eher wichtig, vgl. Figur 36). Ebenfalls, aber etwas weniger wichtig sind aus ihrer Sicht das Zugehörigkeitsgefühl sowie die soziale und wirtschaftliche Lage. Dem Alter der Studierenden wird hingegen mehrheitlich keine grosse Wichtigkeit beigemessen (58% eher nicht wichtig / 11% unwichtig).

Lebenskontext der Studierenden gemäss SGL 2021



econcept

Figur 36: Antworten zur Frage «Wie wichtig sind aus Ihrer Sicht die folgenden Aspekte des Lebenskontextes der Studierenden für den Studienerfolg?» (n=148-150). Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021.

Mit Blick auf die einzelnen Fachbereiche lassen sich zwei massgebliche Abweichungen von den Resultaten der Gesamtstichprobe feststellen. Erstens: Die Studiengangleitenden des Fachbereichs Design schätzen das Alter der Studierenden als mehrheitlich wichtig ein. Zweitens: Die Studiengangleitenden des Fachbereichs Architektur, Bau- und Planungswesen stufen die soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden entgegen dem allgemeinen Trend in der Tendenz als weniger wichtig ein.

10 Studierende mit Studiengangwechsel, Studienabbruch oder Studienunterbruch

Da nur wenige Studierende, die an der Befragung teilgenommen haben, das Studium gewechselt ($n=20$), abgebrochen ($n=34$) oder vorübergehend unterbrochen ($n=30$) haben, werden die Erkenntnisse zu diesen Studierenden hier in einem Kapitel zusammengefasst. Die Erkenntnisse sind als Hinweise auf Gründe eines Studiengangwechsels oder Studienabbruchs und nicht als repräsentative Ergebnisse zu verstehen.

10.1 Gründe für den Studiengangwechsel

Selbsteinschätzung der Studierenden

Als Gründe für einen Studiengangwechsel werden am häufigsten das Interesse am Studium (79%) gefolgt von den Erwartungen an den Studiengang, die nicht erfüllt wurden (58%), sowie dem Schwierigkeitsgrad des Studienganges (58%) genannt. Allerdings hatte auch die COVID-19-Pandemie gemäss den Studierenden einen Einfluss; so treffen nach ihrer Einschätzung gewisse Gründe nur aufgrund der Pandemie zu. Beispielsweise ist die Hälfte der Studierenden, welche die mangelnde Lehrqualität als Grund angeben, der Meinung, dass dies nur aufgrund der Pandemie der Fall ist.

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Im Gegensatz zu den Studierenden erachten die Studiengangleitenden schlechte Leistungen der Studierenden (52%) am häufigsten als Grund für einen Studiengangwechsel (vgl. Tabelle 29). An zweiter Stelle nennen sie wie die Studierenden die nicht-erfüllten Erwartungen an den Studiengang (47%). Schliesslich sind sie der Meinung, dass andere Prioritäten der Studierenden (41%) zu einem Wechsel des Studienganges führen. Unterschiede zwischen den Fachbereichen lassen sich dabei nicht feststellen.

Welches sind aus Ihrer Sicht die drei Hauptgründe für einen Studienwechsel in Ihrem Studiengang?	
Hauptgrund	Nennungen (in %)
Schlechte Leistungen der Studierenden	52%
Erwartungen an den Studiengang werden nicht erfüllt	47%
Andere Prioritäten	41%
Persönliche Probleme	38%
Schwieriger Studiengang	31%
Wenig Zeit für das Studium	30%
Unzureichende Vorbildung	22%
Schlechte finanzielle Lage	9%
Mangelnde Motivation aufgrund schlechter Berufsperspektiven	8%

Tabelle 29: Antworten zur Frage «Welches sind aus Ihrer Sicht die drei Hauptgründe für einen Studienwechsel in Ihrem Studiengang?» ($n=146$). Hinweis: Mehrfachauswahl, nur Antworten aufgeführt mit mehr als 10 Nennungen. Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021.

10.2 Gründe für den Studienabbruch bzw. -unterbruch

Selbsteinschätzung der Studierenden

Mehr als die Hälfte der Studierenden hat das Studium abgebrochen bzw. unterbrochen, weil ihre Erwartungen an den Studiengang nicht erfüllt wurden (62%, entspricht der Summe der Anteile «trifft generell zu» sowie «trifft nur wegen der COVID-19-Pandemie zu»), sie persönliche Probleme hatten (59%), die Lehrqualität mangelnd war (54%), der Studiengang schwierig war oder die eigenen Leistungen nicht ausreichend waren (53%) oder zu wenig Zeit für das Studium vorhanden war (51%, vgl. Tabelle 30). Dabei treffen die Faktoren «mangelnde Lehrqualität», «persönliche Probleme», «schlechte eigene Leistungen» und «schwieriger Studiengang» insbesondere aufgrund der COVID-19-Pandemie zu.

Welche dieser Faktoren waren für den Abbruch/die Unterbrechung ihres Studiums ausschlaggebend?			
Faktor	Nennungen «trifft generell zu» (in %)	Nennungen «trifft nur wegen der COVID-19-Pandemie zu» (in %)	Nennungen «trifft nicht zu» (in %)
Erwartungen an den Studiengang wurden nicht erfüllt	44%	18%	38%
Wenig Zeit für das Studium	36%	15%	49%
Schwieriger Studiengang	33%	20%	47%
Persönliche Probleme	31%	28%	41%
Schlechte eigene Leistungen	28%	25%	47%
Interesse an anderem Studium	26%	8%	66%
Unzureichende Vorbildung	25%	11%	64%
Mangelnde Lehrqualität	21%	33%	46%
Schlechte finanzielle Lage	21%	8%	71%
Gutes Arbeitsangebot	20%	5%	75%
Mangelnde Motivation aufgrund schlechter Berufsperspektiven	18%	18%	64%
Wenig Unterstützung durch mein Umfeld	13%	11%	76%
Auslandsaufenthalt	5%	7%	88%

Tabelle 30: Antworten zur Frage «Welche dieser Faktoren waren für Ihre Studienleistungen im 1. Studienjahr massgeblich?» (n=61). Hinweis: Mehrfachauswahl. Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

Fremdeinschätzung der Studiengangleitenden

Wiederum weicht die Fremdeinschätzung durch die Studiengangleitenden in mehrfacher Hinsicht von der Selbsteinschätzung der Studierenden ab (vgl. Tabelle 31). Während die Studierenden die nicht-erfüllten Erwartungen an den Studiengang als Hauptgrund für einen Studienabbruch nennen, teilen nur 26% der Studiengangleitenden diese Einschätzung. Diese machen ihrerseits ungenügende Leistungen der Studierenden (62%) am häufigsten als Ursache für einen Studienabbruch aus. Dass ein Studium häufig wegen persönlicher Probleme abgebrochen wird, darüber sind sich Studierende und Studiengangleitende indes einig. Unterschiede zwischen den Fachbereichen sind nicht zu erkennen.

Welches sind aus Ihrer Sicht die drei Hauptgründe für einen Studienabbruch in Ihrem Studiengang?	
Hauptgrund	Nennungen (in %)
Schlechte Leistungen der Studierenden	62%
Persönliche Probleme	54%
Wenig Zeit für das Studium	40%
Schwieriger Studiengang	28%
Andere Prioritäten	28%
Erwartungen an den Studiengang werden nicht erfüllt	26%
Unzureichende Vorbildung	24%
Schlechte finanzielle Lage	15%

Tabelle 31: Antworten zur Frage «Welches sind aus Ihrer Sicht die drei Hauptgründe für einen Studienabbruch in Ihrem Studiengang?» (n=149). Hinweis: Mehrfachauswahl, nur Antworten aufgeführt mit mehr als 10 Nennungen. Quelle: Online-Befragung Studiengangleitende 2021.

10.3 Einschätzung der Kompetenzen der Studierenden mit Studienabbruch, Studienunterbruch oder Studiengangswechsel

Der Notendurchschnitt der Studierenden, die ihr Studium abgebrochen, unterbrochen oder gewechselt haben⁹², liegt tiefer⁹³ als der Notendurchschnitt der Studierenden, die ihr Studium fortsetzen (vgl. dazu auch Kap. 1.4).

Die grosse Mehrheit der Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt hat, ist der Meinung, dass die sprachlichen Kompetenzen (72% trifft zu / 15% trifft eher zu) sowie die fachlichen Kompetenzen (49% trifft zu / 30% trifft eher zu) zur Bewältigung des bisherigen Studiums ausreichen. Damit ist der Anteil der Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben und «Trifft zu» angeben zwar leicht höher; insgesamt fällt die Bewertung der Kompetenzen verglichen mit den Studierenden, die ihr Studium fortgesetzt haben, jedoch ungünstiger aus. Verglichen mit den Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben, der Kohorte 2012 schätzen die Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben, der Kohorte 2019 ihre fachlichen und sprachlichen Kompetenzen leicht besser.

Die Kompetenzen in Mathematik werden von einem Viertel (26%) als sehr gut und von einer knappen Hälfte (42%) als eher gut eingeschätzt; somit werden die Mathematikkompetenzen leicht weniger ausgeprägt eingeschätzt als von Studierenden, die ihr Studium fortsetzen. Die Beurteilung der Kompetenzen in Englisch und in der ersten Landessprache sind vergleichbar mit den Einschätzungen der Studierende, die ihr Studium fortsetzen: Die Englischkompetenzen werden von einer Mehrheit als sehr gut oder eher gut (je 42%) eingeschätzt; die Kompetenzen in der ersten Landessprache werden von der Hälfte als sehr gut (50%) und von einer knappen Hälfte als eher gut (42%) beurteilt. Zudem werden die Kompetenzen in Information und Kommunikation von einer knappen Hälfte als sehr gut

⁹² Die Studierenden, die ihr Studium abgebrochen, unterbrochen oder gewechselt haben, werden im folgenden Kapitel «Studierende, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben» genannt, was der Lesbarkeit dient.

⁹³ Die grosse Mehrheit der Studienabbrecher/innen hatte im 3. Semester einen Notendurchschnitt zwischen Note 4 und Note 5 (24% Note 4 / 24% Note 4.5 / 27% Note 5). Gut 10% hatten einen Notendurchschnitt über der Note 5 (9% Note 5.5 / 3% Note 6) und gut 10% einen solchen unter der Note 4 (7% Note 3 / 5% tiefer als Note 3).

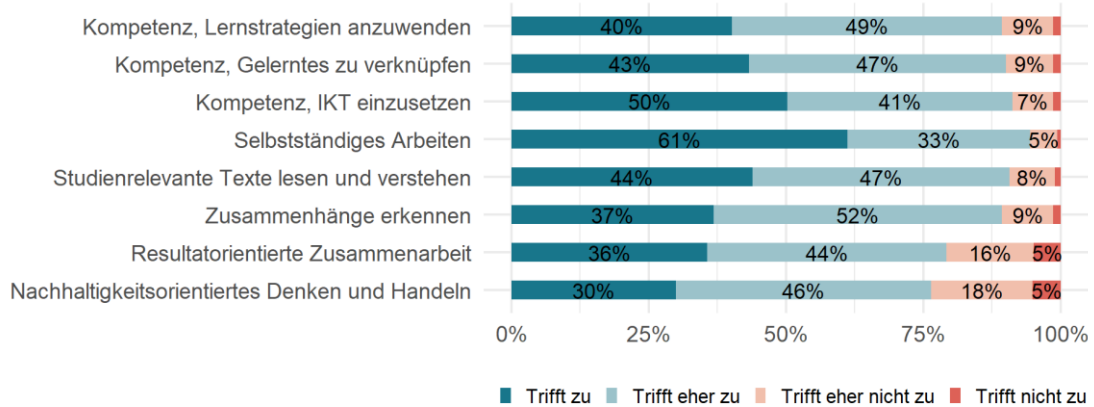
(45%) und von einem Drittel als eher gut eingeschätzt (30%); damit ist der Anteil an Studierenden, die das Fach als sehr gut einschätzen, deutlich höher als bei den Studierenden, die ihr Studium fortsetzen.⁹⁴

Die Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen fällt bei den Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben, in der Tendenz schlechter aus als bei den Studierenden, die ihr Studium fortsetzen. Am besten eingeschätzt wird von beiden Gruppen der Studierenden das selbständige Arbeiten (46% trifft zu / 41% trifft eher zu) gefolgt vom Lesen und Verstehen studienrelevanter Texte (45% trifft zu / 40% trifft eher zu) und der Kompetenz, IKT einzusetzen (42% trifft zu / 38% trifft eher zu). Im Vergleich zu den Studierenden, die ihr Studium fortsetzen, fällt zudem auf, dass ein grösserer Anteil der Studierende, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben, bei allen Fragen «trifft nicht zu» gewählt hat.

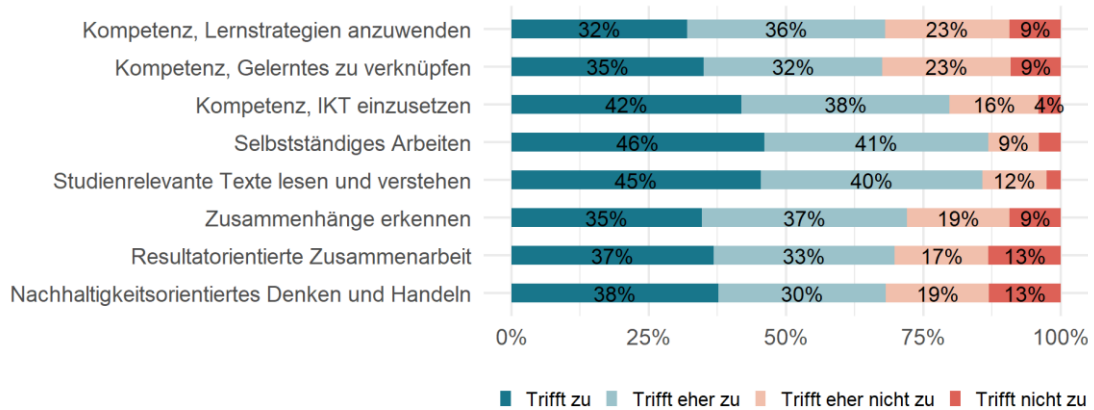
Im Vergleich zur Studienkohorte 2012 schätzen die Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben, der Kohorte 2019 die Kompetenzen tendenziell leicht besser ein; einzig die Kompetenz, IKT einzusetzen, wird als weniger ausgeprägt beurteilt.

⁹⁴ Für weitere Fächer ist n < 20, weshalb diese hier nicht ausgeführt werden.

Einschätzung der Kompetenzen der Kohorte 2019: Studierende



Einschätzung der Kompetenzen der Kohorte 2019: Studierende, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben



econcept

Figur 37: Antworten zur Frage «Rückblickend auf Ihr bisheriges Studium: Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen» ($n_{\text{Studierende}} = 2'263-2'480$, $n_{\text{Abbrüche}} = 69-77$). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

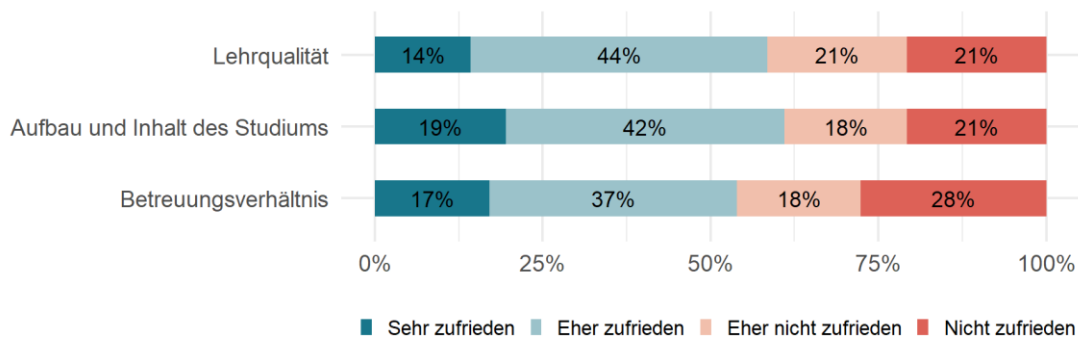
10.4 Zufriedenheit der Studierenden mit Studienabbruch, -unterbruch und Studiengangswechsel mit dem Studium

Die Zufriedenheit der Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben, mit dem angebotenen Studium ist deutlich tiefer als die Zufriedenheit von Studierenden, die ihr Studium fortsetzen (vgl. Figur 38 und für Ergebnisse zu den Studierenden, die ihr Studium fortsetzen, Kap. 8.1). Auffallend ist, dass insbesondere der Anteil der Studierenden, welche die Kategorie «nicht zufrieden» gewählt haben, klar höher ist. Dieser liegt zwischen 21% und 28%. Knapp die Hälfte der Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben, waren (eher) nicht zufrieden mit dem Betreuungsverhältnis von Dozierenden zu Studierenden in ihrem Studiengang (28% nicht zufrieden / 18% eher nicht zufrieden); bei den Studierenden, die ihr Studium fortsetzen, sind es nur knapp ein Viertel der Studierenden (6% nicht zufrieden / 17% eher nicht zufrieden). Auch ist die Zufriedenheit betreffend Lehrqualität tiefer: So waren zwei Fünftel der Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben

(21% nicht zufrieden / 21% eher nicht zufrieden), mit der Lehrqualität nicht zufrieden gegenüber knapp einem Viertel (6% nicht zufrieden / 17% eher nicht zufrieden) der Studierenden, die ihr Studium fortsetzen. Mit Blick auf Aufbau und Inhalt des Studiums waren knapp zwei Viertel der Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben, unzufrieden (21% nicht zufrieden / 18% eher nicht zufrieden).

Im Vergleich mit den Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben, der Kohorte 2012 waren diese der Kohorte 2019 tendenziell weniger zufrieden mit dem Studium. Jedoch sind in der Kohorte 2019 auch mehr Studierende, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben, die mit dem Studium im Vergleich zur Kohorte 2012 sehr zufrieden waren.

Zufriedenheit mit dem Studium der Kohorte 2019: Studierende, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben



econcept

Figur 38: Antworten zur Frage «Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten Ihres Studiums?» ($n_{\text{Studierende}} = 2'397-2'427$, $n_{\text{Abbrüche}} = 76-77$). Quelle: Online-Befragung Studierende 2021.

10.5 Lebenskontext der Studierenden mit Studienabbruch, Studienunterbruch und Studiengangswechsel

Die Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben, stimmen den Aussagen zum Lebenskontext im Vergleich zu den Studierenden, die ihr Studium fortsetzen, deutlich weniger zu. Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Identifikation mit dem Studiengang und Zufriedenheit mit der Studienwahl: So identifizierten sich nur drei Fünftel der Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben (31% trifft zu / 29% trifft eher zu), mit dem Studiengang – und dies gegenüber mehr als 90% Zustimmung bei den Studierenden, die ihr Studium fortsetzen (62% trifft zu / 33% trifft eher zu). Auch waren nur drei Fünftel der Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben (29% trifft zu / 29% trifft eher zu), mit der Studienwahl zufrieden – auch hier ist die Zustimmung bei den Studierenden, die ihr Studium fortsetzen über 90% (62% trifft zu / 32% trifft eher zu). Weiter hatten nur knapp die Hälfte der Studierenden, die ihr Studium nicht fortgesetzt haben (24% trifft zu / 29% trifft eher zu), ausserhalb der Lehrveranstaltungen regelmässigen Kontakt mit anderen Studierenden und beschrieben nur zwei Drittel der Studierenden die Zusammenarbeit in Gruppen als gut (29% trifft zu / 36% trifft eher zu).

11 Synthese und Schlussfolgerungen

11.1 Zwecke und Fokus der Evaluation

Im Hinblick auf die nächste Revision der Berufsmaturität verfolgte die Evaluation insbesondere nachstehende Zwecke.

Überprüfung der Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen der Eintrittskohorte 2019 – und dies unter Berücksichtigung eines Kohortenvergleichs 2012 und 2019 sowie die **Identifikation allgemeiner und spezifischer Veränderungsbedarfe** der BM aus Sicht der Studiengangleitenden und der BM-Absolventen/innen.

Im Fokus standen dabei folgende Evaluationsfragestellungen:

- Inwiefern sichert der BM-Unterricht resp. BM-Abschluss die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen? Inwiefern fühlen sich BM-Absolventen/innen durch ihre Vorbildung gut auf ein FH-Studium vorbereitet? Wie schätzen die Studiengangleitenden die Studierfähigkeit und die Vorbildung ein?
- Inwiefern sind Unterschiede der Studierfähigkeit zwischen BM-Abschluss oder anderer Vorbildung (z.B. gymnasiale Maturität) zu erkennen?
- Sind bzgl. der Leistungen des BM-Unterrichts und der Qualität des BM-Unterrichts Optimierungspotenziale mit Blick auf die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen zu erkennen? Inwiefern wird allgemeiner Veränderungsbedarf des BM-Unterrichts identifiziert?

In diesem Kapitel werden die umfangreichen Ergebnisse der Studie synthetisiert und Schlussfolgerungen hinsichtlich der beiden zentralen Evaluationszwecke gezogen.

11.2 Methodische Vorbemerkungen

Studierfähigkeit als Ziel und Benchmark

Die Evaluation geht vom Ziel der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen aus. Gemäss der Evaluation 2014 wird unter der Studierfähigkeit verstanden, «dass ein/e BM-Absolvent/in aufgrund persönlicher Voraussetzungen und Vorbildung in der Lage ist, ein FH-Bachelorstudium mit einem Bachelor-Diplom abzuschliessen»⁹⁵. Die Studierfähigkeit wird zusätzlich durch verschiedene Faktoren beeinflusst wie: «Passung von beruflicher Grundbildung, BM-Ausrichtung und FH-Fachbereich als auch die Zeitspanne zwischen dem Abschluss der BM und dem Start des FH-Studiums»⁹⁶.

⁹⁵ Vgl. econcept, 2014, S. 7.

⁹⁶ Vgl. econcept, 2014, S. 7.

Das Konzept der Studierfähigkeit kann gemäss Literatur noch spezifiziert werden: Während die gymnasiale Maturität zu einer allgemeinen Studierfähigkeit bzw. Hochschulreife⁹⁷ führt, welche den Zugang zu allen Studiengängen ermöglicht⁹⁸, soll sich die BM «auf die passende fachbereichsspezifische Studierfähigkeit fokussieren, aber gleichzeitig den Boden dafür schaffen, dass Berufsmaturandinnen und -maturanden, die fachfremde Studienbereiche wählen, die ergänzend notwendigen Kompetenzen selbst erwerben können»⁹⁹.

Hinweis: Weiterführend könnte zur Beurteilung der Leistungen und der Qualität der BM auch die Arbeitsmarktfähigkeit und damit das spätere «Bestehen im Berufsleben» der BM-Absolventen/innen nach einem FH-Abschluss als Benchmark dienen – und dies im Vergleich zur Arbeitsmarktfähigkeit von FH-Absolventen/innen mit anderen Zulassungsausweisen. Eine solche Überprüfung war nicht Bestandteil dieser Evaluation.

Aussagekraft und Grenzen der Evaluation

Die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen für ein Bachelor-Studium an einer FH wurde in der vorliegenden Evaluation über Befragungen von Studierenden als Selbsteinschätzung sowie von Studiengangleitenden als Fremdeinschätzung erhoben. Aufgrund der hohen Teilnahmebereitschaft können die Befragungsergebnisse der Kohorte 2019 grundsätzlich als verlässlich eingestuft werden. Gleichzeitig setzt sich die Gruppe der Befragten etwas anders zusammen als die zugrundeliegende Grundgesamtheit. Zudem sind pandemiebedingte Aspekte wie der Einfluss der Pandemie auf das Studium und dessen Bewältigung zu berücksichtigen. Dazu folgende Hinweise:

Hohe Studienerfolgsquote der Stichprobe: Der Grossteil der Studierenden in der Stichprobe setzt das Studium im vierten Semester fort. Damit ist die Studienerfolgsquote der Stichprobe bis zu diesem Zeitpunkt sehr hoch (vgl. Kap. 3.2).¹⁰⁰ Demgegenüber war es herausfordernd, Studierende, die den Studiengang gewechselt, das Studium abgebrochen oder vorübergehend unterbrochen haben, für die Befragung zu gewinnen. Die Stichprobe weist damit eine Verzerrung auf.

COVID-19-Pandemie: Sowohl gemäss den Studierenden als auch gemäss den Studiengangleitenden hat die COVID-19-Pandemie einen wesentlichen Einfluss auf das Studium.

Neuer RLP-BM: Mindestens 59% der Stichprobe der Studierenden wurden nach dem neuen RLP-BM unterrichtet. Mit Blick auf die Identifikation von Potenzialen für die Weiterentwicklung der BM wurden für diese Teilstichprobe spezifische Variablen zusätzlich

⁹⁷ Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsverordnung, MAV) vom 15. Februar 1995 (Stand am 1. August 2018); SR 413.11. Vgl. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1995/1001_1001_1001/de [Stand URL: 21.01.2022].

⁹⁸ Es kann hinterfragt werden, ob die gymnasiale Maturität mit ihren verschiedenen Schwerpunkt- oder Ergänzungsfächern diesem Anspruch gerecht wird. So ist denkbar, dass auch beim Übergang aus einer gymnasialen Maturität mit bspw. neu-sprachlichem oder musikischem Profil der Übergang an eine ETH nicht ohne entsprechende zusätzliche fachliche Vorbereitung problemlos erfolgen kann.

⁹⁹ Vgl. Eberle (2021), S. 282.

¹⁰⁰ Aufgrund des Zeitpunkts der Evaluation ist nicht klar, welche BM-Absolventen/innen das Studium erfolgreich abschliessen und einen Bachelor-Titel erlangen werden. Auch kann die Evaluation keine Aussage dazu machen, inwiefern sich die BM-Absolventen/innen nach dem Studienabschluss auf dem Arbeitsmarkt bewähren werden.

ausgewertet. Der Kohortenvergleich 2012-2019 entspricht nicht einem Vergleich von Absolventen/innen, die nach dem alten bzw. dem neuen Rahmenlehrplan unterrichtet wurden.¹⁰¹

11.3 Einflussfaktoren auf den Studienerfolg

Interesse und gute Lehrqualität als wesentliche Einflussfaktoren auf den Studienerfolg

Wichtigster Einflussfaktor des Studienerfolgs im 1. Studienjahr ist gemäss den befragten Studierenden das Interesse am Studiengang (91%). Ebenso wichtig sind die Leistungen: zum einen die eigenen Leistungen der Studierenden (81%) und zum anderen die gute Lehrqualität der Fachhochschulen (78%). Die gute Vorbildung wird von drei Vierteln der Studierenden (76%) als wichtiger Einflussfaktor des Studienerfolgs erachtet – im Vergleich zu einem Viertel (25%) bei den Studiengangleitenden. Gemäss zwei Dritteln der Studiengangleitenden (66%) ist die gute Lehrqualität der wichtigste Faktor für die Studienleistungen im 1. Studienjahr. Gemäss den Fokusgruppen sind für die BM-Absolventen/innen neben den Kompetenzen insbesondere Interesse und Motivation für das Studium entscheidende Einflussfaktoren des Studienerfolgs. Die Beurteilungen widerspiegeln somit auch die Einflussphären der Befragten – sie erkennen dort die wichtigsten Einflussfaktoren, wo ihr eigener Einfluss liegt (vgl. Kap. 5.1).

Einfluss COVID-19-Pandemie vorhanden

Knapp ein Drittel der Studierenden und zwei Drittel der Studiengangleitenden sind der Meinung, dass die Studierenden das Studium mehrheitlich gleich gut bewältigen können wie im Herbstsemester 2019 und damit vor Beginn der COVID-19-Pandemie. Allerdings ist der Teil der befragten Studierenden zu beachten, denen die Bewältigung des Studiums im Kontext der COVID-19-Pandemie mehrheitlich schlechter gelingt (vgl. Kap. 5.2).

Studienabbrüche und Studiengangwechsel

Studienabbrüche oder Studienunterbrüche sind am häufigsten auf persönliche Probleme, nicht-erfüllte Erwartungen an das Studium, ungenügende Leistungen der Studierenden und/oder auf zu wenig Zeit für das Studium zurückzuführen – Gründe, die im Zusammenhang miteinander stehen können (vgl. Kap. 10.2). Damit werden bisherige Forschungsergebnisse bestätigt (vgl. Kap. 3.2).

Studiengangwechsel sind am ehesten auf nicht-erfüllte Erwartungen an den Studiengang, auf fehlendes Interesse am Studium oder auf unzureichende Leistungen zurückzuführen – wobei diese Faktoren zusammenhängen können (vgl. Kap. 10.1).

Studierende, die ihr Studium nicht fortsetzen, weisen eher mangelnde überfachliche als mangelnde fachliche Kompetenzen auf. Studierende mit Studienabbruch, -unterbruch oder

¹⁰¹ Innerhalb der Kohorte 2019 muss der Zeitpunkt des Erwerbs der BM als Zulassungsausweis berücksichtigt werden, da Studierende ihren Zulassungsausweis möglicherweise nach altem RLP-BM erworben und ihr Studium nicht nahtlos nach Erwerb der BM begonnen haben.

Studiengangwechsel identifizieren sich weniger mit dem Studiengang, sind unzufriedener mit der Studienwahl und mit verschiedenen Aspekten des Studiums als Studierende, die ihr Studium fortsetzen (vgl. Kap. 10.3-10.5).

11.4 Einflussfaktoren der Vorbildung der Studierenden auf die Studierfähigkeit

Adäquate Vorbereitung auf FH-Studium durch GM und durch BM

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass gemäss den Studiengangleitenden sowohl die Berufsmaturität (65% gut / 31% eher gut) als auch die gymnasiale Maturität in Kombination mit einer einjährigen Arbeitswelterfahrung (78% gut / 21% eher gut) als adäquate Vorbereitung für ein FH-Studium erachtet werden. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Fachbereichen. So sind Studiengangleitende der Fachbereiche Chemie und Life Sciences sowie Wirtschaft und Dienstleistungen der Meinung, dass die BM die beste Vorbereitung auf ein Studium an einer FH ist; demgegenüber bietet gemäss den Studiengangleitenden aus den Fachbereichen Technik und IT, Architektur, Bau- und Planungswesen, Design sowie Gesundheit die GM die bessere Vorbereitung für ein FH-Studium als die BM. Gemäss Fokusgruppendifkussionen wurden diese Ergebnisse allerdings relativiert: GM- und BM-Absolventen/innen hätten je Vorteile in unterschiedlichen Bereichen. Zudem bestünden Unterschiede hinsichtlich fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. So seien GM-Absolventen/innen geübter darin, selbständig zu lernen; hingegen würden BM-Absolventen/innen aufgrund der Kombination vom BM und berufliche Grundbildung exakt über die notwendigen Voraussetzungen für ein FH-Studium mitbringen. In der Befragung 2013 wurden die beiden Maturitätstypen etwa gleich häufig als gute Vorbereitung eingeschätzt. Die stärkere Wertschätzung der Studiengangleitenden für die GM im Vergleich zur BM entwickelte sich somit im Verlauf der letzten Jahre (vgl. Kap. 6.1 / 6.5).

Hohe Bedeutung der Passung von BM-Ausrichtung und Studiengang

Gemäss den Studiengangleitenden ist die Passung zwischen BM-Ausrichtung und Studiengang (36% sehr wichtig / 43% eher wichtig) gesamthaft betrachtet bedeutend für den Studienerfolg und der wichtigste Aspekt der Vorbildung; auch 2013 wurde die Passung als wichtigster Aspekt der Vorbildung auf den Studienerfolg eingeschätzt. So können BM-Absolventen/innen mit einer passenden BM-Ausrichtung ihr Studium gemäss zwei Dritteln der Studiengangleitenden (67%) besser bewältigen als Absolventen/innen mit einer fachfremden BM-Ausrichtung. Gemäss den Studierenden und Studiengangleitenden in den Fokusgruppen ist die Passung von BM-Ausrichtung und Studiengang insbesondere in technischen Studiengängen bedeutend, da in diesen Studiengängen wichtige Basiskompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften vorausgesetzt werden. Bei fehlender Passung sei nach Möglichkeit der Besuch von Vorbereitungs- oder Ergänzungskursen angezeigt. Zwischen BM1- und BM2-Absolventen/innen stellen die Studiengangleitenden in der Online-Befragung jedoch keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Bewältigung des Studiums fest. Auch scheint die Passung zwischen Schwerpunktfach und Studiengang bei

Absolventen/innen einer GM weniger bedeutend (12% sehr wichtig / 36% eher wichtig) als bei BM-Absolventen/innen (vgl. Kap. 6.2 / 6.3 / 6.5).

Nutzen der Arbeitserfahrung bei der Bewältigung des Studiums

Für die BM-Absolventen/innen ist der Nutzen der Arbeitserfahrung bei der Bewältigung des Studiums bedeutsam (BM1: 48% trifft zu / 34% trifft eher zu; BM2: 46% trifft zu / 36% trifft eher zu). Demgegenüber messen die Studiengangleitenden der Berufserfahrung der BM-Absolventen/innen bei der Bewältigung des Studiums einen geringeren Nutzen bei als die Studierenden (19% trifft zu / 54% trifft eher zu). Gemäss den Studierenden in den Fokusgruppen manifestiert sich der Nutzen der Berufserfahrung beispielsweise darin, dass sie von berufsbezogenem Wissen aus der Lehre im Studium profitieren und dass BM-Absolventen/innen u.a. besser Verantwortung übernehmen können, da sie sich dies aus dem Berufsalltag bereits gewohnt seien. Der Nutzen der Arbeitserfahrung wird von den Studierenden, die an der Fokusgruppe teilnahmen, somit sowohl auf der fachlichen als auch auf der überfachlichen Ebene erkannt. Die Studiengangleitenden in den Fokusgruppen schätzen den Nutzen der Arbeitserfahrung je nach Fachbereich und Studiengang unterschiedlich ein. Einige Studiengangleitende sehen die Arbeitserfahrung aus einem EFZ als eine wichtige Basis für den Studienerfolg; andere sind der Meinung, dass die Studierenden mit einer vorgängigen einjährigen Arbeitswelterfahrung ebenso wertvolle praktische Erfahrungen mitbringen würden (vgl. Kap. 6.4 / 6.5).

11.5 Beurteilung der fachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen

Für die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen sind die fachlichen wie auch die überfachlichen Kompetenzen relevant.

Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung der fachlichen Kompetenzen divergieren

Gemäss den Studierenden der Kohorte 2019 (45% trifft zu / 45% trifft eher zu) und den Studiengangleitenden (50% trifft zu / 45% trifft eher zu) reichen die fachlichen Kompetenzen zur Bewältigung des Studiums aus. Werden die wichtigsten Einzel-Kompetenzen je Fachbereich differenziert betrachtet, divergieren Selbst- und Fremdeinschätzung jedoch beträchtlich. So schätzen die BM-Absolventen/innen in den Online-Befragungen ihre Kompetenzen in den einzelnen Fächern stets wesentlich besser ein als die Studiengangleitenden. Diese Divergenz von Selbst- und Fremdeinschätzung wurde auch in den Fokusgruppen bestätigt (vgl. Kap. 7.1).

Einschätzungen der BM-Absolventen/innen: Die Kompetenzen in den Sprachen werden im Vergleich zu den anderen Fächern durch die BM-Absolventen/innen in der Online-Befragung tendenziell besser beurteilt als Kompetenzen in anderen Fächern. Die Kompetenzen in Mathematik schätzen drei Viertel der BM-Absolventen/innen beispielsweise als (eher) gut ein.

Einschätzungen der Studiengangleitenden: Demgegenüber schätzt gemäss Online-Befragung nicht mal die Hälfte der Studiengangleitenden die Kompetenzen der BM-

Absolventen/innen in der Erstsprache und in Mathematik als eher gut ein. Auch gemäss den Fokusgruppen mit den Studiengangleitenden sind die Kompetenzen in den Fächern Mathematik, Erstsprache und Englisch teils nicht ausreichend zur Bewältigung des Studiums.

Zusatzbedarf in den Grundlagenfächern Mathematik, Erstsprache und Englisch

Die unterschiedlichen Einschätzungen zu den vorhandenen fachlichen Kompetenzen widerspiegeln sich auch bzgl. Zusatzbedarfen.

Zusatzbedarf gemäss Studierenden: Zusätzlicher Bedarf an fachlichen Kompetenzen zur besseren Bewältigung des Studiums benennen die BM-Absolventen/innen laut Resultaten der Online-Befragung insbesondere in Mathematik, Englisch, Information und Kommunikation¹⁰² sowie Finanz- und Rechnungswesen. Dabei werden in der Tendenz in jenen Fächern mehr Kompetenzen gewünscht, die von hoher Relevanz für den spezifischen Fachbereich sind. Daneben sind auch die sprachlichen Kompetenzen inkl. Englisch für die Studierenden wichtig. Gemäss den Fokusgruppendifkussionen mit den Studierenden bedarf es tendenziell an zusätzlichen Kompetenzen in Mathematik, wissenschaftlichem Schreiben und Englisch – sowie naturwissenschaftlichen Grundlagen bei einem Studiengang in einem technischen, naturwissenschaftlichen Fachbereich.

Zusatzbedarf gemäss Studiengangleitenden: Gemäss Online-Befragung der Studiengangleitenden fehlen BM-Absolventen/innen mit Blick auf ihre Studierfähigkeit vor allem Kompetenzen in der Erstsprache, in Mathematik und in Englisch. So nennen die Studiengangleitenden in den Fokusgruppen zusätzlichen Bedarf in der Erstsprache (Textaufbau, Wortschatz, Verfassen von Berichten), in der Mathematik (logisches Denken, Anwendung von Formeln) sowie in Englisch.

Darüber hinaus konstatieren die Studiengangleitenden auch höhere Anforderungen des Arbeitsmarktes, weshalb das Studium bzw. der Studienabschluss in den letzten Jahren komplexer und anspruchsvoller geworden sei (vgl. Kap. 7.1).

11.6 Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen

Genügend überfachliche Kompetenzen

Gemäss den Studierenden der Kohorte 2019 wird das selbständige Arbeiten (61% trifft zu / 44% trifft eher zu) bei den überfachlichen Kompetenzen am besten beurteilt; demgegenüber beurteilen sie ihre Fähigkeiten, resultatorientiert mit Mitstudierenden und Dozierenden zusammenarbeiten zu können (36% trifft zu / 44% trifft eher zu) sowie das Erlernte hinsichtlich der gesellschaftlichen und ökologischen Auswirkungen zu hinterfragen (30% trifft zu / 46% trifft eher zu) ungünstiger. Werden BM-Absolventen/innen mit GM-

¹⁰² Wir gehen davon aus, dass hiermit auch der Bedarf an Kompetenzen im Schreiben von Berichten sowie im wissenschaftlichen Schreiben ausgedrückt wird.

Absolventen/innen verglichen, so zeigt sich, dass BM-Absolventen/innen alle Kompetenzen ausser der Kompetenz, IKT anzuwenden sowie resultatorientiert zusammenzuarbeiten signifikant schlechter einschätzen als GM-Absolventen/innen.

Wie bei den fachlichen Kompetenzen fallen auch bezüglich der überfachlichen Kompetenzen die Fremdeinschätzungen der Studiengangleitenden in der Online-Befragung kritischer aus als die Selbsteinschätzungen der BM-Absolventen/innen. Dennoch werden auch die überfachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen durch die Studiengangleitenden in der Tendenz positiv bewertet. Damit sind Selbst- und Fremdeinschätzung betreffend die überfachlichen Kompetenzen weniger divergierend als betreffend die fachlichen Kompetenzen (vgl. Kap.7.2).

Zusatzbedarf bzgl. Lernstrategien

Zusätzlicher Bedarf mit Blick auf ihre Studierfähigkeit besteht gemäss den Resultaten der Online-Befragung bei BM-Absolventen/innen insbesondere bezüglich Lernstrategien. Auch in den Fokusgruppen der Studierenden wird der Bedarf nach Lernstrategien bestätigt, darüber hinaus bedürfe es auch einer besseren Selbstorganisation, so die Fokusgruppenteilnehmenden. Betreffend IKT-Kompetenzen schätzen die BM-Absolventen/innen in den Fokusgruppen den Bedarf unterschiedlich ein: Einige Studierende würden eine bessere Vorbereitung betreffend Ablagesysteme und Informationstools wünschen, andere bekunden teilweise Mühe im Umgang mit Microsoft Office Tools. Den geringsten Bedarf eruieren die Studierenden mit Blick auf Sozialkompetenzen.

Aus Sicht der Studiengangleitenden in der Online-Befragung benötigen die Studierenden bessere Kompetenzen im Lesen und Verstehen von Texten, im Verknüpfen von Gelerntem sowie bessere Lernstrategien. Die Fokusgruppenteilnehmenden sind der Meinung, es bestehe Bedarf betreffend Selbstorganisation, Lernstrategien und Kenntnisse von Office-Programmen (vgl. Kap.7.2).

11.7 Synthese zum Kohortenvergleich 2012 und 2019

Die in der Befragung 2012 zur Studierfähigkeit erhobene Stichprobe der Kohorte 2012 bildete die zugrundeliegende Grundgesamtheit nicht vollständig adäquat ab. Beim Vergleich der beiden Stichproben muss berücksichtigt werden, dass sich diese mit Blick auf Merkmale wie Fachbereiche, FH, Zulassungsausweise, BM-Ausrichtungen und soziodemographische Merkmale jeweils etwas anders zusammensetzen. Auch wurden die Studierenden der Kohorte 2012 im dritten Semester des FH-Studiums und die Studierenden der Kohorte 2019 im vierten Semester befragt.

Mit Blick auf den Schwerpunkt der Vorbildung der vorliegenden Evaluation können im Kohortenvergleich folgende Aussagen zusammengefasst werden.

Adäquate Vorbildung: Im Vergleich zur Befragung 2013 beurteilen die Studiengangleitenden 2021 die BM häufiger und die GM deutlich häufiger als gute Vorbereitung für ein

FH-Studium. 2013 wurden die BM und die GM ähnlich oft als gute Vorbereitung bewertet (vgl. Kap. 6.1).

Fachliche Kompetenzen: Die Kohorte 2019 schätzt ihre fachlichen Kompetenzen generell etwas besser ein als die Kohorte 2012. Die Studiengangleitenden der Befragung 2021 schätzen die fachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen gleich gut und die sprachlichen Kompetenzen besser ein als die Studiengangleitenden der Befragung 2013 (vgl. Kap. 7.1).

Überfachliche Kompetenzen: Im Vergleich zur Kohorte 2012 schätzt die Kohorte 2019 auch ihre überfachlichen Kompetenzen generell etwas besser ein (vgl. Kap. 7.2).

Mit Blick auf diese Einschätzungen der BM-Absolventen/innen muss gesagt werden, dass ein Vergleich der BM-Absolventen/innen der Kohorte 2012 mit diesen der Kohorte 2019 nicht einem Vergleich zwischen Unterricht nach altem und neuem RLP-BM entspricht. Die Kohorte 2019 enthält sowohl Studierende, die nach altem sowie nach neuem RLP-BM unterrichtet wurden (vgl. Kap. 2.6).

11.8 Weitere Einflussbereiche der Studierfähigkeit: Leistungen der Fachhochschulen und Lebenskontext

Der Schwerpunkt dieser Evaluation liegt auf der Bedeutung der Vorbildung der Studierenden für ihre Studierfähigkeit. Es bestehen allerdings weitere Einflussbereiche auf den Studienerfolg der Studierenden wie die Leistungen der FH sowie der Lebenskontext.

Hohe Zufriedenheit mit dem Studium – Nutzen von Vorbereitungs-/ Ergänzungskursen

Die Zufriedenheit mit dem Studienangebot ist relativ hoch¹⁰³, wobei in den Online-Befragungen die Studiengangleitenden die Zufriedenheit der Studierenden deutlich höher einschätzen als die Studierenden selbst. Am wichtigsten für den Studienerfolg sind gemäss Online-Befragung der Studiengangleitenden das Betreuungsverhältnis Dozierende-Studierende sowie die studiengangspezifische Beratung; eher wichtig sind die Vorbereitungs- und Ergänzungskurse.

Letztere richten sich gemäss Online-Befragung der Studiengangleitenden in erster Linie an Absolvierende einer Fachmaturität und Studierende, die beispielsweise «sur dossier» aufgenommen wurden. Die Kurse richten sich demgemäss etwas häufiger an Absolvierende mit fachfremder BM-Ausrichtung als an Absolvierende mit fachlich passender BM. Die Kurse entsprechen in grossem Ausmass dem zusätzlichen Bedarf nach Kompetenzen oder denjenigen Kompetenzen, die als nicht ausreichend beurteilt wurden, so etwa Mathematik, Finanz- und Rechnungswesen sowie Chemie. Diese Ergebnisse aus der Online-Befragung wurden auch in den Fokusgruppen bestätigt: Gemäss den Fokusgruppen mit Studierenden dienen die Vorbereitungs- und Ergänzungskurse dazu, den Stoff

¹⁰³ Zufriedenheit mit der Lehrqualität (16% sehr zufrieden / 62% eher zufrieden); Zufriedenheit mit dem Aufbau und Inhalt des Studiums (17% sehr zufrieden / 59% eher zufrieden); Zufriedenheit mit dem Betreuungsverhältnis (21% sehr zufrieden / 56% eher zufrieden).

aufzufrischen und Schwächen auszugleichen – insbesondere, wenn der Übertritt von der BM an die FH zeitlich nicht unmittelbar erfolge oder keine Passung von BM-Ausrichtung und Studiengang bestehe (vgl. Kap. 8 / 6.5).

Hohe Identifikation mit dem Studiengang

Die Identifikation mit dem Studiengang (62% trifft zu / 33% trifft eher zu) und die Zufriedenheit mit der Studienwahl (62% trifft zu / 32% trifft eher zu) ist gemäss Online-Befragung bei der Kohorte 2019 sehr hoch – wenn auch gesamthaft etwas geringer als bei der Kohorte 2012. Das Zugehörigkeitsgefühl ist auch aus Sicht der Studiengangleitenden ein wichtiger Faktor; wichtigster Kontextfaktor ist gemäss den Studiengangleitenden allerdings die aufgewendete Zeit für das Studium, so die Resultate aus der Online-Befragung. Der Kontakt mit Studierenden ausserhalb von Lehrveranstaltungen sowie die gute Zusammenarbeit in Lern- und Arbeitsgruppen ist gemäss den Studierenden durch die COVID-19-Pandemie beeinflusst – die Beurteilungen unterscheiden sich dennoch nicht markant von jenen der Kohorte 2012 (vgl. Kap. 9).

11.9 Potenziale zur Weiterentwicklung der Berufsmaturität

Als Grundlage für Aussagen zur Weiterentwicklung der BM stützen wir uns auf die Ergebnisse der Gesamtevaluation sowie im Speziellen auf die Resultate zu jenen Studierenden, die nach neuem RLP-BM unterrichtet wurden, sowie auf die Einschätzungen der Studiengangleitenden¹⁰⁴ – gemäss Online-Befragungen und Fokusgruppen.

Vorbemerkungen zu den Potenzialen zur Weiterentwicklung der BM

Gemäss dem RLP-BM bereiten die BM-Ausrichtungen gestützt auf die BMV auf ein Studium in den mit dem EFZ verwandten FH-Fachbereichen vor. Ihr Auftrag ist somit die Sicherstellung einer *fachbereichsspezifischen* Studierfähigkeit. Gleichzeitig ist bekannt, dass beim Übergang von einer BM zu einer FH auch Fachbereiche gewechselt werden können, womit die Passung nicht immer gleichermassen gegeben ist. Dabei können sich fachbereichsspezifische Unterschiede ergeben (vgl. Anhang A-3.4). In diesen Fällen soll die BM «den Boden dafür schaffen, dass Berufsmaturandinnen und -maturanden, die fachfremde Studienbereiche wählen, die ergänzend notwendigen Kompetenzen selbst erwerben können»¹⁰⁵. Damit erhalten die Kompetenzorientierung des RLP-BM sowie die allgemeinbildenden Aspekte und die überfachlichen Kompetenzen eine besondere Bedeutung. Diese Bedeutung wächst angesichts der zunehmenden berichteten Fachwechsel (vgl. Figur 8).

Optimierungspotenziale mit Blick auf fachliche Kompetenzen

Mit Blick auf fachliche Kompetenzen bestehen insbesondere Optimierungspotenziale im Grundlagenbereich – dies gilt für verschiedene BM-Ausrichtungen und Fachbereiche.

¹⁰⁴ Es ist zu berücksichtigen, dass sich die Einschätzungen der Studiengangleitenden auf die BM-Absolventen/innen generell beziehen und nicht konkret auf die BM-Absolventen/innen, die nach neuem RLP-BM unterrichtet wurden.

¹⁰⁵ Vgl. Eberle (2021), S. 282.

Mathematik: Gemäss den Ergebnissen der Fokusgruppen mit Studiengangleitenden besteht bzgl. Mathematik bei fachlich passendem Studiengang kein Bedarf an einer Ausweitung der Themengebiete, aber an einer besseren Vermittlung von mathematisch-logischem Denken, der selbständigen Anwendung des Unterrichteten sowie der Fähigkeit, selbständig Lösungswege zu suchen. Wenn aber ein Studium im Fachbereich Technik und IT ohne BM-Ausrichtung TALS gewählt wird, so ist gemäss den Studierenden in den Fokusgruppen eine Vertiefung der für das Studium benötigten Themengebiete zwingend zu empfehlen.

Erstsprache bzw. Information und Kommunikation: Hinsichtlich Erstsprache besteht gemäss Studierenden, die in den Fokusgruppen teilgenommen haben, Verbesserungspotenzial in der BM mit Blick auf das Verfassen schriftlicher Arbeiten bzw. das wissenschaftliche Schreiben inkl. Quellenrecherche und Zitation. Demgegenüber identifizieren die Studiengangleitenden in den Fokusgruppen Optimierungsmöglichkeiten mit Blick auf Kompetenzen im Textaufbau, Wortschatz sowie Verfassen schriftlicher Arbeiten. So kann der in der Online-Befragung angemerkte erhöhte Bedarf am BM-Fach «Information und Kommunikation» (vgl. Kap. 7.1.5) wahrscheinlich mit diesen qualitativen Ergebnissen aus der Fokusgruppe erklärt werden.

Englisch: Studierende und Studiengangleitende identifizieren Potenzial mit Blick auf die Englisch-Kompetenzen, da teils FH-Kurse nur in Englisch angeboten werden und Literatur oft nur in Englisch zur Verfügung steht. Grund dafür sei, dass spezifische Englisch-Niveaus in der Mehrheit der Studiengänge vorausgesetzt würden, wobei sich diese Anforderungen je nach Fachbereich, Studiengang und FH unterscheiden (bspw. Minimum Cambridge First Certificate oder äquivalentes Niveau für FH-Studiengang im Bereich Technik). So seien Studierende mit einem Englisch-Sprachdiplom (mindestens Cambridge First Certificate oder besser Cambridge Advanced Certificate) häufig besser auf die Anforderungen des Studiums vorbereitet. Denkbare Massnahmen sind gemäss Studierenden, die in einer Fokusgruppe teilgenommen haben, das Erlangen eines Sprach-Diploms in Englisch während der BM für obligatorisch zu erklären oder ausgewählte Fächer wie Geschichte und Politik auf Englisch zu unterrichten (Immersion). Auch könne der Spracherwerb durch einen Sprachaufenthalt unterstützt werden, so Studierende. Gemäss den Studiengangleitenden des Fachbereichs Wirtschaft und Dienstleistung reichten die Englisch-Kompetenzen der BM-Absolventen/innen in ihrem Fachbereich aus.

Mögliche Umsetzung der Optimierungspotenziale mit Blick auf fachliche Kompetenzen

Basierend auf der vorliegenden Evaluation zeigen sich somit insbesondere Optimierungspotenziale in den Fächern Mathematik, Erstsprache sowie Englisch und somit im Grundlagenbereich.

Mathematik: Gerade mit Blick auf die Kompetenzen in Mathematik scheint wichtig, dass der Paradigmenwechsel der Kompetenzorientierung in den BM-Schulen umgesetzt wird, damit die Absolventen/innen die Kompetenzen auch in neuen Situationen nutzen können – und ggf. auch in fachfremden Settings bestehen können. Dazu könnten beispielsweise höhere Taxonomiestufen (z.B. Analysieren, Bewerten, Entwickeln) angestrebt werden. Den Lehrpersonen und der Qualität des Unterrichts kommt somit zentrale Bedeutung zu.

Erstsprache: Mit Blick auf die Erstsprache ist zu prüfen, wie die für ein FH-Studium relevanten Basiskompetenzen wie Textaufbau und das Verfassen von schriftlichen Arbeiten noch besser vermittelt werden können. Zwar wird im Rahmen der BM die korrekte Verwendung wissenschaftlicher Quellen geschult, die vertiefte Vermittlung von Quellenrecherchen und der wissenschaftlich korrekten Zitation gehört hingegen in den Aufgabenbereich der FH.

Englisch: Hinsichtlich der Englisch-Kompetenzen ist zu prüfen, welches Niveau BM-Absolventen/innen basierend auf den Vorkenntnissen aus der Sekundarstufe I (für BM1) bzw. dem EFZ (für BM2) im Rahmen der vorgesehenen Stundentafel erreichen können. Wichtig ist zudem, dass FH darlegen, welche Englisch-Kompetenzen angesichts der Hauptsprache der Fachliteratur zur Bewältigung des Studiums benötigt werden – und bei allfälligen Lücken das Erlangen der Mindestvorgaben mit Vorbereitungs- oder Ergänzungskursen zu unterstützen.

Grundlagenfächer insgesamt: Darüber hinaus kann reflektiert werden, inwiefern den Grundlagenfächern insgesamt im RLP-BM künftig (noch) mehr Gewicht gegeben werden soll, bspw. in Form von mehr Lektionen.

Potenziale mit Blick auf überfachliche Kompetenzen

Mit Blick auf überfachliche Kompetenzen bestehen gemäss den Studierenden insbesondere Potenziale hinsichtlich Lernstrategien, dem Lesen und Verstehen studienrelevanter Texte, dem selbständigen Arbeiten und der Fähigkeit, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen. Auch die Studiengangleitenden identifizieren Bedarf mit Blick auf diese überfachlichen Kompetenzen; zudem wünschen sie sich von den Studierenden mehr kritisches, reflektives und abstraktes Denken. Gemäss den Studierenden in den Fokusgruppen könnte der BM-Unterricht dazu genutzt werden, die Studierenden bereits besser auf den Studienalltag vorzubereiten. So bereitet der kulturelle Wechsel von BM-Unterricht, in dem kaum etwas selbst organisiert werden muss und die Lehrpersonen die benötigten Unterlagen gut zugänglich zur Verfügung stellen, zum Studienalltag, in dem man sich oft selbständig zurechtfinden und organisieren muss, Schwierigkeiten. Fähigkeiten zur Selbstorganisation und Lernstrategien sollten deshalb in der BM eingeführt und geübt werden. In diesem Zusammenhang sollten auch die Informatik-Anwendungskompetenzen gestärkt werden, welche überfachlich vermittelt werden. Mit Blick auf das Gesamtsystem der Berufs- und Hochschulbildung weisen auch einige Studiengangleitende in den Fokusgruppen auf die Wichtigkeit hin, die Anforderungen von BM und FH-Studium besser aufeinander abzustimmen – und die Übergänge von der BM in die FH bei der Revision der BM im Speziellen sowie bei Revisionen von Berufslehren generell mitzudenken.

Mögliche Umsetzung der Optimierungspotenziale mit Blick auf überfachliche Kompetenzen

Basierend auf der vorliegenden Evaluation zeigen sich Optimierungspotenziale hinsichtlich der Lernstrategien, dem Lesen und Verstehen studienrelevanter Texte, dem selbständigen

Arbeiten und der Fähigkeit, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen. Diese können wie folgt umgesetzt werden:

Verstärkte überfachliche Kompetenzen: Förderung überfachlicher Kompetenzen im Fachunterricht sowie ggf. Schaffen fächerübergreifender Gefässe zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen wie Lernstrategien, Strategien zum Lesen und Verstehen studienrelevanter Texte und zur Selbstorganisation;

Verstärkte Basiskompetenzen IKT: Sicherstellen von Basiskompetenzen bzgl. Microsoft-Office-Programmen, indem in verschiedenen Fächern aktiv mit ihnen gearbeitet wird (z.B. Interdisziplinäre Projektarbeit IDPA);

Verbesserte Abstimmung: Abstimmen der Anforderungen von BM und FH-Studium, indem einerseits BM-Lehrpersonen die Anforderungen der FH noch besser kennen lernen und andererseits die Erwartungshaltung der FH noch besser auf die spezifischen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen auszurichten ist. Zudem kann die mentale Vorbereitung der BM-Absolventen/innen auf ein FH-Studium gestärkt werden.

Zum Aspekt der gegenseitigen Abstimmung werden nachstehend weiterführende systemische Überlegungen zusammengefasst.

11.10 Schlussfolgerungen mit Blick auf das Bildungssystem und die Fachhochschulen im Speziellen

Neben den Potenzialen bei der BM mit Blick auf die Studierfähigkeit ihrer Absolventen/innen bestehen Potenziale bei den Fachhochschulen selbst mit Blick auf den Studienerfolg der BM-Absolventen/innen. Damit der Übergang vom BM an FH gelingt und die Studienerfolgsquote erhöht werden kann, müssen sowohl die BM-Schulen als auch die FH ihren Beitrag leisten.

Erwartungshaltungen klären: Die FH und konkret die Studiengangleitenden und Dozierenden müssen sich bewusst sein, dass die BM als Hauptzubringerin zu den FH primär eine passende fachbereichsspezifische Studierfähigkeit zum Ziel hat. Es kann somit keine allgemeine Studierfähigkeit verlangt werden, wie dies eine GM zum Ziel hat. Die Erwartungshaltung der Studiengangleitenden und Dozierenden muss also von einem Verständnis zur *fachbereichsspezifischen* Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen ausgehen; entsprechende Lücken bei einem Fachbereichswechsel müssen kompensiert werden. Dabei muss auch überwunden werden, dass viele FH-Dozierenden ihrerseits an Universitäten ausgebildet und sozialisiert wurden und somit ein Verständnis von GM-Absolventen/innen als Studierende mitbringen.¹⁰⁶

Lücken schliessen: Gleichzeitig übernehmen FH mit Vorbereitungs- und Ergänzungskurse eine wichtige Scharnierfunktion, indem sie insbesondere bei fehlender Passung oder

¹⁰⁶ Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass bislang in der Schweiz nur universitäre Hochschulen Dokortitel verleihen können.

Unterbruch zwischen BM und Aufnahme des Studiums allfällige Hürden für den Einstieg ins Studium, so gut wie möglich beseitigen – und dies insbesondere in Fächern wie Mathematik, Physik oder Finanz- und Rechnungswesen. Teilweise werden auch Kurse in den Sprachen angeboten. Diese wichtigen Angebote sollen auch künftig Kompetenzlücken bei spezifischen Zielgruppen schliessen. Wichtig ist auch, dass studiengangspezifische Anforderungen transparent aufgezeigt werden.

Konzept der fachbereichsspezifischen Studierfähigkeit reflektieren: Mit Blick auf den relevanten Anteil Studierender, welcher nach der BM eine neue thematische Ausrichtung sucht und damit keine Passung zwischen BM-Ausrichtung und Studiengang aufweist (vgl. Kap. 3.1 und Anhang A-3.4), stösst das ursprüngliche Konzept der Berufsmaturität mit der fachbereichsspezifischen Studierfähigkeit an Grenzen. Der Grundlagenbereich soll deshalb auch in Zukunft den wichtigsten Pfeiler im RLP-BM darstellen bzw. eher gestärkt werden. Damit kann gewährleistet werden, dass die wichtige Grundkompetenzen bei Eintritt ins FH-Studium vorhanden sind. Darauf aufbauend kann an der FH eine Spezialisierung erfolgen. Auch ist zu überlegen, wie eine allfällige fehlende Passung bereits im Rahmen des BM-Unterrichts, in der Übergangsphase zwischen BM und Studienbeginn oder aber zu Beginn des Studiums kompensiert werden kann. Dieser besseren Passung kommt insbesondere bei einer weiteren Zunahme an Studierenden, welche einen Fachbereichswechsel vollziehen, Bedeutung zu.¹⁰⁷¹⁰⁸

Die Studierfähigkeit soll damit sowohl auch Sicht der Berufsmaturität aber auch der Fachhochschulen reflektiert und verbessert werden – mit dem Ziel der Verringerung der Studienabbruchsquote.

¹⁰⁷ Analysen zum Studienfachwechsel im Bachelorstudium an universitären Hochschulen zeigen, dass Studierende mit einem mit dem Studium wenig verwandten Maturitätsprofil ein höheres Risiko zu einem Studienfachwechsel und damit auch ein höheres Studienabbruchsrisko haben (vgl. Diem, 2016).

¹⁰⁸ Ähnliche Fragen werden auch am Übergang von gymnasialer Maturität zu den universitären Hochschulen diskutiert. Die Thematik ist somit nicht nur bzgl. Berufsmaturität relevant.

Anhang

A-1 Detaillierte Evaluationsfragestellungen

Folgende Tabelle präsentiert alle detaillierten Evaluationsfragestellungen und koppelt diese mit den Erhebungsmethoden.

Evaluationsfragestellungen		Methoden
1	Input: Grundlagen von BM-Unterricht und BM-Abschluss	
1.1	Rechtliche Rahmenbedingungen: Inwiefern schaffen die rechtlichen Rahmenbedingungen einen optimalen Kontext für einen BM-Unterricht, der die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen sicherstellt?	<ul style="list-style-type: none"> – Dokumentenanalyse – Online-Befragung – Studiengangleitende – Reflexion im Rahmen der Synthese
1.2	Strategische Rahmenbedingungen: Inwiefern schaffen die strategischen Rahmenbedingungen des RLP-BM einen optimalen Kontext für einen BM-Unterricht, der die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen sicherstellt? Inwiefern tragen Rahmenbedingungen zur wahrgenommenen Studierfähigkeit bei? Adressiert werden insbesondere folgende Merkmale: <ul style="list-style-type: none"> – BM-Ausrichtung – BM-Modell (BM1, BM2, BM unabhängig von Berufsbildung) – 1400 Lektionen resp. 1800 Unterrichtsstunden mit Kompetenzorientierung – Aufteilung in Grundlagen-, Schwerpunkt- und Ergänzungsbereich – Überfachliche Kompetenzen – Interdisziplinäre Kompetenzen – Spezifische Lerngelegenheiten 	
1.3	Passung auf konzeptioneller Ebene: Inwiefern besteht eine Passung der Konzepte von Studierfähigkeit, wie sie von der BM intendiert ist und von der FH gefordert wird?	
1.4	Ressourcen: Inwiefern ermöglichen die den Bildungsanbietern zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen einen BM-Unterricht, der eine optimale Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen sicherstellt?	
1.5	Optimierungspotenziale Grundlagen: Sind bzgl. der rechtlichen, strategischen und ressourcenbezogenen Grundlagen des BM-Unterrichts durch anerkannte Bildungsanbieter/innen Optimierungspotenziale mit Blick auf die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen zu erkennen?	
2	Umsetzung: Umsetzung von BM-Unterricht und BM-Abschluss	
2.1	Umsetzung: Inwiefern sichert die Umsetzung der rechtlichen und strategischen Rahmenbedingungen durch anerkannte Bildungsanbieter/innen einen BM-Unterricht, der eine optimale Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen sicherstellt? Inwiefern sind Unterschiede bzgl. der Umsetzungsformen (BM1, BM2, BM unabhängig von Berufsbildung) zu erkennen?	<ul style="list-style-type: none"> – Dokumentenanalyse – Voranalyse – Online-Befragung – Studiengangleitende – Reflexion im Rahmen der Synthese
2.2	Statistische Angaben: Welche statistischen Angaben zum Bildungsverlauf auf der Sekundarstufe II (besuchte Schule, erlernter Beruf, Art der BM-Ausbildung usw., Jahre zwischen BM-Zeugnis und Beginn Studium) interessieren mit Blick auf Vergleiche nach unterschiedlichen Kriterien und hinsichtlich von Hinweisen auf besondere Stärken und Schwächen innerhalb dieser Ausbildung?	
2.3	Optimierungspotenziale zur Umsetzung: Sind bzgl. der Umsetzung des BM-Unterrichts durch anerkannte Bildungsanbieter/innen Optimierungspotenziale mit Blick auf die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen zu erkennen?	

Evaluationsfragestellungen	Methoden
3 Output: Leistungen von BM-Unterricht und BM-Abschluss	
<p>3.1 BM-Unterricht: Inwiefern weist der BM-Unterricht eine Qualität auf, der die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen sicherstellt? Wie schätzen BM-Absolventen Leistungen und Qualität des BM-Unterrichts ein? Adressiert werden dabei insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> – BM-Ausrichtung – BM-Modell (BM1, BM2, BM unabhängig von Berufsbildung) – 1400 Lektionen resp. 1800 Unterrichtsstunden mit Kompetenzorientierung – Aufteilung in Grundlagen-, Schwerpunkt- und Ergänzungsbereich – Überfachliche Kompetenzen – Interdisziplinäre Kompetenzen – Spezifische Lerngelegenheiten <p>Spezifische Elemente: Inwiefern können spezifische Elemente des BM-Unterrichts (inkl. beruflichen Grundbildung) als wesentliche Bestandteile einer gut gestalteten Ausbildung wahrgenommen werden?</p> <p>3.2 Optimierungspotenziale Leistungen: Sind bzgl. der Leistungen des BM-Unterrichts (siehe Unterasspekte oben) und ihrer Qualität Optimierungspotenziale mit Blick auf die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen zu erkennen? Inwiefern wird allgemeiner Veränderungsbedarf des BM-Unterrichts identifiziert?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Dokumentenanalyse – Voranalyse – Online-Befragung Studierende – Online-Befragung Studiengangleitende – Reflexion im Rahmen der Synthese
4 Outcome: Wirkungen von BM-Unterricht und BM-Abschluss	
<p>4.1 Qualität Vorbildung und Studierfähigkeit: Inwiefern sichern BM-Unterricht resp. BM-Abschluss die Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen? Inwiefern fühlen sich BM-Absolventen/innen durch ihre Vorbildung gut auf ein FH-Studium vorbereitet? Wie schätzen die Studiengangleitenden dies ein? Adressiert werden insbesondere:</p> <ul style="list-style-type: none"> – BM-Ausrichtung – Passung BM-Ausrichtung und gewählter Studiengang – BM-Modell (BM1, BM2, BM unabhängig von Berufsbildung) – 1400 Lektionen resp. 1800 Unterrichtsstunden mit Kompetenzorientierung – Fächer und Qualität des Angebots – Überfachliche Kompetenzen, insbes. ICT – Interdisziplinäre Kompetenzen – Wahrgenommene Qualität und Quantität der Lerngelegenheiten – Bedeutung der beruflichen Praxis für das Studium <p>4.2 Vergleich Studierfähigkeit: Inwiefern sind Unterschiede der Studierfähigkeit zwischen BM-Abschluss oder anderer Vorbildung (gymnasiale Matur) zu erkennen? Wie werden allfällige Unterschiede von den BM-Absolventen/innen resp. von den Studiengangleitenden wahrgenommen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Voranalyse – Online-Befragung Studierende – Online-Befragung Studiengangleitende – Vertiefende Fokusgruppen-Diskussion Studierende – Reflexionen im Rahmen der Synthese
<p>4.3 Optimierungspotenziale Wirkungen: Inwiefern und wie könnten die Wirkungen des BM-Unterrichts hinsichtlich der Studierfähigkeit der BM-Absolventen/innen weiter optimiert werden?</p>	

Tabelle 32: Evaluationsfragestellungen zur Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen gekoppelt mit Erhebungsmethoden.

A-2 Vorgehen der Befragungen der Studierenden und der Studiengangleitenden

Folgende Tabelle präsentiert einen Überblick über das Vorgehen bei der dreisprachigen Befragung der Studierenden und der Studiengangleitenden. Das Vorgehen war bei beiden Befragungen identisch und die Befragungen liefen parallel.

Thema	Arbeitsschritte	Termin
Informationsschreiben SBBK/EBMK/SBFI	– Schreiben der Präsidenten der SBBK und der EBMK sowie des Vizedirektors des SBFI an den Präsidenten der Kammer FH von swissuniversities mit der Anfrage, die Evaluation 2021 zu unterstützen.	12.01.2021
Vorinformation Rektoren/innen	– Vorinformation der Rektoren/innen über swissuniversities im Rahmen der Schweizer Hochschulkonferenz durch das GS EDK. – Vorinformation der Rektoren/innen im Rahmen der Sitzung der Kammer FH.	21.01.2021 02.03.2021
1. Kontaktnahme econcept	– E-Mail an alle Rektoren/innen mit Informationen zur Studie, Studiendesign und Voranmeldung der gefragten Unterstützung.	17.03.2021
Zusammenstellen der Mail-Verteiler	– Die FH stellen die E-Mail-Adressen bzw. Mail-Verteiler für die beiden Befragungen der Studierenden und Studiengangleitenden (SGL) zusammen. – econcept steht für Rückfragen zur Verfügung.	17.-25.03.2021
2. Kontaktnahme econcept	– econcept kontaktiert die Rektoren/innen für den Versand der Befragung und stellt dazu eine E-Mail-Vorlage mit Link zur Befragung zur Verfügung. – econcept bittet die FH, zurückzumelden an wie viele Studierende bzw. SGL die Befragung verschickt wurde – und erinnert sie, wenn nötig.	25.03.2021
Versand der Befragungen	– Die FH versenden die beiden Befragungen an Studierende inkl. Studienabnehmer/innen – sofern bei letzteren Kontaktinformationen vorliegen – sowie SGL.	29.- 31.03.2021 ¹⁰⁹
Begleitung der Befragung	– econcept begleitet die beiden Befragungen und beantwortet Rückfragen per E-Mail (Studierende/SGL) oder telefonisch (SGL).	April-Juni 2021
Berechnung des Rücklaufs	– econcept berechnet die Rücklaufquote für beide Befragungen. – Basierend auf der berechneten Rücklaufquote wird entschieden, ein Dankes- und Erinnerungsmail an alle FH und in allen Fachbereichen zu versenden.	Ende April 2021
3. Kontaktnahme econcept	– econcept informiert die FH zum Rücklauf und bittet um den Versand eines Dankes- und Erinnerungsmails an die Studierenden und SGL aller Fachbereiche und stellt dazu eine E-Mail-Vorlage zur Verfügung.	28.04.2021
Versand 1. Reminder	– Die FH versenden die Dankes- und Erinnerungsmail an alle Studierenden und SGL.	03.-07.05.2021
Berechnung des Rücklaufs	– econcept berechnet die Rücklaufquote für beide Befragungen. – Basierend auf der berechneten Rücklaufquote wird in Rücksprache mit dem Auftraggeber entschieden, ein zweites Dankes- und Erinnerungsmail an ausgewählte FH und an Studierende bzw. SGL ausgewählter Fachbereiche zu versenden, bei denen die Rücklaufquote noch nicht zufriedenstellend ist.	
4. Kontaktnahme econcept	– econcept informiert die ausgewählten FH zum Rücklauf und bittet um den Versand eines zweiten Dankes- und Erinnerungsmail an die Studierenden und SGL in Fachbereichen, in denen die Rücklaufquote noch nicht zufriedenstellend ist, und stellt dazu eine E-Mail-Vorlage zur Verfügung.	28.05.2021
Versand 2. Reminder	– Die FH versenden die zweite Dankes- und Erinnerungsmail gemäss den Vorgaben von econcept mit letzter Teilnahmefrist vom 13.06.2021.	31.05.- 04.06.2021

Tabelle 33: Übersicht über das Vorgehen der Befragungen

¹⁰⁹ In Ausnahmefällen wurde die Befragung nach Rücksprache mit econcept zu einem späteren Zeitpunkt versendet, spätestens Mitte April 2021.

A-3 Studierendenbefragung: Grundgesamtheit, Stichproben, Repräsentativität, Passung der Kohorten

A-3.1 Verteilung der Studierenden auf die Fachbereiche

Grundgesamtheiten

Die betrachtete FH-Kohorte 2019 umfasst mit 17'194 Studierenden insgesamt mehr Personen als die Kohorte 2012 mit 15'412 Studierende (Tabelle 34, Figur 39). Dies entspricht einer Veränderung von +12%. Diese Veränderung verteilt sich ungleich auf die verschiedenen Fachbereiche. Besonders stark zugenommen hat die Kohorte 2019 im Vergleich zur Kohorte 2012 im Fachbereich angewandte Psychologie (+129%). Nur geringe Zunahmen oder sogar Abnahmen der Kohortengrösse verzeichnen die Fachbereiche Architektur, Bau- und Planungswesen, Land- und Forstwirtschaft, Design und Sport. Da grössere Veränderungen vor allem die kleineren Fachbereiche betreffen, ist die Verteilung der Studierenden auf die Fachbereiche für die Kohorte 2012 und 2019 sehr ähnlich.

Stichproben

Im Gegensatz zur Grundgesamtheit hat die Stichprobe der Kohorte 2019 gegenüber der Kohorte 2012 nicht zugenommen. Der Rücklauf hat sich somit insgesamt leicht verringert.

Durch die in der Befragung 2019 neu hinzugekommenen Fachbereiche (Sport, Angewandte Linguistik, Angewandte Psychologie) sowie durch eine offenbar in manchen Fachbereichen veränderte Teilnahmebereitschaft hat sich die Verteilung der Studierenden auf die Fachbereiche deutlich verändert. In der Stichprobe der Kohorte 2019 ist der Anteil Studierende in Fächern mit technischen Inhalten insgesamt geringer als in der Stichprobe der Kohorte 2012.

Für beide Jahre muss festgestellt werden, dass sich die Stichproben und Grundgesamtheiten mit Blick auf die Fachbereiche signifikant¹¹⁰ voneinander unterscheiden. Bei beiden Kohorten ist der Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen unterrepräsentiert¹¹¹, während die meisten anderen Fachbereiche überrepräsentiert sind. Geändert hat sich die Situation beim Fachbereich Chemie und Life Science: Während für die Kohorte 2012 eine Übervertretung sichtbar ist, zeigt sich bei der Kohorte 2019 eine Untervertretung.

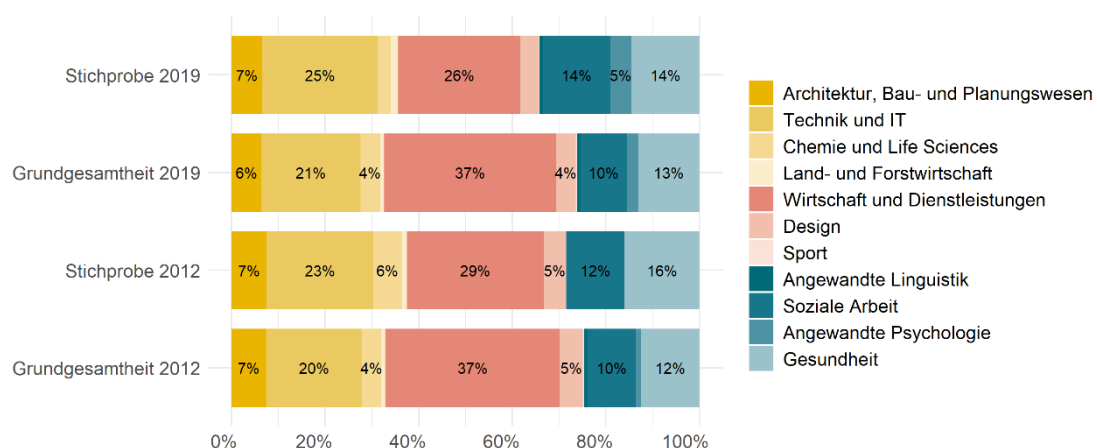
¹¹⁰ Getestet mit Pearsons Chi-Quadrat-Test, Signifikanzniveau 0.05.

¹¹¹ Der Anteil in der Stichprobe ist geringer als in der Grundgesamtheit.

	Grundgesamt- heit 2012	Stichprobe 2012	Grundgesamt- heit 2019	Stichprobe 2019	Δ ₂₀₁₉₋₂₀₁₂ Grundgesamt- heit
Architektur, Bau- und Pla- nungswesen	1'135	198	1'091	165	-4%
Technik und IT	3'154	600	3'642	624	15%
Chemie und Life Sciences	635	162	724	69	14%
Land- und Forstwirtschaft	143	30	147	40	3%
Wirtschaft und Dienstleistun- gen	5'739	772	6'311	659	10%
Design	770	127	740	99	-4%
Sport	35	nicht erhoben	36	3	3%
Angewandte Linguistik	112	nicht erhoben	124	20	11%
Soziale Arbeit	1'587	330	1'718	362	8%
Angewandte Psychologie	177	nicht erhoben	406	115	129%
Gesundheit	1'925	422	2'255	365	17%
Total	15'412	2'641	17'194	2'521	12%

Tabelle 34: Anzahl Studierende nach Fachbereich.

Δ Grundgesamtheit: Prozentualer Unterschied zwischen der Kohorte 2019 und 2012.



Figur 39: Anteil Studierende nach Fachbereich

A-3.2 Verteilung der Studierenden auf Fachhochschulen

Grundgesamtheiten

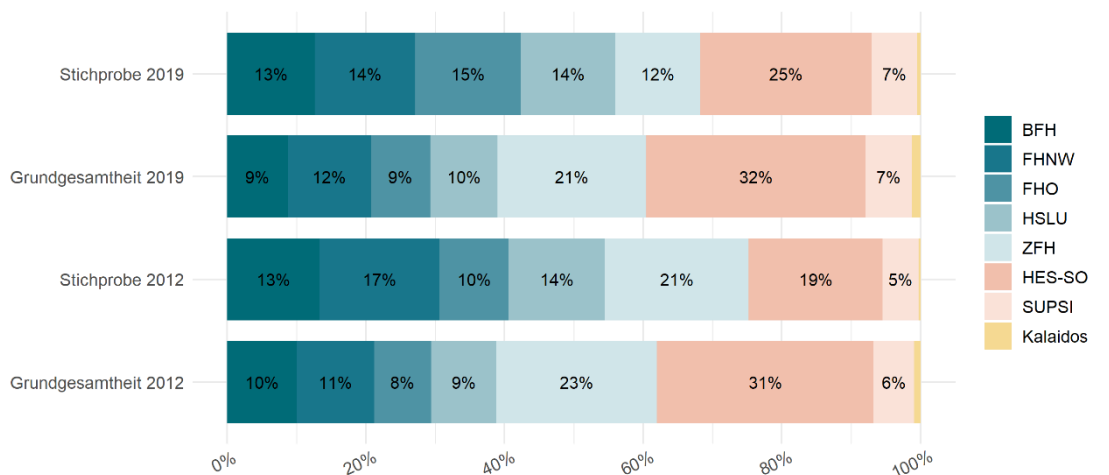
Bei insgesamt steigenden Studierendenzahlen (Tabelle 35, Δ Grundgesamtheit) hat sich die Verteilung der Studierenden auf die Fachhochschulen zwischen 2012 und 2019 nur wenig verändert (Figur 40). Eine Abnahme der Studierenden sowohl absolut (vgl. Tabelle 35 Δ Grundgesamtheit) als auch im Verhältnis zu den anderen Fachhochschulen (Figur 40) verzeichnet die BFH. Bei den anderen Schulen sind die Studierendenzahlen gestiegen, wobei sich die grössten Veränderungen bei der SUPSI und der Kalaidos zeigen.

Stichproben

Bei beiden Kohorten bestehen signifikante Unterschiede zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit. Nur die SUPSI ist angemessen repräsentiert.¹¹² Die HES-SO, ZFH und Kalaidos sind unterrepräsentiert, die anderen FH überrepräsentiert.

	Grundgesamtheit 2012	Stichprobe 2012	Grundgesamtheit 2019	Stichprobe 2019	$\Delta_{2019-2012}$ Grundgesamtheit
BFH	1'542	350	1'496	318	-3%
FHNW	1'721	458	2'063	365	20%
FHO	1'268	264	1'471	384	16%
HSLU	1'448	366	1'666	344	15%
ZFH	3'570	548	3'693	309	3%
HES-SO	4'820	510	5'435	622	13%
SUPSI	896	138	1'153	167	29%
Kalaidos	147	7	217	12	48%
Total	15'412	2'641	17'194	2'521	12%

Tabelle 35: Anzahl Studierende nach Fachhochschule



Figur 40: Anteil Studierende nach Fachhochschule

¹¹² Der Anteil der SUPSI-Studierenden an der Gesamtheit aller Studierenden ist in den Stichproben und Kohorten jeweils ungefähr gleich und es besteht kein statistisch signifikanter Unterschied (Binomial-Test, Signifikanz-Niveau 0.05).

A-3.3 Anteile der Zulassungsausweise

Grundgesamtheiten

Die Anteile der verschiedenen Zulassungsausweise haben sich von der Kohorte 2012 zur Kohorte 2019 nur wenig, aber doch sichtbar verändert (Tabelle 36, Figur 41). Zugenommen gegenüber den anderen Abschlüssen hat vor allem der Anteil der BM2 als Zulassungsausweis. Leicht zugenommen hat der Anteil Studierender, die eine FM abgeschlossen haben. Demgegenüber haben die Anteile von BM1, GM und anderen Zulassungsausweisen abgenommen.

Figur 42 illustriert, dass die Anteile der Zulassungsausweise in den verschiedenen Fachbereichen unterschiedlich sind. Eine Zunahme der BM2 ist fast in allen grossen Fachbereichen zu erkennen, mit Ausnahme Technik und IT.

Stichproben

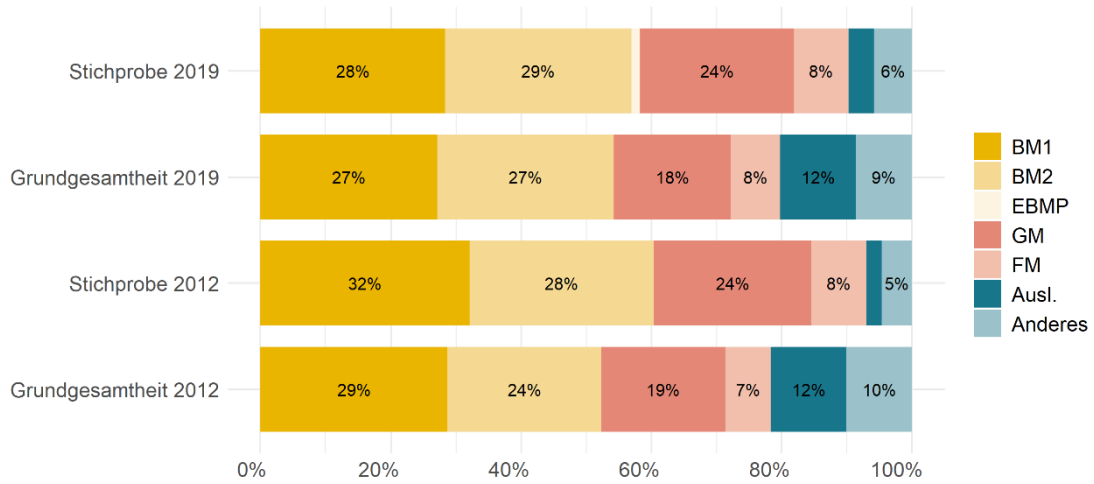
Betreffend Zulassungsausweisen bestehen signifikante Unterschiede zwischen Grundgesamtheiten und Stichproben. Vor allem die GM ist überrepräsentiert¹¹³, ausländische Zulassungsausweise sind unterrepräsentiert. Dies gilt für alle grösseren Fachbereiche (Figur 42). Gleichzeitig ist festzuhalten, dass in keinem Fachbereich Zulassungsausweise vollständig fehlen.

	Grundgesamtheit 2012	Stichprobe 2012	Grundgesamtheit 2019	Stichprobe 2019	$\Delta_{2019-2012}$ Grund- gesamtheit
BM1	4'429	847	4'664	714	5%
BM2	3'624	746	4'661	721	29%
EBMP ¹¹⁴	0	0	0	33	-
GM	2'942	640	3'094	596	5%
FM	1'073	222	1'299	211	21%
Ausländischer Zu- lassungsausweis	1'796	63	1'993	99	11%
Anderes	1'548	123	1'483	147	-4%
Total	15'412	2'641	17'194	2'521	12%

Tabelle 36: Anzahl Studierende nach Zulassungsausweis

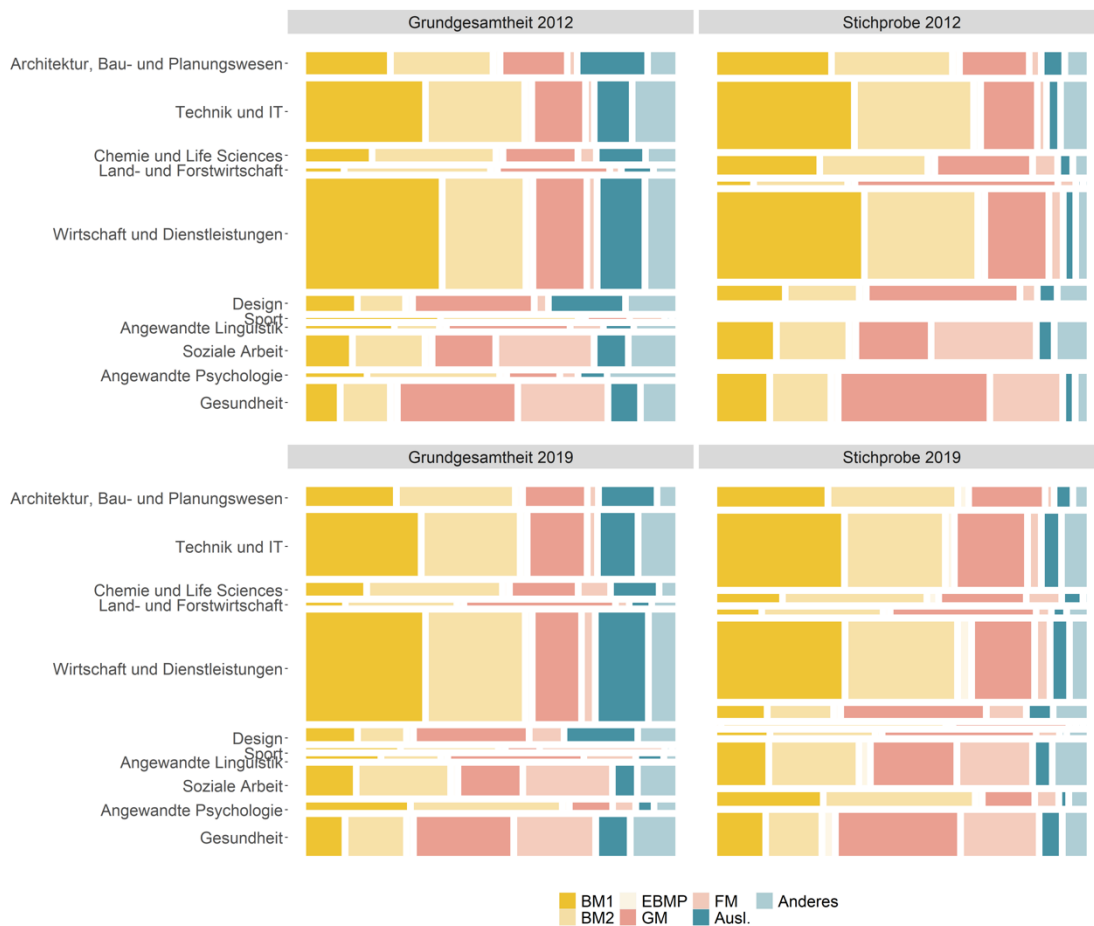
¹¹³ Der Anteil der Studierenden mit GM-Abschluss ist in den Stichproben höher als in den Grundgesamtheiten.

¹¹⁴ In den BFS-Daten zur Grundgesamtheit werden EBMP-Absolvierende der BM2 (BM nach Erlagen des EFZ) zugeordnet und können daher nicht separat ausgewiesen werden.



econcept

Figur 41: Anteil der Studierenden nach Zulassungsausweis



econcept

Figur 42: Studierende nach Zulassungsausweis und Fachbereich

A-3.4 Anteile der BM-Ausrichtungen und Passung

Grundgesamtheiten

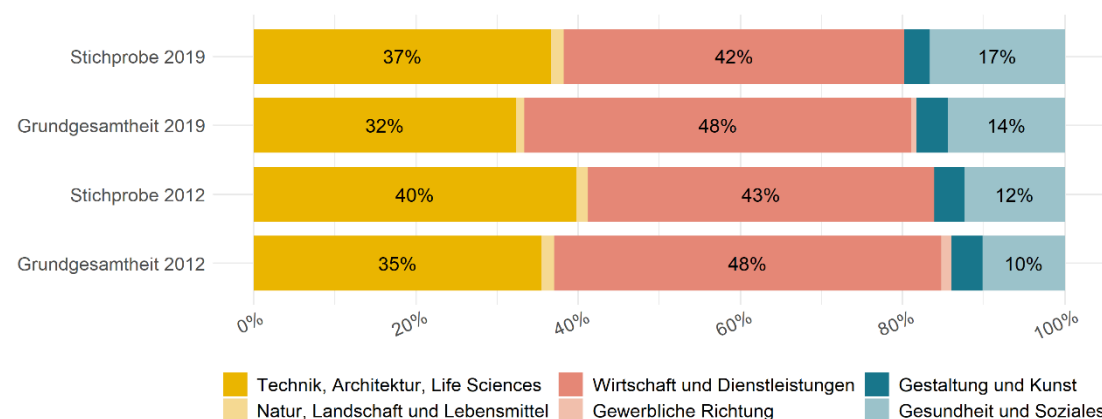
Mit Blick auf die BM-Ausrichtungen zeigen sich beim Vergleich der FH-Kohorte 2012 und 2019 deutliche Veränderungen (Tabelle 37 und Figur 43). Sehr stark und deutlich überproportional zugenommen hat die Ausrichtung Gesundheit und Soziales, womit auch deren Anteil am Total aller BM-Ausrichtungen deutlich zugenommen hat. Weniger gewählt wurden hingegen die gewerbliche Richtung und die Richtung Natur, Landschaft und Lebensmittel. Hier zeigt sich trotz insgesamt steigenden Lernendenzahlen ein Rückgang. An Lernenden zugelegt, jedoch unterdurchschnittlich hat die Ausrichtung Technik, Architektur und Life Science, wodurch ihr Anteil in der Kohorte 2019 tiefer liegt als in der Kohorte 2012.

Stichproben

Wie auch bei den Fachbereichen bestehen bei den BM-Ausrichtungen signifikante Unterschiede zwischen Grundgesamtheiten und Stichproben. Die BM-Ausrichtungen Gesundheit und Soziales sowie Technik, Architektur und Life Science sind überrepräsentiert, während die BM-Ausrichtung Wirtschaft und Dienstleistungen unterrepräsentiert ist (Figur 43). Dies gilt allerdings nicht generell, sondern ist je Fachbereich unterschiedlich, siehe Figur 44.

	Grundgesamtheit 2012	Stichprobe 2012	Grundgesamtheit 2019	Stichprobe 2019	$\Delta_{2019-2012}$ Grundgesamtheit
Gestaltung und Kunst	309	59	365	45	18%
Gesundheit und Soziales	819	196	1'343	236	64%
Wirtschaft	3'841	650	4'449	511	16%
Dienstleistungen	100	0	55	0	-45%
Gewerbliche Richtung	127	23	100	23	-21%
Natur, Landschaft und Lebensmittel	2'857	630	3'013	535	5%
Technik, Architektur, Life Sciences	0	9	0	0	-
NA	8'053	1'584	9'325	1'435	16%

Tabelle 37: Anzahl BM-Abschlüsse nach BM-Ausrichtung



Figur 43: Anteil BM-Abschlüsse nach BM-Ausrichtung



econcept

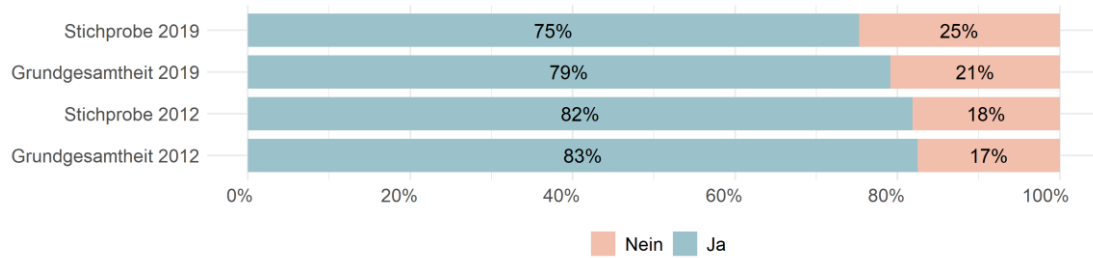
Figur 44: Studierende nach BM-Ausrichtung und Fachbereich. Zahlenwerte und Prozentanteile finden sich in Tabelle 38 und Tabelle 39.

Passung von BM-Ausrichtungen und Fachbereich

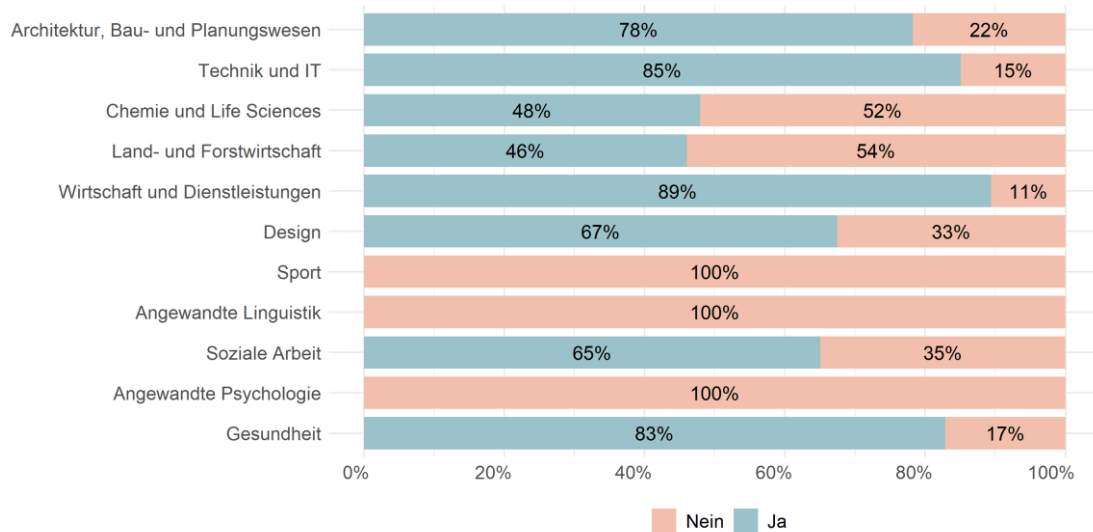
Rund 80% der BM-Absolventen/innen haben eine BM-Ausrichtung absolviert, welche dem gewählten FH-Fachbereich inhaltlich nahesteht, wobei zwischen den Kohorten 2012 und 2019 ein leichter Rückgang feststellbar ist: Für die Kohorte 2012 lag der Anteil noch bei 83%, für die Kohorte 2019 liegt er bei 79%. Zudem ist die Passung zwischen BM-Ausrichtung und Fachbereich je nach Fachbereich unterschiedlich (Figur 44, Figur 45, Tabelle 38 und Tabelle 39): In den Fachbereichen Gesundheit, Design, Wirtschaft und Dienstleistungen, Technik und IT sowie Architektur, Bau- und Planungswesen dominieren die inhaltlich nahestehenden BM-Ausrichtungen deutlich. Für die Kohorte 2019 liegen die Anteile der am besten zu den Fachrichtungen passenden BM-Ausrichtungen zwischen 78% und 89%. In den Fachbereichen Soziale Arbeit, Land- und Forstwirtschaft sowie Chemie und Life Sciences sind die Anteile der Studierenden mit inhaltlich nahestehenden BM-Richtungen mit 51% bis 58% (Grundgesamtheit Kohorte 2019) geringer und der Zugang zum Studium erfolgt zu grossen Teilen auch aus inhaltlich weniger verbundenen BM-Ausrichtungen.

Inhaltliche Nähe von Fachbereich und BM-Ausrichtung

Kohorten 2012 und 2019



Grundgesamtheit Kohorte 2019



Figur 45: Anteil Studierende mit Fachbereich und BM-Ausrichtung, welche sich inhaltlich nahe sind. Die als inhaltlich nah klassifizierten Kombinationen von Fachbereich und BM-Ausrichtung sind in den Tabelle 38 und Tabelle 39 ersichtlich (jeweils gelb unterlegt).

Den Fachbereichen Angewandte Linguistik, Angewandte Psychologie und Sport lässt sich keine BM-Ausrichtung inhaltlich zuordnen. Studierenden der Angewandten Linguistik mit BM-Abschluss stammen überwiegend aus den BM-Ausrichtungen Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Gesundheit und Soziales, Sportstudierende mit BM-Abschluss vor allem aus den Ausrichtungen Wirtschaft und Dienstleistungen, Gesundheit und Soziales sowie Chemie und Life Sciences und Studierende der Angewandten Psychologie aus dem BM-Ausrichtungen Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Gesundheit und Soziales.

Beim Vergleich der Kohorten 2012 und 2019 (Grundgesamtheiten) ist eine Abnahme von passenden BM-Ausrichtungen in den Fachbereichen Design, Chemie und Life Science, Technik und IT sowie Architektur, Bau- und Planungswesen festzustellen. Eine Zunahme im Fachbereich Soziale Arbeit. In den übrigen Fachbereichen hat sich die Passung kaum oder nur marginal verändert.

Kohorte 2012	BM-Ausrichtung						
	Technik, Architektur, Life Sciences	Natur, Landschaft und Lebensmittel	Wirtschaft und Dienstleistungen	Gewerbliche Richtung	Gestaltung und Kunst	Gesundheit und Soziales	Total
Fachbereich							
Grundgesamtheit Kohorte 2012							
Architektur, Bau- u. Planungswesen	83% (510)	2% (15)	3% (21)	1% (8)	9% (53)	1% (5)	100% (612)
Technik u. IT	90% (1797)	0% (6)	8% (167)	0% (10)	1% (12)	1% (15)	100% (2007)
Chemie und Life Sciences	57% (200)	16% (56)	6% (20)	4% (15)	3% (12)	13% (45)	100% (348)
Land- und Forstwirtschaft	21% (16)	58% (44)	11% (8)	4% (3)	1% (1)	5% (4)	100% (76)
Wirtschaft und Dienstleistungen	6% (237)	0% (1)	89% (3278)	1% (40)	1% (36)	2% (81)	100% (3673)
Design	14% (30)	0% (0)	12% (25)	1% (2)	73% (152)	0% (0)	100% (209)
Sport	36% (10)	0% (0)	39% (11)	4% (1)	0% (0)	21% (6)	100% (28)
Angewandte Linguistik	7% (3)	0% (0)	88% (37)	2% (1)	0% (0)	2% (1)	100% (42)
Soziale Arbeit	6% (34)	1% (3)	33% (176)	2% (10)	6% (33)	51% (270)	100% (526)
Angewandte Psychologie	8% (8)	1% (1)	44% (44)	3% (3)	4% (4)	39% (39)	100% (99)
Gesundheit	3% (12)	0% (1)	12% (54)	2% (7)	1% (6)	82% (353)	100% (433)
Stichprobe Kohorte 2012							
Architektur, Bau- u. Planungswesen	79% (107)	2% (3)	8% (11)	0% (0)	9% (12)	2% (3)	100% (136)
Technik und IT	89% (398)	1% (4)	9% (40)	0% (0)	0% (1)	1% (4)	100% (447)
Chemie und Life Sciences	68% (67)	10% (10)	7% (7)	0% (0)	3% (3)	12% (12)	100% (99)
Land- und Forstwirtschaft	18% (2)	45% (5)	36% (4)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	100% (11)
Wirtschaft und Dienstleistungen	6% (37)	0% (0)	90% (530)	0% (0)	1% (4)	3% (17)	100% (588)
Design	12% (6)	0% (0)	27% (13)	0% (0)	61% (30)	0% (0)	100% (49)
Sport	-	-	-	-	-	-	-
Angewandte Linguistik	-	-	-	-	-	-	-
Soziale Arbeit	6% (7)	0% (0)	42% (51)	0% (0)	7% (8)	45% (55)	100% (121)
Angewandte Psychologie	-	-	-	-	-	-	-
Gesundheit	5% (6)	1% (1)	15% (20)	0% (0)	1% (1)	79% (105)	100% (133)

Tabelle 38: Studierende nach BM-Ausrichtung und Fachbereich, Grundgesamtheit und Stichprobe Kohorte 2012. Anzahl Studierende in Klammern. Inhaltlich nahestehende Kombinationen von Fachbereich und BM-Richtung sind gelb unterlegt.

Kohorte 2019	BM-Ausrichtung						
Fachbereich	Technik, Architektur, Life Sciences	Natur, Landschaft und Lebensmittel	Wirtschaft und Dienstleistungen	Gewerbliche Richtung	Gestaltung und Kunst	Gesundheit und Soziales	Total
Grundgesamtheit Kohorte 2019							
Architektur, Bau- und Planungswesen	78% (519)	1% (8)	4% (25)	1% (6)	15% (97)	1% (8)	100% (663)
Technik und IT	85% (1927)	0% (9)	12% (271)	0% (4)	1% (29)	1% (25)	100% (2265)
Chemie und Life Sciences	48% (197)	10% (43)	12% (49)	0% (1)	2% (10)	27% (111)	100% (411)
Land- und Forstwirtschaft	29% (18)	46% (29)	14% (9)	0% (0)	2% (1)	10% (6)	100% (63)
Wirtschaft und Dienstleistungen	6% (248)	0% (5)	89% (3571)	1% (28)	1% (52)	3% (121)	100% (4025)
Design	17% (34)	0% (0)	14% (29)	0% (0)	67% (137)	1% (3)	100% (203)
Sport	25% (5)	0% (0)	35% (7)	0% (0)	10% (2)	30% (6)	100% (20)
Angewandte Linguistik	11% (5)	0% (0)	64% (30)	4% (2)	6% (3)	15% (7)	100% (47)
Soziale Arbeit	6% (39)	0% (2)	26% (183)	1% (6)	2% (16)	65% (458)	100% (704)
Angewandte Psychologie	3% (8)	0% (0)	66% (202)	1% (4)	2% (6)	28% (85)	100% (305)
Gesundheit	2% (13)	1% (4)	12% (73)	1% (4)	2% (12)	83% (513)	100% (619)
Stichprobe Kohorte 2019							
Architektur, Bau- und Planungswesen	83% (98)	2% (2)	3% (4)	0% (0)	11% (13)	1% (1)	100% (118)
Technik und IT	84% (352)	1% (4)	11% (44)	0% (0)	2% (8)	3% (11)	100% (419)
Chemie und Life Sciences	56% (24)	21% (9)	9% (4)	0% (0)	2% (1)	12% (5)	100% (43)
Land- und Forstwirtschaft	42% (8)	26% (5)	21% (4)	0% (0)	0% (0)	11% (2)	100% (19)
Wirtschaft und Dienstleistungen	6% (29)	0% (0)	90% (430)	0% (0)	0% (2)	3% (16)	100% (477)
Design	25% (8)	0% (0)	22% (7)	0% (0)	53% (17)	0% (0)	100% (32)
Sport	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	100% (2)	100% (2)
Angewandte Linguistik	11% (1)	0% (0)	78% (7)	0% (0)	0% (0)	11% (1)	100% (9)
Soziale Arbeit	10% (15)	1% (2)	27% (41)	0% (0)	3% (4)	59% (88)	100% (150)
Angewandte Psychologie	2% (2)	0% (0)	67% (58)	0% (0)	0% (0)	31% (27)	100% (87)
Gesundheit	1% (1)	1% (1)	16% (18)	0% (0)	1% (1)	81% (91)	100% (112)

Tabelle 39: Studierende nach BM-Ausrichtung und Fachbereich, Grundgesamtheit und Stichprobe Kohorte 2019. Anzahl Studierende in Klammern. Inhaltlich nahestehende Kombinationen von Fachbereich und BM-Richtung sind gelb unterlegt.

A-3.5 Soziodemographische Merkmale

A-3.5.1 Alter

Grundgesamtheiten

Bezüglich der Altersverteilung der Studierenden unterscheiden sich die Grundgesamtheiten der Kohorten 2012 und 2019 kaum (Tabelle 40, Figur 46). In einzelnen Fachbereichen liegen zwar Veränderungen der Altersverteilungen vor (Figur 47), jedoch meist ohne dass sich das mittlere Alter (Medianwert) wesentlich verändert. Bei den einzelnen Zulassungsausweisen sind ebenfalls unterschiedliche Entwicklungen sichtbar (Figur 48): Während sich die Altersverteilungen der Studierenden bei der FM, GM, und BM1 kaum verändert haben, sind bei den übrigen Zulassungsausweisen Verschiebungen sichtbar. Der Median hat sich bei den ausländischen Zulassungsausweise leicht nach oben, bei der BM2 leicht nach unten verschoben.

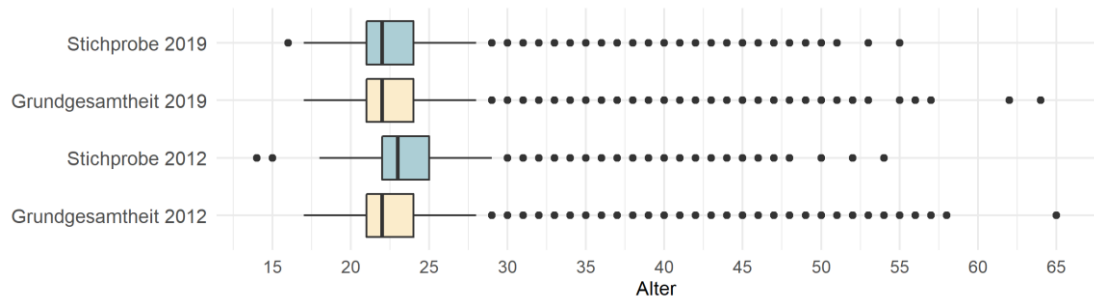
Stichproben

Während in der Stichprobe der Kohorte 2012 ältere Studierende überrepräsentiert waren, ist dies für die Kohorte 2019 nicht der Fall und die Altersverteilung stimmt insgesamt gut mit der Grundgesamtheit überein (Tabelle 40, Figur 46). Bei den einzelnen Fachbereichen bestehen Abweichungen, jedoch sind die hauptsächlich vertretenen Jahrgänge auch in den Stichproben jeweils gut vertreten (Figur 47). Mit Blick auf die Zulassungsausweise zeigt sich, dass bei den ausländischen Zulassungsausweisen und bei der BM2 ältere Studierende leicht überrepräsentiert sind.

	Grundgesamtheit 2012	Stichprobe 2012	Grundgesamtheit 2019	Stichprobe 2019
Durchschnitt	23.1	23.9	23.0	23.3
Median	22	23	22	22
25. Perzentil	21	22	21	21
75. Perzentil	24	25	24	24
n	15'412	2'640	17'194	2'521

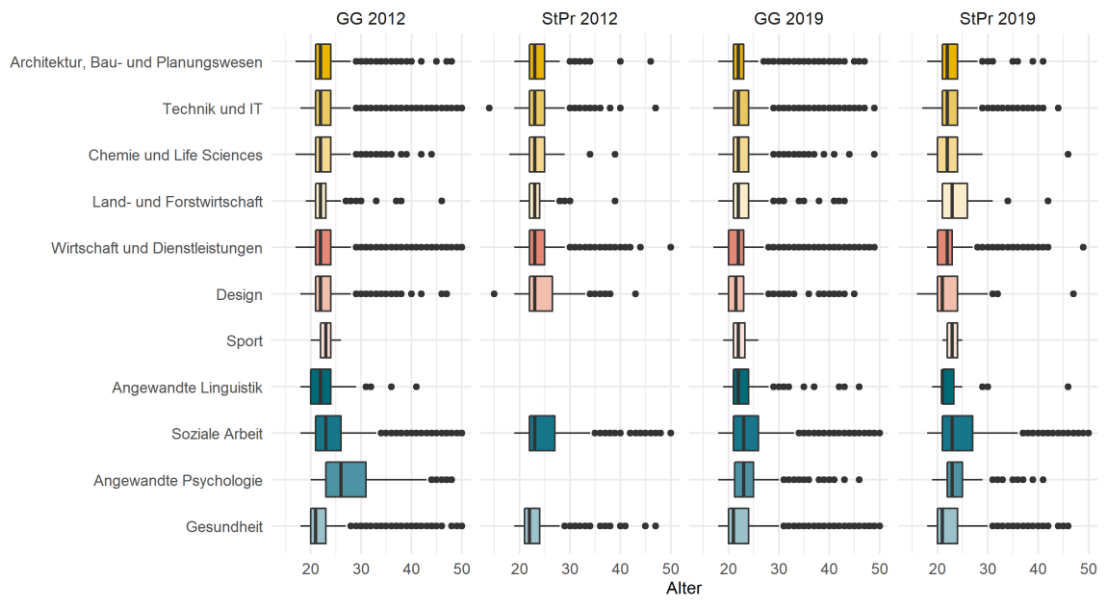
Tabelle 40: Alter der Studierenden

Die untenstehenden Boxplots visualisieren die Altersverteilungen der Studierenden. Die Box reicht jeweils vom 25. bis zum 75. Perzentil, d.h. sie umfasst die 50% der Studierenden, welche in der Mitte der Altersverteilung liegen. Die vertikale Linie innerhalb der Box ist der Median. Die Distanz innerhalb der Box heisst Interquartilsabstand (IQR). Die horizontalen Linien visualisieren die weniger häufig auftretenden Wertebereiche. Die untere Grenze der Linie (links der Box) entspricht dem 25. Perzentil minus $1.5 \cdot \text{IQR}$, die obere Grenze der Linie (rechts der Box) entspricht dem 75. Perzentil plus $1.5 \cdot \text{IQR}$. Die grossen schwarzen Punkte sind Beobachtungen im äusseren Streubereich.



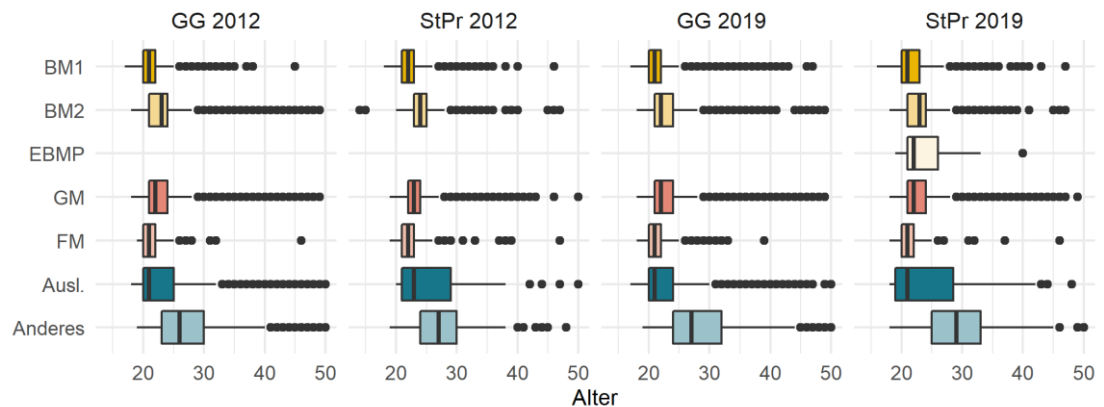
econcept

Figur 46: Alter der Studierenden.



econcept

Figur 47: Alter der Studierenden nach Fachbereich. GG: Grundgesamtheit. StPr: Stichprobe.



econcept

Figur 48: Alter der Studierenden nach Zulassungsausweis. GG: Grundgesamtheit. StPr: Stichprobe.

A-3.5.2 Geschlecht

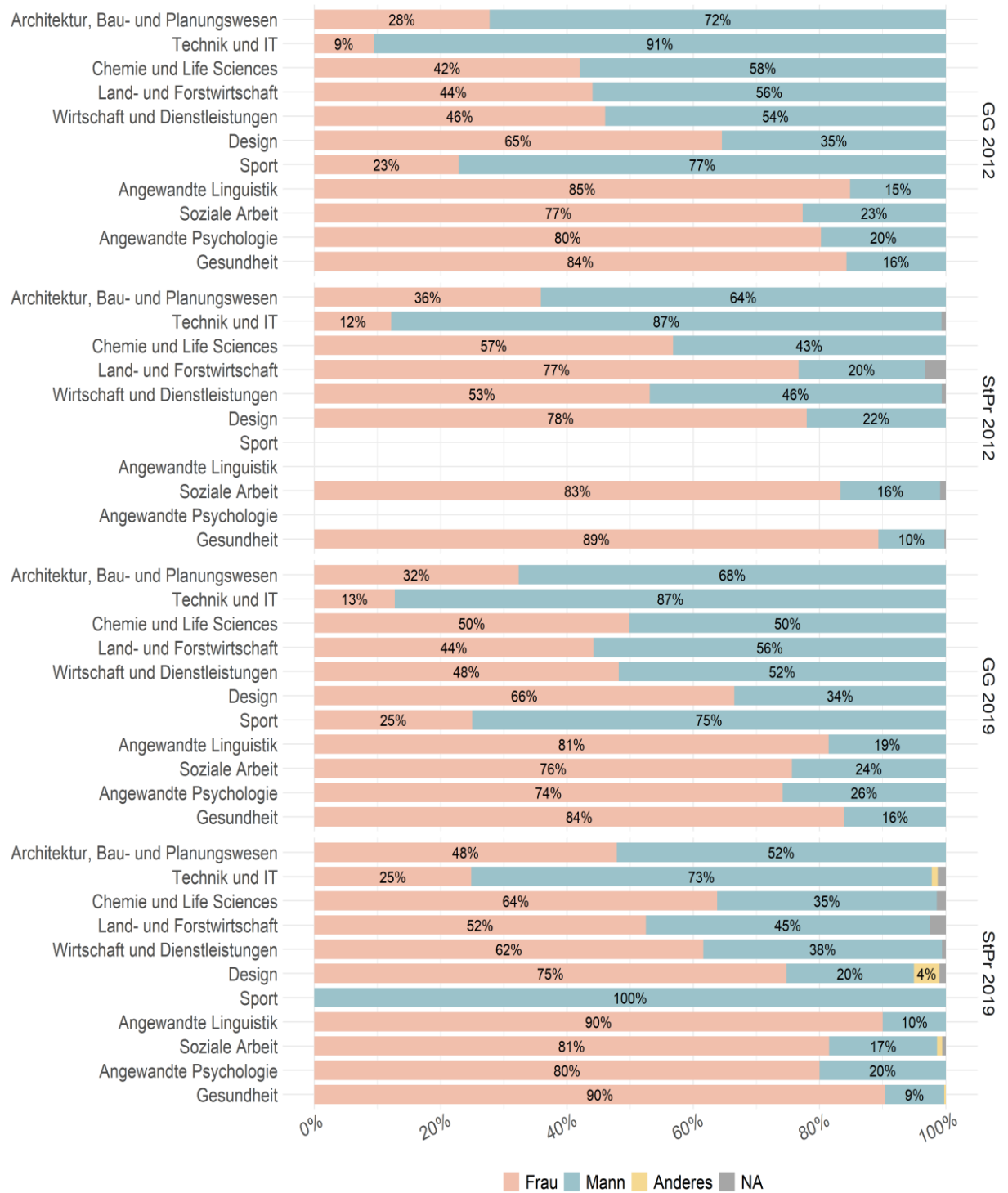
Während die Kohorte 2012 noch etwas mehr Männer als Frauen umfasste, sind die Geschlechterverhältnisse 2019 ausgeglichen (Tabelle 41). In den Stichproben sind jeweils die Frauen überrepräsentiert. Der Anteil Studierende, welche sich nicht als Cis-Mann oder Cis-Frau identifizieren, liegt für die Grundgesamtheiten¹¹⁵ und die Stichprobe der Kohorte 2012 nicht vor. In der Stichprobe der Kohorte 2019 liegt der Anteil bei 1%, ein weiteres Prozent der Befragungsteilnehmenden hat das Geschlecht nicht angegeben. Auch in den einzelnen Fachbereichen (Figur 49) und mit Blick auf die verschiedenen Zulassungsausweise (Figur 51) sind die Frauen jeweils eher überrepräsentiert.

	Grundgesamtheit 2012		Stichprobe 2012		Grundgesamtheit 2019		Stichprobe 2019	
Frau	7'176	47%	1'420	54%	8'378	49%	1'514	60%
Mann	8'236	53%	1'207	46%	8'816	51%	976	39%
Anderes	-	-	-	-	-	-	14	1%
NA	-	-	14	1%	-	-	17	1%
Total	15'412	100%	2'641	100%	17'194	100%	2'521	100%

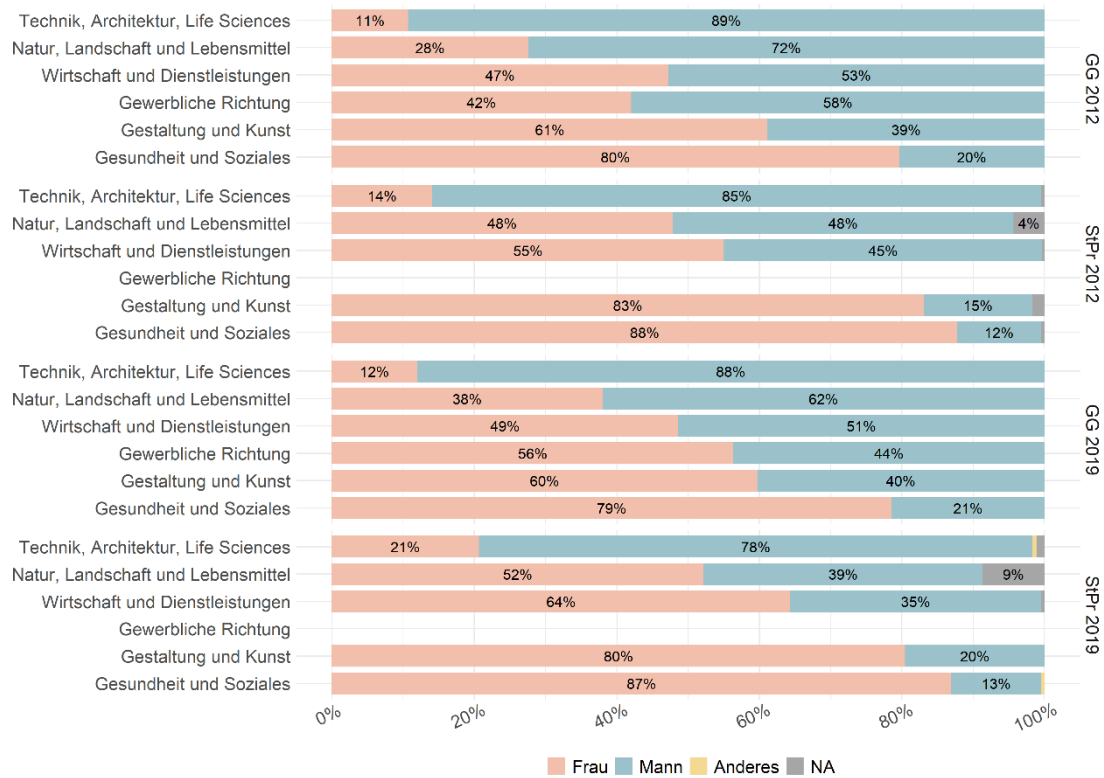
Tabelle 41: Studierende nach Geschlecht

Die Geschlechterverhältnisse in den Fachbereichen sind mehrheitlich unausgeglichen (Figur 49). Gleiches gilt auch für die BM-Ausrichtungen (Figur 50). Auch zeigt sich, dass Männer eher über eine Berufslehre an die Fachhochschulen kommen als die Frauen (Figur 51).

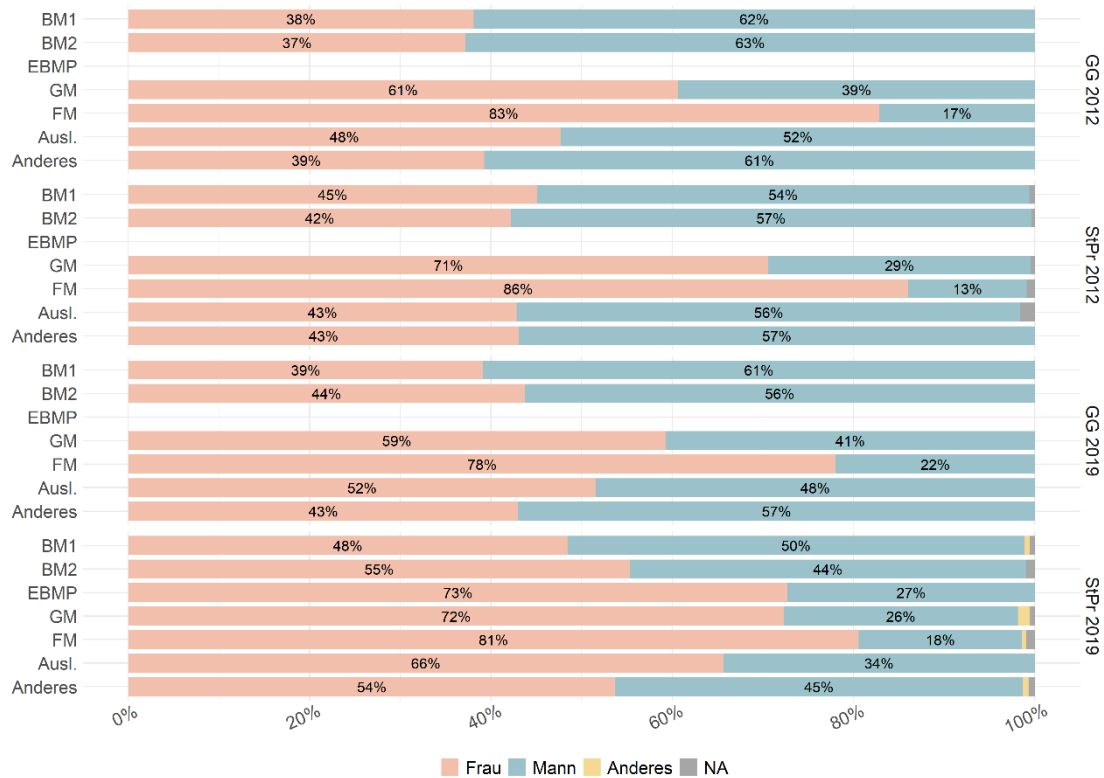
¹¹⁵ BFS-Datenbank aller Studierenden und Abschlüsse an Hochschulen (SHIS-studex)



Figur 49: Studierende nach Geschlecht und Fachbereich. GG: Grundgesamtheit. StPr: Stichprobe.



Figur 50: BM-Abschlüsse nach Geschlecht und BM-Ausrichtung. GG: Grundgesamtheit. StPr: Stichprobe.



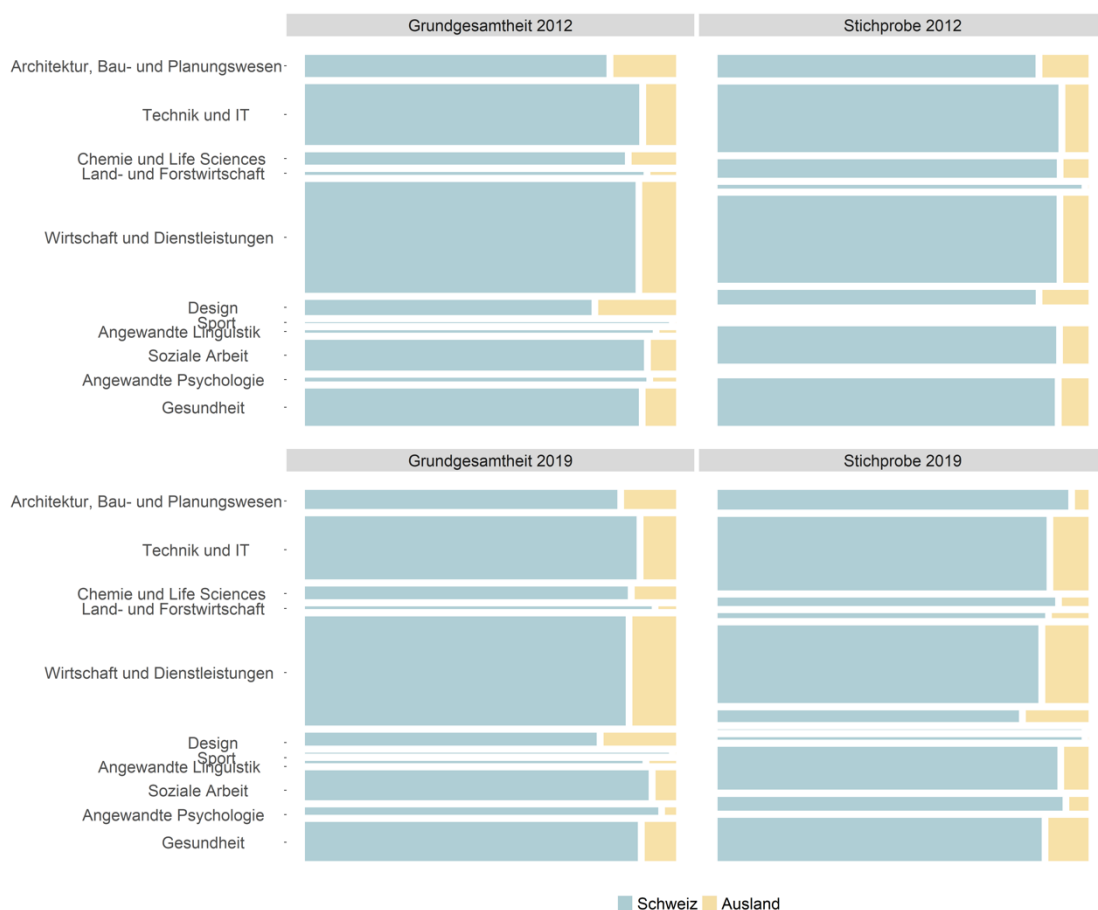
Figur 51: Studierende nach Geschlecht und Zulassungsausweis. GG: Grundgesamtheit. StPr: Stichprobe.

A-3.5.3 Nationalität

10% der Studierenden an den Fachhochschulen haben eine ausländische Nationalität (Tabelle 42). Während Personen mit ausländischer Nationalität in der Stichprobe der Kohorte 2012 noch unterrepräsentiert waren, ist dies bei der Stichprobe der Kohorte 2019 nicht mehr der Fall.

	Grundgesamtheit 2012		Stichprobe 2012		Grundgesamtheit 2019		Stichprobe 2019	
Ausland	1'516	10%	197	7%	1'776	10%	240	10%
Schweiz	13'896	90%	2'444	93%	15'418	90%	2'281	90%
Total	15'412	100%	2'641	100%	17'194	100%	2'521	100%

Tabelle 42: Studierende nach Nationalität



Figur 52: Nationalität der Studierenden nach Fachbereich

Vergleichsweise hohe Anteile von Personen mit ausländischer Nationalität verzeichnen die Fachbereiche Design, Chemie und Life Science sowie Architektur, Bau- und Planungswesen (Figur 52). Bei der Betrachtung von Grundgesamtheiten und Stichproben je Fachbereich zeigt sich zudem, dass Personen mit ausländischer Nationalität in der Stichprobe der Kohorte 2019 im Fachbereich Architektur, Bau- und Planungswesen unterrepräsentiert sind.

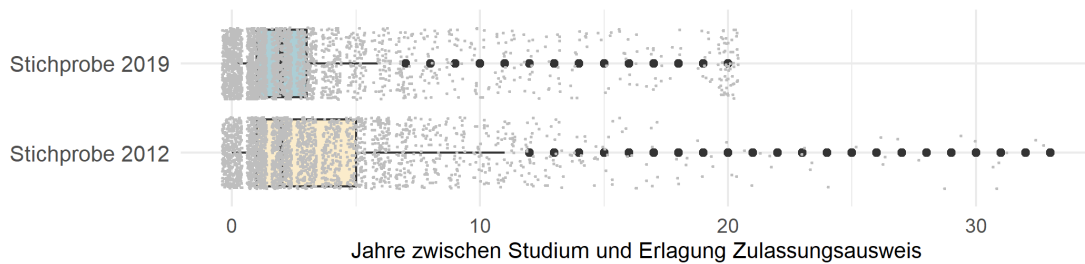
Obwohl in der Grundgesamtheit die Mehrheit der Personen mit ausländischer Nationalität auch über einen ausländischen Zulassungsausweis verfügt, ist dies in den Stichproben nicht der Fall (Figur 53); die meisten Personen mit ausländischer Nationalität, welche an den Befragungen teilgenommen haben, verfügen über einen schweizerischen Zulassungsausweis.



Figur 53: Nationalität der Studierenden nach Zulassungsausweis

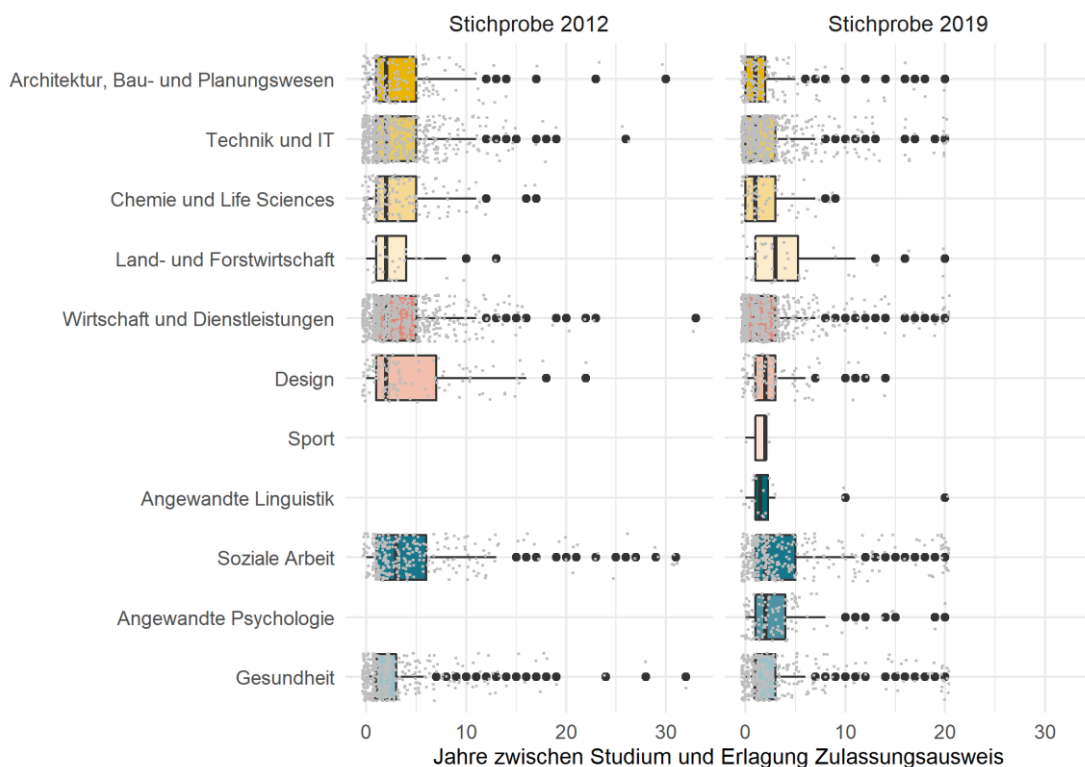
A-3.6 Dauer zwischen Erlangung Zulassungsausweis und Studium

Die Dauer zwischen Studienbeginn und Erlangung des Zulassungsausweises ist nur für die Stichproben (und nicht für die Grundgesamtheiten) bekannt. Bei den Befragungsteilnehmenden der Kohorte 2019 liegt im Mittel weniger Zeit zwischen Erlangung des Studienabschlusses und dem Beginn des Studiums (Figur 54). Dies gilt auch für die einzelnen Fachbereiche (Figur 55), mit Ausnahme der Fachbereiche Gesundheit und Land- und Forstwirtschaft. Auch ist die Verkürzung der Dauer zwischen Erlangung des Zulassungsausweises und dem Studienbeginn bei fast allen Zulassungsausweisen zu sehen; Ausnahmen bilden hier die GM und die anderen Zulassungsausweise.



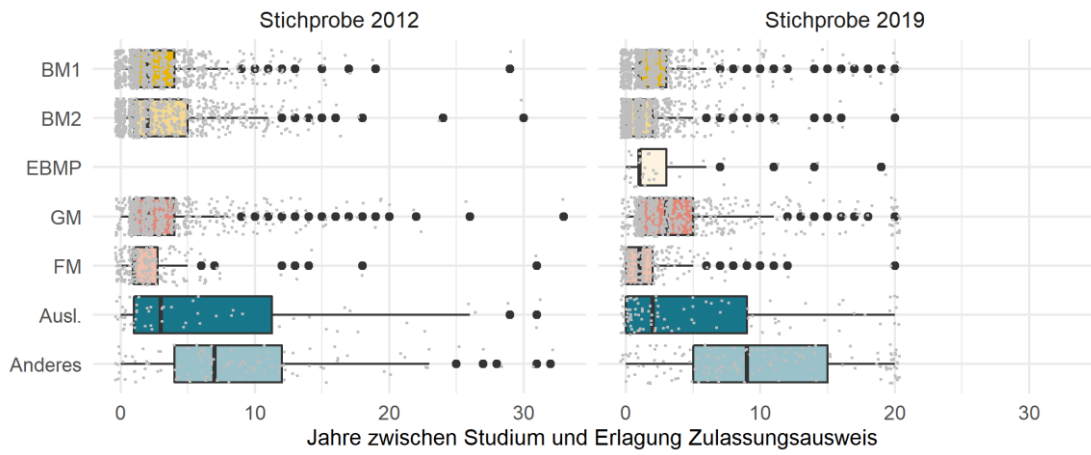
econcept

Figur 54: Jahre zwischen Studienbeginn und Erlangung des Zulassungsausweises.
 $n_{2012}=2554, n_{2019} = 2521$.



econcept

Figur 55: Jahre zwischen Studienbeginn und Erlangung des Zulassungsausweises nach Fachbereich.
 $n_{2012}=2554, n_{2019} = 2521$. Erläuterung Boxplot: Siehe Kapitel A-3.5.



econcept

Figur 56: Jahre zwischen Studienbeginn und Erlangung des Zulassungsausweises nach Zulassungsausweis. $n_{2012}=2554$, $n_{2019} = 2488$. Erläuterung Boxplot: Siehe Kapitel A-3.5.

A-4 Befragung der Studiengangleitenden: Vergleich der Stichproben 2021 und 2013

Zu den Grundgesamtheiten der Studiengangleitenden liegen keine Daten bei swissuniversities vor. Zur Befragung 2013 wurden 189 Studiengangleitende eingeladen, zu derjenigen 2021 gemäss Auskunft der Fachhochschulen¹¹⁶ 276 Studiengangleitende. Der grosse Unterschied in der Anzahl Studiengangleitenden lässt sich nicht allein auf die Erweiterung der Fachbereiche zurückführen. Eine andere Erklärung kann aufgrund fehlender Informationen aber nicht gegeben werden. Wir gehen allerdings davon aus, dass zu viele Personen als Studiengangleitende angegeben wurden.

Gemäss diesen Zahlen lag die Rücklaufquote der Befragung 2013 bei 74%.¹¹⁷ Bei der Befragung 2021 lag die Rücklaufquote bei 55%, wobei sie aufgrund der obigen Erläuterungen vermutlich eher unterschätzt wird. Insgesamt fällt die Stichprobe 2021 mit 151 Studiengangleitenden etwas grösser aus als 2013; dabei liegt dies zur Hälfte an der Erweiterung der Stichprobe um die Fachbereiche Angewandte Linguistik, Sport und Angewandte Psychologie.

Die Rücklaufquote je Fachhochschule ist 2021 teilweise höher, teilweise geringer als 2013. Prozentual am meisten Rückmeldungen gaben die HES-SO und die Zürcher Fachhochschule, welches auch hinsichtlich ihrer Studierendenzahlen die grössten Fachhochschulen sind.¹¹⁸

Fachhochschule	Stichprobe 2013		Stichprobe 2021	
	N	Anteil in %	N	Anteil in %
Berner Fachhochschule	20	14%	14	9%
Fachhochschule Nordwestschweiz	20	14%	22	15%
Hochschule Luzern	10	7%	15	10%
Fachhochschule Ostschweiz	13	9%	18	12%
HES-SO	38	26%	32	21%
SUPSI	16	11%	17	11%
Zürcher Fachhochschule	25	17%	32	21%
Kalaidos	3	2%	1	1%
Total	141	100%	151	100%

Tabelle 43: Vergleich der Stichproben der Studiengangleitenden 2021 und 2013, differenziert nach Fachhochschule.

¹¹⁶ Auskunft der Fachhochschulen, an wie viele Studiengangleiter/innen die Befragung versendet wurde. Swissuniversities verfügt über keine Liste zur Anzahl Studiengangleitenden auf Bachelorstufe.

¹¹⁷ Hinweis zur Stichprobe 2013: Der Datensatz der Befragung 2013 umfasst 141 Studiengangleitende. Es konnte deshalb nicht nachvollzogen werden, weshalb in der Evaluation 2014 eine Stichprobe von 140 Studiengangleitenden verwendet wurde.

¹¹⁸ Vgl. BFS: Studierende an den Fachhochschulen (inkl. PH): Basistabellen. Online abrufbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufo-hochschulen/fachhochschulen.aspx?setdetail.16344889.html> [Stand URL: 31.08.2021].

Betrachtet man die Stichproben aufgeschlüsselt nach Fachbereichen, so sind die Anzahl teilnehmender Studiengangleitenden in den Fachbereichen Technik und IT sowie Wirtschaft und Dienstleistungen absolut und relativ gestiegen. Hingegen haben sich Studiengangleitende der Fachbereiche Architektur, Bau und Planungswesen, Chemie und Life Sciences sowie Gesundheit weniger häufig an der Befragung 2021 beteiligt als 2013.

Fachbereich	Stichprobe 2013		Stichprobe 2021	
	N	Anteil in %	N	Anteil in %
Architektur, Bau- und Planungswesen	18	12%	12	8%
Technik und IT	42	29%	50	33%
Chemie und Life Sciences	9	6%	6	4%
Land- und Forstwirtschaft	3	2%	1	1%
Wirtschaft und Dienstleistungen	24	17%	36	24%
Design	13	9%	14	9%
Sport	-	-	1	1%
Angewandte Linguistik	-	-	3	2%
Soziale Arbeit	9	6%	8	5%
Angewandte Psychologie	1	1%	1	1%
Gesundheit	26	18%	19	13%
Total	141	100%	151	100%

Tabelle 44: Vergleich der Stichproben der Studiengangleitenden 2021 und 2013, differenziert nach Fachbereich. Hinweis: Die Zuteilung der Fachbereiche variiert zwischen dem Evaluationsbericht 2014 und dieser Tabelle, da die Zuordnung nicht vollständig nachvollzogen werden konnte und deshalb für die vorliegende Evaluation neu gemacht wurde.

A-5 Fragebogen der Studierendenbefragung

A-5.1 Anpassungen gegenüber dem Fragebogen 2014

Folgende Tabelle präsentiert die Inhalte des Fragebogens sowie inhaltliche Veränderungen gegenüber dem Fragebogen der Evaluation 2014.

Frageblöcke	Inhalte des Fragebogens 2014, die übernommen wurden	Inhaltliche Veränderung gegenüber Fragebogen der Evaluation 2014
Begrüssung, Angaben zur Person	<ul style="list-style-type: none"> – Sprache – Kontrolle Kohorte (Eintritt FH Frühjahr 2019) – Sozio-demografische Angaben – Genereller Einfluss COVID-19-Pandemie 	<ul style="list-style-type: none"> – Aktualisierung der Fragen – Ergänzung um Fragen zum Einfluss COVID-19-Pandemie
Angaben zum Studiengang	<ul style="list-style-type: none"> – Angaben zu FH, Studiengang, Studienform – Mögliche Eignungs- oder Aufnahmeverfahren 	<ul style="list-style-type: none"> – Aktualisierung der Fragen, insb. auch bezüglich COVID-19-Pandemie
Angaben zum Studienverlauf	<ul style="list-style-type: none"> – Verbleib/Wechsel/Austritt – Erfolg erstes Studienjahr – Gründe für obige Angaben 	<ul style="list-style-type: none"> – Aktualisierung der Fragen – Hinweis bezüglich COVID-19-Pandemie – Anpassung Fragen zum Erfolg – Anpassung Fragen zu den Gründen bezüglich COVID-19-Pandemie
Angaben zur Vorbildung	<ul style="list-style-type: none"> – Vorbildung Sekundarstufe II – Vorbildung Tertiärstufe – Arbeitserfahrung 	<ul style="list-style-type: none"> – Anpassung BM-Ausrichtungen
Einschätzung der Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> – Einschätzung der fachlichen¹¹⁹ und überfachlichen Kompetenzen – Gründe für Kompetenzniveau – Zusätzlicher Bedarf bezüglich Fächer oder überfachlichen Kompetenzen – Einschätzung Beitrag berufliche Grundbildung 	<ul style="list-style-type: none"> – Ergänzung einzelne überfachliche Kompetenzen; sprachliche Überarbeitung – Anpassung der Fragen bezüglich COVID-19-Pandemie – Einschätzungen zu den 3 statt 2-5 wichtigsten Fächern – Ergänzung um Gründe für gute/schlechte Kompetenzen – Ergänzung um zusätzlichen Bedarf bezüglich Fächer oder überfachlichen Kompetenzen
Leistungen der Fachhochschule	<ul style="list-style-type: none"> – Vorbereitungs- und Ergänzungskurse – Zufriedenheit Lehrqualität, Curriculum und Betreuungsverhältnis 	<ul style="list-style-type: none"> – Fragen zu Vorbereitungs- und Ergänzungskursen gekürzt bzw. verschränkt – Verzicht auf Fragen zu Beratungsangeboten
Angaben zum Lebenskontext	<ul style="list-style-type: none"> – Erwerbstätigkeit – Zugehörigkeitsgefühl zum Studiengang und zu den Peers 	<ul style="list-style-type: none"> – Anpassung der Fragen bezüglich COVID-19-Pandemie – Verzicht auf Frage zu Zeitaufwand fürs Studium
Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> – Interesse an Teilnahme an Fokusgruppen 	

Tabelle 45: Übersicht über die Inhalte des Fragebogens inkl. Hinweise zu Anpassungen gegenüber dem Fragebogen der Evaluation 2014.

¹¹⁹ Das Fach Technik und Umwelt gemäss BM-RLP wurde nicht erfragt; dieses ist im Verlaufe der Arbeiten am Fragebogen leider untergegangen.

A-5.2 Online-Fragebogen der Studierenden

VAR	Inhalt	Frage	Antwortkategorien und Antworttyp (EA=Einfachauswahl, MA=Mehrfachauswahl, MF=Matrixfrage, OF=offene Frage, TB=Textblock)	Filter/Aktion	Fussnote/Hinweistext
Abschnitt 1		Begrüssung			TB Titel
A.0	Sprache	In welcher Sprache möchten Sie den Fragebogen ausfüllen?	Ich möchte den Fragebogen auf Deutsch ausfüllen. Je veux remplir le questionnaire en français. Preferisco compilare il questionario in italiano.	EA	Sprache zuweisen
	Einleitung	<p>Guten Tag</p> <p>Wir danken Ihnen, dass Sie sich Zeit nehmen, an dieser Online-Befragung teilzunehmen.</p> <p>Die Befragung richtet sich an alle Studierende, die im Herbst 2019 ein Bachelorstudium an einer Fachhochschule begonnen haben. Wir sind an Ihren Antworten interessiert, wenn Sie im selben Studiengang sind, wenn Sie das Studium gewechselt, es unterbrochen oder abgebrochen haben.</p> <p>Wir möchten Ihnen einige Fragen zu Ihrem Studienverlauf, Ihrer Vorbildung und Ihrem Lebenskontext stellen. Auch interessiert uns, wie sie das Studium an der Fachhochschule einschätzen.</p> <p>Zum Ausfüllen des Fragebogens benötigen Sie rund 20 Minuten. Bei Fragen wenden Sie sich bitte an econcept unter survey@econcept.ch.</p> <p>Vielen Dank für Ihre Teilnahme!</p>		TB	
B.3	Jahr FH-Eintritt	In welchem Semester haben Sie Ihr Studium an der Fachhochschule begonnen?	Frühjahrssemester 2021 Herbstsemester 2020 Frühjahrssemester 2020 Herbstsemester 2019 Frühjahrssemester 2019 früher	EA	Wenn bei Frage B.3 die Antwort nicht Herbstsemester 2019 ist > Beendigung des Fragebogens und Umleitung auf Seite mit Begründung der Beendigung: «Die Befragung richtet sich ausschliesslich an Studierende, welche ihr Studium an der Fachhochschule im Herbstsemester 2019 aufgenommen haben. Besten Dank für Ihre Teilnahmebereitschaft.»

Abschnitt 2		Angaben zur Person		TB Titel
A.1	Alter	Bitte geben Sie Ihr Geburtsjahr an.	Dropdown mit Jahren	EA
A.2	Geschlecht	Ich bin:	Weiblich Männlich Divers Keine Angabe	EA
G.3	Elternschaft	Haben Sie Kinder?	Ja Nein	EA
A.3	Nationalität	Bitte geben Sie Ihre Nationalität an.	Schweiz Ausland	MA OF
A.an	Pandemie	Im Vergleich zum ersten Semester (Herbstsemester 2019): Wie stark hat sich Ihr Studium aufgrund der Corona-Pandemie verändert?	gar nicht gering eher gering eher stark stark sehr stark	EA
A.bn	Pandemie	Im Vergleich zum ersten Semester (Herbstsemester 2019): Wie gut gelingt es Ihnen unter den aktuellen Umständen der Corona-Pandemie, Ihr Studium zu bewältigen?	besser als im ersten Semester gleich gut wie im ersten Semester schlechter als im ersten Semester	EA

Titel	Abschnitt 3	Angaben zum Studiengang		TB Titel	
B.2	FH	An welcher Fachhochschule haben Sie im Herbstsemester 2019 Ihr Studium aufgenommen?	<i>Dropdown Auswahlmenu</i> <i>Fachhochschulen</i> Berner Fachhochschule BFH Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW Fachhochschule Ostschweiz FHO (HSR, NTB, FHS) Fachhochschule Graubünden FHGR (früher HTW Chur) Hochschule Luzern HSLU Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale HES-SO Kalaidos Fachhochschule Schweiz Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana SUPSI Züricher Fachhochschule ZFH (ZHAW, ZHdK, HWZ)	EA	
B.1A- J	Studiengang	Bitte wählen Sie den Studiengang, für den Sie sich beim Eintritt an die Fachhochschule im Herbstsemester 2019 entschieden haben.[1]	<i>Dropdown Auswahlmenu</i> <i>Studiengang mit Filter nach FH</i> (alle Studiengänge BFH, FHNW usw.)	EA	Jeweiliges Element pro FH anzeigen [1] Falls Sie mehr als einen Bachelorstudiengang an der Fachhochschule absolvieren, wählen Sie bitte denjenigen Studiengang, den Sie am aktivsten betreiben. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen bezogen auf den gewählten Studiengang.
B.4	Teilzeit/ Vollzeit	Wie studieren Sie?/ Wie haben Sie studiert?	In einem Vollzeitstudiengang In einem Teilzeitstudiengang oder berufsbegleitenden Studiengang	EA	
B.5	Art Studium	Bitte charakterisieren Sie Ihren Studiengang, wie Sie ihn <u>im Herbstsemester 2019 gestartet</u> haben, d.h. vor der Corona-Pandemie.	Präsenzstudium (aktuell im Distance Learning umgesetzt) Online-Studiengang, Fernstudium	EA	
B.6	Aufnahme- verfahren	Haben Sie ein Aufnahme- oder Eignungsverfahren (z.B. Eignungstest, Aufnahmeprüfung, Aufnahmegespräch oder ähnliches) absolviert, damit Sie zum Studiengang zugelassen wurden?	Nein Ja	EA	

C.6	Gründe Studienerfolg	Welche dieser Faktoren waren für Ihre Studienleistungen im 1. Studienjahr massgeblich?	<p>Schwierigkeitsgrad des Studiums angemessen Gute Lehrqualität Hohe Motivation aufgrund guter Berufsperspektiven</p> <p>Gute Vorbildung Gute eigene Leistungen Grosses zeitliches Engagement Interesse am Studiengang Disziplin und Ausdauer</p> <p>Gute Unterstützung durch mein Umfeld Keine finanzielle Schwierigkeiten</p> <p>Weiteres: Textfeld</p> <p>Antwortkategorien: trifft generell zu (unabhängig von der Corona-Pandemie) trifft nur wegen der Corona-Pandemie zu</p>	MF OF	Element anzeigen wenn C2 vorausgesetzte Leistungen erreicht
-----	-------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	----------------------------------------------------------------

C.7	Gründe Wechsel	Welche dieser Faktoren waren für den Studienwechsel ausschlaggebend?	<p>Schwieriger Studiengang Mangelnde Lehrqualität Mangelnde Motivation aufgrund schlechter Berufsperspektiven</p> <p>Unzureichende Vorbildung Schlechte eigene Leistungen Wenig Zeit für das Studium Erwartungen an den Studiengang wurden nicht erfüllt. Interesse an anderem Studium</p> <p>Persönliche Probleme Wenig Unterstützung durch mein Umfeld Schlechte finanzielle Lage</p> <p>Weiteres: Textfeld</p> <p>Antwortkategorien: trifft generell zu (unabhängig von der Corona-Pandemie) trifft nur wegen der Corona-Pandemie zu</p>	MF OF	Element anzeigen wenn C1 Studienwechsel
C.8	Gründe Abbruch/ Unterbruch	Welche dieser Faktoren waren für den Abbruch/die Unterbrechung ihres Studiums ausschlaggebend?	<p>Schwieriger Studiengang Mangelnde Lehrqualität Mangelnde Motivation aufgrund schlechter Berufsperspektiven</p> <p>Unzureichende Vorbildung Schlechte eigene Leistungen Wenig Zeit für das Studium Erwartungen an den Studiengang wurden nicht erfüllt. Interesse an anderem Studium</p> <p>Persönliche Probleme Wenig Unterstützung durch mein Umfeld Schlechte finanzielle Lage</p> <p>Weiteres: Textfeld</p> <p>Antwortkategorien: trifft generell zu (unabhängig von der Corona-Pandemie) trifft nur wegen der Corona-Pandemie zu</p>	MF OF	Element anzeigen wenn C1 Abbruch oder Unterbruch

Abschnitt 5		Angaben zur Vorbildung		TB Titel		
D.1	Abschluss Sekundarstufe II	Bitte wählen Sie Ihren Abschluss auf Sekundarstufe II [1].	Berufsmaturität parallel zur beruflichen Grundbildung (BM1) Berufsmaturität im Nachgang zur beruflichen Grundbildung (BM2) Eidgenössische Berufsmaturitätsprüfung EBMP Gymnasiale Maturität Fachmaturität Ausländischer Ausweis keiner der oben erwähnten Abschlüsse	EA	Zulassungsausweis	[1] Erläuterung Sekundarstufe II: «Nach der obligatorischen Schule (Primarstufe und Sekundarstufe I) erfolgt der Übertritt in die Sekundarstufe II. Diese lässt sich in allgemeinbildende (gymnasialen Maturitätsschulen und die Fachmittelschulen) und in berufsbildende Ausbildungsgänge (berufliche Grundbildung, konkret EBA, EFZ und BM) unterteilen.»
D.2	Spezifikation BM	In welchem Jahr haben Sie Ihre Berufsmaturität erworben?	<i>Dropdown-Menü</i> 2019, 2018, ...2000, früher	EA	Element anzeigen wenn D1 BM	
D.3	BM-Richtung	Welche BM-Ausrichtung haben Sie absolviert?	Technik, Architektur, Life Sciences Natur, Landschaft und Lebensmittel Wirtschaft und Dienstleistungen - Typ Wirtschaft Wirtschaft und Dienstleistungen - Typ Dienstleistungen Gestaltung und Kunst Gesundheit und Soziales Falls Sie Ihre BM vor 2015 begonnen haben, wählen Sie bitte eine der früheren BM-Richtungen. Technische Richtung Kaufmännische Richtung Gestalterische Richtung Gewerbliche Richtung Naturwissenschaftliche Richtung Gesundheitliche und soziale Richtung	EA	Element anzeigen wenn D1 BM	
D.4	Erlerner Beruf	Bitte geben Sie Ihren erlernten Beruf (EFZ) an.	<i>Dropdown-Auswahlmenu der beruflichen Grundbildungen, sowie Anderes</i> Alle EFZ gemäss SBF1 (Total 182): https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/grundbildungen	EA	Element anzeigen wenn D1 BM1, BM2, [1] EBMP	Erläuterung EFZ: Drei- bis vierjährige berufliche Grundbildungen (Berufslehren) werden mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) abgeschlossen. Sollten Sie mehr als einen eidgenössischen Fähigkeitsausweis haben, wählen Sie bitte jene berufliche Grundbildung aus, bei welcher der Abschluss am kürzesten zurückliegt.
D.an	betrieblich oder schulisch organisierte Grundbildung	Bitte geben Sie an, wie Ihre EFZ-Ausbildung organisiert war.	Ich habe mein EFZ in einem Lehrbetrieb absolviert und daneben die Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse besucht. Ich habe mein EFZ in einer Schule absolviert und zusätzlich ein oder mehrere Praktika absolviert.	EA	Element anzeigen wenn D1 BM1, BM2, EBMP	

D.5	Spezifikation Gymnasiale Maturität	Welches gymnasiale Profil / welchen Schwerpunkt haben Sie besucht?	Alte Sprachen (Latein, Griechisch) Moderne Sprachen (eine dritte Landessprache, Englisch, Spanisch oder Russisch) Physik und Anwendungen der Mathematik Biologie und Chemie Wirtschaft und Recht Bildnerisches Gestalten Musik Philosophie / Pädagogik / Psychologie Weiteres	EA	Element anzeigen wenn D1 GM
D.8	Spezifikation Fachmaturität	In welchem Berufsfeld haben Sie eine Fachmaturität erlangt?	Gesundheit oder Gesundheit/Naturwissenschaften Soziale Arbeit Pädagogik Kommunikation und Information Gestaltung und Kunst Musik und/oder Theater	EA	Element anzeigen wenn D1 FM
D.9	Jahr des Erwerbs Sek II Abschluss	In welchem Jahr haben Sie Ihren Abschluss der Sekundarstufe II erlangt?	<i>Dropdown-Menü</i> 2019, 2018, ...2000, früher	EA	
D.10	Abschluss Tertiärstufe	Haben Sie vor ihrem aktuellen Studium bereits eine Hochschulausbildung oder eine höhere Berufsbildung abgeschlossen?	Nein Ja, Hochschulausbildung (Universitäre Hochschule inkl. ETH, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule) Ja, Höhere Berufsbildung (Höhere Fachschule, Eidg. Diplom oder Eidg. Fachausweis)	EA	
D.11	Jahr des Erwerbs Tertiär- abschlusses	In welchem Jahr haben Sie den Abschluss der Hochschule oder der höheren Berufsbildung erlangt?	<i>Dropdown-Menü</i> 2019, 2018, ...2000, früher	EA	Element anzeigen wenn D10 Ja Hochschule oder HBB
D.12	Arbeits-erfahrung	Bitte geben Sie an, über wie viele Jahre Arbeitserfahrung (inkl. Jahre der Berufslehre) Sie verfügen.	_____ Jahre Arbeitserfahrung Dropdown-Menü: 1, 2, 3, ...19, 20 oder mehr	EA	
D.13	Arbeitsfeld	Verfügen Sie über Arbeitserfahrung in einem Anwendungsfeld Ihres Studiengangs?	Ja Nein	EA	
		Sie haben angegeben, den Studiengang gewechselt zu haben. Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf Ihren ersten Studiengang, in den Sie im Herbstsemester 2019 eingetreten sind.		TB	Element anzeigen wenn C1 Wechsel

Abschnitt 6		Einschätzung der Kompetenzen	TB Titel		
E.1	Einschätzung fachliche und überfachliche Kompetenzen	<p>Rückblickend auf Ihr <u>bisheriges Studium</u>: Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.</p> <p>Meine fachlichen Kompetenzen reichten für die Bewältigung des Studiums aus. Meine sprachlichen Kompetenzen reichten für die Bewältigung des Studiums aus. Ich war in der Lage, mir Inhalte des Studiums mittels geeigneter Lernstrategien anzueignen. Ich war in der Lage, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen. Ich konnte Informations- und Kommunikationstechnologien einsetzen. Ich war in der Lage, selbständig zu arbeiten. Ich war in der Lage, studienrelevante Texte zu lesen und zu verstehen. Ich konnte Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fächern herstellen sowie Methoden und Erkenntnisse von einem Fach ins andere übertragen. Ich war in der Lage, resultatorientiert mit Studienkollegen/innen oder Dozierenden zusammenarbeiten. Ich konnte das Erlernte bezüglich seiner gesellschaftlichen und ökologischen Auswirkungen hinterfragen.</p>	<p>Antwortkategorien erste Spaltengruppe: trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu keine Aussage</p> <p>Antwortkategorie zweite Spaltengruppe: Kreuzen Sie an, falls Ihre Aussage durch die Corona-Pandemie beeinflusst ist. Negativ beeinflusst Positiv beeinflusst</p>	MF	
E.2	Wichtigste Fächer	Welche <u>drei Fächer</u> sind (waren) aus Ihrer Sicht für die Bewältigung Ihres FH-Studiums am wichtigsten? (Dies betrifft Ihre Bildung vor dem FH-Eintritt.)	Deutsch Französisch Italienisch Englisch weitere Sprache Mathematik Geschichte und Politik Wirtschaft und Recht Physik Chemie Biologie Geographie Soziologie / Psychologie / Philosophie Finanz- und Rechnungswesen Information und Kommunikation Gestaltung / Kunst / Kultur Sport	MA	
E.3	Einschätzung fachliche Kompetenzen pro Fach	Wie schätzen Sie ihre fachlichen Kompetenzen in den drei als wichtig genannten Fächern ein?	Fach A Fach B Fach C Antwortkategorien sehr gut eher gut eher nicht gut nicht gut keine Aussage	MF	Element mit den bei E2 als wichtig genannten Fächern

E.an	Gründe für gute fachliche Kompetenzen alle ausser BM	Was ist der Hauptgrund, dass Sie Ihre Kompetenzen in diesem Fach bzw. diesen Fächern als gut einschätzen?	Fach A Fach B Fach C Für Studium nützliche Inhalte gelernt in Ausbildung auf Sekundarstufe II Gute Lehrqualität in Ausbildung auf Sekundarstufe II Gute eigene Leistungen in Sekundarstufe II Interesse an Fach in Sekundarstufe II Viel Zeit für das Fach aufgewendet in Sekundarstufe II Einfaches Fach in Ausbildung auf Sekundarstufe II Weitere: offen	EA	Element anzeigen wenn E3 spezifische Fächer als eher gut / gut und Vorbildung nicht gleich BM
E.a2n	Gründe für gute fachliche Kompetenzen BM-Absolventen/innen	Was ist der Hauptgrund, dass Sie Ihre Kompetenzen in diesem Fach bzw. diesen Fächern als gut einschätzen?	Fach A Fach B Fach C Während EFZ: Für Studium nützliche Inhalte gelernt Gute Lehrqualität Gute eigene Leistungen Interesse an Fach Viel Zeit für das Fach aufgewendet Einfaches Fach Weitere: offen Während BM: Für Studium nützliche Inhalte gelernt Gute Lehrqualität Gute eigene Leistungen Interesse an Fach Viel Zeit für das Fach aufgewendet Einfaches Fach Weitere: offen	EA	Element anzeigen wenn E3 spezifische Fächer als eher gut / gut und Vorbildung gleich BM
E.bn	Gründe für mangelnde fachliche Kompetenzen alle ausser BM	Was ist der Hauptgrund, dass Sie Ihre Kompetenzen in diesem Fach bzw. diesen Fächern als mangelhaft einschätzen?	Fach A Fach B Fach C Für Studium nicht nützliche / falsche Inhalte bzw. Lücken im Stoff in meiner Ausbildung auf Sekundarstufe II Mangelnde Lehrqualität in meiner Ausbildung auf Sekundarstufe II Schlechte eigene Leistungen in Sekundarstufe II Kein Interesse an Fach in Sekundarstufe II Wenig Zeit für das Fach in Sekundarstufe II Schwieriges Fach in Sekundarstufe II Andere Prioritäten während Sekundarstufe II Persönliche Probleme während Sekundarstufe II Weitere: offen	EA	Element anzeigen wenn E3 spezifische Fächer als eher nicht gut / nicht gut und Vorbildung nicht gleich BM

E.b2n Gründe für mangelnde fachliche Kompetenzen BM-Absolventen/innen	Was ist der Hauptgrund, dass Sie Ihre Kompetenzen in diesem Fach bzw. diesen Fächern als mangelhaft einschätzen?	<p>Fach A Fach B Fach C</p> <p>Während EFZ: Für Studium nicht nützliche / falsche Inhalte bzw. Lücken im Stoff Mangelnde Lehrqualität Schlechte eigene Leistungen Kein Interesse an Fach Wenig Zeit für das Fach Schwieriges Fach Andere Prioritäten Persönliche Probleme Weitere: offen</p> <p>Während BM Für Studium nicht nützliche / falsche Inhalte bzw. Lücken im Stoff Mangelnde Lehrqualität Schlechte eigene Leistungen Kein Interesse an Fach Wenig Zeit für das Fach Schwieriges Fach Andere Prioritäten Persönliche Probleme Weitere: offen</p>	EA	Element anzeigen wenn E3 spezifische Fächer als eher nicht gut / nicht gut und Vorbildung gleich BM
E.cn Anpassungsbedarf Vorbereitung	Was fehlte Ihnen für die bessere Bewältigung des Studiums in Ihrer Bildung vor FH-Eintritt?	<p>Fachliche Kompetenzen: Liste mit Fächern (siehe oben)</p> <p>Andere Kompetenzen: Lernstrategien, um mir die Inhalte des Studiums anzueignen Fähigkeit, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen Kompetenzen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien Selbständiges Arbeiten Lesen und Verstehen von studienrelevanten Texten Interdisziplinäres Arbeiten Sozialkompetenz Nachhaltigkeitsorientiertes Denken</p>	MA, OF	
E.dn Einschätzung Beitrag Arbeitserfahrung	Bitte geben Sie an, inwiefern die folgende Aussage für Sie zutrifft.	<p>Meine Arbeitserfahrung nützt mir bei der Bewältigung des Studiums.</p> <p>trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu keine Angabe möglich</p>	EA	
E.4 Einschätzung Beitrag der beruflichen Grundbildung	Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.	<p>Mein Studiengang passt zu meiner beruflichen Grundbildung. Meine berufliche Grundbildung nützt mir bei der Bewältigung des Studiums.</p> <p>trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu keine Angabe möglich</p>	MF	Element anzeigen wenn D1 BM oder sur dossier

E.en	Notendurchschnitt Was war Ihr Notendurchschnitt im letzten Semester?	6	EA
	t	5,5	
		5	
		4,5	
		4	
		3,5	
		3	
		tiefer als 3	

Abschnitt 7		Leistungen der Fachhochschule		TB Titel
F.an	Vorbereitungs- und Ergänzungskurse	Haben Sie Vorbereitungskurse vor dem Studium oder Ergänzungskurse zu Studienbeginn besucht? In welchen Fächern haben Sie Vorbereitungs- oder Ergänzungskurse besucht?	Vorbereitungskurs Ergänzungskurs Mathematik Physik Chemie Biologie Deutsch Englisch Französisch Rechnungswesen Anderes: Textfeld	MF
F.bn	Nutzen Vorbereitung- und Ergänzungskurse	Wie nützlich war/en der/die von Ihnen besuchte/n Kurse für die Studienbewältigung?	Vorbereitungskurs Ergänzungskurs Nützlich Eher nützlich Eher nicht nützlich Nicht nützlich Keine Aussage möglich	MF
F.7 / F.8 / F.9	Lehrqualität / Curriculum / Betreuungsverhältnis	Wie zufrieden sind Sie mit der Lehrqualität in Ihrem Studiengang? Wie zufrieden sind Sie mit dem Aufbau und dem Inhalt des Studiums? Wie zufrieden sind Sie mit dem Betreuungsverhältnis von Dozierenden zu Studierenden in ihrem Studiengang?	Sehr zufrieden Eher zufrieden Eher nicht zufrieden Nicht zufrieden Keine Aussage möglich Antwortkategorie zweite Spaltengruppe: Kreuzen Sie an, falls Ihre Aussage durch die Corona-Pandemie beeinflusst ist. Negativ beeinflusst Positiv beeinflusst	MF

Abschnitt 8		Angaben zum Lebenskontext		TB Titel	
G.1	Arbeit	Waren Sie während Ihres bisherigen Studiums erwerbstätig?	Ja Nein	EA	Arbeit
			Antwortkategorie zweite Spaltengruppe: Kreuzen Sie an, falls Ihre Aussage durch die Corona-Pandemie beeinflusst ist. Negativ beeinflusst Positiv beeinflusst		
G.4	Zugehörigkeit Fach (F) und Peers (P)	Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen für Sie zutreffen.	Mit dem von mir gewählten Studiengang kann ich mich identifizieren. (F) Ich habe (hatte) mit anderen Studierenden auch ausserhalb von Lehrveranstaltungen regelmässigen Kontakt. (P) Mit meiner Studienwahl bin ich zufrieden. (F) Die Zusammenarbeit in Lern- und Arbeitsgruppen würde ich als gut beschreiben. (P) trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu keine Aussage Antwortkategorie zweite Spaltengruppe: Kreuzen Sie an, falls Ihre Aussage durch die Corona-Pandemie beeinflusst ist. Negativ beeinflusst Positiv beeinflusst	MF	

Abschnitt 9 Abschluss und Rückmeldungen		TB Titel
H.1	<p>Fokusgruppe</p> <p>Im Rahmen dieser Studie finden Gruppendiskussionen mit Studierenden, sogenannte Fokusgruppen statt. Dabei werden spezifische Themen zur Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen diskutiert. Sie können so zur Weiterentwicklung der Berufsmaturität beitragen.</p> <p>Die Fokusgruppen finden an verschiedenen Fachhochschulen in der Schweiz statt und dauern ca. zwei Stunden. Je Fokusgruppe nehmen 8-12 Studierende teil.</p> <p>Wären Sie interessiert, an einer solchen Fokusgruppe mitzuwirken? Falls ja, bitten wir Sie, uns Ihre E-Mail-Adresse mitzuteilen, damit wir Sie zu gegebenem Zeitpunkt kontaktieren können.</p>	<p>Email-Adresse: Textfeld</p> <p>OF</p>
Zusatzmodul	<p>Sie haben nun noch die Möglichkeit, Ihre eigenen Kompetenzen im Rahmen einer Kurzprüfung zu testen. Die Kurzprüfung dauert eine halbe Stunde. Die Resultate werden Ihnen im Sommer 2021 rückgemeldet.</p>	TB
Abschluss	<p>Schlussseite</p> <p>Vielen Dank für Ihre Teilnahme.</p> <p>Bei Fragen wenden Sie sich bitte an econcept, unter survey@econcept.ch</p>	TB

A-6 Fragebogen der Befragung der Studiengangleitenden

A-6.1 Anpassungen gegenüber dem Fragebogen 2014

Folgende Tabelle präsentiert die Inhalte des Fragebogens sowie inhaltliche Veränderungen gegenüber dem Fragebogen der Evaluation 2014.

Frageblöcke	Inhalte des Fragebogens 2021	Inhaltliche Veränderung gegenüber Fragebogen der Evaluation 2014
Begrüßung	– Sprache	
Angaben zum Studiengang	<ul style="list-style-type: none"> – Fachhochschule – Studiengang – Zeitraum als und Name Studiengangleiter/in – Genereller Einfluss COVID-19-Pandemie auf Studierende – Studienform – Zulassung bzw. Selektion, Selektionsquote – Vorbereitungs-/Ergänzungskurse inkl. Zielgruppe 	<ul style="list-style-type: none"> – Ergänzung um Fragen zum Einfluss COVID-19-Pandemie – Verzicht auf einige Fragen zur Zulassung zum Studium – Verzicht auf Fragen zu Beratungsangeboten
Einflussfaktoren Studienerfolg	<ul style="list-style-type: none"> – Gründe Studienerfolg, -wechsel, -abbruch – Zulassungsausweis – Einflussfaktoren je Zulassungsausweis – Einfluss von Leistungen der FH – Einfluss vom Lebenskontext 	<ul style="list-style-type: none"> – Verzicht Definition Studienerfolg – Antwortkategorien vorgegeben statt offener Frage
Kompetenzen von BM-Absolventen/innen	<ul style="list-style-type: none"> – Beurteilung Befähigung mit Blick auf fachliche und überfachliche Kompetenzen – Bedeutung der Fächer – Kompetenzen in wichtigsten 3 Fächern – Unterschiede BM1 und BM2 – Unterschied BM-Ausrichtungen – Bedarf an weiteren Kompetenzen, Verbesserung BM 	<ul style="list-style-type: none"> – Ergänzung einzelne überfachliche Kompetenzen; sprachliche Überarbeitung – Frage zu Fächern ausgeweitet, Einschätzung zu den 3 wichtigsten Fächern – Neue Frage Unterschiede BM1/2 und Passung BM-Ausrichtung - Studium – Neue Fragen Verbesserung BM
Abschluss	– Offene Rückmeldungen	

Tabelle 46: Übersicht über die Inhalte des Fragebogens inkl. Hinweise zu Anpassungen gegenüber dem Fragebogen der Evaluation 2014

A-6.2 Online-Fragebogen der Studiengangleitenden

VAR	Inhalt	Frage	Antwortkategorien und Antworttypen (EA=Einfachauswahl, MA=Mehrfachauswahl, MF=Matrixfrage, OF=offene Frage, TF=Textfeld)	Filter/Aktion	Fussnote
Abschnitt 1 Begrüssung					
	Sprache/lingua		Ich möchte den Fragebogen auf Deutsch ausfüllen. Je veux remplir le questionnaire en français. Preferisco compilare il questionario in italiano.	EA	TB Titel
	Einleitung	Guten Tag, Wir danken Ihnen, dass Sie sich die Zeit nehmen, an der Online-Befragung der Studiengangleitenden im Rahmen der «Evaluation der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen an Fachhochschulen» teilzunehmen. Der Fragebogen gliedert sich in drei Abschnitte: Im Abschnitt A fragen wir nach Angaben zum Studiengang. In Abschnitt B fragen wir nach Ihrer Einschätzung, welche Faktoren den Studienerfolg in dem von Ihnen geleiteten Studiengang beeinflussen. In Abschnitt C fragen wir nach Ihrer Einschätzung der Kompetenzen von BM-Absolventen/innen. Hier können Sie in den leeren Fragebogen Einsicht nehmen: Fragebogen als pdf. Zum Ausfüllen des Fragebogens benötigen Sie rund 25 Minuten. Vielen Dank für Ihre Unterstützung! Bei Fragen steht Ihnen Frau Flavia Amann E-Mail: flavia.amann@econcept.ch gerne zur Verfügung.			TB
Abschnitt 2 A) Angaben zum Studiengang					
A.an	FH	Bitte wählen Sie die Fachhochschule, an der Sie Studiengangleiter/in sind	<i>Dropdown Auswahlmenu Fachhochschulen</i> Berner Fachhochschule BFH Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW Fachhochschule Ostschweiz FHO (HSR, NTB, FHS) Fachhochschule Graubünden FHGR (früher HTW Chur) Hochschule Luzern HSLU Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale HES-SO Kalaidos Fachhochschule Schweiz Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana SUPSI Züricher Fachhochschule ZFH (ZHAW, ZHdK, HWZ)	EA	TB Titel
A.bn	Studiengang	Bitte wählen Sie den Studiengang, für den Sie als Studiengangleiter/in tätig sind. Falls Sie Studiengangleiter/in für mehrere Studiengänge sind, wählen Sie diesen, in denen Ihr Pensum am höchsten ist.	<i>Dropdown Auswahlmenu Studiengang mit Filter nach FH</i> (alle Studiengänge BFH, FHNW usw.)	EA	
A.27	Jahre SGL-Funktion	Seit wann haben Sie die Funktion der Studiengangleitung für den Studiengang?	Bitte geben Sie das Jahr an.: 2021, 2020, 2019, ..., 2012, vor 2012	EA	
A.cn	SGL vor 2013	Da Sie bereits 2013 oder früher die Studiengangleitung innehatten: Bitte geben Sie uns Ihren Namen an. Hinweis: Ihr Name wird lediglich verwendet, um zu überprüfen, ob Sie an der Befragung im Jahr 2013 teilgenommen haben.		OF	Element anzeigen, falls Funktion seit 2013 oder früher

A.dn	Pandemie	Im Vergleich zu vor der Pandemie (Herbstsemester 2019): Wie stark hat sich das Studium in Ihrem Studiengang aufgrund der Corona-Pandemie verändert?	gar nicht gering eher gering eher stark stark sehr stark	EA	
A.en	Pandemie	Im Vergleich zu vor der Pandemie (Herbstsemester 2019): Wie gut gelingt es den Studierenden Ihres Studienganges unter den aktuellen Umständen der Corona-Pandemie, Ihr Studium zu bewältigen?	mehrheitlich besser als im Herbstsemester 2019 mehrheitlich gleich gut im Herbstsemester 2019 mehrheitlich schlechter als im Herbstsemester 2019	OF	Element anzeigen, falls mind. gering genannt bei A.5
Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen immer für den gewählten Studiengang.				TB	
A.6	Studienform	In welcher Form wird das Studium angeboten, wie Sie es im Herbstsemester 2019 gestartet haben? Hinweis: Uns ist bewusst, dass sich die Situation in der Zwischenzeit aufgrund der Corona-Pandemie geändert hat.	Je Vollzeit- und Teilzeitstudium Präsenzstudium (Kontaktunterricht an der FH) Fernstudium (Online-Studiengang)	MF	
A.15	Selektion	Ist für die Zulassung zum Studiengang, über die Prüfung der formalen Zulassungskriterien hinaus, eine Form von Eignungs- oder Aufnahmeverfahren (z.B. Eignungstest, Aufnahmeprüfung, Aufnahmegespräch oder ähnliches) vorgesehen?	Nein Ja	EA	
A.14	Verhältnis Studierende-Bewerbende	Wie viele Studierende werden im Verhältnis zu den Bewerbern/innen jährlich in den Studiengang aufgenommen?	Bitte geben Sie die Quote in Prozent an: Textfeld	OF	
A.fn (anstelle von A.17, A.18, A.20, A.21)	Vorbereitungs- /Ergänzungskurse	Werden vor Studienbeginn Vorbereitungskurse oder zu Studienbeginn Ergänzungskurse zur Erleichterung des FH-Eintrittes angeboten? In welchen Fächern werden Vorbereitungs- oder Ergänzungskurse angeboten?	Vorbereitungskurse Ergänzungskurse Mathematik Physik Chemie Biologie Deutsch Englisch Französisch Rechnungswesen Anderes: Textfeld	MF	
A.19	Zielgruppe Vorbereitungs- /Ergänzungskurse	Richten sich die Kurse an Studieninteressierte mit bestimmten Zulassungsausweisen?	Vorbereitungskurse Ergänzungskurse Nein Ja, an Studierende mit Berufsmaturität Ja, an Studierende mit gymnasialer Maturität Ja, an Studierende mit ausländischem Ausweis Ja, an Studierende mit Fachmaturität Ja, an weitere Studierende (z.B. sur dossier)	EA	

Abschnitt 3 B) Einschätzungen hinsichtlich des Studienerfolgs		TB Titel	
Die nachfolgenden Fragen werden in ähnlicher Art und Weise auch bei der Befragung der Studierenden (FH-Kohorte Herbstsemester 2019) im Frühling 2021 gestellt. Ihre Angaben als Studiengangleitung sollen eine Fremdsicht auf die Einschätzung der Studierenden erlauben.		TB	
B.3	Studienerfolg Welches sind aus Ihrer Sicht die drei wichtigsten Einflussfaktoren auf den Studienerfolg in Ihrem Studiengang?	<p>Angemessener Schwierigkeitsgrad Gute Lehrqualität Hohe Motivation aufgrund guter Berufsperspektiven</p> <p>Gute Vorbildung Von Anfang an gute Leistungen Grosses zeitliches Engagement Interesse am Studiengang Disziplin und Ausdauer</p> <p>Gute Unterstützung durch das Umfeld Keine finanzielle Schwierigkeiten</p> <p>Weiteres: Textfeld</p>	<p>MA OF</p>
	Studienwechsel Welches sind aus Ihrer Sicht die drei Hauptgründe für einen Studienwechsel in Ihrem Studiengang?	<p>Schwieriger Studiengang Mangelnde Lehrqualität Mangelnde Motivation aufgrund schlechter Berufsperspektiven</p> <p>Unzureichende Vorbildung Schlechte Leistungen der Studierenden Wenig Zeit für das Studium Erwartungen an den Studiengang wurden nicht erfüllt Andere Prioritäten</p> <p>Persönliche Probleme Wenig Unterstützung durch das Umfeld Schlechte finanzielle Lage</p> <p>Gutes Arbeitsangebot Auslandaufenthalt</p> <p>Weiteres: Textfeld</p>	<p>MA OF</p>
B.4	Studienabbruch h Welches sind aus Ihrer Sicht die drei Hauptgründe für einen Studienabbruch in Ihrem Studiengang?	<p>Schwieriger Studiengang Mangelnde Lehrqualität Mangelnde Motivation aufgrund schlechter Berufsperspektiven</p> <p>Unzureichende Vorbildung Schlechte Leistungen der Studierenden Wenig Zeit für das Studium Erwartungen an den Studiengang wurden nicht erfüllt Andere Prioritäten</p> <p>Persönliche Probleme Wenig Unterstützung durch das Umfeld Schlechte finanzielle Lage</p> <p>Gutes Arbeitsangebot Auslandaufenthalt</p> <p>Weiteres: Textfeld</p>	<p>MA OF</p>

Abschnitt 4 Vorbildung der Studierenden			TB Titel	
C.1	Zulassungsausweis und adäquate Vorbereitung	Welcher Zulassungsausweis gewährleistet aus Ihrer Sicht eine adäquate Vorbereitung auf den Studiengang?	Berufsmaturität Gymnasiale Maturität Fachmaturität Ausländischer Ausweis Sur dossier Weitere: Textfeld gute Vorbereitung eher gute Vorbereitung eher schlechte Vorbereitung schlechte Vorbereitung keine Aussage möglich	MF / OF
C.2	Aspekte der Vorbildung BM	Wie relevant sind aus Ihrer Sicht die nachfolgenden Aspekte der Vorbildung für den Studienerfolg bei Studierenden mit Berufsmaturitätsabschluss in Ihrem Studiengang?	Passung zwischen BM-Richtung und Studiengang Kurzer Zeitraum (0-3 Jahre) zwischen Erwerb der BM und Beginn des FH-Studiums Passung zwischen erlerntem Beruf und Studiengang Berufserfahrung Berufsmaturitätstypus 1 Berufsmaturitätstypus 2 Eidgenössische Berufsmaturitätsprüfung EBMP sehr wichtig eher wichtig eher nicht wichtig unwichtig keine Aussage möglich	MF
C.3	Aspekte der Vorbildung GM	Wie relevant sind aus Ihrer Sicht folgende Aspekte der Vorbildung für den Studienerfolg von Studierenden mit gymnasialer Maturität in Ihrem Studiengang?	Passung des Schwerpunktfaches der gymnasialen Maturität mit dem Studienfach Kurzer Zeitraum (0-3 Jahre) zwischen Erwerb der GM und Beginn des FH-Studiums Berufserfahrung Passung der Berufserfahrung mit dem Studienfach sehr wichtig eher wichtig eher nicht wichtig unwichtig keine Aussage möglich	MF
C.4	Aspekte der Vorbildung FM	Wie relevant sind aus Ihrer Sicht folgende Aspekte der Vorbildung für den Studienerfolg von Studierenden mit Fachmaturität in Ihrem Studiengang?	Passung des Berufsfeldes der Fachmaturität mit dem Studienfach Kurzer Zeitraum (0-3 Jahre) zwischen Erwerb der FM und Beginn des FH-Studiums Berufserfahrung Passung der Berufserfahrung mit dem Studienfach sehr wichtig eher wichtig eher nicht wichtig unwichtig keine Aussage möglich	MF

Abschnitt 5 Leistungen der Fachhochschule			TB Titel	
C.5	Angebote der FH	Wie wichtig sind aus Ihrer Sicht die folgenden Leistungen der FH für den Studienerfolg der Studierenden?	Spezifische Vorbereitungskurse vor Studienbeginn (für zugelassene Studierende) Ergänzungskurse im ersten Studienjahr Betreuungsverhältnis Dozierende-Studierende Studiengangspezifische Beratung Psychologische Beratung (nicht Studiengangspezifisch) sehr wichtig eher wichtig eher nicht wichtig unwichtig keine Aussage möglich	MF
C.an	Lehrqualität / Curriculum / Betreuungsverhältnis	Gemäss Ihren formellen oder informellen Zufriedenheitserhebungen: Wie zufrieden sind die Studierenden mit der Lehrqualität in Ihrem Studiengang? Wie zufrieden sind die Studierenden mit dem Aufbau und dem Inhalt des Studiums? Wie zufrieden sind die Studierenden mit dem Betreuungsverhältnis von Dozierenden zu Studierenden in ihrem Studiengang?	Sehr zufrieden Eher zufrieden Eher nicht zufrieden Nicht zufrieden Keine Aussage möglich	MF
Abschnitt 6 Lebenskontext der Studierenden			TB Titel	
C.6	Lebenskontext	Wie wichtig sind aus Ihrer Sicht die folgenden Aspekte des Lebenskontextes der Studierenden für den Studienerfolg?	Aufgewendete Zeit für das Studium Alter der Studierenden Zugehörigkeitsgefühl Soziale und wirtschaftliche Lage Weitere: Textfeld sehr wichtig eher wichtig eher nicht wichtig unwichtig keine Aussage möglich	MF / OF

Abschnitt 7 C) Kompetenzen von BM-Absolventen/innen			TB Titel		
C.7	Einschätzung fachliche und überfachliche Kompetenzen	Wie schätzen Sie die Befähigung von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen für ein Studium an der Fachhochschule in Ihrem Studiengang ein? <i>Bitte geben Sie Ihre Zustimmung/Ablehnung zu folgenden Aussagen an.</i>	Die fachlichen Kompetenzen [1] der BM-Absolventen/innen reichen für die Bewältigung des Studiums aus. Die sprachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen reichen für die Bewältigung des Studiums aus. Die BM-Absolventen/innen sind in der Lage, sich Inhalte des Studiums mittels geeigneter Lernstrategien anzueignen. Die BM-Absolventen/innen sind in der Lage, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen. Die BM-Absolventen/innen können mit Informations- und Kommunikationstechnologien umgehen. Die BM-Absolventen/innen sind in der Lage, selbständig zu arbeiten. Die BM-Absolventen/innen sind in der Lage, studienrelevante Texte zu lesen und zu verstehen. Die BM-Absolventen/innen können Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fächern herstellen sowie Methoden und Erkenntnisse von einem Fach ins andere übertragen. Die BM-Absolventen/innen sind in der Lage, resultatorientiert mit Studienkollegen/innen oder Dozierenden zusammenarbeiten. Die BM-Absolventen/innen können das Erlernte bezüglich seiner gesellschaftlichen und ökologischen Auswirkungen hinterfragen. Trifft zu Trifft eher zu Trifft eher nicht zu Trifft nicht zu Keine Aussage möglich	MF	[1] Fachliche Kompetenzen: Der Berufsmaturitätsunterricht vermittelt grundlegende fachliche Kompetenzen in den Fächern erste Landessprache, zweite Landessprache, dritte Sprache und Mathematik sowie, je nach BM-Richtung Fachkompetenzen in den Schwerpunktbereichen (Chemie, Physik, Biologie, Chemie, Wirtschaft und Recht, Information und Kommunikation, Gestaltung, Kunst und Kultur, Psychologie, Soziologie und Philosophie) und Ergänzungsfächern (Geschichte und Politik, Wirtschaft und Recht).
A.10	Wichtigste Fächer	Welche Fächer sind aus Ihrer Sicht die 3 wichtigsten Fächer für den Studiengang?	Deutsch Französisch Italienisch Englisch weitere Sprache Mathematik Geschichte und Politik Wirtschaft und Recht Physik Chemie Biologie Geographie Soziologie / Psychologie / Philosophie Finanz- und Rechnungswesen Information und Kommunikation Gestaltung / Kunst / Kultur Sport	MA	
C.8	Einschätzung fachliche Kompetenzen pro Fach	Wie schätzen Sie die fachlichen Kompetenzen der BM-Absolventen/innen in den von Ihnen genannten drei wichtigsten Fächern ein?	Fach A Fach B Fach C sehr gut eher gut eher nicht gut nicht gut Keine Aussage möglich	MF	Element anzeigen mit ausgewählten Fächern aus A10

C.9	Unterschiede Studierfähigkeit	Bemerken Sie Unterschiede zwischen verschiedenen Absolventen/innen verschiedener BM-Formen oder BM-Richtungen, wie gut sie das Studium bewältigen können?	BM1 und BM2 Absolventen/innen der BM1 und BM2 können das Studium gleich gut bewältigen. Absolventen/innen der BM1 können das Studium besser bewältigen als Absolventen/innen der BM2 Absolventen/innen der BM2 können das Studium besser bewältigen als Absolventen/innen der BM1. keine Aussage möglich BM-Richtungen Absolventen/innen einer fachfremden BM-Ausrichtung können das Studium gleich gut bewältigen wie Absolventen/innen der passenden BM Absolventen/innen einer fachfremden BM-Richtung können das Studium besser bewältigen als Absolventen/innen der passenden BM Absolventen/innen einer fachfremden BM-Richtung können das Studium schlechter bewältigen als Absolventen/innen der passenden BM keine Aussage möglich	MF	
C.8bn	Fehlende Kompetenzen zur Bewältigung des Studiums	Was fehlt den BM-Absolventen/innen in den genannten Bereichen zur besseren Bewältigung des Studiums?	Fachliche Kompetenzen: Liste mit Fächern (siehe oben) Andere Kompetenzen: Lernstrategien, um mir die Inhalte des Studiums anzuzeigen Fähigkeit, neue Inhalte mit bereits Erlerntem zu verknüpfen Kompetenzen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien Selbständiges Arbeiten Lesen und Verstehen von studienrelevanten Texten Interdisziplinäres Arbeiten Sozialkompetenz Nachhaltigkeitsorientiertes Denken	MA	Element anzeigen wenn C7 trifft eher nicht zu / trifft nicht zu
C.8cn	Verbesserung BM	Was bräuchte es im Unterricht zur Berufsmaturität, damit die BM-Absolventen/innen das Fachhochschulstudium (noch) besser bewältigen können?		OF	
Abschnitt 8 Abschluss und Rückmeldungen				TB	Titel
Weitere Hinweise	Möchten Sie uns zum Abschluss noch etwas mitteilen im Zusammenhang mit der Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen an Fachhochschulen?			OF	
Abschluss	Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen. Für Rückfragen und Rückmeldungen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung. Flavia Amann, E-Mail: flavia.amann@econcept.ch Ausgefüllter Fragebogen als PDF (Download Möglichkeit)			TB	

Literatur

Bundesamt für Statistik (2020): Studierende an den Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen 2019/20: Basistabellen.

Bundesamt für Statistik (2021): Eintritte auf Stufen Diplom und Bachelor der Fachhochschulen (ohne PH) nach Jahr, Zulassungsausweis und Fachbereich, vgl. https://www.bfs.admin.ch/asset/de/px-x-1502040200_186 [Stand URL: 26.08.2021].

Bundesamt für Statistik (2021): Studierende an den Fachhochschulen (inkl. PH): Basistabellen. Online abrufbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen/fachhochschulen.assetdetail.16344889.html> [Stand URL: 31.08.2021].

Diem, A. (2016): Studienfachwechsel im Bologna-System. Eine Analyse der universitären Hochschulen der Schweiz. SKBF Staff Paper 17, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF.

Eberle, F. (2021): Studierfähigkeit von Berufsmaturandinnen und -maturanden, in Dernbach-Stolz, S. et al. (Hrsg): Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung (S. 277-296). Wiesbaden: Springer VS.

Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008): Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.

econcept (2013a): Kaiser, N., Grütter, M. & Fitzli, D.: Evaluation der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen an Fachhochschulen. Analyse der statistischen Daten. Im Auftrag der SBBK.

econcept (2013b): Fitzli, D., Inderbitzi, L. & Karlegger, A.: Evaluation der Studierfähigkeit von BM-Absolventen/innen an Fachhochschulen. Befragung der FH-Bachelor-Studiengangleiter/innen. Im Auftrag der SBBK.

econcept (2014): Fitzli, D., Karlegger, A., Grütter, M., Meili, I. & Haering B.: Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen an den Fachhochschulen. Befragung der Studierenden der FH-Kohorte 2012. Bericht zum Teilprojekt 4, z.hd. Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz WBBK, 12.03.2014.

econcept (2015): Fitzli, D., Fontana, M.-C., Habermacher, F. & Koebel, K.: Konzept zur Stärkung der Berufsmaturität – Teilprojekt 1: Befragungen und Aktualisierung der Daten. Im Auftrag des SBFI.

econcept (2017): Fitzli, D., Amann, F. & Siegenthaler, S.: Stärkung der Berufsmaturität - Teilprojekt 2: Information und Kommunikation über die Berufsmaturität. Im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

- Huber, L. (2009): Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kita, Z. (2016): «Ein steiniger Weg» Studienabbruch und Studienerfolg im Kontext von Herausforderungen des Studien- alltags (Dissertation). URL: [Ein steiniger Weg: Studienabbruch und Studienerfolg im Kontext von Herausforderungen des \(Studien-\)Alltags - CORE Reader](#) [Stand URL: 05.01.2021].
- Leumann, S. (2019): Zulassungspraktiken und Umsetzungsmodelle der Berufsmaturität. OBS EHB Trend im Fokus Nr. 1. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB. URL: [Zulassungspraktiken und Flexibilisierung der Berufsmaturität | EHB](#) [Stand URL: 18.01.2021].
- SKBF (2014): *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Trede, I., Hänni, M., Leumann, S., Neumann, J., Gehret, A., Schweri, J., & Kriesi, I. (2020): *Berufsmaturität. Bildungsverläufe, Herausforderungen und Potenziale*. OBS EHB Trendbericht 4. EHB.