

# Evaluation Passerelle

## Berufsmaturität - Universitäre Hochschulen

Mai 2007

Verfasser            Alexander Grob  
                         Erich Leu  
                         Esther Kirchhoff

Auftraggeber        Schweizerische Eidgenossenschaft  
                         Bundesamt für Berufsbildung und Technologie

Adresse              Psychologisches Institut  
                         Universität Basel  
                         Missionsstrasse 60/62, 4055 Basel

Telefon              061 267 0571

E-Mail                [Alexander.Grob@unibas.ch](mailto:Alexander.Grob@unibas.ch)



# Zusammenfassung Evaluation Passerelle Berufsmaturität – Universitäre Hochschulen

Mit den Ergänzungsprüfungen *Passerelle Berufsmaturität – Universitäre Hochschulen* wird Inhaberinnen und Inhabern der Berufsmaturität der Zugang zu allen Studienrichtungen der schweizerischen Universitäten und der Eidgenössischen Technischen Hochschulen eröffnet. Die Ergänzungsprüfungen werden von der Schweizerischen Maturitätskommission angeboten. Halbjährlich werden zentrale Prüfungen durch das Staatssekretariat für Bildung und Forschung in der deutschen, französischen und italienischen Schweiz organisiert. Des Weiteren können öffentliche Erwachsenengymnasien, deren gymnasiale Maturitätsausweise vom Eidgenössischen Departement des Innern und dem Vorstand der EDK anerkannt sind, die Durchführung von Passerelle-Prüfungen beantragen. Die Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung kann autodidaktisch oder in Kursen an öffentlichen oder privaten Schulen erfolgen. In den ersten beiden Jahren seit Einführung sind 667 Personen zu den Prüfungen angetreten. Die Erfolgsquote lag bei 72 Prozent. Drei Viertel der erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen traten im Evaluationszeitraum bis Dezember 2006 in ein Studium an einer Universität oder einer Eidgenössischen Technischen Hochschule ein.

Die Prüfungen des Jahres 2006 wurden umfassend evaluiert, wobei die Perspektiven externer Expertinnen und Experten, der Kandidierenden, der Prüfungsorganisatoren sowie der Prüferinnen und Prüfer einbezogen wurden. Die Evaluation attestiert der Organisation und den Inhalten eine gute Qualität. Die Prüfungen wurden gemäss den vorgegebenen Richtlinien durchgeführt. Für die meisten Kandidierenden ergaben die Prüfungsmodalitäten keine Probleme. Die Beurteilung der Prüfungsinhalte durch externe Experten fiel mehrheitlich positiv aus. Die Prüfungen waren i.d.R. von guter Qualität und wiesen eine angemessene Schwierigkeit auf. Die Inhalte waren relevant für das geprüfte Fach und folgten den fachspezifischen Vorgaben. Aufgrund der vorliegenden Resultate kann festgestellt werden, dass sich die Richtlinien grundsätzlich bewähren. Bezüglich einzelner Aspekte der Richtlinien gibt es Verbesserungsmöglichkeiten.

Die Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen wurden auch zum Bildungsverlauf, zur sozialen Lage und Prüfungsvorbereitung, zu studienrelevanten Kompetenzen sowie Erfahrungen im Universitätsstudium befragt. Häufiger als der Durchschnitt der Studierenden stammten die Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen aus einem nicht-akademischen Elternhaus. Die meisten Absolventinnen und Absolventen besuchten zur Vorbereitung auf die Passerelle-Prüfungen einen einjährigen Lehrgang an einer öffentlichen oder privaten Schule. Während dieser Zeit investierten sie etwas mehr als drei Arbeitstage pro Woche zur Prüfungsvorbereitung. Den Stoff der Passerelle-Prüfungen nahmen sie als aufbauend auf denjenigen der Berufsmaturität wahr. Die stofflichen Anforderungen der Passerelle-Prüfungen wurden als deutlich grösser als jene der Berufsmaturität eingeschätzt. Zur Vorbereitung auf die Passerelle-Prüfung waren die Absolventinnen und Absolventen stark hinsichtlich schriftsprachlichem Ausdruck und Selbstkompetenzen wie selbständigem Arbeiten und Zeitmanagement gefordert. Besonders häufig wählten sie Studiengänge in den Fachbereichen Sozial- und Erziehungswissenschaften, Exakte und Naturwissenschaften sowie Geisteswissenschaften. Die Anforderungen im Studium wurden als hoch erlebt. Die Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen begegneten diesen Anforderungen mit einem gezielten

Zeitmanagement und stark intrinsisch motivierter Haltung. Die Kompetenzen in der Erst- und in den Fremdsprachen sowie in Geistes- und Sozialwissenschaften wurden als ausreichend eingeschätzt, um den Anforderungen der ersten Studiensemester zu genügen. In naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereichen traten diesbezüglich vermehrt Probleme auf. Auch Studierende mit gymnasialer Maturität nahmen in naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereichen Probleme wahr. Von beiden Studierendengruppen wurde die Selbst- und Sozialkompetenz als ausreichend eingeschätzt. Am stärksten herausgefordert waren beide Studierendengruppen im Umgang mit abstraktem Lernstoff und im Auftreten vor Publikum. Verlässliche Aussagen über den Studiumserfolg der Passerelle-Absolventinnen und – Absolventen werden jedoch erst durch längerfristig ausgerichtete Untersuchungen möglich.

Aufgrund der vorliegenden Resultate der ersten beiden Jahre der Passerelle-Prüfungen ergibt sich kein unmittelbarer Handlungsbedarf. Es gibt allerdings Klärungsbedarf und Optimierungsmöglichkeiten hinsichtlich Qualitätssicherung der Prüfungen, der Berücksichtigung von überfachlichen Kompetenzen in den Passerelle-Prüfungen und der Wahrung respektive Herstellung der Fairness zwischen verschiedenen Zugängen zu den universitären Hochschulen.

## **Résumé de l'évaluation *Passerelle de la maturité professionnelle à l'université***

L'examen complémentaire *Passerelle de la maturité professionnelle à l'université* permet aux titulaires d'une maturité professionnelle d'accéder à toutes les filières d'études proposées par les universités suisses et les écoles polytechniques fédérales (EPF). Placé sous la responsabilité de la Commission suisse de maturité, il est organisé deux fois par an de manière centralisée en Suisse romande, alémanique et italienne par le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche. Par ailleurs, les gymnases publics pour adultes qui délivrent des certificats de maturité gymnasiale reconnus par le Département fédéral de l'intérieur (DFI) et le comité directeur de la CDIP peuvent se porter candidats pour organiser cet examen complémentaire. La préparation peut se faire à titre individuel ou en suivant des cours dans des écoles publiques ou privées. Au cours des deux premières années après l'instauration de cette *passerelle*, 667 personnes ont participé à cet examen. Le taux de réussite a été de 72 %. Durant la période d'évaluation qui s'est étendue jusqu'en décembre 2006, environ trois quarts des personnes ayant réussi cet examen ont entamé des études dans une université ou dans une EPF.

L'examen de 2006 a été évalué dans son ensemble à partir des points de vue des experts externes, des candidats, des organisateurs de l'examen et des examinateurs. Cette évaluation révèle un bon niveau de qualité pour ce qui est de l'organisation et des contenus. L'examen a été organisé en fonction des directives fixées au préalable et la plupart des candidats n'ont pas eu de problème avec les différentes modalités. L'évaluation des contenus de l'examen par des experts externes a donné lieu dans la plupart des cas à des remarques positives. L'examen était en règle générale d'un bon niveau de qualité et il présentait un degré de difficulté tout à fait correct. Les contenus se rapportaient à la discipline faisant l'objet de l'examen et ils étaient conformes aux instructions en la matière. Les résultats de l'évaluation amènent à la conclusion que, dans l'ensemble, les directives font leurs preuves, mais que certains aspects gagneraient à être améliorés.

Les titulaires du certificat d'examen complémentaire ont également été interrogés sur leur parcours formatif, leur situation sociale, leur mode de préparation à l'examen, leur capacité à étudier ainsi que sur leur expérience du milieu universitaire. L'évaluation a montré que les parents des titulaires de la *passerelle*, dans une proportion plus grande que pour la moyenne des étudiants, n'avaient pas de bagage universitaire. La plupart des candidats reçus ont suivi un cursus d'un an dans une école publique ou privée avant de se présenter à l'examen complémentaire. Pendant ces 12 mois, ils ont consacré un peu plus de trois jours de travail par semaine à la préparation de l'examen. Ils ont abordé le programme comme un prolongement de la maturité professionnelle. D'après eux, les exigences en matière de contenu étaient nettement plus élevées que celles de la maturité professionnelle. La phase de préparation a demandé aux candidats un investissement plus soutenu sur le plan de l'expression écrite et des compétences personnelles telles que la capacité à travailler de manière autonome et à gérer son temps. Les candidats reçus ont été nombreux à s'orienter vers des filières des sciences sociales et de l'éducation, des sciences exactes et expérimentales ainsi que des sciences humaines. Les études ont été vécues comme très contraignantes. Les étudiants ont pu faire face aux nouvelles exigences grâce à une gestion rationnelle de leur temps et à une

attitude positive doublée d'une motivation intrinsèque très forte. Ils ont estimé que leurs compétences dans la langue première et dans les langues étrangères de même que dans les sciences humaines et sociales étaient suffisantes pour satisfaire aux exigences des premiers semestres d'études. Ils ont eu par contre plus de mal dans les domaines des sciences expérimentales et des mathématiques. Précisons tout de même que les titulaires de la maturité gymnasiale étaient également moins à l'aise dans ces domaines des sciences expérimentales et des mathématiques. De même, les compétences personnelles et sociales ont été jugées suffisantes par les deux groupes d'étudiants. Le traitement de thèmes abstraits et la prise de parole en public ont été les éléments qui ont demandé le plus d'efforts aux deux groupes d'étudiants. Reste qu'il faudra encore réaliser d'autres études sur le long terme avant de pouvoir tirer des conclusions fiables sur le taux de réussite des étudiants ayant intégré l'université après avoir réussi l'examen *passerelle*.

Au regard des résultats de cette évaluation couvrant les deux premières années après l'instauration de l'examen complémentaire, aucun besoin direct de prendre des mesures ne se fait sentir. Toujours est-il que certains points doivent être clarifiés et certains aspects optimisés pour ce qui est de l'assurance de la qualité de l'examen *passerelle*, de la prise en compte des compétences transversales dans le cadre de cet examen et du respect ou de la mise en place de l'égalité de traitement entre les différentes possibilités d'accès à des hautes écoles universitaires.

## **Compendio alla valutazione *Passerella* *maturità professionale – scuole universitarie***

Gli esami complementari *Passerella maturità professionale - scuole universitarie* permettono ai titolari di un certificato di maturità professionale di accedere a tutti i cicli di studio delle università e dei politecnici svizzeri. Gli esami sono proposti dalla Commissione svizzera di maturità e vengono organizzati due volte all'anno dalla Segreteria di Stato per l'educazione e la ricerca nella svizzera tedesca, francese e italiana. nelle diverse regioni linguistiche del Paese. Inoltre, i licei per adulti, il cui certificato di maturità liceale è riconosciuto dal Dipartimento federale degli interni e dalla direzione della CDPE, possono chiedere l'autorizzazione di svolgere gli esami passerella. La preparazione agli esami complementari può avvenire da autodidatti o oppure seguendo un corso preparatorio di un anno proposto dalle scuole sia pubbliche che private. Durante i primi due anni si sono presentate all'esame 667 persone e la quota di successo si è attestata intorno al 72 per cento. Durante il periodo di valutazione, durato fino a dicembre 2006, è emerso che circa tre quarti di coloro che hanno superato gli esami hanno intrapreso un ciclo di studi presso un'università o un politecnico.

Gli esami del 2006 sono stati valutati in modo globale, integrando i pareri dei periti esterni, dei candidati, degli organizzatori e degli esaminatori. Dall'analisi è emerso che l'organizzazione e i contenuti sono di buona qualità e che gli esami sono stati eseguiti in conformità alle direttive prestabilite. Per la maggior parte dei candidati le modalità d'esame non presentavano alcun problema. La valutazione dei contenuti da parte di periti esterni è stata prevalentemente positiva. Gli esami erano, di norma, di buona qualità e presentavano difficoltà adeguate. I contenuti si sono rivelati pertinenti per la materia in questione e ne rispettavano le direttive specifiche. Sulla base dei risultati a disposizione si può concludere che, in linea di massima, le direttive sono idonee, sebbene alcuni aspetti possano ancora essere migliorati.

Gli studenti che hanno svolto gli esami passerella sono stati interrogati anche in merito all'andamento della formazione, al contesto sociale e alla preparazione per gli esami, alle competenze rilevanti per gli studi nonché alle esperienze fatte durante gli studi universitari. Rispetto alla media degli studenti, è più frequente che i candidati al programma passerella provengano da un contesto familiare non accademico. La maggior parte degli studenti che hanno svolto gli esami passerella ha seguito una preparazione di un anno presso una scuola pubblica o privata, per la quale ha investito più di tre giorni lavorativi alla settimana. Il materiale degli esami passerella è stato considerato un tassello aggiuntivo rispetto a quello della maturità professionale. I requisiti contenutistici degli esami passerella sono stati giudicati nettamente superiori rispetto a quelli della maturità professionale. In preparazione agli esami passerella agli studenti è stato richiesto di concentrarsi sulla capacità espressiva scritta e sulle competenze personali come ad esempio sul lavoro autonomo e sulla gestione del tempo. Molto spesso studenti che hanno superato gli esami passerella hanno scelto cicli di studio legati alle scienze sociali o educative, alle scienze esatte, naturali o alle discipline umanistiche. I requisiti degli studi sono stati giudicati elevati e per farvi fronte gli studenti hanno adottato una gestione mirata del tempo e un comportamento fortemente motivato intrinsecamente. Le competenze nella prima lingua e nelle lingue straniere, nonché nelle scienze sociali e nelle discipline umanistiche sono state ritenute sufficienti per soddisfare i requisiti

del primo semestre. Per quanto riguarda invece le scienze naturali o la matematica si sono presentate maggiori difficoltà. Anche gli studenti con una maturità liceale riscontrarono problemi negli ambiti delle scienze naturali e della matematica. Da entrambi i gruppi di studenti le competenze personali e sociali sono state giudicate sufficienti. Le difficoltà maggiori sono emerse, per entrambi i gruppi, con il programma di studio astratto e nei momenti di presentazione davanti a un pubblico. Per quanto riguarda invece la buona riuscita degli studi degli studenti passerella, affermazioni attendibili saranno disponibili solo mediante inchieste orientate sul lungo periodo.

Sulla base dei risultati a disposizione concernenti i primi due anni di esami passerella, non emerge alcuna necessità d'intervento immediata. Sussistono tuttavia necessità di chiarimento e possibilità di miglioramento circa la garanzia della qualità degli esami, l'integrazione delle competenze interdisciplinari negli esami passerella, nonché la tutela o la creazione di pari condizioni tra i diversi accessi alle scuole universitarie.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b> .....	1
1.1	Passerelle Berufsmaturität – Universität / Eidgenössisch Technische Hochschulen.....	1
1.2	Evaluationsauftrag .....	2
1.3	Informationsquellen .....	4
1.4	Passerelle-Statistiken 2005 / 2006 .....	5
<b>2</b>	<b>ORGANISATION UND INHALTE DER PASSERELLE-PRÜFUNGEN</b> .....	7
2.1	Prüfungsorganisation und -durchführung auf Ebene Institution .....	7
2.2	Informationsangebot der prüfenden Institutionen .....	9
2.3	Vorbereitung der Kandidatinnen und Kandidaten .....	10
2.4	Prüfungsmodalitäten .....	12
2.5	Prüfungsinhalte .....	13
2.5.1	Methodische Vorbemerkungen.....	13
2.5.2	Fächerübergreifende Darstellung der Resultate zu Prüfungsinhalten aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen .....	14
2.5.3	Prüfungen im Fach Mathematik.....	18
2.5.4	Prüfungen im Fach Naturwissenschaften .....	20
2.5.5	Prüfungen im Fach Geistes-/Sozialwissenschaften .....	23
2.5.6	Prüfungen im Fach Erstsprache.....	26
2.5.7	Prüfungen im Fach Zweitsprache .....	29
2.6	Überfachliche Kompetenzen an den Passerelle-Prüfungen .....	32
2.6.1	Überfachliche Kompetenzen aus Sicht der Prüfungsexperten.....	32
2.6.2	Überfachliche Kompetenzen aus Sicht der Passerelle- Absolventinnen und -Absolventen .....	33
2.7	Ausgestaltung der Richtlinien.....	35
2.8	Zusammenfassung .....	37
<b>3</b>	<b>BILDUNGSVERLAUF, SOZIALE LAGE, KOMPETENZEN UND EINSTELLUNGEN VON PASSERELLE-ABSOLVENTINNEN UND -ABSOLVENTEN IM UNIVERSITÄTSSTUDIUM</b> .....	40
3.1	Soziodemografische Herkunft und Bildungsverlauf .....	41
3.2	Studienfachwahl an der Universität.....	44
3.3	Wohnsituation und finanzielle Lage im Studium .....	45
3.4	Anforderungen und Herausforderungen im Studium .....	46
3.5	Leistungsbereitschaft und Weiterbildungsmotivation .....	54
3.6	Subjektives Wohlbefinden und emotionale Befindlichkeit.....	55
3.7	Zusammenfassung .....	56



<b>4</b>	<b>SCHLUSSFOLGERUNG UND EMPFEHLUNGEN</b> .....	58
	<b>LITERATUR</b> .....	59
	<b>ANHANG</b> .....	60
	<b>GLOSSAR</b> .....	84

### **Umgang mit den grammatischen Geschlechtern**

Zur Bezeichnung von Personengruppen wurden nach Möglichkeit geschlechtsneutrale Wendungen (z.B.: "Kandidierende" statt "Kandidatinnen und Kandidaten") verwendet. Wo eine solche nicht zu finden war, wurden in der Regel beide grammatischen Geschlechter verwendet (z.B.: "Absolventinnen und Absolventen"). Wo keine geschlechtsneutrale Form zu finden war und die Nennung beider Geschlechter zu umständlich gewesen wäre, wurde nur die männliche Form eingesetzt (z.B. "Examinatoren und Experten" statt "Examinatorinnen und Examinatoren sowie Expertinnen und Experten").



# 1 Einleitung

## 1.1 Passerelle Berufsmaturität – Universität / Eidgenössisch Technische Hochschulen

Seit Frühjahr 2005 besteht für Inhaberinnen und Inhaber der Berufsmaturität (BM) die Möglichkeit, über eine Ergänzungsprüfung — *die Passerelle Berufsmaturität – Universitäre Hochschulen* — die Zulassung zu allen Studienrichtungen der schweizerischen Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen zu erhalten<sup>1</sup>. Damit wurde den Anliegen verstärkter Durchlässigkeit und Flexibilisierung zwischen berufsvorbereitenden und universitär-akademischen Bildungsgängen, aber auch dem Bedürfnis einheitlicherer Regulierung des Zugangs ausseruniversitär gebildeter Berufsleute zu universitären Hochschulen entsprochen<sup>2,3</sup>. Die Ergänzungsprüfung ist in einer Verordnung des Schweizerischen Bundesrates<sup>4</sup>, einem fast gleich lautenden Reglement der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)<sup>5</sup> und in den detaillierten, auf vorgenannte Dokumente aufbauenden Richtlinien<sup>6</sup> geregelt.

**Anbieter der Passerelle-Prüfungen.** Die Ergänzungsprüfungen werden von der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) angeboten. Jeweils im Frühjahr und Herbst werden die Prüfungen durch das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) in der deutschen, französischen und italienischen Schweiz organisiert (zentrale Prüfungen). Daneben haben mehrere öffentliche Erwachsenengymnasien, deren gymnasiale Maturitätsausweise vom Eidgenössischen Departement des Innern und dem Vorstand der EDK anerkannt sind, die Berechtigung, die Passerelle-Prüfungen durchzuführen (dezentrale Prüfungen). Die Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung kann autodidaktisch oder in Kursen an öffentlichen oder privaten Schulen erfolgen.

**Richtlinien für die Jahre 2005 - 2006.** Die Richtlinien zu den Passerelle-Prüfungen wurden in Zusammenarbeit zwischen der SMK, der Eidgenössischen Berufsmaturitätskommission (EBMK) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) erarbeitet. Sie legen die Prüfungsmodalitäten und die Prüfungsinhalte fest und sind bei Berichtlegung für die Jahre 2005 und 2006 gültig. Per 2007 sollte eine revidierte Fassung in Kraft treten. Die Revision verzögerte sich, so dass die Richtlinien statt wie vorgesehen nur bis zum Jahr 2006 auch für 2007 gelten.

---

<sup>1</sup> Neben den schweizerisch anerkannten Maturitätszeugnissen sind die Passerelle-Prüfungen die einzige Möglichkeit, die *schweizweit* den Zugang zu *allen* Studienfächern inklusive medizinischen und veterinärmedizinischen Studiengängen eröffnen, d.h. freie universitäre Studienort- und Studienfachwahl.

<sup>2</sup> Rechtsgrundlage der Ergänzungsprüfung ist Art. 28 der bundesrätlichen Verordnung 413.12 über die schweizerische Maturitätsprüfung.

<sup>3</sup> Eine konzise Darstellung von Entstehungsgeschichte und Konzeption der Passerelle-Prüfung durch Gerhard M. Schuway, früherer Direktor des BBW, ist im Januar 2007 in einer Festschrift zu Ehren von Prof. Dr. Dr. h.c. Rolf Dubs erschienen. Prof. Dubs war an der Entwicklung der Passerelle-Prüfung federführend beteiligt.

<sup>4</sup> Verordnung 413.14 über die Anerkennung von Berufsmaturitätsausweisen für die Zulassung zu den universitären Hochschulen vom 19. Dezember 2003 (Stand am 3. Februar 2004).

<sup>5</sup> Reglement über die Anerkennung von Berufsmaturitätsausweisen für die Zulassung zu den universitären Hochschulen (Passerellenreglement) vom 4. März 2004.

<sup>6</sup> "Passerelle 'Berufsmatur-universitäre Hochschulen'. Prüfungsinhalte und -verfahren. Richtlinien für die Jahre 2005-2006. Definitive Version vom 2. Sept. 2004." Vgl. <http://www.sbf.admin.ch/htm/bildung/matur/passerelle-d.html>

## 1.2 Evaluationsauftrag

Zum Zeitpunkt der Verabschiedung der aktuell gültigen "Richtlinien für die Jahre 2005 - 2006" im September 2004 wurde von Vertreterinnen und Vertretern der EDK, des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT), des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW, heute SBF), der EBMK und der SMK beschlossen, dass die Richtlinien unter anderem auf der Grundlage einer Evaluation zu optimieren bzw. soweit nötig den Erfordernissen anzupassen seien. Dieses Vorgehen wurde von sämtlichen involvierten Instanzen begrüsst. Auf Vorschlag der EBMK erklärte sich das BBT bereit, eine Evaluation der ersten Prüfungen zu finanzieren. Das BBT beauftragte per 1. Januar 2006 das Psychologische Institut der Universität Basel mit der Evaluation. Damit konnten die Passerelle-Prüfungen des Jahres 2006, deren organisierende Institutionen und die Absolventinnen und Absolventen der Jahre 2005 und 2006 in die Evaluation einbezogen werden.

**Evaluationsauftrag.** Die Evaluation nimmt zwei Fragekomplexe auf:

1. Werden die Vorgaben der Passerelle-Richtlinien an den zentralen und dezentralen Prüfungen eingehalten und adäquat umgesetzt?
2. Bewältigen Passerelle-Absolventinnen und –Absolventen die Anforderungen eines universitären Studiums kompetent, und sind sie damit angemessen auf den Wechsel an die Universität vorbereitet?

Die Verordnung des Bundesrates zu den Passerelle-Prüfungen legt fest, dass die Prüfungsziele und –inhalte für die einzelnen Fächer nach dem gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen<sup>7</sup> zu richten sind. Neben Richtzielen zu den einzelnen Fächern werden im Rahmenlehrplan auch fächerübergreifende, allgemeine Ziele gesetzt<sup>8</sup>. Bildungsziel ist damit ein vielfältig abgestütztes Kompetenzprofil, welches insbesondere die Eigenverantwortlichkeit der jungen Menschen bezüglich ihrer lebenslangen Bildung fördert. Der Evaluationsauftrag betrifft aus diesem Grunde nicht nur die fachlichen Kompetenzen der Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen, sondern auch deren bildungsrelevante Sozial- und Selbstkompetenzen.

Die Überprüfung eines derart komplexen Kompetenzprofils, wie es die fächerübergreifenden, allgemeinen Bildungsziele anstreben, verlangt innovative Verfahren, welche zurzeit weder an den Passerelle- noch Maturitätsprüfungen eingeführt sind<sup>9</sup>. Im Maturitätsabschluss wie in den Passerelle-Prüfungen überwiegt die klassische Leistungsprüfung, für welche die mehr oder weniger klar eingrenzbaaren fächerspezifischen Richtziele massgebend sind. Die Richtlinien zu den Passerelle-Prüfungen explizieren neben den wichtigsten Prüfungsmodalitäten insbesondere die fächerspezifischen Bildungsziele und die zu prüfenden Themengebiete. Als besonderer Bestandteil wird im Zusammenhang mit der Prüfung im Fach Erstsprache die im Rahmen der BM geleistete interdisziplinäre Projektarbeit aufgegriffen. In der kritischen Rückschau soll der Arbeits- und Lernprozess sowie das Ergebnis, die Projektarbeit selber, bezüglich verschiedener Kompetenzebenen durchleuchtet und reflektiert werden. Dieser

---

<sup>7</sup> Herausgegeben von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

<sup>8</sup> Im Rahmenlehrplan aufgeführt sind Kompetenzen im sozialen, ethischen und politischen Bereich; im intellektuellen, wissenschaftlichen und erkenntnistheoretischen Bereich; im kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Bereich; in der Persönlichkeitsentwicklung, der Gesundheit und im Bereich der persönlichen Lern- und Arbeitstechniken, der Wissensbeschaffung und der Informationstechnologien.

<sup>9</sup> Vgl. dazu auch die Rahmenlehrpläne zu den Berufsmaturitäten.

Prüfungsteil nimmt damit, wenn auch nicht explizit, so doch von der Sache her auf die oben erwähnten allgemeinen Bildungsziele Bezug.

Bis vor kurzem war die interdisziplinäre Projektarbeit in den Rahmenlehrplänen der BM nicht zwingend vorgesehen. Somit konnte auch an den Passerelle-Prüfungen nicht durchgehend darauf zurückgegriffen werden<sup>10</sup>, und die im Entwurf für die revidierten Richtlinien formulierte Ersatzfragestellung konnte ebenfalls nicht praktikabel umgesetzt werden. Dieser Prüfungsteil wurde deshalb auf Beschluss der SMK im Jahr 2006 nicht durchgeführt. Dadurch entfielen für die Evaluation substanzielle Möglichkeiten für eine direkte Beurteilung der überfachlichen Kompetenzanforderungen der Passerelle-Prüfungen. Die Evaluation verwertete deshalb für diesen Bereich Einschätzungen der prüfenden Experten und subjektive Einschätzungen der Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen.

**Begleitgruppe der Evaluation.** Eine vom BBT eingesetzte Steuerungsgruppe begleitete den Evaluationsprozess. Unter der Leitung von Frau Elisabeth Zillig (Vizepräsidentin EBMK) tagten deren Mitglieder an vier Sitzungen mit dem Evaluationsteam. Mitglieder der Steuerungsgruppe waren: Walo Hartmann (EBMK), Peter Mürner (SMK), Esther Ott-Debrunner (EBMK), Esther Ritter (BBT), Hans-Jörg Ruppen (SMK) und Marie-Pierre Walliser (EBMK). Bei einer der Sitzungen waren auch Vertreter der zentralen und dezentralen Prüfungen anwesend.

Die Evaluatoren sprechen der Steuerungsgruppe einen herzlichen Dank für die konstruktive Zusammenarbeit in offener Atmosphäre aus!

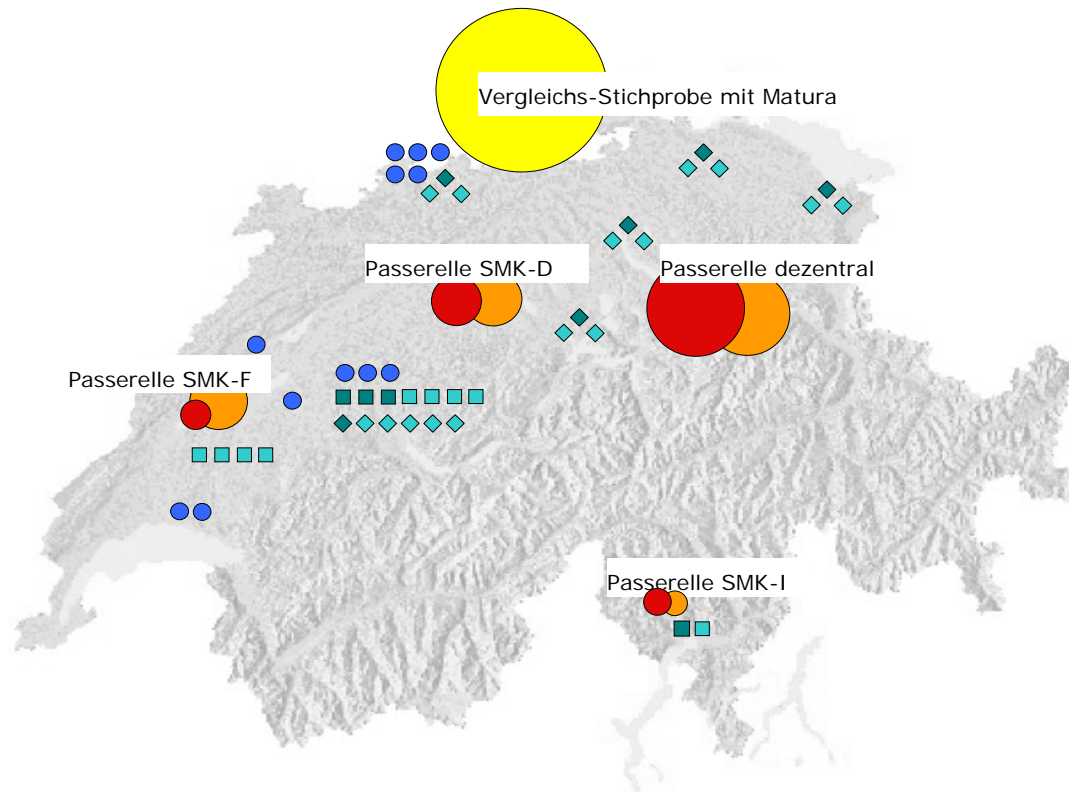
**Zielgruppen der Evaluationsergebnisse.** Zielgruppen der vorliegenden Evaluationsergebnisse sind im Blick auf die Richtlinienüberarbeitung insbesondere die involvierten bildungspolitischen Gremien und Träger der Passerelle-Prüfungen (EDK, BBT, EBMK, SBF, SMK). Die Ergebnisse dürften auch für die Universitäten und ihre Vertreter (CRUS) als abnehmende Institutionen von Interesse sein, sowie für die Institutionen, welche die Passerelle-Prüfungen durchführen oder die Kandidatinnen und Kandidaten darauf vorbereiten (zentrale und dezentrale Prüfungen, vorbereitende Schulen).

**Aufbau des Evaluationsberichts.** Im Folgenden werden die im Rahmen der Evaluation einbezogenen Personen und Informationsquellen dargestellt (Kapitel 1.3) und eine quantitative Übersicht über die Passerelle-Prüfungen der Jahre 2005 und 2006 gegeben (Kapitel 1.4). Die Ergebnisse der Evaluation werden entsprechend der zwei Fragekomplexe in zwei getrennten Kapiteln behandelt (Kapitel 2 und 3). Das abschliessende Kapitel nimmt die wichtigsten Ergebnisse beider Fragekomplexe auf und integriert diese im Rahmen von Empfehlungen (Kapitel 4).

---

<sup>10</sup> Zum Zeitpunkt der Berichterstattung im Frühjahr 2007 wird in den neuen Rahmenlehrplänen der Berufsmaturität die interdisziplinäre Projektarbeit zwingend verlangt, womit für die Passerelle-Prüfung die ursprünglich vorgesehene Ausgangslage besteht.

### 1.3 Informationsquellen



**Abb. 1.** Informationsquellen der Evaluation Passerelle. Erläuterungen siehe Text.

Im Laufe der Evaluation wurden viele Einzelpersonen und mehrere grössere Gruppen befragt. In Abbildung 1 werden die befragten Einzelpersonen geographisch lokalisiert und die Stichproben der fragebogengestützten Datenerhebungen in ihren Grössenrelationen dargestellt.

- 219 Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen des Sommers 2006 wurden kurz nach den Prüfungen dazu befragt, wie sie sich auf die Prüfungen vorbereitet hatten und wie sie die Prüfungen aus ihrer Sicht beurteilen. Weiter wurden sie um Informationen zu ihrer Bildungsbiographie und um Einschätzungen zu bestimmten Selbst- und Sozialkompetenzen gebeten. Die Befragten hatten entweder die zentralen, von der SMK in der deutschen, französischen und italienischen Schweiz durchgeführten Passerelle-Prüfungen (SMK-D, SMK-F, SMK-I) oder die dezentralen, von verschiedenen Erwachsenengymnasien durchgeführten Passerelle-Prüfungen absolviert. Die Daten dieser Stichprobe werden vor allem in Kapitel 2 dargestellt und analysiert.
- 229 Passerelle-Absolventinnen und Absolventen der zentralen und dezentralen Prüfungen der Jahre 2005 und 2006 — darunter auch ein Teil der oben erwähnten Gruppe — wurden im Dezember 2006 mittels Fragebogen zu universitärer Studienfachwahl, Studiumssituation und -bewältigung und studienbezogener

Kompetenzeinschätzung in fachlicher und überfachlicher Hinsicht befragt. Die Daten dieser Stichprobe werden in Kapitel 3 dargestellt und analysiert.



421 Studierende der Universität Basel mit gymnasialem Zugang zur Universität wurden im Dezember 2006 als Vergleichs-Stichprobe zu denselben Themen befragt wie die Passerelle-Absolventinnen und –Absolventen in universitärem Studium (oranger Punkt).

- Die schriftlichen Passerelle-Prüfungen des Sommers 2006 wurden zwölf Universitätsprofessoren der entsprechenden Fachgebiete zur eingehenden Beurteilung vorgelegt.

Die Untersuchung der mündlichen Passerelle-Prüfungen im Fach Zweitsprache erfolgte durch Befragung von insgesamt 23 Examinatoren und Experten der zentralen und dezentralen Prüfungen des Sommers 2006:

- Acht Examinatoren und Experten der zentralen mündlichen Prüfungen in Zweitsprache.
- ◆ Fünfzehn Examinatoren und Experten der dezentralen mündlichen Prüfungen in Zweitsprache.

Schliesslich wurden zehn Personen befragt, die als Hauptverantwortliche an der Organisation und Durchführung der zentralen und dezentralen Passerelle-Prüfungen des Sommers 2006 beteiligt waren:

- Vier zentrale Prüfungsverantwortliche.
- ◆ Sechs dezentrale Prüfungsverantwortliche.

Die so gewonnenen Daten erlauben, die Passerelle-Prüfungen des Sommers 2006 aus drei Perspektiven — derjenigen der Absolventinnen und Absolventen, der Prüferinnen und Prüfer und der externen Expertinnen und Experten — zu beschreiben und zu analysieren; sie geben zudem Einblick in den weiteren Bildungsweg der Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen.

## 1.4 Passerelle-Statistiken 2005 / 2006

Tabelle 1 bietet eine statistische Übersicht über die Passerelle-Prüfungen der Jahre 2005 und 2006. Insgesamt kann aus den Erfolgsquoten geschlossen werden, dass es sich bei den Passerelle-Prüfungen um anforderungsreiche, aber faire Prüfungen handelt, die bei einjähriger Vorbereitungszeit von einer Mehrheit der Kandidatinnen und Kandidaten bestanden werden kann.

Die Erfolgsquoten sind bei den dezentralen Prüfungen deutlich höher als bei den zentralen Prüfungen. Dies dürfte hauptsächlich darauf zurückzuführen sein, dass den dezentralen Prüfungen ein Selektionsprozess vorausgeht, indem die Erwachsenengymnasien schwächere

Absolventinnen und Absolventen der BM teilweise nicht zu den Passerelle-Lehrgängen zulassen oder ihnen zumindest davon abraten (vgl. Kapitel 2.1 zu Organisation und Durchführung der Passerelle-Prüfungen).

Weiter ist Tabelle 1 zu entnehmen, dass sich die Erfolgsquoten der technischen und der kaufmännischen BM-Richtung grundsätzlich nicht voneinander unterscheiden<sup>11</sup>. Über alle Prüfungssessionen betrachtet ist die Erfolgsquote der Personen mit technischer BM gleich hoch wie jene von Personen mit kaufmännischer BM<sup>12</sup>. In Kapitel 2.5.2, in welchem die Prüfungsnoten nach BM-Richtung differenziert analysiert werden, wird klarer werden, wie es zu diesem Resultat kommt.

**Tab. 1.** Passerelle-Absolventen und -Absolventinnen bis Herbst 2006.

Prüfungsort	Prüfungssession	Anzahl Prüflinge		kaufmännische BM		technische BM		andere BM-Typen					
		erfolgreich n	erfolgreich %	erfolgreich n	erfolgreich %	erfolgreich n	erfolgreich %	erfolgreich n	erfolgreich %				
SMK-D	2005 F	17	13	76	8	6	9	7	0	0			
	2005 H	45	26	58	24	17	20	9	1	0			
	2006 F	30	18	60	13	6	17	12	0	0			
	2006 H	59	33	56	26	18	24	12	9	3			
SMK-F	2005 F	17	8	47	6	3	3	1	8	4			
	2005 H	37	27	73	10	7	24	18	3	2			
	2006 F	57	41	72	28	17	25	23	4	1			
	2006 H	28	22	79	19	16	6	4	3	2			
SMK-I	2005 S	9	6	67	3	2	5	3	1	1			
	2006 S	22	16	73	7	7	12	6	3	3			
BME	2005	45	38	84									
	2006	94	69	73	37	28	38	27	19	14			
ISME	2005	39	27	69									
	2006	61	47	77	32	23	24	21	5	3			
MSE	2005	14	11	79									
	2006	21	19	90	8	8	13	11	0	0			
KME	2006	13	11	85	3	3	6	6	3	2			
MFB	2006	19	14	74	3	3	12	10	4	1			
TSME	2006	19	15	79	10	8	7	6	2	1			
La Cité	2006	21	16	76	13	11	5	4	3	1			
<b>Totale</b>													
Zentrale	2005	125	80	64	51	35	69	61	38	62	13	7	54
	2006	196	130	66	93	64	69	84	57	68	19	9	47
Dezentrale	2005	98	76	78									
	2006	248	191	77	106	84	79	105	85	81	36	22	61
Alle Orte	2005	223	156	70	51	35	69	61	38	62	13	7	54
	2006	444	321	72	199	148	74	189	142	75	55	31	56
<b>Alle Orte und Sessionen</b> <sup>12</sup>		667	477	72	250	183	73	250	180	72	68	38	56

**Anmerkungen:** Es sind nur die Personen in der Statistik enthalten, die sich nicht nur für die Prüfungen angemeldet haben, sondern auch zur Prüfung angetreten sind. Abkürzungen: SMK-D/F/I = Zentrale Prüfungen der SMK der drei Sprachregionen deutsche (D), französische (F) und italienische Schweiz (I). F = Frühlingssession, H = Herbstsession. La Cité = Gymnase de La Cité Lausanne. Abkürzungen der anderen Schulen s. Glossar.

<sup>11</sup> Nur bei diesen beiden BM-Richtungen sind die Teilstichproben gross genug, dass daraus generalisierbare Schlüsse gezogen werden können.

<sup>12</sup> Die nach BM-Richtung differenzierten Zahlen der dezentralen Prüfungen 2005 fehlen in dieser Statistik.



## 2 Organisation und Inhalte der Passerelle-Prüfungen

Das erste Evaluationsziel bestand darin, Modalitäten und Inhalte der Passerelle-Prüfungen vor dem Hintergrund der Richtlinien zu untersuchen. In einem ersten Schritt wurden die Richtlinien analysiert und geeignete Evaluationsstrategien entwickelt. Hauptsächliche Methoden waren eine Befragung der Absolventinnen und Absolventen der zentralen und dezentralen Passerelle-Prüfungen des Sommers 2006; die Beurteilung der schriftlichen Prüfungsunterlagen durch externe Experten; Leitfaden-Interviews mit Personen, die an der Organisation und Durchführung der Prüfungen direkt beteiligt waren. Die Methoden werden an passender Stelle genauer beschrieben.

### 2.1 Prüfungsorganisation und -durchführung auf Ebene Institution

Zum Thema Organisation und Durchführung der Passerelle-Prüfungen wurden die hauptverantwortlichen Personen für die zentralen und dezentralen Prüfungen befragt.

Die Passerelle-Prüfungen werden von Institutionen veranstaltet, die langjährige Erfahrung mit der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Maturitätsprüfungen haben. Es besteht somit eine solide Professionalität hinsichtlich der organisatorischen, formalen und inhaltlichen Anforderungen an Prüfungen auf diesem Bildungsniveau. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass die Passerelle-Prüfungen eine gute Qualität aufweisen sollten. In Vorwegnahme der folgenden Darstellung der Resultate kann festgehalten werden, dass diese Erwartung von den Evaluationsresultaten bestätigt wird.

Die dezentralen Prüfungen werden von Erwachsenengymnasien durchgeführt, die, wie von den Richtlinien gefordert, eine einjährige, als Vollzeit-Lehrgang konzipierte schulische Vorbereitung anbieten. Die dezentralen Prüfungen werden in Übereinkunft mit der SMK nicht als Teilprüfungen angeboten. Nach Aussage mehrerer Verantwortlicher der dezentralen Prüfungen (i.d.R. Schulleiter der Erwachsenengymnasien) nahm im Laufe der Jahre 2005 und 2006 die Zahl der Interessentinnen und Interessenten für die Passerelle-Prüfungen rasch zu, während das Interesse für die schweizerische Matura zurückzugehen schien.

**Zulassungsbedingungen.** Zusätzlich zu den Richtlinien existieren an den Erwachsenengymnasien, welche die dezentralen Prüfungen durchführen, verschiedene Reglemente. Teilweise handelt es sich dabei um kantonale Verordnungen, teilweise um schulinterne Dokumente. Da die Richtlinien kaum Anweisungen zur Organisation und Durchführung der Prüfungen enthalten, werden bestimmte Aspekte in den einzelnen Institutionen zusätzlich geregelt.

Für die zentralen Prüfungen gilt die Aufnahmebedingung einer bestandenen BM. Die dezentralen Prüfungen schliessen an einjährige Vorbereitungskurse an, für welche nicht überall dieselben Aufnahmebedingungen gelten. Teilweise besteht die Bedingung einer bestimmten BM-Note (z.B. mindestens 4.75), teilweise werden die Interessierten in obligatorischen Beratungsgesprächen darauf aufmerksam gemacht, dass die Passerelle-Prüfungen wegen der relativ hohen Anforderungen nur bei einer guten BM-Note empfohlen werden können. Die Vorbereitungskurse auf die Passerelle-Prüfungen sind nicht Gegenstand der Evaluation. Da

aber Aufnahmebedingungen für die Kurse zu in den Richtlinien nicht vorgesehenen Zulassungsbeschränkungen für die Prüfungen führen, wird der Aspekt dennoch erwähnt.

**Prüfungserstellung, Prüfungskorrektur, Festlegung und Übermittlung der Prüfungsergebnisse.** Die Prozesse der Prüfungserstellung, Prüfungskorrektur, Festlegung und Übermittlung der Prüfungsergebnisse sind in den Traditionen der prüfenden Institutionen gut verankert. Es bestehen lokale Unterschiede hinsichtlich des Organisationsgrades.

Die *zentralen* Prüfungen werden in der deutschen, französischen und italienischen Schweiz jeweils autonom vorbereitet und durchgeführt. Es wird angestrebt, dass sowohl Experten aus dem gymnasialen Sektor wie auch aus dem Berufsbildungssektor an der Prüfungserstellung und -durchführung beteiligt sind. Das Prozedere ist nicht einheitlich geregelt und folgt in pragmatischer Weise den lokalen Gepflogenheiten. Das übliche Vorgehen ist, dass zwei Fachexperten in Arbeitsteilung eine Prüfung konstruieren und später korrigieren. Ob ein Gegenlesen der Prüfung bzw. eine Gegenkorrektur stattfindet, können die Verantwortlichen selbst entscheiden. An einem der Prüfungsorte werden Prüfungen in der Regel nur von einer Person korrigiert, und die Übermittlung der Prüfungsergebnisse geschieht weitgehend informell.

Die geringe Anzahl Rekurse bescheinigt den zentralen Prüfungen generell eine gute Qualität. Gemäss Auskunft verschiedener Personen werden die zentralen Prüfungen allerdings unter Bedingungen chronisch knapper Ressourcen und grossenteils auf der Basis von Freiwilligenarbeit durchgeführt. Es scheint klar, dass es unter diesen Umständen für die Prüfungsorganisatoren nicht immer einfach ist, genügend Expertinnen und Experten zu finden, die gewillt sind, den nötigen Aufwand zu betreiben.

Die *dezentralen* Prüfungen 2006 wurden unter Beteiligung von sechs Erwachsenengymnasien vorbereitet und an den sechs Prüfungsorten gleichzeitig durchgeführt. Nicht zuletzt, um der Rekursfreudigkeit der Kandidierenden nicht Vorschub zu leisten, erfolgt die Erstellung der schriftlichen Unterlagen für die dezentralen Prüfungen gemäss einem klar strukturierten Ablauf, in welchem verschiedene Elemente der Qualitätssicherung eingeplant sind. Je zwei Schulen übernehmen die Verantwortung für ein Prüfungsfach, d.h. Lehrer dieser Schulen erstellen die Prüfung. Danach geht die Prüfung an alle Fachexpertinnen und -experten der sechs Schulen zur Qualitätskontrolle und Optimierung. Von den Fachexperten gehen die Prüfungen an die Rektorate der Schulen, welche sie zu einer letzten Kontrolle Experten der kantonalen Maturitätskommissionen vorlegen. Die Korrektur der gelösten Prüfungen wird immer von zwei Personen vorgenommen. Für Grenzfälle ist der Beizug externer Experten vorgesehen. Zur Bestimmung des Gesamtergebnisses werden überall Konferenzen durchgeführt. Die Übermittlung der Resultate folgt lokalen Gepflogenheiten, jedoch immer gemäss einem klaren Ablauf.

Ein Teil der Prüfungsverantwortlichen der dezentralen Prüfungen erachtet den Aufwand, der mit der koordinierten Prüfungserstellung verbunden ist, als eher zu gross und könnte sich deshalb u.U. vorstellen, zukünftig die Prüfungen in eigener Regie zu erstellen oder die Prüfungsunterlagen der zentralen Prüfungen zu übernehmen.

## 2.2 Informationsangebot der prüfenden Institutionen

Die Bereitstellung von Informationen zu den Passerelle-Prüfungen durch die Anbieter wurde untersucht. Dazu wurden im Sommer 2006 die Internet-Seiten der Institutionen gesichtet sowie Broschüren und Informationsmappen bei den Institutionen angefordert. Diese Quellen wurden systematisch auf die darin vorhandene Information untersucht. Aus den Richtlinien wurden folgende Kategorien von wichtigen Informationen abgeleitet: 1) *Zulassungsbedingungen*, 2) *Bildungsziele und Fachinhalte*, 3) *Prüfungsverfahren* und 4) *Bestehensnormen*.

**Internet.** Über das Internet bot die Mehrheit der prüfenden Institutionen fast alle wichtigen Informationen zu *Zulassungsbedingungen* und *Prüfungsverfahren* an.

*Bildungsziele und Fachinhalte:* Auf allen gesichteten Internet-Seiten war eine vollständige Aufzählung der Prüfungsfächer vorhanden. Nur bei zwei dezentralen Anbietern fand sich eine detaillierte Beschreibung von Bildungszielen und Fachinhalten. Beim SBF und bei zwei dezentralen Anbietern konnten die Richtlinien, in welchen Bildungsziele und Fachinhalte detailliert beschrieben sind, über das Internet elektronisch bezogen werden.

Die *Bestehensnormen* waren auf den Internet-Seiten zweier dezentraler Anbieter nicht spezifiziert.

Ein dezentraler Anbieter stellte über das Internet nur sehr wenige Informationen bereit.

Die Internet-Seite des SBF erschien hinsichtlich Informationsfülle und Benutzerfreundlichkeit vorbildlich. In den drei Landessprachen Deutsch, Französisch und Italienisch waren umfassende Angaben zu den vier oben erwähnten Bereichen entweder direkt auf der Internet-Seite enthalten oder standen zum elektronischen Transfer bereit. Neben den Richtlinien und den für die Anmeldung benötigten Formularen konnten zur Prüfungsvorbereitung alle bisherigen Prüfungen bezogen werden.

**Broschüren und Informationsmappen.** Die Information über gedruckte Unterlagen ist im Zeitalter des Internets nachgeordnet: Die Minderheit der Institutionen stellte gedrucktes Material zur Verfügung, das alle wichtigen Informationen enthielt. Keine Institution gab auf diesem Weg eine detaillierte Beschreibung der Bildungsziele und Fachinhalte. Das SBF und einer der dezentralen Anbieter stellten Informationen grundsätzlich nur über ihre Internet-Seite zur Verfügung.

**Zusammenfassung.** Es ist davon auszugehen, dass für den grössten Teil des Zielpublikums der Passerelle-Prüfungen die Benützung des Internets alltäglich ist. Deshalb scheint es angemessen, dass die prüfenden Institutionen für die Information über die Passerelle-Prüfungen diesem Medium prominente Bedeutung zukommen lassen. Aus dieser Perspektive und aufgrund der oben angeführten Befunde wäre es in einigen Fällen lohnend, die Vollständigkeit der wichtigen Informationen und die Benutzerfreundlichkeit der Internet-Plattformen zu überprüfen.

## 2.3 Vorbereitung der Kandidatinnen und Kandidaten

Wie in Kapitel 1.4 zu den Informationsquellen der Evaluation erwähnt, wurde den Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 kurz nach den Prüfungen ein Fragebogen zugeschickt. Darin wurden sie um Informationen über ihre Prüfungsvorbereitung und um Einschätzungen zu Form und Inhalten der Prüfungen gebeten. Die in Kapitel 2 berichteten Befunde aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen stammen aus dieser Befragung. Die Inhalte des Fragebogens und die Stichprobe werden im Anhang B beschrieben. An dieser Stelle ist anzuführen, dass sich die Stichprobe in einigen Merkmalen von der Grundgesamtheit unterscheidet. Insbesondere hat die Selbstselektion der Antwortenden dazu geführt, dass in unserer Stichprobe die erfolgreichen gegenüber den nicht-erfolgreichen Absolventen und Absolventinnen übervertreten sind (90% Erfolgreiche gegenüber 72% in der Grundgesamtheit). Weiter sind im Vergleich zur Grundgesamtheit die in die Stichprobe eingegangenen Absolventinnen und Absolventen einer dezentralen Prüfung übervertreten (vgl. Anhang B, Tabelle B1).

**Erste Information über die Passerelle-Prüfungen.** Die Absolventinnen und Absolventen wurden gefragt, woher sie zum ersten Mal von den Passerelle-Prüfungen erfahren hatten. Rund ein Drittel nannte die Berufsmaturitätsschule, ein Viertel das Internet, ein Sechstel die Berufsberatung oder das Berufsinformationszentrum. Weniger wichtige Informationsquellen waren der Lehrbetrieb, Zeitungsinserate und Mund-zu-Mund-Propaganda.

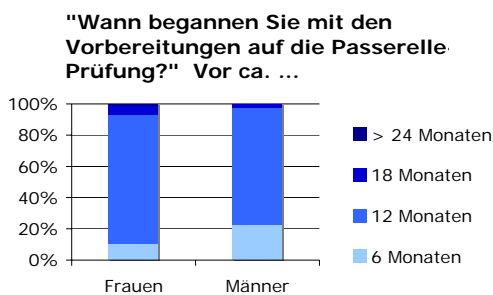
**Detaillierte Information über die Passerelle-Prüfungen.** Die Absolventinnen und Absolventen wurden gefragt, über welche Kanäle sie sich im Detail über Inhalte und Verfahren der Passerelle-Prüfungen informierten. Mit Abstand am Wichtigsten waren die vorbereitenden Schulen. Internet-Seiten der Schule, schriftliche Unterlagen und mündliche Kommunikation durch Lehrpersonen wurden als etwa gleich wichtige Informationsquellen angegeben. Weitere wichtige Informationsquellen waren die Passerelle-Richtlinien und die Internet-Seiten des SBF. Nur eine kleine Rolle spielten die Berufsberatungen.

**Vorbereitung auf die Passerelle-Prüfungen.** Vier Fünftel der Befragten bereiteten sich in einem schulischen Lehrgang auf die Prüfung vor, während 13% überwiegend autodidaktisch lernten. Der kleine Rest bestand aus Personen, die sich z.B. während einiger Monate an einer Schule und die restliche Zeit alleine vorbereiteten oder die weitere Lernformen wie Lerngruppen oder Einzelunterricht benutzen. Diese Resultate gelten fast unterschiedslos sowohl für die Absolventinnen und Absolventen der zentralen wie auch der dezentralen Prüfungen. Das bedeutet einerseits, dass die meisten Absolventinnen und Absolventen der zentralen Prüfungen eine der privaten Schulen zur Prüfungsvorbereitung besuchten. Dass andererseits auch ein Teil der Absolventinnen und Absolventen der dezentralen Prüfungen angab, überwiegend autodidaktisch zu lernen, hängt damit zusammen, dass bei einigen Schulen keine Anwesenheitspflicht während der Unterrichtslektionen besteht.

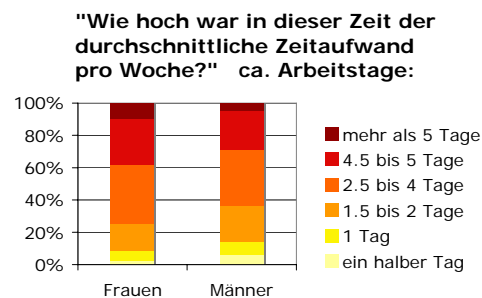
**Zeitlicher Aufwand für die Vorbereitung.** Fast vier Fünftel der Befragten gaben an, vor ungefähr einem Jahr mit den Prüfungsvorbereitungen angefangen zu haben. Die meisten restlichen Personen begannen damit ca. ein halbes Jahr vor der Prüfung, ganz wenige schon anderthalb Jahre oder noch früher vor der Prüfung.

In dieser Zeit wandte ein Fünftel der Befragten anderthalb bis zwei Arbeitstage pro Woche für die Vorbereitung auf, etwas mehr als ein Drittel gab einen wöchentlichen Aufwand von zweieinhalb bis vier Tagen an, und ein Viertel arbeitete ca. fünf Tage pro Woche für die Passerelle-Prüfungen. Der durchschnittliche wöchentliche Aufwand während der Vorbereitungsperiode betrug etwas mehr als drei Arbeitstage.

Beim zeitlichen Aufwand für die Prüfungsvorbereitung zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Geschlechtern. Die Frauen gaben an, im Schnitt früher mit den Vorbereitungen begonnen zu haben<sup>13</sup> und wöchentlich mehr Zeit investiert zu haben<sup>14</sup> (vgl. Abbildungen 2 und 3). Letzteres gilt sowohl über die gesamte Vorbereitungszeit wie auch im letzten Monat vor der Prüfung.



**Abb. 2:** Beginn der Vorbereitungszeit



**Abb. 3:** Zeitliche Intensität der Vorbereitung

**Zusammenfassung.** Vier Fünftel der Befragten bereiteten sich faktisch an einer Schule auf die Prüfung vor, unabhängig davon, ob sie die zentralen oder die dezentralen Prüfungen ablegten. Der Dauer der Lehrgänge entsprechend gaben ebenfalls vier Fünftel an, ungefähr ein Jahr vor der Prüfung mit den Vorbereitungen begonnen zu haben. Der durchschnittliche wöchentliche Aufwand während der Vorbereitungsperiode betrug etwas mehr als drei Arbeitstage. Frauen begannen im Durchschnitt früher mit der Vorbereitung und investierten insgesamt mehr Zeit.

<sup>13</sup> Mann-Whitney  $U = 4683$ ,  $Z = -2.66$ ,  $p < .01$

<sup>14</sup> Mann-Whitney  $U = 4707$ ,  $Z = -2.03$ ,  $p < .05$

## 2.4 Prüfungsmodalitäten

Die Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 wurden zu den Prüfungsmodalitäten, d.h. zu formalen Aspekten der Prüfungen befragt. Das Prozedere der Prüfungsanmeldung inklusive Einschreibebestätigung wurde von fast allen Befragten als problemlos erlebt. Lediglich an einem von neun Prüfungsorten, an welchem das Prozedere relativ informell verlief und vergleichsweise unklar geregelt war, kam es zu einer Häufung von Problemen mit der Bekanntgabe der Prüfungsergebnisse.

Die Modalitäten der einzelnen Prüfungen gaben kaum Anlass zu Kritik durch die Befragten. Die überwiegende Mehrheit erlebte Ablauf und Organisation der Prüfungen als problemlos. Lediglich zwei Punkte wurden von mehreren Befragten kritisiert:

- Im Fach Erstsprache bestand bei einigen Personen Unklarheit über die erlaubten Hilfsmittel (8 Nennungen in 219 ausgewerteten Fragebögen).
- Der Zeitpunkt, zu welchem das Prüfungsfach in Naturwissenschaften bekanntgegeben werden sollte, wurde während der Vorbereitungszeit verschoben<sup>15</sup>. Dies führte bei einigen Personen zu Verwirrung (12 Nennungen in 219 Fragebögen).

Die schriftlichen Prüfungsunterlagen wurden daraufhin untersucht, ob sie Angaben zu Prüfungsdauer, zu den erlaubten Hilfsmitteln sowie zur Punktevergabe und Benotung enthielten. In der Regel waren diese Angaben komplett vorhanden.

Im Fach Zweitsprache spiegeln sich die Prüfungsinhalte in den Modalitäten der Prüfung. Aufgrund dieser Verschränkung von Form und Inhalt der Prüfungen werden die Evaluationsresultate zu diesem Prüfungsfach nicht nach Prüfungsmodalitäten und -inhalten getrennt berichtet. Die Resultate finden sich in Kapitel 2.5.7. An dieser Stelle sei lediglich ein wichtiger Unterschied zwischen den zentralen und dezentralen Prüfungen im Fach Zweitsprache erwähnt: Während bei den zentralen Prüfungen jeweils eine von drei Fremdsprachen gewählt werden kann (die beiden anderen Landessprachen und Englisch), konnten die dezentralen Prüfungen 2006 an zwei Prüfungsorten in Französisch oder Englisch, an den vier anderen Prüfungsorten nur in Englisch abgelegt werden. Diese Einschränkung hat ökonomische Gründe. Wenn ein dezentraler Prüfungsort die Prüfung in zusätzlichen Sprachen anbieten möchte, müssten im Vorbereitungskurs entsprechende Unterrichtseinheiten angeboten werden. Dies ist nur möglich, wenn für den Passerelle-Lehrgang genügend Mittel bereitstehen und sich genügend Personen für eine bestimmte Sprache interessieren.

**Zusammenfassung.** Die Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 wurden formal gemäss den Richtlinien durchgeführt. Die Prüfungsmodalitäten wurden von den allermeisten befragten Absolventinnen und Absolventen als problemlos erlebt.

---

<sup>15</sup> Nähere Informationen zu diesem Punkt in Kapitel 2.7

## 2.5 Prüfungsinhalte

### 2.5.1 Methodische Vorbemerkungen

Die Inhalte der zentralen Passerelle-Prüfungen der deutschen, der französischen und der italienischen Schweiz sowie der dezentralen Passerelle-Prüfungen des Sommers 2006 wurden untersucht, indem Expertenbeurteilungen und die Sicht der Absolventinnen und Absolventen erhoben wurden.

Aus ökonomischen Gründen beschränkte sich die Evaluation auf die Prüfungen einer Prüfungssession. Dies stellt eine gewisse Einschränkung des Gültigkeitsbereichs der Beurteilungen dar. Die Qualität von Prüfungen mag von Session zu Session schwanken. Die erhobenen Daten erlauben keine Aussagen darüber, ob sich die Prüfungen des Sommers 2006 in ihrer Qualität bedeutsam von den vorhergehenden Prüfungen unterscheiden. Sie dürften jedoch insgesamt als repräsentativ für die aktuelle Prüfungspraxis gelten.

**Expertenbeurteilung.** Die *schriftlichen* Passerelle-Prüfungen des Sommers 2006 wurden im November 2006 je zwei bis drei Universitätsprofessoren der jeweiligen Fächer zur Beurteilung vorgelegt. Die Beschränkung auf zwei bis drei Expertisen pro Prüfung bedeutet, dass die Resultate relativ stark durch die Subjektivität und die spezifische fachliche Perspektive der einzelnen Experten geprägt sind. Eine Beurteilung durch mehr Experten wäre aber mit einem unverhältnismässigen Aufwand verbunden und ökonomisch nicht zu realisieren gewesen.

Für die Prüfungen in Mathematik, Naturwissenschaften und Geistes-/Sozialwissenschaften stufen die Experten jede einzelne Prüfungsaufgabe mit Hilfe eines Fragebogens nach Klarheit, Schwierigkeit und Relevanz ein. Weiter gaben die Experten den Inhaltsbereich jeder Prüfungsaufgabe an. Dadurch konnte die Übereinstimmung der Prüfungsinhalte mit den Richtlinien bestimmt werden<sup>16</sup>. Zudem hatten die Experten eine vergleichende Einschätzung hinsichtlich Inhalt, Umfang, Schwierigkeit und fachlicher Relevanz der vorgelegten Prüfungen vorzunehmen.

Die Expertensicht auf die *mündlichen* Prüfungen im Fach Zweitsprache wurde mittels telefonischen Leitfaden-Interviews erhoben. Die Gesprächspartner waren mindestens je ein Examinator und ein Experte aller neun Prüfungsorte, insgesamt 23 Personen. Sie wurden im Oktober 2006 zu den Prüfungen September 2006 (Tessin: Juni 2006) befragt. Die Fragen betrafen Motivation und Leistung der Kandidatinnen und Kandidaten, den Prüfungsablauf (Prüfungsaufteilung und -dauer) und die Prüfungsinhalte (insbesondere die Handhabung der Literaturliste).

**Beurteilung durch die Absolventinnen und Absolventen.** Im Rahmen der fragebogen-gestützten Datenerhebung wurden die Absolventinnen und Absolventen des Sommers 2006 zu jedem einzelnen Prüfungsfach gefragt, ob sie korrekt über die Prüfungsinhalte informiert worden waren, wie gut ihre Fachkenntnisse von der BM her waren und wie schwierig sie die Prüfung fanden<sup>17</sup>. Wo es sinnvoll erscheint, werden die Resultate, die wir aus dieser Befragung erhalten haben, nach BM differenziert dargestellt. Die Gruppen der kaufmännischen und der technischen BM-Richtung sind gross genug, dass statistisch zuverlässige Aussagen gemacht werden können. Die Gruppe der gesundheitlich-sozialen BM-Richtung wird im

<sup>16</sup> Exemplarischer Auszug aus Expertenfragebogen s. Anhang D.

<sup>17</sup> Beschreibung des Fragebogens und der Stichprobe s. Anhang B.

Folgenden ebenfalls separat behandelt, obwohl sie nur 16 Personen umfasst. Die Daten der Personen mit einer gewerblichen, gestalterischen oder naturwissenschaftlichen BM werden hingegen nicht gesondert dargestellt, da die Gruppen zu klein sind.

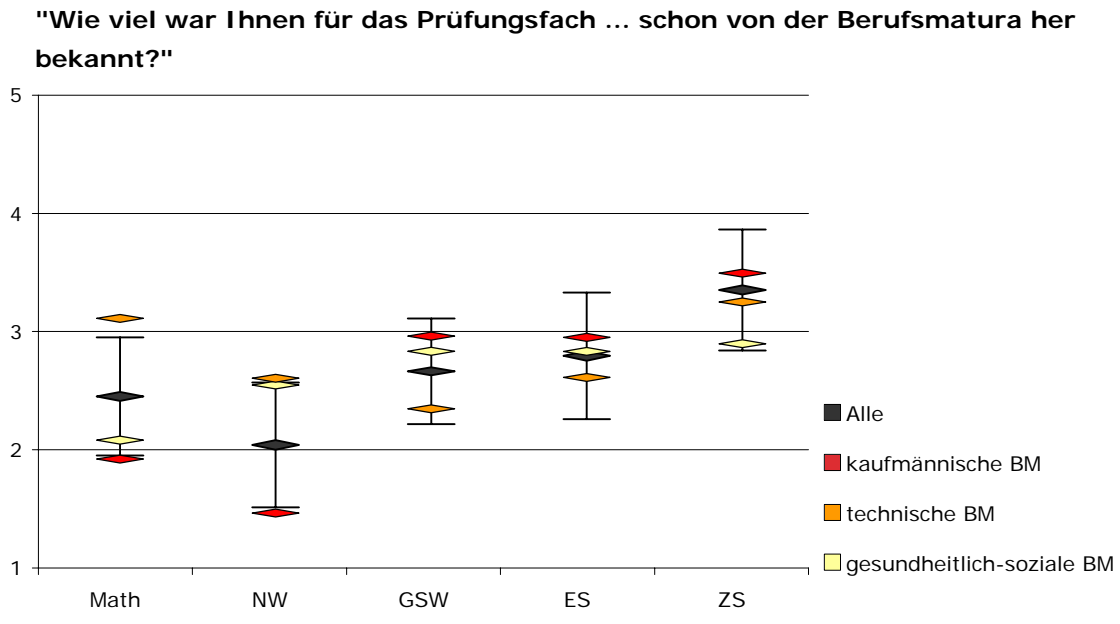
**Rückmeldungen der Prüfungsautorinnen und -autoren.** Falls Interesse angemeldet wurde, erhielten die Autorinnen und Autoren der schriftlichen Prüfungen detaillierte Einsicht in den ihre Prüfungen betreffenden Teil der Resultate. Damit leistete die Evaluation einen direkten Beitrag zur Qualitätssicherung der Passerelle-Prüfungen. Die Autorinnen und Autoren waren eingeladen, aus ihrer Sicht Rückmeldungen zu den Resultaten zu formulieren, welche im vorliegenden Bericht ebenfalls berücksichtigt werden.

## 2.5.2 Fächerübergreifende Darstellung der Resultate zu Prüfungsinhalten aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen

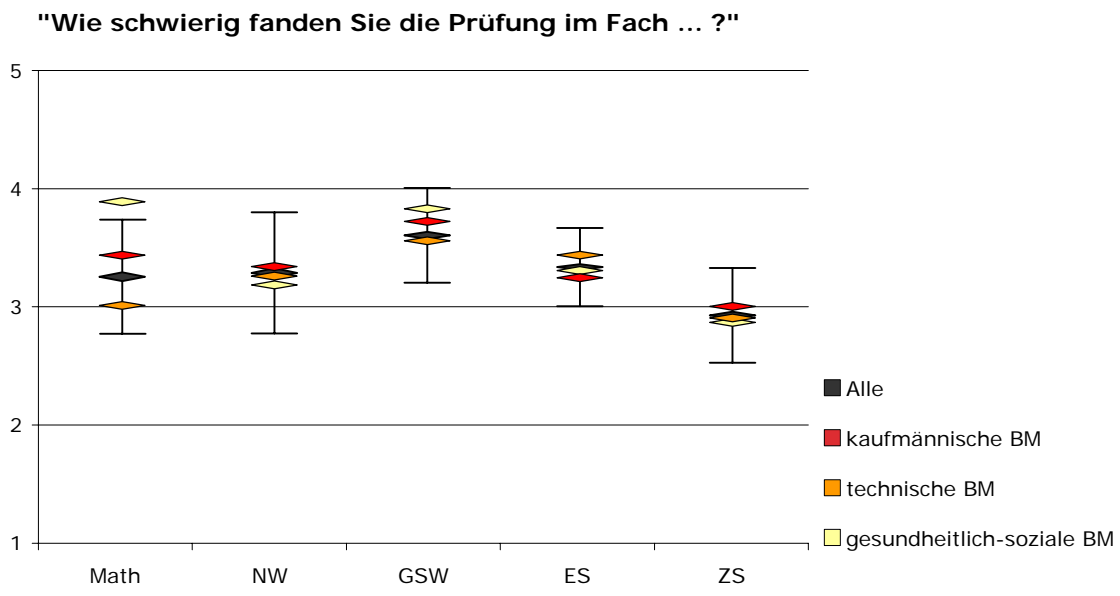
Die Abbildungen auf den nächsten Seiten zeigen die zusammengefassten Resultate zu den Prüfungsinhalten aus der Befragung der Absolventinnen und Absolventen. Die Resultate werden zuerst im Vergleich untereinander beschrieben und kurz kommentiert. In den folgenden Berichtteilen 2.5.3 bis 2.5.7 zu den einzelnen Prüfungsfächern werden sie detaillierter beschrieben.

**Vorkenntnisse.** Die Absolventinnen und Absolventen wurden gefragt, wieviel des Prüfungstoffes ihnen schon von der BM her bekannt war (vgl. Abbildung 4. ). Insgesamt lassen die Resultate darauf schliessen, dass die Passerelle-Prüfungen zwar auf dem BM-Stoff aufbauten, die Befragten sich aber in erheblichem Ausmass zusätzliches Wissen aneignen mussten. Es fällt auf, dass die eingeschätzten Vorkenntnisse sowohl zwischen den Fächern wie auch zwischen den BM-Richtungen erheblich differieren. Im Fach Naturwissenschaften scheint die Differenz zwischen Passerelle-Prüfungen und BM-Wissen am grössten zu sein, im Fach Zweitsprache am kleinsten. Unter den drei verglichenen Gruppen mit verschiedenen BM-Richtungen schätzten die Befragten mit technischer BM ihre Vorkenntnisse in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften am besten, in den Fächern Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Erstsprache am wenigsten gut ein. Die Befragten mit kaufmännischer BM zeigen genau das umgekehrte Muster, und sie schätzten auch ihre Vorkenntnisse im Fach Zweitsprache am besten ein.





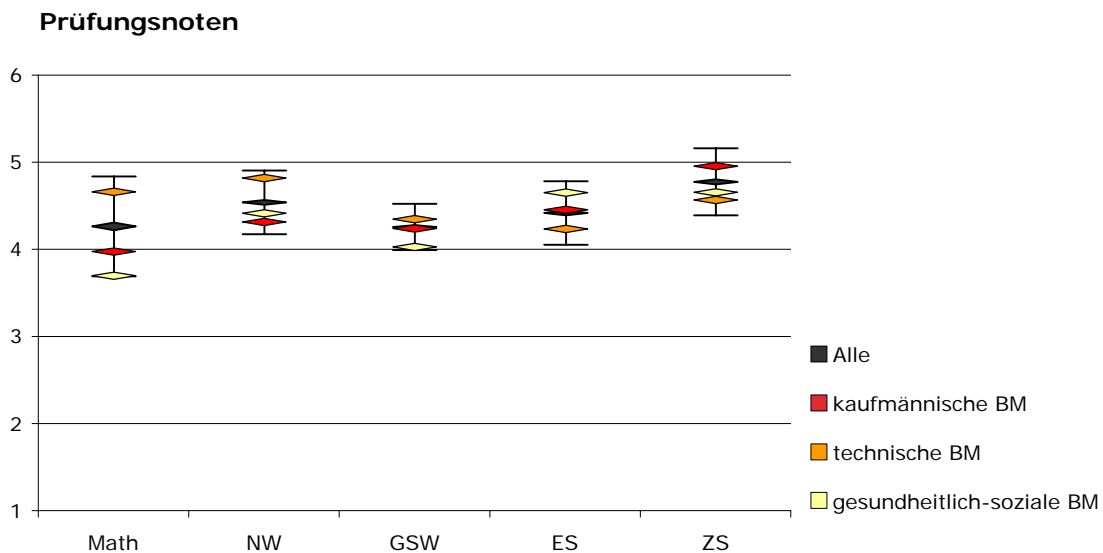
**Abb. 4:** Selbsteinschätzung der Vorkenntnisse der Befragten in den einzelnen Fächern, nach BM-Richtung differenziert. Fächerbezeichnungen: Math = Mathematik, NW = Naturwissenschaften, GSW = Geistes-/Sozialwissenschaften, ES = Erstsprache, ZS = Zweitsprache. Antwortskala: 1 = überhaupt nichts / kaum etwas; 2 =weniges; 3 =einiges; 4 = vieles; 5 = (fast) alles. Es sind die Mittelwerte der einzelnen Gruppen und die Standardabweichung der Gesamtstichprobe dargestellt.



**Abb. 5:** Von den Befragten eingeschätzte Schwierigkeit der Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 in den einzelnen Fächern, nach BM-Richtung differenziert. Fächerbezeichnungen: Math = Mathematik, NW = Naturwissenschaften, GSW = Geistes-/Sozialwissenschaften, ES = Erstsprache, ZS = Zweitsprache. Antwortskala: 1 = viel leichter, als ich es mir vorgestellt hatte; 2 = etwas leichter, als ich es mir vorgestellt hatte; 3 = so, wie ich es mir vorgestellt hatte; 4 = etwas schwieriger, als ich es mir vorgestellt hatte; 5 = viel schwieriger, als ich es mir vorgestellt hatte. Es sind die Mittelwerte der einzelnen Gruppen und die Standardabweichung der Gesamtstichprobe dargestellt.

**Schwierigkeit.** Die Absolventinnen und Absolventen wurden gefragt, wie schwierig sie die Prüfungen in den einzelnen Fächern fanden (vgl. Abbildung 5). Ausser im Fach Zweitsprache waren die Prüfungen jeweils geringfügig schwieriger als erwartet. Am schwierigsten fanden die Befragten die Prüfungen in Geistes-/Sozialwissenschaften, am wenigsten schwierig die Prüfungen in Zweitsprache. Die Mathematik-Prüfungen wurden von den Befragten mit technischer BM als einfacher empfunden als von den anderen beiden BM-Richtungen, was der Einschätzung der Vorkenntnisse (siehe oben) entspricht. Bei den anderen Fächern widerspiegeln sich die deutlichen Unterschiede der eingeschätzten Vorkenntnisse aber nicht in der Einschätzung der Schwierigkeit. Es kann deshalb angenommen werden, dass in den Vorbereitungskursen auf die Passerelle-Prüfungen die Unterschiede, die in den Vorkenntnissen zwischen den verschiedenen BM-Richtungen bestanden, ausser im Fach Mathematik weitgehend ausgeglichen werden konnten.

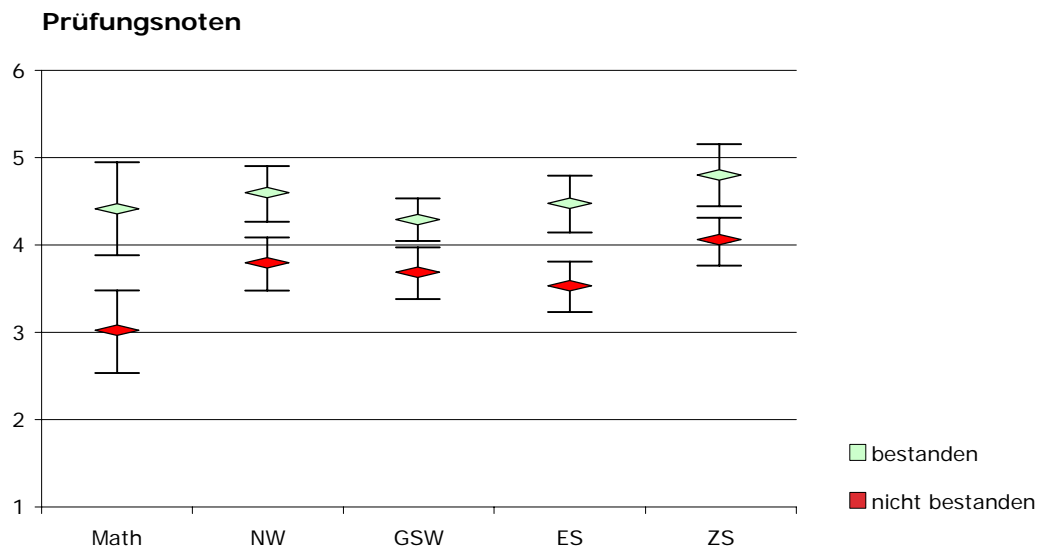
**Prüfungsnoten.** Die Absolventinnen und Absolventen wurden gebeten, ihre in den Passerelle-Prüfungen erzielten Noten anzugeben. Fast alle Befragten entsprachen dieser Bitte. Die Prüfungsnoten widerspiegeln recht gut die eingeschätzten Schwierigkeiten der Fächer (vgl. Abbildung 6). Im Fach Mathematik zeigt sich der Wissensvorsprung der Gruppe mit technischer BM wiederum deutlich in den Noten. Bei den anderen Prüfungsfächern sind die Notenunterschiede zwischen den BM-Richtungen aber nicht gross, und es zeigt sich über die vier Prüfungsfächer keine Überlegenheit einer BM-Richtung. Es bestehen Zusammenhänge zwischen BM-Richtung und den Noten in den einzelnen Fächern, aber nicht zwischen BM-Richtung und dem Erfolg in der Gesamtprüfung<sup>18</sup>.



**Abb. 6:** Von den Befragten erzielte Noten in den Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 in den einzelnen Fächern, nach BM-Richtung differenziert. Fächerbezeichnungen: Math = Mathematik, NW = Naturwissenschaften, GSW = Geistes-/Sozialwissenschaften, ES = Erstsprache, ZS = Zweitsprache. Es sind die Mittelwerte der einzelnen Gruppen und die Standardabweichung der Gesamtstichprobe dargestellt.

<sup>18</sup>  $\chi^2(5, 218) = 4.04, p = .54$

Vergleicht man die Noten der erfolgreichen mit jenen der nicht erfolgreichen Personen (vgl. Abbildung 7), zeigen sich wiederum im Fach Mathematik die grössten Unterschiede, bei den Geistes-/Sozialwissenschaften sind sie am kleinsten. Letzteres entspricht dem Befund, dass die Resultate im Fach Geistes-/Sozialwissenschaften innerhalb der untersuchten Stichprobe nicht zur Selektion, d.h. zu einer Differenzierung zwischen Bestehen und Nicht-Bestehen der Gesamprüfung beitragen, während die Noten der vier anderen Fächer gleichermassen wichtig waren für die Selektion<sup>19</sup>.



**Abb. 7:** Notendurchschnitte der erfolgreichen vs. nicht-erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 in den einzelnen Fächern. Fächerbezeichnungen: Math = Mathematik, NW = Naturwissenschaften, GSW = Geistes-/Sozialwissenschaften, ES = Erstsprache, ZS = Zweitsprache. Es sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Gruppen dargestellt.

Die Prüfung in Geistes-/Sozialwissenschaften wurde am schwierigsten empfunden, die Notendurchschnitte sind am tiefsten (vgl. Abbildung 6) und das Fach trug nicht zur Selektion bei. Wie können diese Befunde gedeutet werden? Eine Interpretationsmöglichkeit ist, dass das Fach Geistes-/Sozialwissenschaften öfters als die anderen Fächer Objekt von Spekulationsstrategien der Kandidierenden wurde, und zwar unabhängig davon, welche Fähigkeiten diese in den anderen Fächern hatten. Nach Ansicht von zwei Prüfungsexpertinnen hängen die Resultate in diesem Fach besonders stark davon ab, wieviel Zeit jemand bereit ist, in die Vorbereitung zu investieren. Eine Expertin bemerkte ausserdem, die Vorkenntnisse in diesem Fach seien sehr unterschiedlich.

<sup>19</sup> Statistische Resultate zu diesem Befund siehe Anhang C, Tabelle C1.

## 2.5.3 Prüfungen im Fach Mathematik

### 2.5.3.1 Expertenbeurteilung

**Klarheit der Aufgabenstellungen.** Die zwei mit der Beurteilung beauftragten Mathematik-Experten erachten die meisten Aufgaben-Formulierungen als "völlig klar" (94%).

**Aufgabenrelevanz.** Die Kategorie "sehr relevant" wird von beiden Experten nicht benutzt. Sie begründen dies übereinstimmend damit, dass von hoher Relevanz erst gesprochen werden könne, wenn jenseits des grundlegenden Fachwissens auf der Ebene komplexer Probleme oder einer Aufgaben-Serie vernetztes Denken gefordert ist. Aus dieser Perspektive ist das Resultat, dass ausnahmslos alle Einzelaufgaben als "eher relevant" eingestuft wurden, optimal.

**Schwierigkeit der Aufgaben.** 84% der Aufgaben werden von den Experten als "angemessen" schwierig beurteilt, 11% der Aufgaben als etwas zu leicht. Drei Viertel der "zu leicht"-Wertungen entstammen einer einzigen Prüfung. Auf der Ebene der einzelnen Aufgabenstellungen ergibt sich für diese Prüfung eine tiefere Schwierigkeit als für die anderen drei Prüfungen<sup>20</sup>. In ihren Gesamtbeurteilungen befinden die beiden Experten diese Prüfung übereinstimmend als etwas zu leicht.

**Inhaltsbereiche.** In einer Prüfung kommt der "algebraische Aspekt (z.B. Verknüpfungen von Exponential-/Logarithmusregeln, quadratische Gleichungen)" zu kurz. Die Prüfung enthält dafür relative viele Aufgaben zur Stochastik (ca. ein Drittel der Teilaufgaben). Bei einer anderen Prüfung vermisst ein Experte die Anwendung der Kettenregel und die Integration. Eine dritte Prüfung enthält drei Aufgaben zur nicht-vektoriellen Behandlung der ebenen analytischen Geometrie. Dies ist eine Abweichung von den Richtlinien, wird aber von einem der Experten begrüsst. Auch der andere Experte äussert sich positiv zu den vielfältigen Inhalten dieser Prüfung (bedingte Wahrscheinlichkeit, partielle Integration, Hessesche Normalform).

**Vergleichende Beurteilung.** Ein Experte sieht bei zwei Prüfungen die Forderung nach vernetztem Denken gut umgesetzt, während eine dritte Prüfung technisch gesehen anspruchsvoller ist. Diese drei Prüfungen bewegen sich auf dem Niveau der dem Experten bekannten Matura-Prüfungen im Kanton Bern und eignen sich gut zur Feststellung der allgemeinen Hochschultauglichkeit, während für Studiengänge in naturwissenschaftlichen Disziplinen oder an den technischen Hochschulen nach Ansicht des Experten "kräftige Nacharbeit" angesagt ist.

Zwei der vier Prüfungen "führen die Kandidaten stark durch Feinunterteilung der Aufgaben in klare Teilaufträge, die als Grundprobleme bezeichnet werden können (...)." Eine der Prüfungen "gestattet das direkte Anwenden memorisierter Rezepte auf Standardsituationen ohne besondere technische Probleme, eigenes Vernetzen verschiedener Konzepte ist wenig gefragt."

<sup>20</sup>  $M_{\text{Prüfung1}} = 2.94$ ,  $M_{\text{Prüfung2}} = 3.05$ ,  $M_{\text{Prüfung3}} = 2.67$ ,  $M_{\text{Prüfung4}} = 3.03$ ,  $d_{\text{Prüfung1-Prüfung3}} = .55$

### 2.5.3.2 Rückmeldungen der Prüfungsautoren

Die Evaluationsresultate zu den Prüfungsinhalten wurden den Prüfungsautoren aller Fächer detailliert zurückgemeldet<sup>21</sup>. Die Autoren erhielten Gelegenheit, sich im Rahmen von Leitfaden-Interviews zu den Resultaten zu äussern. Drei Autoren im Fach Mathematik nahmen diese Gelegenheit wahr.

Die von Expertenseite kritisierte enge Führung der Geprüften durch die feine Unterteilung von Aufgabenstellungen wurde von einem Autor mit zwei Argumenten vertreten. Erstens würde dadurch die Punktvergabe stark vereinfacht und das Rekursrisiko vermindert. Zweitens wären die Geprüften von komplexeren Aufgabenstellungen erfahrungsgemäss schnell überfordert.

Es ergaben sich keine weiteren Ergänzungen oder Relativierungen zu obenstehenden Resultaten im Fach Mathematik.

### 2.5.3.3 Beurteilung durch die Absolventinnen und Absolventen

**Vorkenntnisse.** Die Absolventinnen und Absolventen wurden gefragt, wie sie ihre eigenen Vorkenntnisse aufgrund der Erfahrung der BM einschätzten. Die Vorkenntnisse beim Mathematik-Stoff liegen zwischen den Antwortmöglichkeiten "weniges" bis "einiges" (vgl. Abbildung 4). Man kann deshalb davon ausgehen, dass die meisten Kandidierenden noch "einiges" bis "viele" dazu lernen mussten für diese Prüfung. Dabei hatten die Personen mit einer technischen BM gegenüber jenen mit einer kaufmännischen oder gesundheitlich-sozialen BM einen grossen Vorsprung<sup>22</sup>.

**Schwierigkeit.** Die Absolventinnen und Absolventen wurden weiter gefragt, wie sie rückblickend die Schwierigkeit der Passerelle-Prüfungen einschätzten. Die Mathematik-Prüfungen waren ein wenig schwieriger, als es die Kandidierenden erwartet hatten. Sie wurden als etwa gleich schwierig empfunden wie die Prüfungen in Erstsprache und Naturwissenschaften, aber als einfacher als die Prüfungen in Geistes-/ Sozialwissenschaften<sup>23</sup> (vgl. Abbildung 5). Entsprechend der besseren Vorkenntnisse fanden die Personen mit technischer BM die Mathematik-Prüfung weniger schwierig als jene mit kaufmännischer oder gesundheitlich-sozialer BM<sup>24</sup>.

### 2.5.3.4 Zusammenfassung

Die Experten stellen den Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 im Fach Mathematik ein gutes Zeugnis aus.

- Die Aufgabenstellungen waren klar formuliert.
- Die Prüfungen waren von angemessener Schwierigkeit; eine Prüfung wurde als etwas zu leicht eingeschätzt.

<sup>21</sup> Sofern uns die Namen der Autoren von den Prüfungsorganisationsstellen bekannt gegeben worden waren. Ein Prüfungsorganisator bestand auf Anonymität der Autoren.

<sup>22</sup>  $M_{BMT} = 3.18$ ;  $M_{BMK} = 1.90$ ,  $d_{BMT-BMK} = 1.58$ ;  $M_{BMGS} = 2.13$ ,  $d_{BMT-BMGS} = 1.20$

<sup>23</sup>  $M_{Math} = 3.27$ ,  $M_{GSW} = 3.64$ ,  $d_{GSW-Math} = .41$

<sup>24</sup>  $M_{BMT} = 3.01$ ;  $M_{BMK} = 3.44$ ,  $d_{BMK-BMT} = .46$ ;  $M_{BMGS} = 3.88$ ,  $d_{BMGS-BMT} = .93$

- Auf der Ebene von mathematischem Wissen und technischen Fertigkeiten waren die Prüfungen relevant. Auf Ebene der Fähigkeit zu vernetztem Denken und zur Analyse komplexerer Probleme gab es zwischen den Prüfungen Unterschiede.

Die Absolventinnen und Absolventen waren von der Mathematikprüfung gefordert, jedoch nicht überfordert.

- Der geforderte Mathematik-Stoff baute auf den Vorkenntnissen auf, welche die Kandidierenden von der BM mitbrachten, ging aber deutlich darüber hinaus. Die Kandidierenden mussten relativ viel zusätzliches Wissen und Verständnis aufbauen, um die Prüfung bewältigen zu können.
- Die Personen mit einer technischen BM schätzten dabei ihre mathematischen Vorkenntnisse als viel besser ein als jene mit einer kaufmännischen oder gesundheitlich-sozialen BM.
- Die Schwierigkeit der Mathematik-Prüfungen lag wenig über den Erwartungen der Kandidierenden. Dieser Befund spricht dafür, dass die Information durch die prüfenden Institutionen und die schulische Vorbereitung weitgehend adäquat waren.

## 2.5.4 Prüfungen im Fach Naturwissenschaften

### 2.5.4.1 Expertenbeurteilung

Die Passerelle-Richtlinien sehen vor, dass das naturwissenschaftliche Prüfungsfach - entweder Biologie, Chemie oder Physik - den Kandidierenden drei Monate vor dem Prüfungstermin bekanntzugeben ist. Das Prüfungsfach der zentralen Prüfungen des Sommers 2006 war Biologie, jenes der dezentralen Prüfungen Chemie. Die drei zentralen Prüfungen wurden daher von zwei Biologie-Professoren, die Prüfung der dezentralen Prüfungen von zwei Chemie-Professoren beurteilt.

Zwei Prüfungen enthalten eine grössere Anzahl von richtig/falsch-Aufgaben<sup>25</sup>. Diese Aufgaben wurden nicht nach Klarheit, Relevanz und Schwierigkeit beurteilt. Aus diesem Grunde beziehen sich die nächsten drei Absätze nur auf zwei der vier Prüfungen.

**Klarheit der Aufgabenstellungen.** Je etwa zwei Drittel der Aufgabenstellungen der einzelnen Prüfungen werden als "völlig klar", rund ein Zehntel der Aufgabenstellungen als "eher unklar" oder sogar "sehr unklar" eingeschätzt.

**Aufgabenrelevanz.** Bei einer Prüfung wird die Hälfte der Aufgaben, bei einer anderen Prüfung nur ein Sechstel der Aufgaben als "sehr relevant" eingestuft. Ein Viertel respektive ein Drittel der Aufgaben werden als "wenig" oder "nicht relevant" beurteilt. Es sei hier in Erinnerung gerufen, dass die Experten um eine Einschätzung der Relevanz für die Aufnahme eines Universitätsstudiums im betreffenden Fach gebeten wurden.

**Schwierigkeit der Aufgaben.** Im Mittel sind die Aufgabenstellungen in den beiden Prüfungen von angemessener Schwierigkeit. Diesem Kriterium genügen je etwa drei Viertel der Aufgaben.

---

<sup>25</sup> Dabei muss zu einer kurzen Aussage angekreuzt werden, ob sie richtig oder falsch sei.

**Aufbau der Prüfung.** Die Experten, welche die schriftlichen Prüfungen beurteilten, sollten angeben, ob ihrer Meinung nach die vorgelegten Prüfungen einem Aufbau von einfachen, wissensorientierten Fragen zu komplexen, verständnisorientierten Aufgabenstellungen folgen. Dies scheint in keiner der vier naturwissenschaftlichen Prüfungen realisiert worden zu sein.

**Inhaltsbereiche.** Die Passerelle-Richtlinien umschreiben die möglichen Inhaltsbereiche der Prüfungen, lassen aber offen, wie gleichmässig eine Prüfung diese Bereiche abdecken soll. Entsprechend sind in jeder der Prüfungen einzelne Inhaltsbereiche stärker, andere Bereiche weniger stark gewichtet. Ein Experte bemängelt an zwei Biologie-Prüfungen, dass die Bereiche Umwelt und Evolutionstheorie zu wenig Gewicht erhalten bzw. unzureichend abgedeckt werden. Bei der Chemie-Prüfung wird ein Übergewicht von Aufgaben aus dem Bereich der organischen Chemie festgestellt. Aufgabenstellungen, die nicht den in den Richtlinien angegebenen Inhalten entsprechen, finden sich kaum.

**Vergleichende Beurteilung.** Die Klarheit und Prägnanz der Aufgabenstellungen einer Prüfung wird von einem Experten besonders positiv hervorgehoben. Der andere Experte hält jedoch die vielen richtig/falsch-Aufgaben derselben Prüfung für eher ungeeignet und zu einfach.

Eine der Prüfungen wird von beiden Experten des betreffenden Fachs formal und inhaltlich kritisch betrachtet. Nach Einschätzung eines Experten sind einige Aufgaben zu schwierig, andere viel zu einfach und betreffen für das Fachstudium an der Universität nicht relevante Inhalte. Der andere Experte hält das Anforderungsniveau dieser Prüfung für deutlich geringer als jenes einer Maturitätsprüfung<sup>26</sup>.

Alle drei Biologieprüfungen sind nach Ansicht eines Experten "zu gedächtnislastig und führen zu einer Selektion von Studierenden mit gutem Gedächtnis, aber nicht unbedingt hoher Kreativität, die im heutigen Biologiestudium viel mehr gefordert ist." Auch der andere Biologie-Experte und ein Chemie-Experte wünschen sich weniger Gewicht auf auswendig gelerntes Wissen, hingegen mehr Gewicht auf das Lösen von Problemen.

Ein Experte im Fach Biologie würde sich durchwegs mehr Aufgabenstellungen mit "allgemein-naturwissenschaftlichen Grundlagen mit Anpassung an die biologischen Teilgebiete" wünschen. Als Beispiele führt er an: "Mathematik (Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik) im Zusammenhang mit Genetik; Chemie und Physik im Zusammenhang mit Molekularbiologie, Genetik, Biochemie." Der andere Biologie-Experte stellt fest, dass die Bereiche Evolution, Ökologie und Umwelt auf einem veralteten Wissensstand geprüft werden.

#### 2.5.4.2 Rückmeldungen der Prüfungsautoren

Zwei Prüfungsautoren im Fach Naturwissenschaften gaben Rückmeldungen zur Beurteilung der externen Experten.

Die Einschätzungen der universitären Experten weisen nach Ansicht eines Prüfungsautors auf eine Diskrepanz zwischen verschiedenen Alltagsrealitäten hin. Die universitären Experten seien womöglich nicht vertraut mit der Ausbildungsrealität auf der Mittelstufe. Beispielsweise seien die Fachsprachen dort nicht dieselben wie auf der Universität, woraus sich unterschied-

---

<sup>26</sup> Hier ist das normale Maturitätsniveau ohne Vertiefung im Fach Mathematik angesprochen.

liche Einschätzungen bezüglich Klarheit, Relevanz und Schwierigkeit von Aufgabenstellungen ergeben könnten.

Ein Aufbau von einfachen, wissensorientierten, zu komplexen, verständnisorientierten Aufgaben sei nicht unbedingt ein Qualitätsmerkmal einer vierstündigen Prüfung, da die maximale Leistungsfähigkeit einer geprüften Person bereits nach etwa eineinhalb Stunden erreicht sei. Ausserdem würden die wenigsten Personen die Aufgaben der Reihe nach lösen.

Dem Expertenurteil, die Prüfungen seien zu gedächtnislastig, wird mit der Einschätzung begegnet, die Selektion im universitären Grundstudium erfolge weitgehend über die Prüfung von Faktenwissen und die Fähigkeit, die Aufgabentexte im Sinne des Aufgabenstellers zu verstehen. Kreativität und naturwissenschaftliche Problemlösefähigkeit würden erst in den höheren Semestern eine Rolle spielen.

Es sei in Fachkreisen erkannt, dass der naturwissenschaftliche Unterricht auf Mittelstufe nicht den Erwartungen der Universitäten entspreche. Das sei teilweise darauf zurückzuführen, dass auf der Mittelstufe nicht genug Zeit zur Verfügung stehe, um die Schüler so vorzubereiten, dass sie auf der Universität das Nötige mitbringen. Im Kanton Zürich beispielsweise habe sich deshalb eine Arbeitsgruppe mit Vertretern der Mittelschulen und der Hochschulen gebildet, die zum Ziel hat, eine bessere Kompatibilität zu erreichen.

Beide Autoren verteidigen die Inhalte ihrer Prüfung, die von den Experten zum Teil kritisiert worden waren, mit dem Argument, die Inhalte würden den Richtlinien entsprechen. Es seien die Richtlinien, die bestimmte Themenkreise zu stark bzw. zu wenig gewichten und sich teilweise an veraltetem Wissensstand orientierten.

### 2.5.4.3 Beurteilung durch die Absolventinnen und Absolventen

**Vorkenntnisse.** Die Befragten schätzten ihre Vorkenntnisse beim naturwissenschaftlichen Prüfungsstoff als gering ein<sup>27</sup> (vgl. Abbildung 4). Man kann deshalb davon ausgehen, dass sich die meisten Befragten für diese Prüfung viel neues Wissen aneignen mussten. Sie schätzten ihre Vorkenntnisse tiefer ein als bei den anderen vier Prüfungsfächern, wobei die Unterschiede zum Teil gross sind. Sogar zur Mathematik, wo die eingeschätzten Vorkenntnisse am zweittiefsten sind, besteht ein bedeutsamer Unterschied<sup>28</sup>. Betrachtet man die Resultate differenziert nach BM-Richtung, zeigt sich, dass die Personen mit einer kaufmännischen BM ihre Vorkenntnisse als viel geringer einschätzten als die Personen mit einer technischen oder gesundheitlich-sozialen BM<sup>29</sup>.

**Schwierigkeit.** Die naturwissenschaftlichen Prüfungen waren etwas schwieriger, als die Befragten erwartet hatten<sup>30</sup>. Sie wurden im Durchschnitt als etwa gleich schwierig empfunden wie die Prüfungen in der Erstsprache und in Mathematik, hingegen als weniger anspruchsvoll als die Prüfungen in Geistes-/Sozialwissenschaften<sup>31</sup> (vgl. Abbildung 5). Obwohl die Personen mit einer kaufmännischen BM ihre Vorkenntnisse viel geringer einschätzten als jene mit einer technischen oder gesundheitlich-sozialen BM (siehe letzter Abschnitt), fanden sie die Prüfungen in Naturwissenschaften nicht schwieriger. Möglicherweise kompensierten sie ihre geringen Vorkenntnisse mit zusätzlichem Lernaufwand, etwa

<sup>27</sup>  $M_{NW} = 2.04$

<sup>28</sup>  $M_{Math} = 2.44$ ,  $d_{Math-NW} = .37$

<sup>29</sup>  $M_{BMK} = 1.46$ ;  $M_{BMT} = 2.62$ ,  $d_{BMT-BMK} = 1.22$ ;  $M_{BMGS} = 2.56$ ,  $d_{BMGS-BMK} = 1.31$

<sup>30</sup>  $M = 3.30$

<sup>31</sup>  $M_{GSW} = 3.64$ ,  $d_{NW-GSW} = -.37$



nachdem sie erfahren hatten, dass es sich um eine ausgesprochen anforderungsreiche und vorbereitungsintensive Prüfung handeln würde.

#### 2.5.4.4 Zusammenfassung

Die Experten stellen den Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 im Fach Naturwissenschaften ein mitunter knapp genügendes Zeugnis aus.

- Hinsichtlich Klarheit und Relevanz der Aufgabenstellungen besteht Verbesserungspotential. Ein Experte betont in seiner zusammenfassenden Darstellung die Wichtigkeit von klaren Aufgabenstellungen, weil die Kandidierenden der Passerelle-Prüfungen im Normalfall den Prüfungsautoren nicht kennen.
- Wird ein Aufbau von einfachen, wissensorientierten Aufgaben hin zu komplexen, verständnisorientierten Problemen als Kriterium für gute Prüfungsqualität angesehen, muss diesem Aspekt bei der Erstellung der naturwissenschaftlichen Passerelle-Prüfungen zukünftig mehr Augenmerk geschenkt werden.
- Die Expertenkommentare weisen auf Möglichkeiten hin, durch Verschiebungen in inhaltlichen Gewichtungen Verbesserungen der Prüfungsqualität zu erreichen.

Die Prüfungsautoren nehmen die Kritik der universitären Experten zur Kenntnis, relativieren sie aber mit nachvollziehbaren Argumenten.

Die befragten Absolventinnen und Absolventen waren von der Prüfung in Naturwissenschaften stark gefordert.

- Der geforderte Stoff baute aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen auf den Vorkenntnissen auf, die sie von der BM mitbrachten, überstieg diese aber sehr deutlich. Die Kandidierenden mussten viel zusätzliches Wissen und Verständnis aufbauen, um die Prüfung bewältigen zu können.
- Die Tatsache, dass die Schwierigkeit der Prüfungen in Naturwissenschaften nur wenig über den Erwartungen der Absolventinnen und Absolventen lag, spricht dafür, dass die Information durch die prüfenden Institutionen und die schulische Vorbereitung weitgehend adäquat war.

### 2.5.5 Prüfungen im Fach Geistes-/Sozialwissenschaften

#### 2.5.5.1 Expertenbeurteilung

Die vier Prüfungen in Geistes-/Sozialwissenschaften wurden von einer Geographieprofessorin (Expertin 1) und zwei Geschichtsprofessoren (Experten 2 und 3) beurteilt. Die interdisziplinären Prüfungsteile wurden von allen drei Professoren beurteilt, die fachspezifischen Prüfungsteile ausschliesslich von den Professoren des jeweiligen Faches.

**Klarheit der Aufgabenstellungen.** Insgesamt werden drei Viertel aller Aufgabenstellungen als "völlig klar" eingeschätzt, wobei zwei Prüfungen mit 82% respektive 97% klar über dieser Marke liegen. Hingegen werden bei den anderen beiden Prüfungen jeweils ein Drittel der

Aufgabenstellungen als *nicht* "völlig klar" beurteilt, bei einer davon rund ein Zehntel als "eher unklar".

**Aufgabenrelevanz.** Die meisten Aufgabenstellungen werden als "sehr relevant" eingestuft, wobei die Anteile zwischen 85% und 100% variieren.

**Schwierigkeit der Aufgaben.** Drei Viertel der Aufgaben werden hinsichtlich ihrer Schwierigkeit als angemessen beurteilt, 15% als etwas zu leicht, 7% als etwas zu schwierig. Vergleicht man die durchschnittliche Schwierigkeit der einzelnen Prüfungen, ergibt sich für alle Prüfungen eine angemessene Schwierigkeit.

**Aufbau der Prüfung.** Eine der Prüfungen weist einen klaren Aufbau von einfachen, wissensorientierten Fragen zu komplexen, verständnisorientierten Aufgaben auf. In zwei Prüfungen ist diese Struktur teilweise umgesetzt. Die vierte Prüfung scheint den Experten nicht nach einem solchen Prinzip aufgebaut zu sein.

**Inhaltsbereiche.** Die Passerelle-Richtlinien umschreiben die möglichen Inhaltsbereiche der Prüfungen, lassen aber offen, wie gleichmässig eine Prüfung diese Bereiche abdecken soll. Entsprechend deckt keine der vier untersuchten Prüfungen alle Inhaltsbereiche ab. Was die interdisziplinären Prüfungsgebiete betrifft, konzentrieren sich zwei Prüfungen auf je einen der vier möglichen Inhaltsbereiche, die beiden anderen Prüfungen auf jeweils zwei davon.

Eine Prüfung enthält im Prüfungsteil Geschichte keine Aufgaben zu den in den Richtlinien definierten historischen Themenkreisen. Experte 2 ordnet die Fragen in diesem Prüfungsteil einem der interdisziplinären Themenkreise zu, während Experte 3 der Ansicht ist, die Fragen würden vom Inhaltskanon der Richtlinien abweichen. Im interdisziplinären Teil derselben Prüfung sieht Experte 3 die Geographie unzureichend repräsentiert und bezweifelt die Interdisziplinariät der Aufgabenstellungen.

**Vergleichende Beurteilung.** Die erste Prüfung wird von den Experten sehr positiv bewertet. Der interdisziplinäre Prüfungsteil wird als anspruchsvoll, mitunter auch als etwas zu schwierig eingeschätzt.

Die zweite Prüfung wird weitgehend positiv beurteilt. Expertin 1 hält den Prüfungsteil Geographie für zu leicht und zu wenig umfangreich im Vergleich zum Prüfungsteil Geschichte.

Der geographische und der interdisziplinäre Teil der dritten Prüfung wird von Expertin 1 wegen der "Kombination von Grundwissen und komplexerem Denken", die innerhalb der einzelnen Aufgaben gefordert wird, und des intellektuellen Niveaus der Prüfungsfragen sehr positiv bewertet. Experte 2 stellt dagegen im Prüfungsteil Geschichte ein Übergewicht von Wissensfragen fest.

Das intellektuelle Niveau des Prüfungsteils Geographie der vierten Prüfung wird von Expertin 1 sehr positiv beurteilt. Der Prüfungsteil Geschichte ist nach übereinstimmender Meinung der Experten 2 und 3 zu stark wissensorientiert: "Die argumentative Abwägung historischer Fakten und Zusammenhänge kommt etwas zu kurz. Die Fähigkeit dazu ist jedoch eine Voraussetzung für die erfolgreiche Aufnahme eines universitären Studiums im Fach Geschichte." Experte 2 hält Umfang und Schwierigkeitsgrad des Prüfungsteils Geschichte im Vergleich zu den entsprechenden Teilen der anderen drei Prüfungen für zu gering.

**Allgemeine Bemerkungen der Experten.** Experte 2 beurteilt die thematischen Vorgaben der Liste in den Richtlinien als ausgezeichnet, kritisiert aber, dass in den Beurteilungskriterien jeder Hinweis auf die sprachliche Qualität der Lösungen fehlt. Er findet ausserdem die für die Prüfungen getroffene Auswahl zu eng politikgeschichtlich ausgerichtet und würde die Berücksichtigung von ideen- und sozialgeschichtlichen Aspekten begrüssen.

### 2.5.5.2 Rückmeldungen der Prüfungsautoren

Zwei Prüfungsautorinnen im Fach Geistes-/Sozialwissenschaften gaben Rückmeldungen zur Beurteilung der externen Experten. Beide Personen äusserten sich spontan zur im letzten Absatz genannten Forderung nach Beurteilungskriterien zum sprachlichen Ausdruck der Kandidierenden. Eine Autorin würde das begrüssen, während die andere die Beurteilung sprachlicher Qualität ausserhalb ihres Kompetenzbereiches sieht und deshalb eine solche Regelung ablehnen würde.

Es ergaben sich keine weiteren Ergänzungen oder Relativierungen zu obenstehenden Resultaten im Fach Geistes-/Sozialwissenschaften.

### 2.5.5.3 Beurteilung durch die Absolventinnen und Absolventen

**Vorkenntnisse.** Die Einschätzung der Befragten zu ihren Vorkenntnissen im Fach Geistes-/Sozialwissenschaften liegt zwischen den Antwortmöglichkeiten "weniges" bis "einiges"<sup>32</sup> (vgl. Abbildung 4). Mit anderen Worten: Die meisten Befragten mussten für diese Prüfung einiges an neuem Wissen und Verständnis aufbauen. Die Personen mit einer technischen BM schätzten dabei ihre Vorkenntnisse tiefer ein als jene mit einer kaufmännischen oder gesundheitlich-sozialen BM<sup>33</sup>.

**Schwierigkeit.** Die Prüfungen in Geistes-/Sozialwissenschaften waren schwieriger, als von den Befragten erwartet<sup>34</sup>. Sie wurden als schwieriger empfunden als die Prüfungen in den anderen vier Fächern (vgl. Abbildung 5). Besonders augenfällig ist der Unterschied zur Einschätzung der Schwierigkeit im Fach Zweitsprache<sup>35</sup>. Obwohl die Personen mit technischer BM ihre eigenen Vorkenntnisse geringer einschätzten (siehe letzter Abschnitt), empfanden sie die Prüfungen in Geistes-/Sozialwissenschaften als etwas weniger schwierig als die Personen mit kaufmännischer oder gesundheitlich-sozialer BM<sup>36</sup>. Möglicherweise kompensierten die Personen mit technischer BM ihre als gering eingeschätzten Vorkenntnisse mit zusätzlichem Lernaufwand.

### 2.5.5.4 Zusammenfassung

Die Experten stellen den Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 im Fach Geistes-/Sozialwissenschaften ein gutes Zeugnis aus. Die angeführten Resultate weisen auf punktuelle Schwächen hin, die als Hinweise für die weitere Verbesserung der Prüfungen dienen können.

Die Kandidierenden waren von der Prüfung in den Geistes-/Sozialwissenschaften gefordert. Der Prüfungsstoff baute auf den Vorkenntnissen auf, welche sie von der BM mitbrachten,

<sup>32</sup>  $M = 2.67$

<sup>33</sup>  $M_{BMT} = 2.42$ ;  $M_{BMK} = 2.94$ ,  $d_{BMK-BMT} = .60$ ;  $M_{BMGS} = 2.80$ ,  $d_{BMGS-BMT} = .41$

<sup>34</sup>  $M = 3.64$

<sup>35</sup>  $M_{ZS} = 2.94$ ,  $d_{GSW-ZS} = .86$

<sup>36</sup>  $M_{BMT} = 3.57$ ;  $M_{BMK} = 3.72$ ,  $d_{BMK-BMT} = .19$ ;  $M_{BMGS} = 3.81$ ;  $d_{BMGS-BMT} = .30$

ging aber deutlich darüber hinaus. Die Kandidierenden mussten einiges bis vieles an zusätzlichem Wissen und Verständnis aufbauen, um die Prüfung bewältigen zu können.

Der Befund, dass die Schwierigkeit der Prüfungen in Geistes-/Sozialwissenschaften über den Erwartungen der Befragten lag, spricht dafür, dass die Information durch die prüfenden Institutionen und die schulische Vorbereitung optimierbar wären.

## 2.5.6 Prüfungen im Fach Erstsprache

### 2.5.6.1 Expertenbeurteilung

Wie die Prüfungen in Mathematik, Naturwissenschaften und Geistes-/Sozialwissenschaften wurden die schriftlichen Prüfungen des Faches Erstsprache universitären Experten zur Beurteilung vorgelegt. Die drei Experten - je ein Professor für deutsche, französische und romanische Sprache - beantworteten Fragen zur Richtlinien-Konformität der literarischen Textauszüge, der Aufgabenstellungen und der in der Prüfung angegebenen Bewertungskriterien sowie zur Klarheit der Aufgabenstellungen (s. Anhang D). Ausserdem wurden die Experten auch um eine kurze vergleichende Beurteilung der vier Prüfungen hinsichtlich Inhalt, Umfang, Schwierigkeit und fachlicher Relevanz der Prüfungen gebeten.

Deutlicher als bei den Prüfungen der anderen Fächer zeigen sich bei der Evaluation der Prüfungen im Fach Erstsprache zwischen den Sprachregionen Unterschiede in der Art der Prüfungsgestaltung. Die Unterschiede mögen auf sprachregional unterschiedliche Unterrichtstraditionen und Bildungsideale zurückgehen. Insbesondere sind die Aufgabenstellungen der Deutschschweizer Prüfungen sehr kurz und global gehalten und lassen den Geprüften viel Interpretationsspielraum. Als Leitplanken werden lediglich die Bewertungskriterien aufgezählt, die hinsichtlich des zu behandelnden Textausschnitts unspezifisch sind. Die Prüfungen der französischen und der italienischen Schweiz dagegen geben relativ eng umrissene Fragestellungen zu den Textausschnitten vor.

Diese Unterschiede werden von den Experten, die selbst in verschiedenen Sprachregionen verwurzelt sind, unterschiedlich bewertet. Daraus ergibt sich für die Beurteilung der Prüfungen im Fach Erstsprache ein komplexes, mitunter widersprüchliches Bild.

**Literarische Textauszüge in den Prüfungen.** Die von den Geprüften zu behandelnden literarischen Texte entstammen den Werken, die von den Richtlinien vorgegeben werden.

Die Experten bemerken übereinstimmend, dass die Längen der Texte sehr unterschiedlich sind. Die Textauszüge zu einer der Prüfungen benötigen zur Lektüre ca. eine halbe Stunde Zeit. Die verlangte 'Paraphrase und Zusammenfassung' ergibt nach Ansicht eines Experten bereits einen Aufsatz des geforderten Umfangs. Damit verbliebe für die weitere Textanalyse und -interpretation kaum mehr Raum. Da die Texte nicht Gegenstand präzise gestellter Fragen sind, wird diese Prüfung von einem Experten als besonders schwierig eingeschätzt. Demgegenüber werden die Textausschnitte zu einer anderen Prüfung von zwei Experten als zu kurz eingeschätzt. Ein Experte befürchtet, der zweite Text in dieser Prüfung sei wegen seines geringen Umfangs schwierig zu behandeln. Es wird vorgeschlagen, den Richtlinien einen Passus hinzuzufügen, welcher Angaben zur Länge der zu bearbeitenden Textausschnitte enthält.

**Klarheit der Aufgabenstellungen.** Der Experte für französische Sprache bemängelt die zu offene, unpräzise Aufgabenstellung in den Deutschschweizer Prüfungen, findet dagegen die sehr klar formulierten Fragen der Tessiner Prüfung beispielhaft. Die anderen beiden Experten bemerken zwar, dass sich bei den beiden Deutschschweizer Prüfungen die Aufgabenstellung aus den Bewertungskriterien implizit ergibt bzw. ableiten lässt, erachten jedoch eine genauere Umschreibung der Aufgabe für angebracht. Aufgabenstellungen, welche die Antworten der Geprüften detailliert vorstrukturieren und für die eigenständige, kreative Auseinandersetzung mit einem Text wenig Raum offen lassen, findet der Experte für deutsche Sprache allerdings weniger geeignet.

**Übereinstimmung der Aufgabenstellungen mit den Richtlinien.** Der Experte für französische Sprache bemängelt, dass die Deutschschweizer Prüfungen wegen unklarer Aufgabenstellungen nicht den Richtlinien entsprechen. Die Einschätzungen der beiden anderen Experten bescheinigen den Aufgabenstellungen aller Prüfungen Richtlinienkonformität.

**In der Prüfung angegebene Bewertungskriterien.** Die Richtlinien verlangen, dass in den Prüfungen im Fach Erstsprache die Bewertungskriterien dargelegt werden. In der Form, in welcher dies geschieht und darin, wie die entsprechenden Formulierungen von den Experten wahrgenommen werden, zeigen sich sprachregionale Unterschiede.

In den Deutschschweizer Prüfungen findet sich je eine detaillierte Liste der Bewertungskriterien. Bei den Prüfungen der französischen und der italienischen Schweiz werden keine Bewertungskriterien explizit aufgeführt, sie lassen sich aber nach Meinung von zwei Experten aus den Aufgabenstellungen ableiten. Damit hätte die Situation zwischen den deutschsprachigen Prüfungen einerseits und den französisch- und italienischsprachigen Prüfungen andererseits eine umgekehrte Entsprechung: Während in den Deutschschweizer Prüfungen die Aufgabenstellung aus den Bewertungskriterien abzuleiten ist<sup>37</sup>, wären bei den Prüfungen in der französischen und italienischen Schweiz die Bewertungskriterien aus den Aufgabenstellungen herzuleiten. Die Experten kommen diesbezüglich allerdings zu widersprüchlichen Einschätzungen: Während zwei Experten zur französischsprachigen Prüfung anmerken, es seien keine Bewertungskriterien angegeben, findet der dritte Experte diese in angemessener Form enthalten. Auch bei der Tessiner Prüfung vermisst ein Experte die Angaben zu Bewertungskriterien; nach Ansicht eines anderen Experten sind sie sorgfältig dargestellt.

Die Richtlinien machen keine Angaben dazu, wie beispielsweise Form und Inhalt des Aufsatzes bei der Benotung gewichtet werden sollen. In den beiden Prüfungen der Deutschschweiz werden solche Gewichtungen angekündigt. Dass die Gewichtungen bei den beiden Prüfungen voneinander abweichen, führt potentiell zu einer Ungleichbehandlung der Geprüften und wird deshalb von zwei Experten kritisiert.

**Vergleichende Beurteilung.** Zwei Experten haben die Prüfungen einer vergleichenden Gesamtbeurteilung unterzogen. Sie kommen übereinstimmend zum Schluss, dass trotz der festgestellten grossen sprachregionalen Unterschiede alle Prüfungen den Richtlinien entsprechen. Die Prüfungen eignen sich, um die in den Richtlinien umschriebenen Kompetenzen, mithin die muttersprachliche Studierfähigkeit der Geprüften zu beurteilen.

Ein Experte hat den Auftrag zur Prüfungsbeurteilung zum Anlass genommen, sich eingehend mit dem Thema der Prüfung von muttersprachlichen Fähigkeiten auseinanderzusetzen. Er

---

<sup>37</sup> siehe obenstehenden Abschnitt zur Klarheit der Aufgabenstellungen

beschreibt die sprachregional unterschiedlichen Prüfungstraditionen mit ihren Vor- und Nachteilen. Weiter behandelt er Probleme, die mit der Operationalisierung muttersprachlicher Leistungen verbunden sind und macht einen Vorschlag für revidierte Bewertungskriterien im Fach Erstsprache. Nur einige zentrale Aussagen seiner detaillierten Ausführungen können in vorliegendem Bericht wiedergegeben werden. Die vollständigen Ausführungen des Experten wurden aber den Prüfungsautoren im Fach Erstsprache und den Prüfungsorganisationsdirektoren weitergeleitet und können bei den Autoren des vorliegenden Berichts angefordert werden.

### 2.5.6.2 Rückmeldungen der Prüfungsautoren

Ein Prüfungsautor im Fach Erstsprache nahm die Gelegenheit wahr, Rückmeldungen zur Beurteilung der externen Experten zu geben. Der Autor unterstützt den Vorschlag eines externen Experten, die Länge der literarischen Textauszüge in den Richtlinien zu regeln. Es ergaben sich keine weiteren Ergänzungen oder Relativierungen zu obenstehenden Resultaten im Fach Erstsprache.

### 2.5.6.3 Beurteilung durch die Absolventinnen und Absolventen

**Vorkenntnisse.** Die Befragten gaben an, dass sie aufgrund ihrer BM schon über einige der im Fach Erstsprache geforderten Kenntnisse verfügten<sup>38</sup>. Das bedeutet gleichzeitig, dass die meisten Befragten für diese Prüfung einiges an neuem Wissen und Verständnis aufbauen mussten. Die eingeschätzten Vorkenntnisse liegen etwa gleich hoch wie im Fach Geistes-/Sozialwissenschaften, höher als in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften, aber tiefer als im Fach Zweitsprache<sup>39</sup> (vgl. Abbildung 4). Letzteres überrascht nur auf den ersten Blick, da die Prüfungsanforderungen im Fach Zweitsprache ganz andere als im Fach Erstsprache sind. Die Personen mit kaufmännischer BM schätzten ihre Vorkenntnisse ein wenig besser ein als die Personen mit technischer BM und etwa gleich gut wie jene mit gesundheitlich-sozialer BM<sup>40</sup>.

**Schwierigkeit.** Die Prüfungen im Fach Erstsprache waren geringfügig schwieriger, als von den Befragten erwartet<sup>41</sup>. Sie wurden als etwa gleich schwierig empfunden wie die Prüfungen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften, hingegen als leichter als die Prüfung in Geistes-/Sozialwissenschaften und als schwieriger als jene der Zweitsprache<sup>42</sup> (vgl. Abbildung 5). Die Personen mit einer technischen BM schätzten die Prüfung als etwas schwieriger ein als die Personen mit kaufmännischer BM und als etwa gleich schwierig wie jene mit gesundheitlich-sozialer BM<sup>43</sup>.

<sup>38</sup>  $M_{ES} = 2.79$

<sup>39</sup>  $M_{Math} = 2.44$ ,  $d_{ES-Math} = .34$ ;  $M_{NW} = 2.04$ ,  $d_{ES-NW} = .67$ ;  $M_{ZS} = 3.35$ ,  $d_{ES-ZS} = -.53$

<sup>40</sup>  $M_{BMK} = 2.92$ ;  $M_{BMT} = 2.62$ ,  $d_{BMK-BMT} = .29$ ;  $M_{BMGS} = 2.81$ ,  $d_{BMK-BMGS} = .10$

<sup>41</sup>  $M_{ES} = 3.35$

<sup>42</sup>  $M_{Math} = 3.27$ ;  $M_{NW} = 3.30$ ;  $M_{GSW} = 3.64$ ,  $d_{ES-GSW} = -.38$ ;  $M_{ZS} = 2.94$ ,  $d_{ES-ZS} = .54$

<sup>43</sup>  $M_{BMT} = 3.46$ ;  $M_{BMK} = 3.24$ ;  $d_{BMT-BMK} = .31$ ;  $M_{BMGS} = 3.31$ ,  $d_{BMT-BMGS} = -.10$

#### 2.5.6.4 Zusammenfassung

Die Experten stellen den Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 im Fach Erstsprache ein gutes Zeugnis aus.

In der Gestaltung der Prüfungen gab es deutliche, sprachregional begründete Unterschiede. Die Experten kommen zu unterschiedlichen Einschätzungen darüber, wie eng umrissen die Aufgabenstellungen und wie detailliert die angegebenen Bewertungskriterien sein sollten.

Die Kandidierenden waren von der Prüfung in Erstsprache gefordert. Der Prüfungsstoff baute auf den Vorkenntnissen auf, welche sie von der BM mitbrachten, ging aber darüber hinaus. Die Kandidierenden mussten einiges an zusätzlichem Verständnis aufbauen, um die Prüfung bewältigen zu können. Der Befund, dass die Schwierigkeit der Prüfungen in Erstsprache nur geringfügig über den Erwartungen der Befragten lag, spricht dafür, dass die Information durch die prüfenden Institutionen und die schulische Vorbereitung adäquat war.

#### 2.5.7 Prüfungen im Fach Zweitsprache

Modalität und Inhalt der mündlichen Sprachprüfung hängen miteinander zusammen. Die Richtlinien beschreiben eine formale Aufteilung der Prüfung in 1) einen Hauptteil zu einem vorbereiteten literarischen Werk und 2) ein spontanes Gespräch über ein anderes vom Examinator vorgegebenes Thema. In dieser Modalität spiegeln sich die Prüfungsinhalte. Aufgrund dieser Verschränkung werden die Evaluationsresultate zum Fach Zweitsprache nicht nach Prüfungsmodalitäten und -inhalten getrennt berichtet. Die Perspektiven der Experten und der Absolventinnen und Absolventen werden jedoch auch hier getrennt dargestellt.

##### 2.5.7.1 Expertenbeurteilung

Die mündlichen Prüfungen im Fach Zweitsprache wurden im Gegensatz zu den schriftlichen Prüfungen der anderen Fächer nicht von externen Experten beurteilt. Stattdessen wurden Examinatoren und Experten befragt, die an der Durchführung der Prüfungen selbst beteiligt waren. Pro Prüfungsanbieter wurden mindestens ein Examinator und ein Experte, insgesamt 13 Examinatoren und 10 Experten befragt. In den telefonisch durchgeführten Leitfaden-Interviews wurden von den Befragern die Themenkreise Motivation und Leistung der Kandidierenden, Ablauf, Dauer und Inhalte der Prüfung angesprochen. Die Befragten sollten spontan nennen, was ihnen zu diesen Stichworten einfiel. Den nachfolgend berichteten Daten liegt also weniger ein systematisches Fragenraster zu Grunde als die Bedeutung, welche die Examinatoren und Experten bestimmten Aspekten zumessen. In Klammern wird jeweils angegeben, wie oft eine bestimmte Einschätzung von den 23 Befragten zu hören war.

Die Leistungen der Kandidierenden wurden häufig als gut bis sehr gut eingeschätzt (10). Sie wurden als gleich gut (10) oder gar als besser als diejenige von Maturandinnen und Maturanden angesehen (3). Eine relativ kleine Minderheit der Befragten bewertete die Leistungen als genügend (3) oder als tiefer als diejenigen von Maturandinnen und Maturanden (2)<sup>44</sup>.

Für eine Mehrheit der Befragten bewähren sich grundsätzlich die Modalitäten und Inhalte der Prüfung, wie sie in den Richtlinien für das Prüfungsfach Zweitsprache vorgesehen sind (12). Etwas weniger als die Hälfte der Befragten hielt eine schriftliche Prüfung der Zweitsprache

<sup>44</sup> Aussagen zur Motivation s. Kapitel 2.6.1

für wünschenswert (7) oder notwendig (3) und begründet dies auf verschiedene Weisen: Zum einen entstehe durch die Beschränkung auf die eine, kurze Prüfung für manche Kandidierende eine so grosse Belastung, dass sie möglicherweise gar nicht ihre tatsächlichen Fähigkeiten zeigen könnten (3). Sozial gewandte und sprechtalentierte Kandidierende könnten die mündliche Prüfung bestehen, ohne die Prüfungsliteratur wirklich gelesen zu haben (3) und seien gegenüber Kandidierenden, deren Stärken eher im schriftlichen Ausdruck liegen, ungerechtfertigterweise bevorteilt (2). Schliesslich könnten grammatische Fähigkeiten in einer mündlichen Prüfung unzureichend getestet werden (3).

Die Prüfungsdauer ist in den Richtlinien auf 15 Minuten festgesetzt. Eine knappe Minderheit der Befragten war der Ansicht, diese Zeit reiche aus, um eine gültige Beurteilung vornehmen zu können (10). Etwas mehr als die Hälfte der Befragten hielt diese Zeit für eher (6) oder eindeutig (6) zu kurz. Statt dessen wurden 20 Minuten (8) oder sogar 30 Minuten Dauer (2) gewünscht.

9 von 13 Examinatoren kritisierten die Literaturliste, vor allem weil sie veraltet sei und zu wenig neuere Literatur enthalte (8). Mancherorts wurde die Literaturliste erweitert (8), indem Kandidierende (3) oder Examinatoren (2) andere Bücher auswählten. Dies führte nach Ansicht einer Expertin zu Beliebigkeit in der Literaturwahl. Es wurde vorgeschlagen, dass die Liste von Examinatoren und Kandidierenden entsprechend vorgegebener Kriterien erweiterbar sein sollte (3).

Einige Examinatoren prüften nur Werke, die zuvor in einem Ausbildungsgang erarbeitet wurden (2), während andernorts genau diese Werke *nicht* geprüft wurden (2). Da dies eine relativ einschneidende Ungleichbehandlung der Geprüften bedeutet, wurde gewünscht, dass dieser Punkt in den Richtlinien geregelt wird (2).

Die Prüfungspraxis entsprach nicht immer den Richtlinien. Zum Teil legten die Anbieter in Übereinkunft mit der SMK eine Prüfungsdauer von 20 Minuten fest. Ein Anbieter führte Gruppenprüfungen durch. Der zweite Prüfungsteil wurde zumindest an einem Ort nicht immer durchgeführt.

### 2.5.7.2 Beurteilung durch die Absolventinnen und Absolventen

**Vorkenntnisse.** Die befragten Absolventinnen und Absolventen schätzten die Vorkenntnisse, die sie aufgrund der BM hatten, deutlich höher ein als in den anderen vier Prüfungsfächern. Danach war den meisten "einiges" bis "viele" schon bekannt, bevor sie mit den Vorbereitungen auf die Passerelle-Prüfungen begannen. Es ist anzunehmen, dass die Kandidierenden zum Bestehen dieser Prüfung deutlich weniger Aufwand betreiben mussten als für andere Prüfungsfächer. Dabei ist der Wissensvorsprung zum Fach Erstsprache am geringsten, zum Fach Naturwissenschaften am grössten<sup>45</sup> (vgl. Abbildung 4). Die Einschätzungen unterscheiden sich zwischen den Gruppen der verschiedenen BM-Richtungen. Am höchsten werden die Vorkenntnisse von den Personen mit einer kaufmännischen BM eingeschätzt. Die Personen mit technischer BM liegen etwa in der Mitte, diejenigen mit gesundheitlich-sozialer BM am tiefsten<sup>46</sup>.

**Schwierigkeit.** Die Schwierigkeit der Prüfung im Fach Zweitsprache entsprach den Erwartungen der befragten Absolventinnen und Absolventen. Den oben berichteten

<sup>45</sup>  $M_{ZS} = 3.35$ ;  $M_{ES} = 2.79$ ,  $d_{ZS-ES} = .53$ ;  $M_{NW} = 2.04$ ,  $d_{ZW-NW} = 1.21$

<sup>46</sup>  $M_{BMT} = 3.26$ ;  $M_{BMK} = 3.49$ ,  $d_{BMT-BMK} = -.23$ ;  $M_{BMGS} = 2.88$ ,  $d_{BMT-BMGS} = .39$



Einschätzungen zu den Vorkenntnissen entsprechend wurde sie als leichter empfunden als die Prüfungen in den anderen vier Fächern<sup>47</sup> (vgl. Abbildung 5). Die Personen mit kaufmännischer, technischer und gesundheitlich-sozialer BM empfanden die Prüfung ungefähr als gleich schwierig.

### 2.5.7.3 Zusammenfassung

Die Examinatoren und Experten der Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 im Fach Zweitsprache hatten einen überwiegend guten bis sehr guten Eindruck von der Leistung der Kandidierenden.

Fast die Hälfte der aus diesem Kreise Befragten würde eine zusätzliche schriftliche Prüfung für angebracht erachten. Die Prüfungsdauer und die Regelung zur Prüfungsliteratur wird jeweils von einer Mehrheit der Befragten kritisiert.

Die Kandidierenden waren im Fach Zweitsprache mässig gefordert. Sie verfügten nach eigener Einschätzung durch die BM bereits über recht gute Kompetenzen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Prüfung für viele Kandidierenden im Vergleich zu den anderen Prüfungsfächern mit wenig Aufwand zu bestehen war. Der Schwierigkeitsgrad der Prüfung entsprach den Erwartungen der Befragten, was darauf schliessen lässt, dass die Information durch die Prüfungsanbieter und die schulische Vorbereitung adäquat war.

---

<sup>47</sup>  $M_{ZS} = 2.94$ ;  $M_{Math} = 3.27$ ,  $d_{ZS-Math} = -.37$

## 2.6 Überfachliche Kompetenzen an den Passerelle-Prüfungen

Prüfungsziele und -inhalte der Passerelle-Prüfungen haben sich gemäss bundesrätlicher Verordnung<sup>48</sup> auf den gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen auszurichten. Letzterer nennt an prominenter Stelle eine Reihe von Kompetenzen allgemeiner Natur, welche im Unterricht fächerübergreifend aufzubauen sind. Bildungsziel ist ein Kompetenzprofil, welches das eigenständige, lebenslange Lernen und Weiterentwickeln der Schülerinnen und Schüler unterstützt – und als einen Schritt dazu die Hochschulreife mitbegründet. Dies betrifft neben der Sach- und Fachkompetenz die Bereiche der Selbstkompetenz ebenso wie Bereiche der Sozialkompetenz.

Die Richtlinien zu den Passerelle-Prüfungen nennen diese allgemeinen Bildungsziele nicht explizit. Die Passerelle-Prüfung ist im Unterschied zur Maturität auch nicht als Lehrgang konzipiert, sondern lediglich als Ergänzungsprüfungen, die auf die BM aufbauen. In den Rahmenlehrplänen zu den BM-Lehrgängen allerdings sind ebenso wie für die Maturitätsschulen allgemeine Kompetenzen als Bildungsziele festgelegt.

Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass auch das erfolgreiche Bestehen der Passerelle-Prüfung ein der Hochschulreife entsprechendes Profil von fächerübergreifenden Kompetenzen voraussetzen sollte. Wie bereits in der Einleitung dieses Berichts angeführt, verlangt die Prüfung eines derart komplexen Kompetenzprofils, wie es die fächerübergreifenden allgemeinen Bildungsziele anstreben, innovative Verfahren. Solche Verfahren sind zurzeit weder an den Passerelle- noch an den Maturitätsprüfungen eingeführt. Der in den Richtlinien zu den Passerelle-Prüfungen umschriebene Prüfungsteil zur interdisziplinären Projektarbeit der Berufsmaturität entspräche noch am ehesten einem innovativen Prüfungsverfahren, welches Bezug auf fächerübergreifende allgemeine Kompetenzen nimmt. Mit seinem Wegfall fehlten der Evaluation substantielle Möglichkeiten, die Passerelle-Prüfungen hinsichtlich ihrer Berücksichtigung von *allgemeinen, überfachlichen* Bildungsziele zu bewerten. Anstelle der direkten Evaluation musste für diesen Bereich auf Einschätzungen der prüfenden Experten und auf die subjektive Einschätzung der Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen selber zurückgegriffen werden.

### 2.6.1 Überfachliche Kompetenzen aus Sicht der Prüfungsexperten

Die Fähigkeit, sich selbst für ein Bildungsziel zu motivieren kann als wichtiger Aspekt von Selbstkompetenz verstanden werden. Wie in Kapitel 2.5.7 erwähnt, wurden die Examinatoren und Experten der mündlichen Prüfungen unter anderem gefragt, wie sie Motivation und Engagement der Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen einschätzten. Auf die meisten Befragten machten die Kandidierenden einen gut bis sehr gut motivierten und engagierten Eindruck (18 von 23 Befragten machten eine entsprechende Aussage). Einige fanden hingegen, ein nicht unwesentlicher Teil der Kandidierenden sei eher minimalistisch bzw. opportunistisch eingestellt (5). Öfters war zu hören, die Kandidierenden für die Passerelle-Prüfungen machten einen reiferen, erfahreneren Eindruck als Maturandinnen und Maturanden (6).

Diese Beurteilungen bestätigten sich in den Gesprächen, die mit den Prüfungsverantwortli-

<sup>48</sup> Vgl. Kapitel 1.1

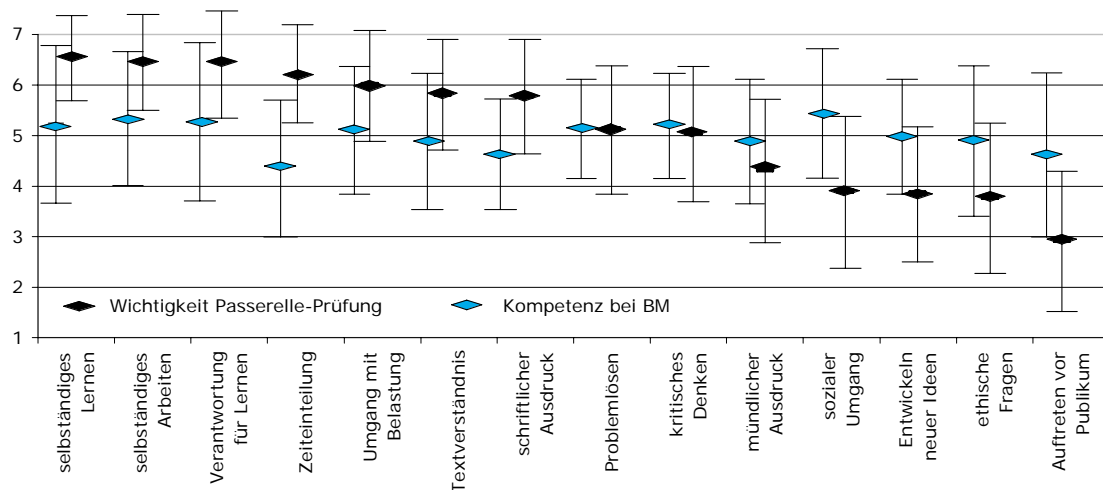
chen der dezentralen Prüfungen und Autoren von schriftlichen Prüfungen geführt wurden. Danach gibt es einen ansehnlichen Teil von Kandidierenden, die - mutmasslich mitbedingt durch ihre beruflichen Erfahrungen - ein auffälliges Mass an persönlicher Reife mitbringen und sich sehr motiviert und seriös auf die Prüfungen vorbereiten. Im Urteil der Prüfungsexperten sind die Leistungen dieser Personen typischerweise so gut wie jene von guten Maturitäts-Absolventinnen und -Absolventen. Daneben gibt es allerdings auch einen nicht zu übersehenden Anteil Kandidierender, die sich spekulativ oder minimalistisch vorbereiten.

### 2.6.2 Überfachliche Kompetenzen aus Sicht der Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen

Die Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen wurden einerseits gefragt, wie sie rückblickend ihre Kompetenzen zum Zeitpunkt der BM einschätzen und andererseits, als wie wichtig sich dieselben Kompetenzen für das Bestehen der Passerelle-Prüfungen herausgestellt hatten. Die Differenzen zwischen den beiden Einschätzungen lassen sich als Kompetenz-Überschüsse respektive -Mankos zu den überfachlichen Anforderungen der Passerelle-Prüfungen interpretieren.

**Eingeschätzte Kompetenzen.** Die Befragten schätzen rückblickend für den Zeitpunkt der BM ihre überfachlichen Kompetenzen in allen erfragten Bereichen mittel bis gut ausgeprägt ein (vgl. Abbildung 8).

**Kompetenzeinschätzung bei Berufsmaturität bezüglich allgemeiner Kompetenzen, im Vergleich zur Wichtigkeit für die Passerelle-Prüfung**



**Abb. 8:** Subjektive Einschätzung überfachlicher Kompetenzen zum Zeitpunkt der Berufsmaturität, geordnet nach der eingeschätzten Wichtigkeit dieser Kompetenzen bei der Passerelle-Prüfung. Skalierung: 1 = sehr schlecht / gar nicht wichtig, 4 = mittel, 7 = sehr gut / sehr wichtig. Es sind die Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt.

**Wichtigkeit von Kompetenzen für die Passerelle-Prüfungen.** Gefragt nach der Wichtigkeit der allgemeinen Kompetenzbereiche für die Vorbereitung der Passerelle-Prüfungen, sind es vor allem die Aspekte der Selbstkompetenz, welche hoch relevant erscheinen (vgl. Abbildung 8). Insbesondere die Anforderungen an selbstverantwortliches Lernen und Arbeiten, verbunden mit der Fähigkeit, die Zeit gut einteilen und mit Belastungen umgehen zu können, scheinen die Lern- und Prüfungszeit zu prägen. In den Wichtigkeitseinschätzungen kommt zudem der Charakter der Passerelle-Prüfung zum Ausdruck. Es handelt sich um eine klassische Leistungsprüfung, in welcher vor allem sprachliche Fähigkeiten des Lesens, Verstehens und Schreibens, verbunden mit der Fähigkeit zum problemlösenden und kritischen Denken, gefordert werden. Nur von mittlerer Relevanz oder gar eher unwichtig erscheinen soziale Kompetenzen. Ebenfalls eher wenig Anspruch erkennen die Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen bezüglich innovativen Denkens oder Auseinandersetzens mit ethischen Fragen. Entgegen der Prominenz, welche die letztgenannten allgemeinen Kompetenzbereiche in den Rahmenlehrplänen der Maturität wie der BM erhalten, scheinen sie an den Passerelle-Prüfungen wenig gefordert zu sein.

**Verhältnis von Kompetenzeinschätzungen zu Wichtigkeit der Kompetenzen.** Auch wenn sich die Befragten hinsichtlich selbständigen und selbstverantwortlichen Arbeitens, im Umgang mit Belastungen und in der Rezeption und Produktion von Texten als eher fähig erachten, bleiben die Kompetenzeinschätzungen doch deutlich hinter den Wichtigkeitseinschätzungen zurück (vgl. Abbildung 8). Mit einer gewissen Vorsicht können diese Resultate so interpretiert werden, dass die Kandidierenden in den Bereichen der genannten Selbstkompetenzen und der allgemeinen schriftsprachlichen Fähigkeiten stark gefordert, in nicht wenigen Fällen wohl überfordert sind. In den Bereichen Problemlösen und kritisches Denken scheinen sich Anforderungen der Passerelle-Prüfungen und vorbestehende Kompetenzen der Kandidierenden gut zu entsprechen, während es in den Bereichen sozialer Kompetenz (Sozialer Umgang, Auftreten vor Publikum), beim Entwickeln neuer Ideen und in der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen eher zu Unterforderung kommt.

**Vergleich zu Referenzstudie.** In der Referenzstudie, welche für die Konzipierung dieses Evaluationsbereichs herangezogen wurde<sup>49</sup>, werden Absolventinnen und Absolventen von gymnasialen Maturitäten in ähnlicher Struktur befragt: Zur Kompetenz zum Zeitpunkt des vorangegangenen Abschlusses, d.h. der Maturität, gegenüber der Wichtigkeit, welche diese Kompetenzen später für das Bewältigen des universitären Studiums einnehmen. Die Resultate weisen auffällige Ähnlichkeiten zu den hier berichteten Befunden auf, insbesondere was die hier unter Selbstkompetenzen zusammengefassten Bereiche des selbstverantwortlichen Lernens und Arbeitens und die Kompetenzen des sozialen Umgangs und Auftretens betreffen. Die Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen schätzen sich in diesen Bereichen ähnlich ein wie die in der Referenzstudie befragten Personen mit gymnasialer Matura. Im Bereich des schriftlichen Ausdrucks und des Textverständnisses schätzen sich Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen allerdings als weniger kompetent ein.

Interessanterweise ergibt sich bezüglich der Wichtigkeit dieser Kompetenzen für die Passerelle-Prüfungen im Vergleich zur Wichtigkeit im Studium (Einschätzung der Referenzstichprobe) praktisch die gleiche Prioritätenabfolge: Die Selbstkompetenzen des selbstverantwortlichen Lernens werden als wichtiger eingeschätzt als Sozialkompetenzen, dazwischen

---

<sup>49</sup> Notter & Arnold (2006).

liegen die schriftsprachlichen Fähigkeiten sowie das kritische und problemlösende Denken. In diesem Sinne kann das Meistern einer Anforderungssituation wie der Passerelle-Prüfung durchaus als Prädiktor für Erfolg im Studium angesehen werden. Oder anders gesagt: Das Studium an einer Universität weist hinsichtlich der thematisierten allgemeinen Kompetenzen ähnliche Anforderungen auf wie die Passerelle-Prüfungen.

## 2.7 Ausgestaltung der Richtlinien

Die Beurteilung der Richtlinien zu den Passerelle-Prüfungen ist nicht im Evaluationsauftrag enthalten. Allerdings war es zum Zeitpunkt, als die Evaluation beschlossen wurde, die Absicht der Akteure, dass sie als Grundlage für eine Revision der Richtlinien dienen sollte (vgl. Kapitel 1.2). Auftragsgemäß sah das Evaluationskonzept keine Erhebung von Daten zur Praktikabilität und Adäquatheit der Richtlinien vor. Dennoch tauchte dieses Thema vor allem in den Gesprächen mit Prüfungsverantwortlichen, Examinatoren und Experten immer wieder spontan auf, so dass es sich aufdrängte, solche Hinweise systematisch zu sammeln und im Bericht gesondert zu behandeln.

**Mathematik.** Die Richtlinien im Fach Mathematik scheinen weitgehend problemlos zu sein. Zwar bemängeln sowohl einer der universitären Experten wie auch zwei befragte Prüfungsexperten des Faches das Fehlen der dreidimensionalen Vektorgeometrie. Dieses Gebiet ist aber aktuell auch nicht Gegenstand der Maturitätsprüfungen.

**Naturwissenschaften.** Das Fach Naturwissenschaften war mit Abstand am häufigsten Gegenstand von kritischen Rückmeldungen zu den Richtlinien. Die Rückmeldungen bezogen sich fast ausnahmslos auf folgenden Passus in den Richtlinien: "Es wird eines der drei Fächer Physik, Chemie oder Biologie geprüft. Die Schweizerische Maturitätskommission bezeichnet das zu prüfende Fach drei Monate vor der Prüfung." Diese Regelung auf S. 14 der deutschsprachigen Version der Richtlinien wird in einer Fussnote explizit als Übergangslösung gekennzeichnet.

Der Vorschlag der Arbeitsgruppe Dubs<sup>50</sup> zur Passerelle-Regelung sah eine Prüfung in einem Integrationsfach Naturwissenschaften/Technik vor, welche durch Interdisziplinarität als wesentliche studienrelevante Kompetenz charakterisiert war. In der "Auswertung zur Vernehmlassung zum Bericht 'Passerelle Berufsmatur - Universität / ETH' " der Arbeitsgruppe Dubs<sup>51</sup> wird berichtet: "Die Einführung der Integrationsfächer Naturwissenschaften/Technik sowie Gesellschaft/Staat/Recht/Wirtschaft wird in vielen Stellungnahmen als gelungene, allerdings nicht leicht umsetzbare Innovation bezeichnet. Eine deutliche Mehrheit steht hinter diesem Vorschlag. Teilweise fragt man sich, ob es nicht sinnvoller und realistischer sei, in den beiden Bereichen nur je ein Einzelfach zu verlangen [...], oder man möchte zusätzlich zu den Integrationsfächern noch je ein solches Einzelfach einbauen."

In der bundesrätlichen Verordnung<sup>52</sup>, welche aus dem Bericht der Arbeitsgruppe Dubs und der Vernehmlassung hervorging, ist als Prüfungsfach der "Bereich Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik)" aufgeführt, ohne dass von Interdisziplinarität noch die Rede ist.

<sup>50</sup> Bericht der Arbeitsgruppe Dubs vom 31. August 2001.

<sup>51</sup> Bericht datiert vom 23.5.2002, im Internet zu beziehen unter <http://www.bbaktuell.ch/pdf/bba1654.pdf>

<sup>52</sup> Vgl. Kapitel 1.1

Die oben erwähnte Übergangslösung schliesslich trägt der Einschätzung aus dem Vernehmlassungsbericht Rechnung, integrative Prüfungen seien "nicht leicht umsetzbar", aber nicht der Tatsache, dass das Konzept mehrheitlich unterstützt worden war.

Im Laufe der Evaluation äusserten sich sieben Prüfungsverantwortliche und zwei Prüfungsautoren zur fraglichen Regelung. Es gab dazu lediglich kritische und ablehnende Aussagen. Nach Einschätzung von drei Prüfungsverantwortlichen und eines Autors führt die Bekanntgabe des Prüfungsfaches drei Monate vor der Prüfung dazu, dass die Kandidierenden nur noch für dieses Fach lernen und viele den Unterricht in den anderen beiden naturwissenschaftlichen Fächern nicht mehr besuchen. Nach Beobachtung eines Prüfungsverantwortlichen würden die Teilnehmenden der Passerelle-Lehrgänge bis zu diesem Zeitpunkt für das Fach Naturwissenschaften kaum arbeiten, weil sie wissen, dass zwei der drei Fächer nicht geprüft werden.

Aus diesen Gründen sollte nach den ersten Prüfungen des Jahres 2005 die Frist zur Bekanntgabe des Prüfungsfaches verkürzt werden. Ein entsprechender Beschluss der SMK wurde kommuniziert, nachdem die Teilnehmenden in den Passerelle-Lehrgängen schon anders informiert worden waren. Dies führte bei den Kandidierenden zu einiger Verunsicherung und wurde von vier Prüfungsverantwortlichen, die im Laufe der Evaluation befragt wurden, sehr bedauert.

Die Beschränkung einer vierstündigen schriftlichen Prüfung auf eines von drei naturwissenschaftlichen Fachgebieten führt gemäss Beurteilung mehrerer befragter Personen dazu, dass sehr viel Faktenwissen abgefragt werden muss. Das hat zur Folge, dass die Anforderungen an die Gedächtnisleistungen der Geprüften sehr hoch, jene an die Fähigkeiten zum selbständigen Lösen komplexer Probleme relativ tief sind. Diese Einschätzung deckt sich mit der Kritik der externen Experten an den Inhalten der naturwissenschaftlichen Prüfungen (vgl. Kapitel 2.5.4).

Da mit der gegenwärtig aktuellen Regelung vor jeder Prüfungssession ausgelost werden muss, welches Fach geprüft wird, wurde beispielsweise an den zentralen Prüfungen der Deutschschweiz schon das dritte Mal hintereinander Biologie geprüft. Ein Prüfungsautor kritisierte, dass dadurch den Lehrern der anderen Fächer die wichtigste Rückmeldung zu ihrem Ausbildungserfolg fehlt.

Drei der befragten Prüfungsverantwortlichen und beide befragten Prüfungsautoren sprechen sich dafür aus, dass innerhalb der vierstündigen Prüfungszeit die drei Fächer Biologie, Chemie und Physik separat geprüft werden sollten. Keine der befragten Personen spricht sich für die aktuelle Lösung aus. Nach Auskunft der beiden Prüfungsautoren hat sich an Konferenzen der naturwissenschaftlichen Prüfungsexperten ein fast einstimmiger Konsens darüber gebildet, dass die gegenwärtige Regelung sehr unbefriedigend ist und dass stattdessen alle drei Fächer geprüft werden sollten.

**Geistes-/Sozialwissenschaften.** Die Richtlinien im Fach Geistes-/Sozialwissenschaften scheinen weitgehend problemlos zu sein. Lediglich eine Prüfungsautorin brachte Kritik an. Danach liegt ein Ungleichgewicht zwischen den fachspezifischen und den interdisziplinären Prüfungsthemen vor. Es sei schwierig, zu den interdisziplinären Themen genügend Fragen für die zwei Stunden Prüfungsdauer zu finden. Die fächerübergreifenden Themen sollten deshalb erweitert und konkretisiert werden. Ausserdem wünscht sich die Autorin, dass methodische Aspekte stärker gewichtet werden.

**Erstsprache.** Die grossen Unterschiede in den Längen der literarischen Textauszüge wurden von den externen Experten kritisiert. Einer der Experten schlägt deshalb vor, die Länge der Texte in den Richtlinien zu regeln. Der befragte Prüfungsautor unterstützt dies.

Die Richtlinien für das Fach *Erstsprache* erlauben den Kandidierenden, mit Notizen versehene Exemplare der gewählten literarischen Werke mitzunehmen. Mehrere befragte Prüfungsverantwortliche und -experten betrachten diese Regelung kritisch. Sie werde von manchen Kandidierenden ausgenutzt und stelle eine grosse Erleichterung der Prüfung dar.

**Zweitsprache.** Folgende, die Richtlinien betreffenden Befunde stützen sich auf die in Kapitel 2.5.7 berichteten Evaluationsresultate ab und werden dort detailliert begründet: Eine knappe Mehrheit der 23 Befragten hält die vorgesehene Prüfungszeit von 15 Minuten für zu kurz. Etwas weniger als die Hälfte der befragten Examinatoren und Experten hält eine zusätzliche schriftliche Prüfung im Fach *Zweitsprache* für wünschenswert oder gar notwendig. Die Mehrheit der befragten Examinatoren kritisierte die Literaturliste. Von drei Befragten wurde vorgeschlagen, dass die Liste von Prüfenden und Kandidierenden entsprechend vorgegebener Kriterien erweiterbar sein sollte. Die Frage schliesslich, ob in den *Passerelle*-Lehrgängen vorbereitete literarische Werke Gegenstand der Prüfung sein sollen oder können, sollte nach Ansicht von zwei Experten in den Richtlinien beantwortet werden.

## 2.8 Zusammenfassung

**Vorbereitung der Kandidatinnen und Kandidaten.** An den *Passerelle*-Prüfungen interessierte Personen können sich über die Internet-Seiten der meisten Anbieter mit den wichtigsten Informationen zu Zulassungsbedingungen, Bildungszielen und Fachinhalten, Prüfungsverfahren und Bestehensnormen versorgen. Daneben sind weniger vollständige gedruckte Informationsquellen verfügbar.

Vier Fünftel der *Passerelle*-Absolventinnen und -Absolventen bereiten sich in einem Lehrgang auf die Prüfung vor und zwar unabhängig davon, ob sie eine zentrale oder dezentrale Prüfung ablegen. Die zeitliche Investition beträgt durchschnittlich während eines Jahres drei Tage pro Woche.

**Prüfungsmodalitäten.** Die *Passerellen*-Prüfungen werden von Institutionen veranstaltet, die langjährige Erfahrung mit der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Maturitätsprüfungen haben. Die Prozesse der Prüfungserstellung, Prüfungskorrektur, Festlegung und Übermittlung der Prüfungsergebnisse sind in den Traditionen der prüfenden Institutionen gut verankert. Es bestehen lokale Unterschiede hinsichtlich des Organisationsgrades.

Die *Passerelle*-Prüfungen Sommer 2006 wurden formal gemäss den Richtlinien durchgeführt. Die Prüfungsmodalitäten wurden von den allermeisten befragten Absolventinnen und Absolventen als problemlos erlebt.

**Prüfungsinhalte.** Die *Passerelle*-Prüfungen Sommer 2006 bauten auf den Kenntnissen auf, welche die Kandidierenden von der BM mitbringen, gingen aber deutlich darüber hinaus. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Kandidierenden in der Regel viel zusätzliches Wissen und Verständnis aufbauen mussten, um die Prüfungen bestehen zu können. Lediglich im Fach *Zweitsprache* kann vermutet werden, dass die Prüfung für viele Kandidierenden mit

relativ wenig Aufwand zu bestehen war. Am tiefsten schätzten die Befragten ihre vorbestehenden Kenntnisse im Fach Naturwissenschaften ein, am höchsten in der Zweitsprache. Die Prüfung in Geistes-/Sozialwissenschaften wurde als am schwierigsten, jene in Zweitsprache als am einfachsten empfunden. Ausser im Fach Zweitsprache waren die Prüfungen jeweils geringfügig schwieriger als erwartet. Dies spricht dafür, dass im Allgemeinen die Information durch die prüfenden Institutionen und die schulische Vorbereitung weitgehend adäquat waren. Die Prüfungsnoten bilden die Einschätzungen zu Vorkenntnissen und Schwierigkeit der Prüfungen gut ab.

Es bestand kein Zusammenhang zwischen BM-Richtung und Prüfungserfolg, was durch folgende beiden Faktoren erklärbar sein dürfte: Die Personen mit technischer BM hatten gegenüber jenen mit kaufmännischer BM einen Wissensvorsprung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, während umgekehrt die Personen mit kaufmännischer BM im sprachlichen und geistes-/sozialwissenschaftlichen Bereich besser vorgebildet waren. Weiter ist davon auszugehen, dass vorbestehende Unterschiede in fachlichen Kompetenzen ausser im Fach Mathematik in den Passerelle-Lehrgängen weitgehend ausgeglichen werden konnten.

Die externen Experten beurteilten die Prüfungsinhalte meist positiv. Die Aufgabenstellungen waren in der Regel klar formuliert, relevant, von angemessener Schwierigkeit und sie entsprachen inhaltlich den in den Richtlinien formulierten Vorgaben. Im Fachbereich Naturwissenschaften kamen die Experten zu teilweise kritischen Einschätzungen, die aber von den befragten Prüfungsautoren mit nachvollziehbaren Argumenten relativiert wurden. Bei den Prüfungen im Fach Erstsprache zeigten sich sprachregional bedingte, deutliche Unterschiede in der Prüfungspraxis, die aber mit den Richtlinien zu vereinbaren sind.

**Überfachliche Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen.** Ein grosser Teil der Kandidierenden für die Passerelle-Prüfungen wird von den Examinatoren und Experten als sehr motiviert und von beachtlicher persönlicher Reife wahrgenommen. Dies zeigt sich auch in den Leistungen dieser Personen, die als äquivalent mit jenen von Maturandinnen und Maturanden eingeschätzt werden.

Die befragten Passerelle-Absolventinnen und Absolventen schätzen ihre eigenen bildungsrelevanten überfachlichen Kompetenzen als recht gut ein. Werden diese Kompetenzeinschätzungen jedoch mit Einschätzungen zur Wichtigkeit für die Passerelle-Prüfungen kontrastiert, lassen sich einerseits Überforderungen in Bereichen der Selbst- sowie in schriftsprachlichen Kompetenzen und andererseits Unterforderungen im Bereich der Sozialkompetenzen vermuten. Ein Vergleich mit einer Stichprobe von Personen mit gymnasialer Matura aus einer Referenzstudie zeigt allerdings, dass die Kompetenzeinschätzungen der beiden Gruppen sehr ähnlich sind und dass auf dieser Analyseebene das erfolgreiche Bestehen der Passerelle-Prüfung als guter Prädiktor für Studienerfolg angenommen werden darf.

**Richtlinien.** In Ergänzung zum Evaluationsauftrag wurden im Laufe der Evaluation sich ergebende Hinweise zu problematischen Aspekten der Richtlinien zusammengetragen.

Die Regelung im Prüfungsfach Naturwissenschaften, wonach nur jeweils eines von drei naturwissenschaftlichen Gebieten geprüft wird, wird von allen Prüfungsverantwortlichen und Prüfungsexperten, die sich dazu äusserten, abgelehnt. Dies wird hauptsächlich damit begründet, dass die Regelung die Kandidierenden ermutige, sich nur den Stoff des geprüften Gebietes anzueignen und die anderen beiden Gebiete zu ignorieren.



Im Fach Zweitsprache hält eine Mehrheit der befragten Examinatoren und Experten die vorgesehene Prüfungszeit von 15 Minuten für zu kurz; knapp die Hälfte wünscht sich eine zusätzliche schriftliche Prüfung.

### 3 **Bildungsverlauf, soziale Lage, Kompetenzen und Einstellungen von Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen im Universitätsstudium**

Absolventinnen und Absolventen der Ergänzungsprüfung *Passerelle Berufsmaturität – Universitäre Hochschulen* streben ein *universitäres* Studium an. Sie reihen sich damit auf dem akademischen Bildungsweg ein, der üblicherweise über eine gymnasiale Maturität erreicht wird. Es interessiert, ob sich Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen von den Universitäts-Studierenden mit gymnasialer Hochschulzulassung unterscheiden, dies vor allem hinsichtlich des soziodemografischen Hintergrundes und Bildungswarfs, der Studienfachwahl, der studiumsbezogenen Anforderungen, Kompetenzen und Qualifizierungen sowie hinsichtlich studiumsbezogenen Einstellungen und Persönlichkeitsvariablen.

Im Folgenden werden diese Fragen anhand einer Stichprobe von 229 Passerelle-Absolventinnen und –Absolventen<sup>53</sup> geprüft, welche im Wintersemester 2006/07 an einem Bachelor-Studiengang an einer Schweizer Universität oder Eidgenössischen Technischen Hochschule eingeschrieben waren. Die schriftlich erhobenen Angaben dieser Personen<sup>54</sup> werden zu mehreren Informationsquellen in Vergleich gesetzt:

- zu einer parallel erhobenen Vergleichsstichprobe von 421 Studierenden der Universität Basel mit gymnasialer Maturität,
- zu Studierenden-Statistiken des Bundesamtes für Statistik bzw. einzelner schweizerischer Universitäten sowie
- zu schweizerischen Studien mit ähnlichen Frageinhalten.

**Stichproben.** Die 92 Frauen und 137 Männer der Passerelle-Stichprobe (nachfolgend mit *P* abgekürzt) stammen aus der Deutschschweiz (73%), der französischen Schweiz (22%) und der italienischen Schweiz (5%). Rund 50% der Personen verfügen über eine kaufmännische BM, 38% der Personen über eine technische BM<sup>55</sup>. Die *P* waren zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt 23 Jahre alt<sup>56</sup>.

Die Studierenden der Vergleichsstichprobe der Universität Basel (nachfolgend mit *G* abgekürzt) absolvierten die gymnasiale Maturitätsschule grösstenteils in der Deutschschweiz (über 99%), hauptsächlich mit den Schwerpunktfächern moderne oder alte Sprachen, Wirtschaft/Recht, Biologie/Chemie und Musik/Bildnerisches Gestalten<sup>57</sup>. Die 266 Frauen und 155 Männer dieser Stichprobe waren zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt 21 Jahre alt<sup>58</sup>.

<sup>53</sup> Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen 2005 bzw. 2006 an einer der zentralen Prüfungen der Schweizerischen Maturitätskommission oder an einer anerkannten gymnasialen Maturitätsschule; Grundgesamtheit aller erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen der einbezogenen Institutionen: 477 Personen.

<sup>54</sup> Vgl. Anhang E für Methode und Fragebogenbeschreibung zu diesem Evaluationsteil.

<sup>55</sup> Diese Anteile entsprechen den gesamtschweizerischen Verhältnissen der Berufsmaturitäts-Abschlüsse, vgl. auch Anhang F, Tab. F1 bzw. [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/key/00/allgemein\\_oder\\_berufsbildung.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/key/00/allgemein_oder_berufsbildung.html), 20. März 2007.

<sup>56</sup>  $M_P = 23$  Jahre,  $SD_P = 2.6$  Jahre

<sup>57</sup> Für den Vergleich mit den gesamtschweizerischen Verhältnissen der gymnasialen Abschlüsse vgl. Anhang F, Tab. F2, Ramseier, Allraum & Stalder (2005), Notter & Arnold (2006).

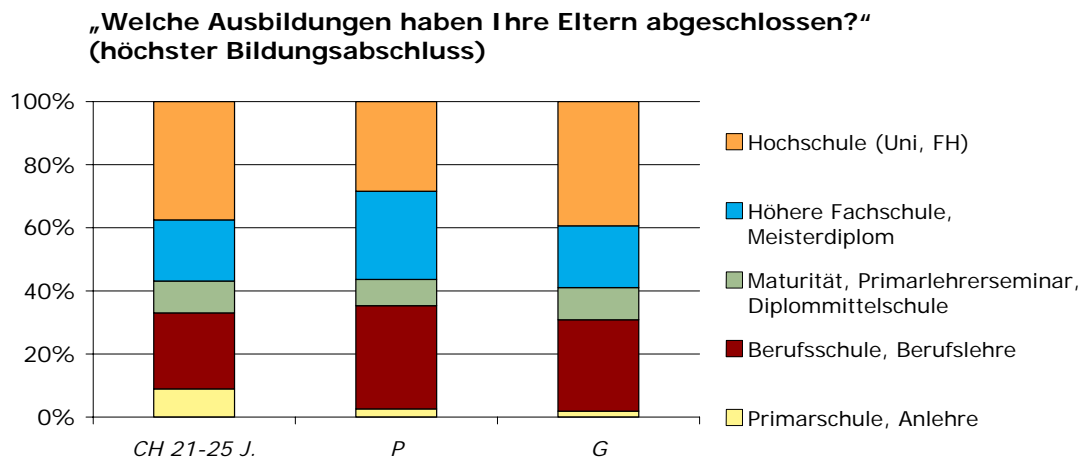
<sup>58</sup>  $M_G = 21$  Jahre,  $SD_G = 1.3$  Jahre

### 3.1 Soziodemografische Herkunft und Bildungsverlauf

Einleitend wird der Blick in die Biografie der Befragten zurückgelenkt, um die unterschiedliche Ausgangslage der beiden Studierendengruppen *P* und *G* bezüglich soziodemografischer Herkunft und Bildungsverlauf aufzuzeigen:

**Soziodemografische Herkunft.** Ein überwiegender Teil der beiden befragten Studierendengruppen *P* und *G* ist in der Schweiz geboren und hat die Schulzeit vollständig in der Schweiz verbracht. Dies trifft mehrheitlich auch für die kleine Anzahl Personen beider Studierendengruppen mit fremdländischer Muttersprache zu<sup>59</sup>.

Mit einem Drittel der Stichprobe stammt ein markanter Anteil der *P* aus einem Elternhaus mit Berufsbildungsabschluss. Zu rund 60% verfügen die Eltern der *P* über einen nach der Sekundarstufe II zusätzlich erlangten höheren Bildungsabschluss an einer Fach- oder Meisterschule bzw. an einer Hochschule (vgl. Abbildung 9). Damit unterscheiden sich die *P* in mehrerer Hinsicht von den Studierenden mit gymnasialer Maturität: Gegenüber dem Gesamt der schweizerischen Universitätsstudierenden im Alter von 21 bis 25 Jahren (CH 21-25 J.)<sup>60</sup> dürften *P* häufiger in einem Elternhaus mit Berufsbildung als höchstem Bildungsabschluss aufgewachsen sein; häufiger auch als *G* und die gesamtschweizerische Studierendenzahl erlangten die Eltern der *P* einen Abschluss an einer höheren Fachschule oder Meisterschule, weniger häufig dagegen an einer Universität oder Fachhochschule.<sup>61</sup>



**Abb. 9:** Höchster Bildungsabschluss der Eltern der *P* und *G*, im Vergleich zu gesamtschweizerischen Angaben zum Bildungsabschluss der Eltern von Studierenden universitärer / Eidgenössischer Technischer Hochschulen im Alter zwischen 21 und 25 Jahren (CH 21-25 J.) (vgl. Fussnote 60).

<sup>59</sup>  $n_P=18$  (8%), davon 11 Personen in der Schweiz geboren;  $n_G=40$  (10%), davon 24 Personen in der Schweiz geboren.

<sup>60</sup> Vgl. z.B. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind1.indicator.10107.101.html>, letzter Abruf vom 13. März 2007.

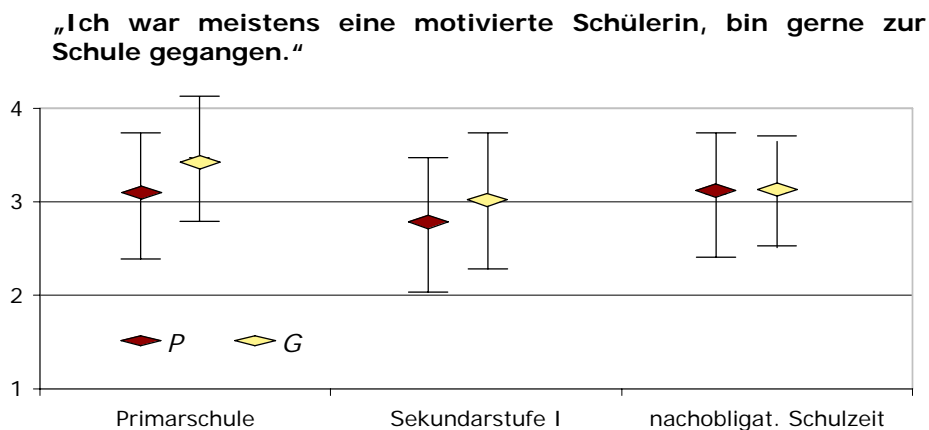
<sup>61</sup> Einbezogen wurde jeweils die höchste Bildungsstufe, welche mindestens ein Elternteil erreicht hatte. Die Eltern von Befragten mit fremdländischer Muttersprache verteilen sich in beiden Stichproben über alle Bildungsstufen.

**Bildungsverlauf.** Die Selbsteinschätzung der schulbezogenen Leistung und Motivation<sup>62</sup> sowie die Darstellung bedeutsamer Lebensereignisse geben Hinweise auf ein für die beiden Stichproben *P* und *G* unterschiedliches Erleben der Schulzeit:

Leistungsmässig bezeichnen sich *P* für die Primarschulzeit und die Sekundarstufe I durchschnittlich als gute Schülerinnen und Schüler, *G* vor allem rückblickend auf die Primarschulzeit als gute bis sehr gute Schülerinnen und Schüler.<sup>63</sup> Ein analoger Unterschied zwischen den beiden Gruppen ergibt sich auch für die schulbezogene Motivation: *P* beschreiben sich rückblickend auf die ganze obligatorische Schulzeit als teilweise motiviert, *G* bezeichnen sich vor allem rückblickend auf die Primarschulzeit als bedeutsam motivierter als *P* (vgl. Abbildung 10).<sup>64</sup>

Für die nachobligatorische Schulzeit, in welcher *P* die Berufsschule bzw. Berufsmaturitätsschule und *G* das Gymnasium besuchten, berichten beide Gruppen gleichermaßen eine mässige Motivation bei guter Leistung; von dieser guten Leistung ist *P* noch etwas stärker überzeugt als *G*<sup>65</sup>.

Für alle drei Ausbildungsabschnitte geben *P* wie *G* rückblickend bewertet einen mittelmässigen Lerneinsatz zu Hause an, allerdings mit einem vergleichsweise erhöhten Einsatz der *G* während der Sekundarstufe I.<sup>66</sup>



**Abb. 10:** Selbsteinschätzung schulbezogene Motivation in drei schulischen Zeitabschnitten, getrennt für *P* und *G*; Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft genau zu. Es sind die Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt.

<sup>62</sup> Konzipiert in Anlehnung an die derzeit stattfindende Jugend- und Rekrutenbefragung ch-x 2006/07; die Operationalisierung dieses Fragebereichs wurde uns freundlicherweise von den Autoren der ch-x 2006/07 zur Verfügung gestellt.

<sup>63</sup> Subjektive Leistungseinschätzung: deskriptive Statistik s. Anhang G, Tab. G1. Primarschulzeit  $d_{P,G} = -.75$ ; Sekundarstufe I:  $d_{P,G} = -.27$ ; nachobligatorische Schulzeit:  $d_{P,G} = .43$ .

<sup>64</sup> Subjektive Einschätzung schulbezogener Motivation: deskriptive Statistik s. G, Tab. G2. Primarschulzeit  $d_{P,G} = -.67$ ; Sekundarstufe I:  $d_{P,G} = -.31$

<sup>65</sup> vgl. obige Fussnote zur subjektiven Leistungseinschätzung.

<sup>66</sup> Subjektive Einschätzung Lerneinsatz zuhause: deskriptive Statistik s. Anhang G, Tab. G3. Sekundarstufe I:  $d_{P,G} = -.43$ .

Positive schulische Erlebnisse wie ein gutes Lern- und Schulklima oder Prüfungserfolge werden denn auch von beiden Studierendengruppen gleich häufig als bedeutsame Ereignisse für den schulischen Verlauf erinnert. Dazu kommen berufliche Erfahrungen oder Erlebnisse in Praktika, die den Bildungsverlauf positiv prägten; für *P* traten in diesen beruflichen oder berufspraktischen Zeiten häufiger als für *G* auch negativ bewertete Erfahrungen wie Langeweile oder zu wenig interessierende schulische und berufliche Inhalte auf. Entsprechend häufiger für *P* als für *G* sind es diese Arbeitserfahrungen, welche ausschlaggebend für einen Wechsel hin zur Universität waren; der Wunsch nach einem Universitätsstudium ist für *P* insgesamt häufiger als für *G* über allgemeine Lebenserfahrungen ausserhalb der Schule gewachsen. Für *G* ist es hingegen im Rückblick häufiger schon lange klar und war es aufgrund des Bildungsweges über die gymnasiale Maturität auch weniger in Frage gestellt, den Weg an die Universität zu beschreiten. Unabhängig von diesen äusseren Erfahrungen sind es für beide Studierendengruppen gleichermaßen die grosse Palette von Ausbildungsgängen an den universitären Hochschulen, die vielfältigen beruflichen Möglichkeiten oder bereits ganz spezifische Berufswünsche sowie eine intrinsische Motivation und Neugier, mehr lernen und wissen zu wollen, welche sie die Passerelle-Prüfung bzw. Maturität und damit den Zugang zur Universität in Angriff nehmen liess. *G* sehen noch stärker als *P* das ausschlaggebende Moment für diese Anstrengung in sich selber und im eigenen Willen. Während *P* deutlich häufiger als *G* durch Freunde, Lehrpersonen oder Berufskolleginnen und -kollegen zur Passerelle-Prüfung ermuntert und gewiesen wurden, sind es für *G* häufiger als für *P* die Eltern, Geschwister oder andere Verwandte, die sie zur Maturität angetrieben haben. Eine für beide Studierendengruppen vergleichsweise untergeordnete Rolle spielt der eigene Ehrgeiz oder die Überzeugung, mehr zu können, als bisher gezeigt werden konnte, oder allein aufgrund guter Noten für ein Universitätsstudium prädestiniert zu sein.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Diese Erlebnisschilderungen und Begründungen wurden über offene Fragen nach bedeutsamen Ereignissen und Personen im schulischen und beruflichen Verlauf und für den Entscheid, die Ergänzungsprüfung Passerelle bzw. die gymnasiale Maturität abzulegen, erhoben. Dargestellt werden Nennungen, die von 10-30% der Personen angeführt wurden.

### 3.2 Studienfachwahl an der Universität

Mit der vorliegenden Evaluation konnten rund zwei Drittel aller an Schweizerischen Universitäten oder Eidgenössischen Technischen Hochschulen immatrikulierten Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen erfasst werden<sup>68</sup>. Spitzenreiter in den Studienfachwahlen der *P* sind die Fachbereiche Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie Exakte und Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften; etwas weniger häufig werden die Fachbereiche Recht und Wirtschaftswissenschaften gewählt; die kleinsten Anteile finden sich in den Fachbereichen Medizin/Pharmazie, Technische Wissenschaften, Agrar-/Forstwirtschaft, Bauwesen und andere Studienrichtungen. Frauen der *P* wählen bevorzugt Studiengänge im Bereich der Sozial- und Erziehungswissenschaften; bei den Männern haben Studiengänge des Fachbereichs Exakte und Naturwissenschaften die höchste Präferenz (vgl. Tabelle 2).

Im Augenscheinvergleich mit der Gesamtzahl der Neueintritte an schweizerischen Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen<sup>69</sup> ordnen sich die *P* damit etwas häufiger als erwartet in den Fachbereichen Sozial- und Erziehungswissenschaften, Exakte und Naturwissenschaften sowie Geisteswissenschaften ein, etwa gleich häufig im Fachbereich Recht, dagegen weniger häufig in den Fachbereichen Wirtschaftswissenschaften und den andern, hier zusammengefasst dargestellten Fachbereichen.

Die *P* sind hauptsächlich an den Universitäten Bern, Lausanne und Zürich eingeschrieben, gefolgt von der ETH Zürich und der Universität Basel<sup>70</sup>. Der überwiegende Anteil der *P* (91%) studiert nach einer Studienordnung, die dem Bologna-System entspricht.

**Tab. 2:** Studienfachwahl der Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen

Fachbereichsgruppen	gesamtschweizerisch immatrikuliert (vgl. Fussnote 68)		Stichprobe					
	Anzahl	in %	Total		im 1. Semester		im 3. Semester	
			Anzahl	in %	Frauen	Männer	Frauen	Männer
Geisteswissenschaften	71	20	35	15	11	13	4	7
Sozial- / Erziehungswissenschaften	79	22	55	24	26	17	7	5
Recht	51	14	30	13	8	13	7	2
Wirtschaftswissenschaften	34	10	24	10	7	11	1	5
Exakte / Naturwissenschaften	76	21	43	19	7	28	3	5
andere Studienfachbereiche <sup>71</sup>	45	13	42	18	8	25	3	6
Gesamt	356	100	229	100	67	107	25	30

*Anmerkung:* Vergleich der Stichprobe mit der Gesamtzahl der Passerelle-Absolventinnen/Absolventen an schweizerischen Universitäten / Eidg. Technischen Hochschulen, nach Fachbereichsgruppen.

<sup>68</sup> vgl. Anhang H, Tab. H1 für Angaben zu immatrikulierten Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen an schweizerischen Universitäten / Eidg. Technischen Hochschulen, gemäss persönlichen Mitteilungen der Universitätsverwaltungen. Die einzelnen Fachbereichsgruppen sind in der Stichprobe zwischen der Hälfte (Geisteswissenschaften) bis fast vollständig (unter „andere Studienfachbereiche“ zusammengefasste Studienrichtungen) abgedeckt.

<sup>69</sup> vgl. Anhang H, Tab. H2 für den Vergleich mit der Gesamtzahl an Eintritten an schweizerischen Universitäten/Eidg. Technischen Hochschulen des Jahres 2005 gemäss <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind1.indicator.10202.102.html>, Abruf am 13. März 2007, sowie für den Vergleich mit der für die Evaluation erhobenen Stichprobe von Studierenden der Universität Basel mit gymnasialem Zugang.

<sup>70</sup> Vgl. Anhang H, Tab. H1 .

<sup>71</sup> Die Anteile in den folgenden Fachbereichsgruppen liegen in der Passerelle-Stichprobe je unter 10% und werden hier zusammengefasst betrachtet: Medizin/Pharmazie (n = 15; 7%), technische Wissenschaften, Agrar- und Forstwirtschaft (n = 15; 7%), Bauwesen (n = 6; 3%), interdisziplinäre Fachgruppen/andere (insbesondere Sport; n = 6; 3%).

### 3.3 Wohnsituation und finanzielle Lage im Studium

Knapp über die Hälfte der *P* wohnt zum Befragungszeitpunkt noch ganz oder teilweise bei ihren Eltern; dies ist bedeutsam weniger als der entsprechende Anteil der *G* von 73%.<sup>72</sup> Der Vergleich zum Gesamt der schweizerischen Universitätsstudierenden<sup>73</sup> macht deutlich, dass mit diesen Unterschieden zwischen den beiden Stichproben ein Alterseffekt zutage kommt: Während gesamtschweizerisch die Studierenden unter 22 Jahren zu 59% bei den Eltern wohnen, nimmt dieser Anteil bei Studierende zwischen 22 und 24 Jahren auf 48% und damit vergleichbar mit *P* ab.

In Sinne dieses Alterseffektes und gekoppelt mit den Unterschieden in der Wohnform sind auch die Unterschiede in den finanziellen Einkünften und Ausgaben zu interpretieren<sup>74</sup>:

Den Studierenden von *P* steht mit monatlich 1300 Fr. mehr Geld für die Bestreitung des Lebensunterhalts zur Verfügung als den Studierenden von *G* mit 1000 Fr.; Studierende beider Stichproben, die ausserhalb des Elternhauses wohnen, berichten einen je höheren monatlichen Betrag als Studierende, die noch bei den Eltern wohnen.

Allerdings finanzieren *P* im Vergleich zu *G* einen grösseren Anteil ihrer Lebenshaltungskosten mit<sup>75</sup>: *P* steuern häufiger als *G* zur Miete bei und bestreiten häufiger als *G* weitere Lebenshaltungskosten wie Studiengebühren, Haushaltskosten und Kosten für Transport, Kommunikation und auswärtige Verpflegung sowie Versicherungsgebühren, Arztrechnungen und Steuern. *P* übernehmen einen Anteil dieser Kosten häufiger als *G* auch dann, wenn sie noch bei den Eltern wohnen. Einzig die Ausgaben für Kleidung, Ausgang, Ferien und Hobbies werden in beiden Stichproben gleich häufig übernommen, nämlich von je rund 90% der Personen.

Ihre Ausgaben decken die Studierenden hauptsächlich aus folgenden Quellen: Rund zwei Drittel der *P* werden von ihren Eltern finanziell unterstützt; *P*, die bei ihren Eltern wohnen, erhalten pro Monat rund 400 Fr.; *P*, die in einer Wohngemeinschaft oder im Einzelhaushalt leben, werden mit 1000 Fr. im Monat von den Eltern unterstützt. Studierende der *G* werden noch häufiger, nämlich zu rund drei Vierteln, von ihren Eltern unterstützt. Der monatliche Beitrag der Eltern an bei ihnen wohnende Kinder ist aber mit 300 Fr. niedriger als bei *P*. Leben ihre Kinder in Wohngemeinschaft oder im Einzelhaushalt, tragen die Eltern der *G* wie die Eltern der *P* mit 1000 Fr. zum Lebensunterhalt bei.

Je rund die Hälfte von *P* und *G* ist erwerbstätig; Studierende beider Stichproben, die noch bei den Eltern wohnen und erwerbstätig sind, arbeiten im Durchschnitt etwa 8 Stunden pro Woche; erwerbstätige Studierende beider Stichproben, die in Wohngemeinschaft oder alleine wohnen, arbeiten rund 9.5 bis 10.5 Stunden pro Woche. Offensichtlich können *P* aufgrund ihres erlernten Berufs auf höher bezahlte Arbeitsstellen zugreifen als ihre Mitstudierenden: Erwerbstätige *P*, die noch im Elternhaus wohnen, tragen monatlich rund 600 Fr. zum eigenen Lebensunterhalt bei, gegenüber 400 Fr. der entsprechenden Personen aus *G*. Erwerbstätige und ausserhalb des Elternhauses wohnende *P* steuern rund 950 Fr. eigen erworbenes Geld bei, entsprechende Personen der *G* dagegen nur rund 500 Fr.

<sup>72</sup> Noch ganz bei Eltern wohnend:  $n_P=91$  (40%),  $n_G=278$  (66%); bei Eltern und anderswo (z.B. Wochenaufenthalt):  $n_P=26$  (11%),  $n_G=30$  (7%); in Wohngemeinschaft, Wohnheim, allein wohnend:  $n_P=86$  (38%),  $n_G=90$  (21%); mit Partner/in:  $n_P=26$  (11%),  $n_G=23$  (5%).

<sup>73</sup> Vgl. Bundesamt für Statistik (2007)

<sup>74</sup> Vgl. Alterseffekte in Einnahmen und Ausgaben des Gesamt schweizerischer Studierender, Bundesamt für Statistik (2007)

<sup>75</sup> Vgl. Anhang I, Tab. I1.

Rund ein Drittel der *P* gegenüber nur einem Viertel der *G* greift auf Erspartes aus der Vorstudiums-Zeit zurück, um das Studium zu finanzieren. Wiederum tragen *P* hier mit etwas höheren Beträgen als *G* zum Lebensunterhalt bei, nämlich 300 Fr. monatlich für *P*, welche noch bei den Eltern wohnen, bzw. 500 Fr. für *P*, welche in Wohngemeinschaft oder Einzelhaushalt leben. Die entsprechende Minderheit von *G* greift monatlich auf 200 Fr. aus Erspartem zurück.

Anteilmässig wenige Personen beider Studierendengruppen können auf ein Stipendium abstützen; der kleine Prozentsatz der Stipendienempfänger von *P*, welche noch bei den Eltern wohnt, erhält monatlich im Mittel 800 Fr., jene, welche in Wohngemeinschaft oder Einzelhaushalt leben, 1035 Fr.; die entsprechenden Beträge für die Stipendienempfänger der *G* sind tiefer bei 300 Fr. bzw. 700 Fr.

Darlehen und Beiträge von Lebenspartnerinnen und -partnern spielen in beiden Stichproben eine untergeordnete Rolle.

Beide Gruppen schätzen die Finanzierung des Studiums als zumindest teilweise gesichert ein; *P* gehen dabei von etwas mehr Unsicherheit aus als *G* und befürchten stärker als *G* eine finanzielle Knappheit, die allenfalls eintreten könnte<sup>76</sup>.

### 3.4 Anforderungen und Herausforderungen im Studium

Der Bildungsverlauf der *P* und der *G* unterscheidet sich formal spätestens nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit: *P* wählten den Berufsbildungsweg mit BM, *G* das Gymnasium. Mit dem Schritt an die Universität kommen die Pfade wieder zusammen. Inwiefern an dieser Stelle die Kompetenzen, Qualifikationen und Einstellungen trotz unterschiedlichen Werdegangs vergleichbar sind, ist das Hauptinteresse dieses Kapitels. Die Analysen stützen sich zu rund drei Vierteln auf Aussagen von erstsemestrigen Studierenden im ersten Quartal ihres Universitätsstudiums und zu rund einem Viertel auf Aussagen von Studierenden im dritten Semester.<sup>77</sup> Dies ist bedingt durch die relative Neuheit des Zugangs über die Passerelle-Prüfung an die Universität. Für verlässlichere und längerfristige Angaben z.B. über den Studienerfolg von Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen im Verlauf eines gesamten Bachelorstudiums werden weitere Befragungen zu einem späteren Zeitpunkt unerlässlich sein.

**Zeitliche Beanspruchung durch studiumsbezogene Tätigkeiten.** Studierende der *P* investieren, im Durchschnitt über alle Studienfachbereiche hinweg, rund 4 Stunden pro Woche mehr Zeit ins Studium als Studierende der *G*; dies tritt insbesondere aus den Einschätzungen der erstsemestrigen Studierenden hervor; bei den drittsemestrigen Studierenden gleicht sich der zeitliche Aufwand der beiden Studierendengruppen an.

Die zeitliche Beanspruchung der *P* variiert allerdings in Abhängigkeit vom Studienfachbereich, nämlich im Rahmen von 31 Stunden pro Woche in den Sozial- und Erziehungswissenschaften bis hin zu 44 Stunden pro Woche in den unter „andere Studienfachbereichen“ zusammengefassten Studienrichtungen; zudem variieren die Unterschiede in

<sup>76</sup>  $d_{P-G} = .35$  bzw.  $d_{P-G} = .28$

<sup>77</sup>  $n_p$  im 1. Semester = 174,  $n_p$  im 3. Semester = 55, vgl. Kapitel 3.2, Studienfachwahl

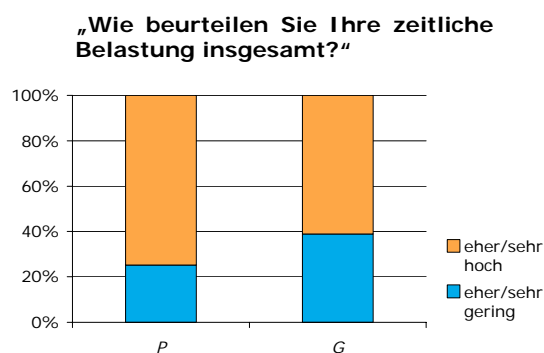


der zeitlichen Beanspruchung zwischen *P* und *G* ebenfalls in Abhängigkeit vom Studienfachbereich: während sich Studierende der *P* und *G* insbesondere im Fachbereich der Geisteswissenschaften mit einem wöchentlichen Zeitaufwand von je 33 Stunden nicht voneinander unterscheiden, treten bedeutsame Unterschiede insbesondere im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, mit rund 38 Stunden pro Woche für *P* und 33 Stunden für *G*, und mit ähnlichen Unterschieden auch in den Fachbereichen Recht und den unter „andere Studienfachbereichen“ zusammengefassten Studienrichtungen auf.<sup>78</sup>

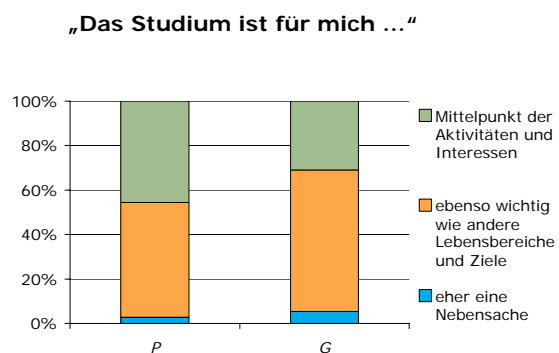
Die erhöhte zeitliche Beanspruchung von *P* im Vergleich zu *G*, dies insbesondere im ersten Semester, spiegelt sich auch in der subjektiven Wertung der zeitlichen Beanspruchung und in der Bedeutsamkeit des Studiums in der aktuellen Lebenssituation wieder:

Der Anteil der Personen im ersten Semester, welche die zeitliche Belastung als eher bis sehr hoch bezeichnen, ist bei *P* mit 75% höher als bei *G* mit 61% (vgl. Abbildung 11). Im dritten Semester steigen diese Anteile in beiden Studierendengruppen noch an, unterscheiden sich aber statistisch gesehen nicht mehr voneinander<sup>79</sup>. Für *P* des ersten Semesters ist das Studium zudem häufiger als für *G* aktuell der Mittelpunkt der eigenen Lebensaktivitäten und Interessen, für *G* im ersten Semester häufiger als für *P* zumindest ebenso wichtig wie andere Lebensbereiche und Ziele auch (vgl. Abbildung 12)<sup>80</sup>. Im dritten Semester nimmt in beiden Studierendengruppen der Anteil der Personen ab, die das Studium in den Mittelpunkt ihres Lebens setzen; andere Lebensbereiche werden häufiger als im ersten Semester zumindest als ebenso wichtig wie das Studium wahrgenommen<sup>81</sup>.

Allerdings scheint sich ein Grossteil beider Studierendengruppen gut auf die hohe zeitliche Beanspruchung eingestellt zu haben: 77% der *P* im ersten Semester und sogar 86% der *G* kann gemäss eigener Wahrnehmung genügend Zeit und Arbeit ins Studium investieren; der Anteil der Personen, welche mit der zur Verfügung stehenden Zeit für das Studium nicht zufrieden ist und diese in der aktuellen Lebenssituation als eher zu knapp einschätzt, ist in *P* mit 23% aber höher als in *G* mit 14%. Im dritten Semester gleichen sich die Anteile der zeitlich unzufriedenen Studierenden beider Gruppen auf dem Niveau der *P* an.



**Abb. 11:** Subjektive Bewertung der zeitlichen Beanspruchung. Häufigkeiten der Antworten der Erstsemestrigen, getrennt für *P* und *G*.



**Abb. 12:** Bedeutsamkeit des Studiums im ersten Studiensemester. Häufigkeiten der Antworten der Erstsemestrigen, getrennt für *P* und *G*.

<sup>78</sup> über alle Studienfachbereiche hinweg:  $M_p = 36.9$  h,  $SD_p = 11.2$  h,  $n_p = 228$ ;  $M_G = 32.8$  h,  $SD_G = 10.6$  h,  $n_G = 417$ ;  $d_{p-G} = .38$ ; deskriptive Statistik für die einzelnen Studienfachbereiche, getrennt nach *P* und *G*, s. Anhang J, Tab. J1;  $d_{p-G}$  für Wirtschaftswissenschaften = .65

<sup>79</sup> Studierende 3. Semester, subjektive Einschätzung zeitliche Belastung eher/sehr hoch:  $n_p = 47$ , 87%;  $n_G = 89$ , 75%.

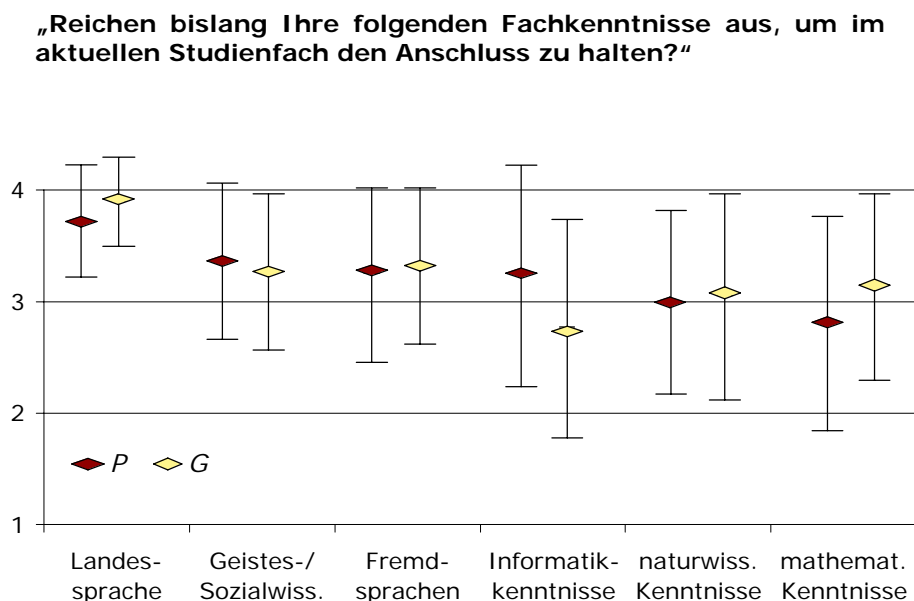
<sup>80</sup> Studium als Mittelpunkt der Aktivitäten und Interessen (Erstsemestrige):  $n_p = 79$ , 46%;  $n_G = 91$ , 31%. Studium ebenso wichtig wie andere Lebensbereiche und Ziele (Erstsemestrige):  $n_p = 89$ , 51%;  $n_G = 187$ , 64%.

<sup>81</sup> Studium als Mittelpunkt der Aktivitäten und Interessen (Drittsemestrige):  $n_p = 20$ , 37%;  $n_G = 31$ , 26%. Studium ebenso wichtig wie andere Lebensbereiche und Ziele (Drittsemestrige):  $n_p = 31$ , 57%;  $n_G = 84$ , 69%.

**Fachliche Anforderungen und Kompetenzen.** Eine zentrale Frage der Evaluation betrifft den Bereich der fachlichen Kompetenzen: Sind diese durch die Vorbildung, d.h. durch die BM und die Passerelle-Prüfungen und im Vergleich dazu durch die gymnasiale Maturität, genügend ausgebildet, um im aktuellen Studienfach und zum aktuellen Studienzeitpunkt den Anschluss zu halten?

Die subjektiven Einschätzungen spiegeln für alle erfragten Kompetenzbereiche und für beide Studierendengruppen gleichermaßen eine eher positive Antwort (vgl. Abbildung 13): Für *P* wie *G* reichen die in der Vorbildung erworbenen Fachkenntnisse eher bis sehr aus, um den Anschluss zu halten<sup>82</sup>.

Die Einschätzungen betreffend die einzelnen Kompetenzbereiche fallen allerdings in der gleichen Art unterschiedlich hoch aus, wie dies bereits in einer aktuellen Studie der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) zum Übergang ins Studium aufgezeigt worden ist<sup>83</sup>. Zudem werden einzelne Unterschiede der Kompetenzeinschätzung zwischen *P* und *G* bedeutsam, insbesondere auch in einigen Fällen, in welchen getrennt nach Studienfachbereichen die entsprechende Kompetenz als höchst relevant bewertet wird<sup>84</sup>:



**Abb. 13:** Subjektive Einschätzung der fachlichen Kompetenzen, getrennt für *P* und *G*. Skalierung: 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = eher ja, 4 = ja. Es sind die Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt.

<sup>82</sup> Vgl. auch Anhang K, Tab. K1 zur deskriptiven Statistik bzw. zur statistischen Überprüfung, dass die Mittelwerte beider Studierendengruppen im zustimmenden Antwortbereich (= ausreichend) liegen.

<sup>83</sup> Notter & Arnold (2006).

<sup>84</sup> Als relevant bzw. eingeschränkt relevant wird eine Kompetenz bezeichnet, wenn mindestens drei Viertel bzw. mindestens die Hälfte der Studierenden diese Kompetenz als für das Studium wichtig bewerten; vgl. dazu Anhang K, Tab. K2.

Kenntnisse der jeweils *vorherrschenden Landessprache* werden von den Studierenden aller Fachbereiche einerseits als relevant, andererseits auch als in hohem Ausmass ausreichend vorhanden eingeschätzt. Die Gesamtgruppe *P*, insbesondere aber die Studierenden von *P* im Fachbereich Geisteswissenschaften, schätzen sich allerdings gegenüber ihren Mitstudierenden von *G* auf hohem Kompetenzniveau tiefer ein<sup>85</sup>.

*Geistes- und sozialwissenschaftliche* Kenntnisse sowie Kenntnisse von *Fremdsprachen* (andere Landessprachen, Englisch und weitere) werden nicht mehr gleichermassen eindeutig als ausreichend eingeschätzt. Die beiden Studierendengruppen *P* und *G* unterscheiden sich jedoch nicht bezüglich dieser eingeschränkten Kompetenzeinschätzungen.

Bezüglich der Relevanzeinschätzung dieser Kenntnisse für das eigene Studienfach gehen die Einschätzungen teilweise auseinander:

Geistes- und sozialwissenschaftliche Kenntnisse sind aus der Sicht beider Studierendengruppen für die Fachbereiche Geisteswissenschaften, Recht und Wirtschaftswissenschaften, aber nur eingeschränkt für Exakte und Naturwissenschaften und die unter „andere Studienfachbereiche“ zusammengefassten Studienrichtungen relevant; für den Fachbereich Sozial- und Erziehungswissenschaften sind diese Kenntnisse aus Sicht der *P* relevant, für *G* nur eingeschränkt relevant.

Fremdsprachenkenntnisse sind für die *P* aller Studienfachbereiche, aber für *G* nur in den Fachbereichen Geisteswissenschaften, Sozial- und Erziehungswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften von eindeutiger Relevanz. In dieser unterschiedlichen Relevanzeinschätzung dürfte sich abzeichnen, dass *P* den Umgang mit Fremdsprachen allgemein noch stärker als Anforderung wahrnehmen, als dies *G* tun.

Als noch etwas unsicherer, aber immer noch eher ausreichend vorhanden, werden von beiden Studierendengruppen die Kompetenzen in den Bereichen *Informatik*, *naturwissenschaftliche Kenntnisse* und *mathematische Kenntnisse* eingeschätzt.

Informatikkenntnisse (Programmierung bzw. Anwendung) erhalten aus der Sicht beider Studierendengruppen und aller Studienfachbereiche zwar nur eine eingeschränkte Relevanz; das Gesamt der *P* und hierin insbesondere die *P* des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften schätzen ihre Kenntnisse im Vergleich zu *G* aber als deutlich höher ein<sup>86</sup>.

Naturwissenschaftliche Kenntnisse erhalten nur für den Fachbereich Exakte und Naturwissenschaften und die unter „andere Studienfachbereiche“ zusammengefassten Studienrichtungen hohe Relevanz; in den andern Fachbereichen sind diese Kenntnisse eingeschränkt bis kaum relevant. Die Kompetenzen werden von den bewertenden *P* und *G* aber gleichermassen als eher ausreichend wahrgenommen.

Die mathematischen Kompetenzen schliesslich werden vom Gesamt der *P* und insbesondere von den *P* der Studienfächer Exakte und Naturwissenschaften sowie den unter „andere Studienfachbereiche“ zusammengefassten Studienrichtungen als noch eingeschränkter vorhanden wahrgenommen als von ihren Mitstudierenden der *G*. Relevanz erhalten diese Kenntnisse hauptsächlich in diesen genannten Studienfachbereichen sowie in Wirtschaftswissenschaften, während sie aus der Sicht der Studierenden der anderen Studienfachbereiche nur eingeschränkt oder kaum relevant sind.<sup>87</sup>

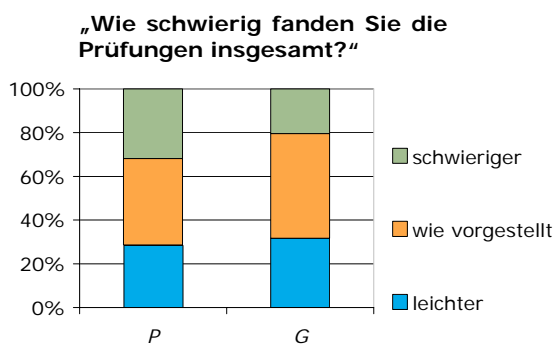
<sup>85</sup> Vorherrschende Landessprache:  $d_{P,G}$  für Gesamtstichprobe =  $-.35$ ,  $d_{P,G}$  für Fachbereich Geisteswissenschaften =  $-.77$ .

<sup>86</sup> Informatikkenntnisse:  $d_{P,G}$  für Gesamtstichprobe =  $.54$ ,  $d_{P,G}$  für Fachbereich Wirtschaftswissenschaften =  $1.20$ .

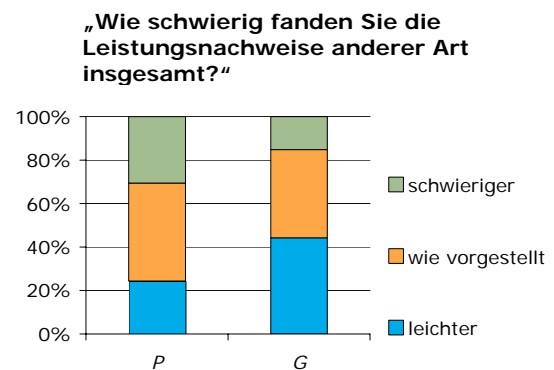
<sup>87</sup> Mathematische Kenntnisse:  $d_{P,G}$  für Gesamtstichprobe =  $-.41$ ,  $d_{P,G}$  für Exakte und Naturwissenschaften =  $-.81$ ,  $d_{P,G}$  für andere Studienfachbereiche =  $-.83$ .

Somit ergibt sich für P ein fachliches Kompetenzprofil, welches demjenigen von G gleicht, aber hinsichtlich der zwei Bereiche erste Landessprache und Mathematik tiefer, hinsichtlich Informatikkenntnissen höher abschliesst.

**Erbrachte universitäre Studienleistungen.** Aus den vorliegenden Daten zur Schwierigkeitseinschätzung von Prüfungen bzw. anderer Leistungsnachweise (Proseminararbeiten, Vorträge u.Ä.) und zur Anzahl bestandener Prüfungen bzw. Leistungsnachweise ergeben sich lediglich Hinweise zur Frage nach dem Erfolg der Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen bei der Aufnahme eines Studiums. Die Darstellungen beziehen sich hauptsächlich auf Angaben der P im dritten Semester; Studierende im ersten Semester eines Bachelorstudiums hatten zum Zeitpunkt der Befragung in ihrem Studienfach noch kaum Prüfungen abgelegt; abhängig vom Studienfach hatten einige Studierende des ersten Semesters allerdings bereits Leistungsnachweise anderer Art erbracht. Wegen der kleinen Fallzahlen werden die Ergebnisse zusammengefasst über alle Studienfachbereiche und beide Semester dargestellt. Zuverlässige Aussagen über den Studienerfolg im Rückblick auf ein ganzes Bachelorstudium liegen also noch nicht vor (vgl. Einleitung zu diesem Kapitel).<sup>88</sup>



**Abb. 14:** Schwierigkeitseinschätzung bezüglich Prüfungen. Häufigkeiten der Antworten, getrennt für P und G.



**Abb. 15:** Schwierigkeitseinschätzung bezüglich Leistungsnachweise anderer Art (Proseminararbeiten, Vorträge u.Ä.). Häufigkeiten der Antworten, getrennt für P und G.

Die Einschätzungen zum Schwierigkeitsgrad schriftlicher Prüfungen fallen für P und G positiv aus: Beide Gruppen schätzen ihre Kompetenzen als ausreichend ein; jeweils eine deutliche Mehrheit der Studierenden beider Gruppen erlebten an den Prüfungen keine negativen Überraschungen hinsichtlich Schwierigkeitsgrad, sondern konnten sich im Voraus auf das Schwierigkeitsniveau einstellen oder empfanden die Prüfung gar leichter als erwartet (vgl. Abbildung 14).

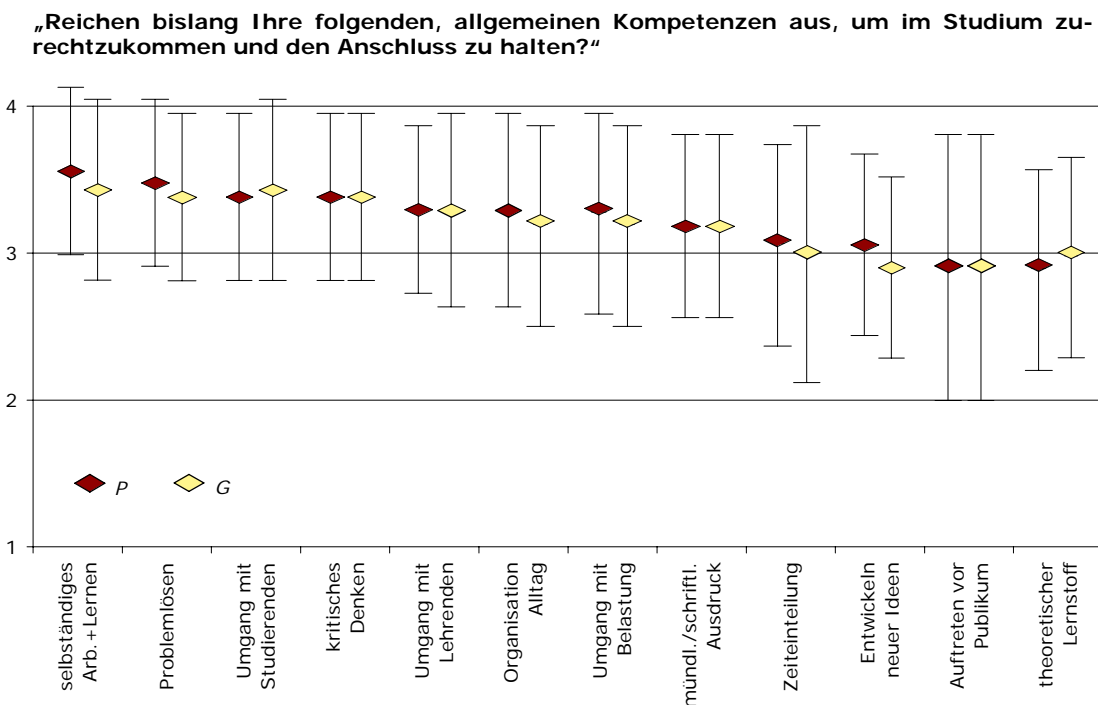
Vier der 63 für diese Auswertungen einbezogenen P und eine der 98 G geben an, eine der absolvierten Prüfungen nicht bestanden zu haben.

<sup>88</sup> Festzuhalten ist, dass zurzeit keine Angaben zum Studienabbruch von Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen während oder am Ende des ersten Studienjahres bestehen. Nur gerade sechs der antwortenden Personen der Passerelle-Stichprobe, welche die Passerelle-Prüfungen im Jahr 2005 abgelegt haben, sprechen von Studienabbruch, -unterbruch, Studienfach- oder Studienortswechsel während oder nach dem ersten Studienjahr und geben rückblickend auf dieses erste Studienjahr Auskunft über ihre Studiembewältigung.

In ähnlich hohem Ausmass wie bei den Prüfungen konnten sich die Studierenden beider Gruppen auf das Schwierigkeitsniveau der Leistungsnachweise anderer Art (Proseminararbeiten, Vorträge u.Ä.) anpassen (vgl. Abbildung 15): 24% der *P* gegenüber einem mit 44% bedeutsam höheren Anteil der *G* empfanden das Schwierigkeitsniveau der Leistungsnachweise anderer Art leichter als erwartet; weitere 45% der *P* bzw. 41% bei *G* erachten den Schwierigkeitsgrad dieser Leistungsnachweise im Rahmen des Erwarteten; mit 30% gegenüber 15% ist der Anteil der Personen, welche unerwartete Schwierigkeiten beim Ablegen der Leistungsnachweise anderer Art antrafen, bei *P* allerdings höher als bei *G*.

Fünf der 82 *P* gegenüber drei der 86 *G*, welche für diese Auswertungen einbezogen werden konnten, geben an, dass mindestens einer der erbrachten Leistungsnachweise nicht angenommen worden ist.

**Überfachliche Kompetenzen.** Ein weiteres Interesse gilt der Frage, ob durch die Vorbildung bis hin zur Passerelle-Prüfung bzw. im Vergleich dazu bis hin zur gymnasialen Maturität die überfachlichen Kompetenzen genügend ausgebildet sind, um im Studium zurechtzukommen und den Anschluss zu halten. Unter allgemeinen bzw. überfachlichen Kompetenzen werden all jene Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden, die nicht in einem einzelnen Fach spezifisch gelernt werden, sondern von allgemeiner Natur sind. Dies betrifft Bereiche der Selbstkompetenz ebenso wie Bereiche der Sozialkompetenz (zur Begründung der Evaluation dieser Bereiche vgl. auch Kapitel 2.6 zur Kompetenzeinschätzung bei BM-Abschluss bzw. Wichtigkeitseinschätzung bei den Passerelle-Prüfungen).<sup>89</sup>



**Abb. 16:** Subjektive Einschätzung überfachlicher Kompetenzen, getrennt für *P* und *G*. Skalierung: 1 = nicht ausreichend, 2 = eher nicht ausreichend, 3 = eher ausreichend, 4 = ausreichend. Es sind die Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt.

<sup>89</sup> Vgl. dazu Notter & Arnold (2006).

Die Auswertungen lassen für *P* gleichermassen wie für *G* eine durchaus positive Antwort zu (vgl. Abbildung 16): Für *P* wie *G* reichen die erworbenen allgemeinen Kompetenzen aus, um im Studium zurechtzukommen.<sup>90</sup> Keiner der Bereiche fällt mit ausgeprägt hohen, aber einige Bereiche mit durchaus gut ausgebildeten Kompetenzwerten auf; die Einschätzungen fallen dabei in vergleichbarer Art unterschiedlich hoch aus, wie es bereits in der beigezogenen Referenzstudie berichtet worden ist (vgl. Fussnote 89).

Das einzige statistisch bedeutsame Unterschiedsergebnis zwischen den beiden Studierenden- gruppen betrifft das selbständige Arbeiten und Lernen: dieses fällt in der Einschätzung der *P* noch etwas günstiger aus als in der Einschätzung der *G*.<sup>91</sup> Die Studierenden beider Gruppen schätzen sich weiter als durchaus kompetent ein im sozialen Umgang mit anderen Studierenden und mit den Lehrpersonen des Studiums, ebenso im problemlösenden wie kritischen Denken. Die Studierenden stimmen zu, eher ausreichend gut den Studienalltag organisieren, die Zeit angepasst einteilen sowie mit Belastungen umgehen zu können. Die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit wird auf einem eher ausreichenden, aber nicht überragenden und im Augenscheinvergleich zur Referenzstudie eher tieferen Niveau eingeordnet, ebenso die Fähigkeit neue Ideen einzubringen, vor Publikum aufzutreten und mit dem theoretisch-abstrakten Lernstoff zurechtzukommen.

**Lern- und Arbeitsformen des Studiums.** Lern- und Arbeitsformen stellen einen weiteren Bereich von studiumsspezifischen Anforderungen und Herausforderungen dar. Studierende der *P* vermögen dabei mit fast allen der erfragten Lern- und Arbeitsformen gut zu lernen (vgl. Abbildung 17). Es ergeben sich darin keine Unterschiede zu den Studierenden der *G*. Favoriten unter den Arbeits- und Lernformen sind aus Sicht beider Studierendengruppen das Lernen aus Skripten und Lehrbüchern sowie der (Pro)Seminarunterricht. Der Lerngewinn durch das Gestalten von eigenen Vorträgen, durch selbständige Informationsbeschaffung, Gruppen- und Teamarbeiten ebenso wie in der klassischen Form des Frontalunterrichts (in der Regel Vorlesung), der längerfristigen selbständigen Arbeit in der Form von (Pro)Seminararbeiten oder Essays u.Ä. oder in fächerübergreifenden Arbeiten wird als eher gut eingeschätzt. Einschränkend im Lernprofit wird von beiden Studierendengruppen einzig das Verfolgen von Vorträgen der Mitstudierenden bewertet.<sup>92</sup>

Analog zu Befunden der Referenzstudie zum Übergang ins Studium<sup>93</sup> ist diesen Aussagen beizufügen, dass die verschiedenen Lern- und Arbeitsformen in den unterschiedlichen Studienfächern nicht gleichermassen früh gepflegt werden; so erachten die Studierenden aller Studienfachbereiche zwar das Lernen mit Skripten und Lehrbüchern, die selbständige Informationsbeschaffung und den Frontalunterricht als typische Lern- und Arbeitsform; (Pro)Seminarunterricht kommt dagegen in den ersten Semester der Fachbereiche Wirtschaftswissenschaften und Exakte und Naturwissenschaften nur eingeschränkt vor. Eigene Vorträge gestalten bzw. die Vorträge anderer Mitstudierender verfolgen ist eine überaus übliche Form im Fachbereich Geisteswissenschaften, aber nur eingeschränkt typisch für die andern Fachbereiche. Team- und Gruppenarbeiten werden typischerweise nur in den Geisteswissenschaften und den unter „andere Studienfachbereiche“ zusammengefassten Studienrichtungen eingesetzt. Längerfristige Arbeiten wie beispielsweise

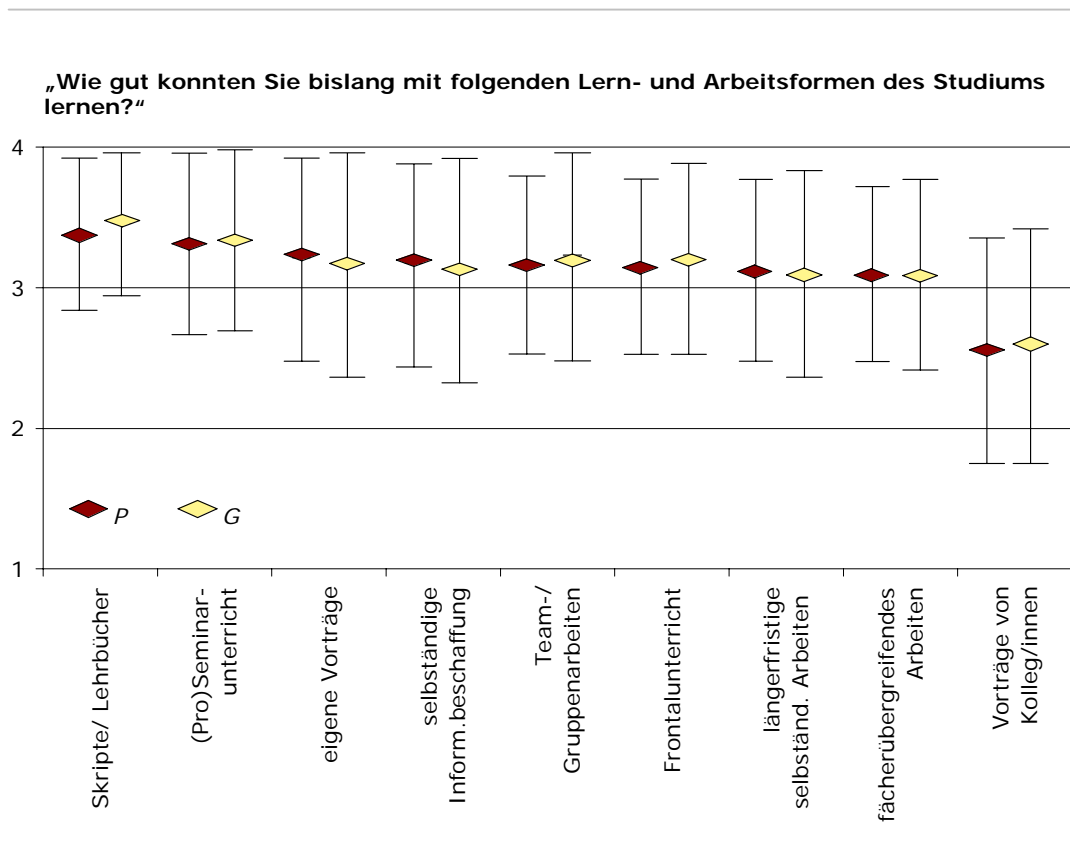
<sup>90</sup> Vgl. auch Anhang L, Tab. L1 zur deskriptiven Statistik bzw. zur statistischen Überprüfung, dass die Mittelwerte beider Studierendengruppen im zustimmenden Antwortbereich (= ausreichend) liegen.

<sup>91</sup> Selbständiges Arbeiten und Lernen:  $d_{P,G} = .21$ .

<sup>92</sup> Vgl. auch Anhang M, Tab. M1 zur deskriptiven Statistik bzw. zur statistischen Überprüfung, ob die Mittelwerte beider Studierendengruppen im zustimmenden Antwortbereich (= eher oder sehr gut) liegen.

<sup>93</sup> Notter & Arnold (2006).

(Pro)Seminararbeiten oder auch fächerübergreifende Arbeiten treten in den ersten Semestern aller Studienfachbereiche nur eingeschränkt oder kaum auf.<sup>94</sup>



**Abb. 17:** Einschätzung des Lernfortschritts durch verschiedene Arbeitsformen, getrennt für P und G. Skalierung: 1 = sehr schlecht, 2 = eher schlecht, 3 = eher gut, 4 = sehr gut. Es sind die Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt.

**Gründe für Studienfachwechsel oder für Studienabbruch.** Begründungen zu Studienfachwechsel, Studienunterbrüchen oder Studienabbrüchen können Hinweise auf mögliche Problemfelder des Studiums sein. Ein kleiner Prozentsatz der beiden Studierendengruppen P und G hat bereits einen Studienfachwechsel, einen Studienunterbruch oder -abbruch hinter sich oder zieht solche Veränderungen in Betracht (je ca. 10%).

Für beide Studierendengruppen liegen dabei die Gründe für einen Studienfachwechsel gleichermassen häufig und hauptsächlich in einer inneren Distanz zum aktuellen Studienfach, sei dies aufgrund eines neu geweckten Interesses an einem andern Studienfach oder aufgrund unerfüllter Erwartungen an das gewählte Studienfach. Letzteres ist der häufigste Grund für einen in Erwägung gezogenen Studienunterbruch oder -abbruch.

Im Zusammenhang mit Studienunterbruch oder -abbruch verweisen Studierende der G zudem häufiger als Studierende der P auf den Wunsch nach (beruflicher) Praxiserfahrung und

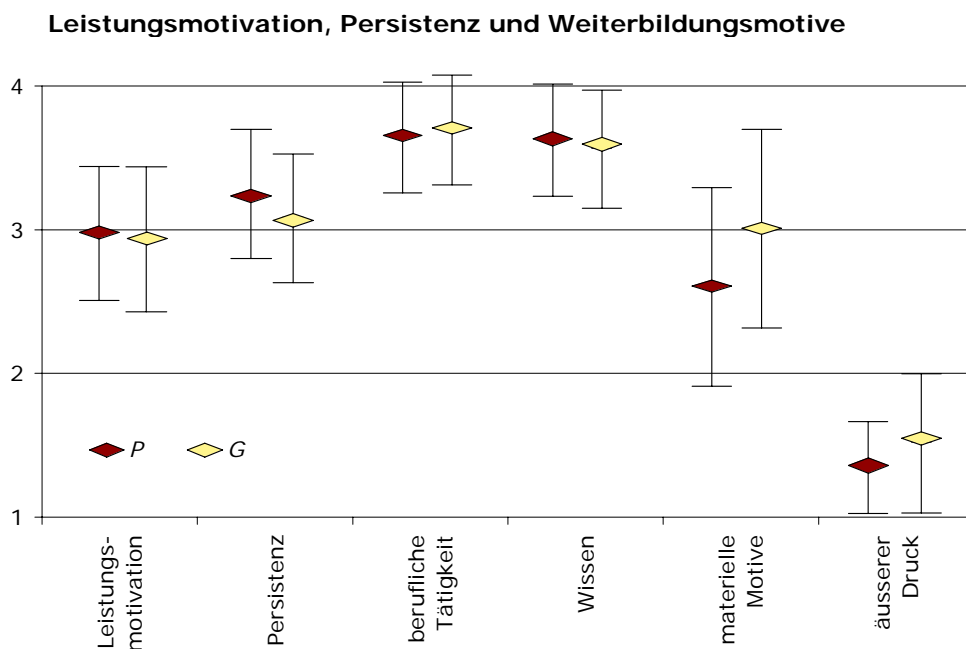
<sup>94</sup> Als typisch bzw. eingeschränkt typisch wird eine Arbeits- und Lernform bezeichnet, wenn mindestens drei Viertel bzw. mindestens die Hälfte der Studierenden diese Form als für das Studium wichtig bewerten; vgl. dazu Anhang M, Tab. M2.

Geldverdienen einerseits, nach Sprachaufenthalten und Reisen andererseits. Diese Wünsche sind auf Seiten der *P* stärker schon zur Verwirklichung gelangt. Stress und Belastung, Zweifel an der eigenen Kompetenz oder Prüfungsmisserfolg als Gründe für Studienfachwechsel, Studienunterbruch oder -abbruch werden vergleichsweise wenig genannt, ebenso finanzielle Probleme. Solche werden, wenn überhaupt, hauptsächlich von Studierenden der *P* als Grund für den Studienunterbruch oder –abbruch erwähnt.

Mit diesen Nennungen liegen die Personen der hier befragten Stichproben im Umfeld jener Begründungen, welche in einer Studie des Nationalfonds der 1990er Jahre für damals noch nicht auf das Bologna-System umgestellte, schweizweit erhobene Studiengänge bzw. Studienabbrüche eruiert worden sind.<sup>95</sup>

### 3.5 Leistungsbereitschaft und Weiterbildungsmotivation

Die bisherigen Befunde gaben Einblick in eine teilweise unterschiedliche, teilweise ähnliche Ausgangs- und Anforderungslage von Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfung im Vergleich zu Studierenden mit gymnasialer Maturität. Dieses Bild setzt sich im Bereich der aktuellen Ausprägung in studiumsbezogenen, motivationalen Aspekten fort (vgl. Abbildung 18).



**Abb. 18:** Einschätzung der Leistungsmotivation, der Persistenz und der Weiterbildungsmotivation nach vier Aspekten, getrennt für *P* und *G*. Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft genau zu. Es sind die Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt.

<sup>95</sup> vgl. Diem & Meyer (1999).



Studierende der *P* zeichnen sich, wie auch ihre Mitstudierenden von *G*, durch eine intakte, wenn auch nicht verbissene Leistungsmotivation und Persistenz aus, sich schwierigen Aufgaben mit einer gewissen Hartnäckigkeit zu stellen. Des weitern berichten sie eine ausgeprägt hohe intrinsische Ausbildungsmotivation, in welcher sowohl der Wissensdurst wie auch der Wunsch nach einer interessanten und herausfordernden beruflichen Tätigkeit zum Ausdruck kommt. Sie schildern eine zumindest teilweise extrinsisch bedingte Ausbildungsmotivation mit dem Ziel guter Verdienstmöglichkeiten und einer beruflichen Führungsposition, aber kaum aufgrund äusseren Drucks oder fehlender Alternativen.

*P* beschreiben sich dabei noch stärker persistent als *G*, aber weniger hoch extrinsisch motiviert als *G*, dies sowohl was die materielle Ausrichtung auf Verdienst und Position betrifft wie auch in Bezug auf den äusseren Druck zur Aus- oder Weiterbildung.<sup>96</sup>

Im Augenscheinvergleich zu den Durchschnittswerten der Referenzstudien<sup>97</sup> zeichnet sich das Profil der *P* in allen motivationalen Aspekten etwas ausgeprägter: *P* sind leistungsmotivierter und persistenter, stärker intrinsisch, aber weniger stark extrinsisch motiviert als *G*.

### 3.6 Subjektives Wohlbefinden und emotionale Befindlichkeit

Das subjektive Wohlbefinden und die emotionale Befindlichkeit als Komponenten der Persönlichkeit können eine Rolle in der Bewältigung von studiumsbezogenen Anforderungen und Herausforderungen spielen. Gleichzeitig ist subjektives Wohlbefinden und die emotionale Befindlichkeit ein Ergebnis der jahrelangen und der aktuellen Bewältigungsprozesse des Menschen in vielfältigsten Lebensvollzügen.

Studierende der *P* wie auch der *G* zeichnen sich im Durchschnitt durch eine hohe Zufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation, eine positive Einstellung gegenüber der eigenen Vergangenheit und Zukunft sowie durch eine ausgeprägt positive Affektivität aus, in welcher die Personen ihre eigene Stärke, Entschlossenheit und Begeisterung zum Ausdruck bringen. Die Anteile negativer Affektivität wie Bekümmertheit, Gereiztheit oder Ängstlichkeit sind in beiden Studierendengruppen eher gering, wenn auch bei *P* etwas höher als bei *G*<sup>98</sup>.

Im Vergleich zu Durchschnittswerten aus Referenzstudien, die zur Konzipierung dieses Evaluationsteils zugezogen wurden, zeichnet sich damit in der hier untersuchten Stichprobe das Profil insbesondere in den positiv formulierten Befindlichkeitsaspekten etwas ausgeprägter: Es entsteht das Bild einer äusserst zufriedenen und gegenüber sich selbst und dem eigenen Leben positiv eingestellten Gruppe von Studierenden.<sup>99</sup>

<sup>96</sup> Persistenz:  $d_{P-G} = .36$ ; materielle Ausbildungsmotivation:  $d_{P-G} = -.47$ ; äusserer Druck:  $d_{P-G} = -.54$ ; vgl. auch die deskriptive Statistik in Anhang N, Tab. N1.

<sup>97</sup> Vgl. Grob & Maag Merki (2001); Jugend- und Rekrutenbefragung CH-X 2000/2001, Bieri Buschor & Forrer (2005); Maag Merki (2006); TREE, Stalder & Hupka (2006).

<sup>98</sup> Negative Affektivität:  $d_{P-G} = .38$ ; vgl. auch die deskriptive Statistik in Anhang O, Tab. O1.

<sup>99</sup> Vgl. Berner Fragebogen zum Wohlbefinden, Grob (1995); TREE, Stalder & Hupka (2006).

### 3.7 Zusammenfassung

Rund zwei Drittel der an schweizerischen Universitäten bzw. Eidgenössischen Technischen Hochschulen immatrikulierten Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen (*P*) konnten im Wintersemester 2006/07 zur soziodemografischen Herkunft, zum schulischen Bildungsverlauf, zur Studiumsbewältigung zu Beginn des universitären Studiums und zur Ausbildungsmotivation befragt werden.

Die *P* stammen häufiger als der Durchschnitt der Universitätsstudierenden und auch als die Vergleichsstichprobe der Studierenden mit gymnasialer Maturität (*G*) aus einem Elternhaus mit Berufsbildungsabschluss oder einer höheren Berufsbildung, weniger häufig dagegen aus akademisch gebildeten Familien.

Im Rückblick auf die Primarschulzeit und die Sekundarstufe I schätzen sich *P* zwar als gute und motivierte Schülerinnen und Schüler ein, allerdings liegen sie mit ihren Leistungs- und Motivationseinschätzungen jeweils unter den Werten der *G*. *P* können damit als Personen beschrieben werden, die nach einer zwar guten, aber nicht überragenden Schulzeit nun ihre zweite Chance packen, um einen akademischen Bildungsabschluss an einer Universität zu erlangen.

*P* sind dabei hoch intrinsisch motiviert: Unter anderem ist es Langeweile oder die zu wenig interessierenden Inhalte in der bisherigen beruflichen Tätigkeit, welche *P* den Wechsel hin zur Universität anpacken lassen. Andererseits ist es die Zuversicht, mit dem Universitätsstudium den Wissensdurst zu stillen wie auch der Wunsch nach einer interessanten und herausfordernden beruflichen Tätigkeit, die sie den Aufwand rechtfertigen lässt. Gute Verdienstmöglichkeiten und Führungspositionen sind vergleichsweise untergeordnete Motive für den gewählten Schritt an die Universität.

*P* sind im Vergleich zu den Mitstudierenden mit gymnasialer Maturität etwas älter und stehen einen Schritt weiter im Leben ausserhalb des Elternhauses: Sie leben häufiger als *G* ausserhalb des Elternhauses und erleben auch häufiger als *G* ihre Freunde, Berufskolleginnen und –kollegen oder Lehrpersonen, weniger häufig als *G* hingegen die Eltern als Richtungsweiser in den aktuellen Bildungsentscheiden.

*P* wählen häufiger als das Gesamt der Studierenden einen Studiengang in den Fachbereichen Sozial- und Erziehungswissenschaften (insbesondere von Frauen gewählt), Exakte und Naturwissenschaften (insbesondere von Männern gewählt) und Geisteswissenschaften, etwas weniger häufig Recht und Wirtschaftswissenschaften, und vergleichsweise wenig die Studiengänge in den Fachbereichen Medizin und Pharmazie, Technische Wissenschaften, Agrar-/Forstwirtschaft und Bauwesen sowie weitere Studienrichtungen.

*P* finanzieren im Vergleich zu *G* häufiger und zu einem grösseren Anteil ihre Lebenshaltungskosten aus eigenen finanziellen Mitteln aus Erwerbstätigkeit oder früheren Ersparnissen, können aber teilweise auch noch auf die finanzielle Unterstützung ihrer Eltern zählen. Dennoch befürchten sie mit Blick auf die Zukunft stärker als *G* eine finanzielle Knappheit während des Studiums.

*P* investieren im Durchschnitt rund vier Stunden mehr Zeit ins Studium als *G*. Sie kommen durch eine Zentrierung der Interessen auf das Studium in der Regel gut mit dieser zeitlichen Beanspruchung zurecht.

In der subjektiven Einschätzung der *P* reichen die fachlichen Kompetenzen aktuell eher bis sehr aus, um im Studium den Anschluss zu halten. Die *P* kommen insbesondere mit den Anforderungen in der Erstsprache (Landessprache) gut zurecht; etwas geschmälert sind die Kompetenzeinschätzungen bezüglich der geistes- und sozialwissenschaftlichen Kenntnisse und des Umgangs mit Fremdsprachen im Studium. Letzteres wird von *P* deutlicher als von *G* als Anforderung und Herausforderung wahrgenommen. Am stärksten gefordert sind *P* bezüglich der naturwissenschaftlichen und mathematischen Anforderungen im Studium. In diesem Bereich berichten *P* zumindest für das erste Semester vermehrt Unsicherheiten und Anschlussprobleme. Das fachliche Kompetenzprofil der *P* gleicht demjenigen von *G*. Die Kompetenzeinschätzungen der *P* fallen bezüglich der Erstsprache (hier insbesondere für Studierende der Geisteswissenschaften) und bezüglich der mathematischen Kenntnisse (hier insbesondere für Studierende der Exakten und Naturwissenschaften und weiterer Fachbereiche, in denen mathematische Anforderungen hoch relevant sind) etwas ungünstiger aus als bei *G*. Einen deutlichen Kompetenzvorsprung gegenüber *G* verzeichnen *P* hingegen im Bereich der Informatikkenntnisse.

Eine Mehrheit der *P* konnte sich in der eigenen Einschätzung bisher gut auf den Schwierigkeitsgrad der universitären Prüfungen oder der Leistungsnachweise anderer Art (Vorträge, Essays u. Ä.) einstellen. Dennoch ist der Anteil der Personen, welche die Anforderungen schwieriger als erwartet empfunden haben, bei *P* höher als bei *G*. Das Universitätsstudium ist für *P* anspruchsvoll und anforderungsreich.

Im Bereich überfachlicher, allgemeiner Kompetenzen bestehen gute Voraussetzungen. Insbesondere können sich *P* gut auf das selbständige Arbeiten und Lernen einstellen. Sie erleben sich als kompetent im Umgang mit den Mitstudierenden wie mit den Lehrpersonen des Studiums und erachten ihre Fähigkeiten im problemlösenden wie kritischen Denken als ausreichend. Mit der Organisation des Studienalltags ebenso wie mit Belastungen kommen sie in eigener Einschätzung gut zurecht. Etwas unsicherer sind die Einschätzungen bezüglich mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit, der Kompetenz vor Publikum aufzutreten und im Umgang mit dem theoretisch-abstrakten Lernstoff. Mit diesem Kompetenzprofil unterscheiden sich *P* nicht von *G*.

Im Umgang mit den unterschiedlichen Lern- und Arbeitsformen des Studiums gelingt es den *P* ebenso gut wie den *G*, sich den notwendigen Lernstoff anzueignen. Den grössten Lerngewinn erreichen sie beim Lernen mit Hilfe von Skripten und Lehrbüchern und im Proseminarunterricht. Demgegenüber sind die andern Lern- und Arbeitsformen wie das Gestalten von eigenen Vorträgen, längerfristige Arbeiten wie z.B. Proseminararbeiten oder Essays sowie der klassische Frontalunterricht der Vorlesung von nachgeordnetem Nutzen.

*P* sind insgesamt hoch persistent, ausserordentlich zufrieden mit dem eigenen Leben und haben einen positiven Blick auf die eigene Zukunft.

## 4 Schlussfolgerung und Empfehlungen

Insgesamt fällt die Evaluation der Passerelle-Prüfungen des Sommers 2006 bezüglich Prüfungsmodalitäten und Prüfungsinhalten positiv aus. Dieser Schluss erfolgt unter Einbezug der Sichtweise verschiedener an den Passerelle-Prüfungen beteiligten Personen:

- Expertinnen und Experten universitärer Hochschulen, die die Prüfungsqualität beurteilten,
- Prüfungsverantwortliche und –organisatoren der Passerelle-Prüfungen,
- Prüferinnen und Prüfer, Expertinnen und Experten der Passerelle-Prüfungen, sowie
- Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen.

Der Übergang der Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen ins universitäre Studium gelingt aus der Innenperspektive mehrheitlich zufrieden stellend. Das Kompetenzprofil der Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen ist mit dem Profil von Studierenden mit gymnasialer Maturität vergleichbar. Für zuverlässige Aussagen zum Studienerfolg sind jedoch längerfristig ausgerichtete Studien notwendig.

Aufgrund der vorliegenden Resultate der ersten beiden Jahre seit Einführung der Passerelle-Prüfungen drängt sich kein unmittelbarer Handlungsbedarf auf. Es gibt allerdings Klärungsbedarf und Optimierungsmöglichkeiten<sup>100</sup>:

- Die Qualität von Prüfungsmodalitäten und -inhalten sollte durch geeignete Massnahmen gesichert werden.
- Überfachliche Kompetenzen sollten durch die Einführung innovativer Prüfungsverfahren an den Passerelle-Prüfungen berücksichtigt werden können.
- Die Richtlinien zu den Prüfungsfächern Naturwissenschaften und Zweitsprache sollten unter Beteiligung von Mittelschulen und Universitäten überarbeitet werden.
- Bei der Umsetzung der Empfehlungen ist besonderes Augenmerk darauf zu richten, dass keiner der verschiedenen Zugänge zu den universitären Hochschulen bevorzugt oder benachteiligt behandelt wird. Die verschiedenen Aspekte der Hochschulreife (fachliche, überfachliche und allgemeine Kompetenzen) sowie deren Messung betreffen alle Hochschulzugänge gleichermassen.

Für die Optimierung und Konsolidierung der Passerelle-Prüfungen sind folgende Aspekte von weiterführendem Interesse und gebührend zu berücksichtigen:

- Evaluation der Passerelle-Absolventinnen und –Absolventen über eine längere Studierendauer. In den kommenden Jahren wird eine beachtliche Anzahl von Passerelle-Absolventinnen und Absolventen ein Bachelor- bzw. Masterstudium an einer universitären oder Eidgenössischen Technischen Hochschule abschliessen. Erst ab diesem Zeitpunkt werden verlässliche Aussagen erfolgen können, wie sich Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen im universitären Studium bewähren. Allenfalls lassen sich daraus weitere Schlüsse zur Ausgestaltung der Passerelle-Prüfungen ziehen.
- Ebenso hilfreich wäre eine Untersuchung zu den Gründen, welche Kandidatinnen und Kandidaten zum Abbrechen der Vorbereitungen auf die Passerelle-Prüfungen bewegen.

---

<sup>100</sup> Die Verfasser haben auf der Basis der Resultate der Evaluation Passerelle ein Arbeitspapier zuhanden einer allfällig einzusetzenden Gruppe zur Überarbeitung der Passerelle-Richtlinien erstellt, welche den Klärungs- und Handlungsbedarf weiter konkretisiert (siehe Anhang P).

## Literatur

Bieri Buschor, Ch. & Forrer, E. (2005). *Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf: Jugend- und Rekrutenbefragung als Beitrag zum Bildungsmonitoring*. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Zürich: Studentendruckerei.

Bundesamt für Statistik [BFS]. Online unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15.html> (diverse Abrufe im März 2007).

Bundesamt für Statistik (2007). *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Studie zur sozialen Lage der Studierenden 2005*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.

Diem, M. & Meyer, Th. (1999). *Studienabbruch aus der Sicht der Studierenden. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Studierenden der Schweizer Hochschulen*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.

Grob, A. (1995). *Berner Fragebogen zum Wohlbefinden (BFW). Vienna Test System*. Möding: Schuhfried (Manual and DOS-Programm Version 1.00).

Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Lang.

Jugend und Rekrutenbefragung [ch-x] (2006/07). *Die Schullaufbahn: Rückblick und Ausblick von Schweizer Jugendlichen*. Online unter [http://www.kbl.unizh.ch/seiten\\_/pdf/chx\\_Projektbeschreibung.pdf](http://www.kbl.unizh.ch/seiten_/pdf/chx_Projektbeschreibung.pdf) (letzter Abruf am 8.12.06).

Maag Merki, K. (2006). *Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen*. Bern: Haupt.

Notter, Ph. & Arnold, C. (2006). *Der Übergang ins Studium II. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.

Ramseier, E., Allraum, J., Stalder, U. (2005). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVA-MAR). Neue Fächerstruktur, Pädagogische Ziele, Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.

Stalder, B.E. & Hupka, S. (2006). *Skalendokumentation TREE 2001-2005*. Internes Arbeitspapier. Bern: TREE.

## Anhang

### Anhang A: Statistische Verfahren

Die auf quantitativen Daten beruhenden Befunde und Formulierungen zu Unterschieden zwischen Häufigkeiten und Gruppenmittelwerten sind inferenzstatistisch mit SPSS Version 11 für Mac OS X überprüft.

- Häufigkeitsunterschiede werden berichtet, wenn der Chi-Quadrat-Test mit  $p < .05$  signifikant wird und die adjustierten Residuale in den Zellen einen Betrag von mindestens 2.0 erreichen.
- Kapitel 2: Mittelwertsunterschiede werden erwähnt, wenn zumindest mittlere Effektgrößen vorliegen (*Cohens d* zwischen 0.3 und 0.7). Werden Unterschiede als gross qualifiziert, liegen Effektgrößen mit  $d > 0.7$  vor. Gruppenmittelwerte und Effektgrößen sind in Fussnoten vermerkt.
- Kapitel 3: Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen Passerelle (*P*) und Studierende mit gymnasialer Maturität (*G*) werden erwähnt, wenn der univariate Test mit  $p < .05$  signifikant wird und die Teststärke mindestens .80 erreicht. Die Effektgrößen (*d*) dieser Unterschiede werden in Fussnoten berichtet. Effekte des ebenfalls mit einbezogenen Geschlechts werden nur erwähnt, wenn sie in eine Interaktion verbunden sind. Die Mittelwerte (*M*), die Standardabweichungen (*SD*) und die Stichprobengrößen (*n*) jeder Skala werden in separaten Tabellen im Anhang ausgewiesen, getrennt für die beiden Studierendengruppen *P* und *G*.
- Beim Vorliegen von Ausreißern oder schiefen Verteilungen wird für Unterschiedstests auf nonparametrische Verfahren (*U*-Test nach Mann-Whitney) ausgewichen. Für Kapitel 3 werden dazu anstelle von Mittelwerten und Standardabweichungen der 25. (unteres Quartil), 50. (Median *MD*) und 75. Prozentrang (oberes Quartil) sowie die Stichprobengrößen (*n*) in separaten Tabellen im Anhang berichtet, getrennt für die beiden Studierendengruppen *P* und *G*; zusätzlich werden die Mediane im Text oder in Fussnoten als mittlere Werte angeführt.

Die Item- und Skalenanalysen ergaben für alle einbezogenen Skalen befriedigende bis gute Kennwerte (Trennschärfen, Interne Konsistenzen gemäss Cronbach's Alpha). Informationen zur Skalenbildung (Anzahl Items, Kennwerte) können bei den Autoren eingeholt werden.

## **Anhang B: Befragung der Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen Sommer 2006. Beschreibung der Methoden und der Stichprobe.**

Die Angaben der Absolventinnen und Absolventen zu Organisation und Inhalten der Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 in Kapitel 2 wurden mit einem Fragebogen erhoben, der verschickt wurde, kurz nachdem die Personen ihre Prüfungsergebnisse erhalten hatten. Der Fragebogen wurde an alle Absolventinnen und Absolventen der zentralen und dezentralen Prüfungen verschickt, insgesamt 368 Personen. 219 Fragebögen wurden ausgefüllt zurückgeschickt und konnten ausgewertet werden (Rücklaufquote 60%).

**Beschreibung des Fragebogens.** Der Fragebogen enthielt folgende Fragen zu Organisation und Inhalten der Passerelle-Prüfungen (in Klammern ist das Antwortformat angegeben):

- "Wie haben Sie von den Passerelle-Prüfungen erfahren?" (Multiple Choice [MC])
- "Wie haben Sie sich über den Inhalt und das Prüfungsverfahren der Passerelle informiert?" (MC)
- "Wie haben Sie sich auf die Passerelle-Prüfung vorbereitet?" (MC)
- "Wann begannen Sie mit den Vorbereitungen auf die Passerelle-Prüfung?" (MC)
- "Wie hoch war in dieser Vorbereitungszeit der durchschnittliche Zeitaufwand pro Woche?" (MC)
- "Wie hoch war der zeitliche Aufwand für die Vorbereitung im letzten Monat vor der Prüfung?" (MC)
- "Gab es irgendwelche Probleme mit der Prüfungsanmeldung oder der Einschreibebestätigung?" (nein / ja)
- Nur für die Absolventinnen und Absolventen der zentralen Prüfungen:
  - "Welche Prüfungsfächer absolvierten Sie?" (MC)
  - "Wenn Sie nicht alle Prüfungsfächer belegten: War dies Ihre ... Teilprüfung?" (1. Teilprüfung / 2. Teilprüfung)
- "Handelte es sich in einem oder mehreren Fächern um eine Repetition der Prüfung?" (nein / ja)
- "Gab es irgendwelche Probleme mit der Bekanntgabe Ihrer Prüfungsergebnisse?" (nein / ja)
- Zu jedem der fünf Prüfungsfächer:
  - "Haben Sie rückblickend den Eindruck, dass Sie ausreichend und korrekt über den Ablauf der Prüfung im Fach ... informiert wurden (Zeit, Ort, Hilfsmittel, etc.)?" (ja / nein)
  - "Haben Sie den Eindruck, dass Sie ausreichend und korrekt über die Inhalte der Prüfung im Fach ... informiert wurden?" (ja / nein)
  - "Wie schwierig fanden Sie die Prüfung im Fach ... ?" (Likert-Skala)
  - "Wie viel war Ihnen für das Prüfungsfach ... schon von der Berufsmaturität her bekannt?" (Likert-Skala)
  - "Haben Sie die Prüfung, deren Resultate Sie vor Kurzem erhalten haben, bestanden?" (ja / nein)
  - Welche Noten haben Sie in den einzelnen Fächern erreicht? (Angabe der Note)

Wo immer es notwendig oder sinnvoll erschien, wurden die Befragten gebeten, ihre Antworten zu konkretisieren. D.h., wenn jemand auf die Frage, ob in einem bestimmten Bereich Probleme aufgetreten seien, mit "ja" antwortete, sollte er diese Probleme nennen.

Der Fragebogen enthielt ausserdem demographische Fragen, Fragebereiche zur Bildungsbiographie, zu beruflicher Erfahrung und beruflichen Plänen, zu allgemeinen, bildungsrelevanten Kompetenzen und psychologischen Variablen. Der Fragebogen kann bei den Autoren dieses Berichts bezogen werden.



## Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen 2006: Stichprobenbeschreibung

Tab. B1

		Befragung		Grundgesamtheit <sup>1</sup>		
		n	%	n	%	
<b>Stichprobengrösse</b>		219	100 %	667	100 %	
<b>Geschlecht</b>	männlich	134	61 %	406	61 %	
	weiblich	85	39 %	261	39 %	
<b>Alter<sup>2</sup></b>	19	3	1 %			
	20	18	8 %			
	21	40	18 %			
	22	53	24 %			
	23	30	14 %			
	24	24	11 %			
	25	20	9 %			
	26	9	4 %			
	27	9	4 %			
	28	2	1 %			
	29	0	0 %			
	30-38	9	4 %			
<b>Prüfungsort</b>	<b>zentrale Prüfungen</b>		69	32 %	321	48 %
		deutsche Schweiz	39	18 %	151	23 %
		französische Schweiz	16	7 %	139	21 %
		italienische Schweiz	14	6 %	31	5 %
	<b>dezentrale Prüfungen</b>		150	68 %	346	52 %
		BME Bern	52	24 %	139	21 %
		ISME St. Gallen / Sargans	44	20 %	100	15 %
		KME Zuerich	9	4 %	13	2 %
		MfB Basel	15	7 %	19	3 %
		MSE Luzern / Reussbühl	16	7 %	35	5 %
	TSME Thurgau / Schaffhausen	14	6 %	19	3 %	
	Gymnase de La Cité Lausanne	0	0 %	21	3 %	
<b>BM-Typ</b>	kaufmännisch	96	44 %	250	37 %	
	technisch	90	41 %	250	37 %	
	gewerblich	7	3 %			
	gestalterisch	7	3 %			
	naturwissenschaftlich	2	1 %			
	gesundheitlich-sozial	16	7 %			
<b>Prüfung bestanden?</b>	ja	198	90 %	477	72 %	
	nein	21	10 %	190	28 %	

**Anmerkungen:** Stichprobe von Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen, die im Herbst 2006 unter anderem zu Modalitäten und Inhalten der Prüfung Sommer 2006 befragt wurde, im Vergleich zur Grundgesamtheit aller Passerelle-Absolventinnen und Absolventen der Jahre 2005 und 2006. Absolventinnen und Absolventen der zentralen Prüfungen sind in der Stichprobe untervertreten, erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen übervertreten.

<sup>1</sup> Passerelle-Absolventinnen und -Absolventen der zentralen und dezentralen Prüfungen bis Herbst 2006. Es sind nur jene Personen enthalten, die sich nicht nur zur Prüfung angemeldet haben, sondern tatsächlich zur Prüfung angetreten sind.

<sup>2</sup> Alter: MD = 22, M = 23.2, SD = 3.0.

## Anhang C. Statistische Resultate zu Kapitel 2.5.2

**Tab. C1:** Beitrag der einzelnen Prüfungen zur Selektion. Resultate der logistischen Regression.

	B	Sig.	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für Exp(B)	
				von	bis
Note Mathematik	-2,363	0,002	0,094	0,022	0,405
Note Naturwissenschaften	-3,048	0,004	0,047	0,006	0,381
Note Geistes-/Sozialwissenschaften	-0,454	0,651	0,635	0,089	4,539
Note Erstsprache	-4,355	0,001	0,013	0,001	0,154
Note Zweitsprache	-3,557	0	0,029	0,004	0,209
Konstante	53,064	0	1,1099E+23		

**Anmerkungen:** Resultate einer logistischen Regression, in welcher die Prüfungsnoten der befragten Absolventinnen und Absolventen der Passerelle-Prüfungen Sommer 2006 als Prädiktoren für den Erfolg in der Gesamtprüfung (bestanden / nicht bestanden) eingesetzt wurden. Der Beitrag der Note im Fach Geistes-/Sozialwissenschaft ist danach unbedeutend.

---

## Anhang D: Experten-Fragebogen

---

### Zu Aufgabe 1

- a. **Klarheit der Aufgabenstellung: Ist die Aufgabenstellung klar formuliert?**
- völlig klar
  - ziemlich klar
  - eher unklar
  - sehr unklar
- b. **Aufgabenschwierigkeit: Die Passerellen-Prüfung ermöglicht den Zugang zu allen universitären Hochschulen der Schweiz. Wie beurteilen Sie die Schwierigkeit der Aufgabe vor diesem Hintergrund?**
- viel zu leicht
  - etwas zu leicht
  - angemessen
  - etwas zu schwierig
  - viel zu schwierig
- c. **Aufgabenrelevanz: Ist der Inhalt der Aufgabenstellung relevant für die Aufnahme eines Universitäts-Studiums ihres Faches?**
- sehr relevant
  - eher relevant
  - wenig relevant
  - nicht relevant
- d. **Inhaltsbereich: Die Richtlinien definieren bestimmte inhaltliche Bereiche, aus welchen die Prüfungsaufgaben stammen sollen (s. Richtlinien S. 18/19). Bitte geben Sie an, welchem Bereich die Aufgabe zuzuordnen ist. Beachten Sie dabei bitte auch die detaillierteren Inhaltsbeschreibungen in den Richtlinien. Falls die Aufgabe nicht einem der definierten Bereiche zuzuordnen ist, kreuzen Sie bitte das Kästchen ganz unten an.**

**Stoffe**

- Reinstoff, Gemisch
- Elementare Stoffe

**Atom- und Bindungslehre**

- Atommodelle
- Chemische Bindung und Stoffklassen:
  - Kovalente Bindung und Moleküle
  - Ionenbindung und Salze
  - Metallbindung und Metalle

**Reaktionen**

- Chemische Reaktionen
- Redox-Reaktionen

**Anwendungen mit Alltagsbezug**

- Organische Chemie
- Organische Reaktionen

- Anderer Bereich; nämlich:** \_\_\_\_\_

- e. **Allfällige Bemerkungen / Kommentare / Kritik zu der Aufgabe**

---

---

---

---

---

**Abb. D1:** Exemplarischer Auszug aus einem Expertenfragebogen. Jede Aufgabe der von den externen Experten beurteilten Chemie-Prüfung wurde nach diesem Schema beurteilt.

## Anhang E: Befragung der Passerelle-Absolventinnen und Absolventen 2005 und 2006 im Universitätsstudium. Beschreibung der Methoden und der Stichprobenziehung (vgl. Kapitel 3).

**Stichprobenziehung und Rücklauf.** Sämtliche Kandidatinnen und Kandidaten der Passerelle-Prüfungen 2005 und 2006 der in die Evaluation involvierten Institutionen wurden im Dezember 2006 mit einem Fragebogen angeschrieben. Dabei war nicht bekannt, ob die angeschriebenen Kandidatinnen und Kandidaten die Passerelle-Prüfungen bestanden hatten und, wenn ja, ob sie inzwischen an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren. Von den 646 angeschriebenen Personen schickten 319 Personen den Fragebogen ausgefüllt zurück (Rücklaufquote 49%). 229 Personen, welche zum Befragungszeitpunkt an einer universitären Hochschule immatrikuliert waren und deren Angaben grösstenteils vollständig waren, konnten in die vorliegenden Auswertungen einbezogen werden.

Für die Vergleichsstichprobe von Studierenden mit gymnasialer Maturität konnte ein Adressatz von ca. 2600 erst- und drittsemestrigen Studierenden aller Studienfachrichtungen der Universität Basel genutzt werden. Es erfolgte eine Reduktion des Adresssatzes nach dreifachem Kriterium:

- Es wurden nur Studierende mit kantonaler gymnasialer Maturität der Jahrgänge 1979 und jünger einbezogen; damit repräsentiert die Vergleichsstichprobe in Altersstruktur und Bildungsherkunft jenen Grossteil der Studierenden, der typischerweise an schweizerischen universitären Hochschulen anzutreffen ist.
- Die von den Passerelle-Absolventinnen und –Absolventen präferierten Fachbereichsgruppen sollten in für statistische Vergleichszwecke genügend grossen Gruppen abgedeckt werden, auch was die Geschlechteranteile betreffen. Die Studienpräferenzen wurden aufgrund der Angaben aus dem Fragebogen an die Prüfungsabsolventinnen und –absolventen des Sommers 2006 (vgl. Anhang B) und Informationen der Verwaltungen verschiedener schweizerischer Universitäten abgeleitet.
- Gemäss Angaben der Universitätsverwaltungen war anzunehmen, dass Passerelle-Absolventinnen und –Absolventen im Wintersemester 2006 im Verhältnis 3:1 im ersten bzw. dritten Semester an einer universitären Hochschule anzutreffen sind. Diesem Semesterverhältnis wurde auch in der Vergleichsstichprobe Rechnung getragen.

Es wurden schliesslich 748 erstsemestrige und 250 drittsemestrige Studierende angeschrieben. 320 erstsemestrige und 110 drittsemestrige Studierende sandten den Fragebogen ausgefüllt zurück (Rücklaufquote insgesamt 43%). 9 Personen wurden wegen ungenauer Angaben, unvollständigen Ausfüllens oder einer bereits länger als 4 Semester dauernden Studienzzeit für die vorliegenden Auswertungen ausgeschlossen, womit 421 Personen verblieben.

**Beschreibung des Fragebogens.** Im Folgenden werden jene Fragebogenteile dargestellt, auf welche in Kap. 3 Bezug genommen wird (in Klammern ist das Antwortformat angegeben):

- **Personvariablen.** Geschlecht, Geburtsjahr, Muttersprache(n), Geburtsland (wenn im Ausland: Zeitpunkt des Umzugs in die Schweiz).
- **Wohnsituation.** „ Mit wem wohnen Sie zusammen (unter der Woche und Wochenenden)?“ (Multiple Choice [MC]).

- **Ausbildung der Mutter / des Vaters** (MC).
- **Schulischer Bildungsweg** in Primarschulzeit/Sekundarstufe I (Sekundarschule, Untergymnasium etc.)/Sekundarstufe II (Berufsschule, Berufsmaturität bzw. Gymnasium): „Ich bin gerne zur Schule gegangen. Ich war meistens ein(e) motivierte(r) Schüler(in).“ „Ich habe zu Hause meistens viel für die Schule gelernt und geübt.“ „Ich gehörte zu den sehr guten ... sehr schlechten Schüler/innen meiner Klasse.“ (Likert-Skalen).
- **Studienfachwahl**. Anzahl Studiensemester; Angaben Studienort, Studienfach; Studienordnung Bologna (ja/nein); Studienfachwechsel (ja/nein), „Ziehen Sie es in Betracht, demnächst das Studienfach zu wechseln / das Studium zu unterbrechen / abzubrechen ohne Wiedereinstieg?“ (ja/nein); wichtigste Gründe (offene Frage).
- **Erbrachte Studienleistungen**. „Sind Sie in Ihrem aktuellen Studienfach für eine Zwischen- oder Vorprüfung angetreten?“ „Erbrachten Sie in Ihrem aktuellen Studienfach bisher andere Leistungsnachweise (Vorträge, schriftliche Arbeiten .....)?“ (ja/nein). „Wenn ja, haben Sie die Zwischen- oder Vorprüfung bestanden?“ (ja/nein) / „Wenn ja, welcher Art und Anzahl waren die Leistungsnachweise? Wurden sie angenommen?“ (Art, Anzahl Leistungsnachweise, davon angenommen). „Wenn ja, wie schwierig fanden Sie die Prüfung/die Leistungsnachweise insgesamt?“ (Likertskala).
- **Zeitliche Beanspruchung**. „Wie viel Zeit haben Sie während der letzten für Sie typischen Semesterwoche für folgende Aktivitäten aufgewendet?“ (MC zu verschiedenen Aktivitäten, dazu Angabe der Anzahl Stunden); „Wie beurteilen Sie Ihre zeitliche Belastung insgesamt?“ „Welche der folgenden Aussagen kennzeichnet Ihre derzeitige Studien- und Lebenssituation eher?“ (MC).
- **Anforderungen im Studium**. „Reichen bislang Ihre folgenden, in der Ausbildungszeit bis zur Passerelle/Maturität erworbenen Fachkenntnisse aus, um im aktuellen Studienfach den Anschluss zu halten?“ (ja/eher ja/eher nein/nein/aktuell nicht wichtig). Zu beantworten für Deutschkenntnisse, Fremdsprachen (Französisch, Englisch, weitere Sprachen), Mathematische Kenntnisse, Naturwissenschaftliche Kenntnisse (Biologie, Chemie, Physik u.ä.), Informatikkenntnisse (Anwendung, Programmieren), Geistes- und sozialwissenschaftliche Kenntnisse (Geschichte, Staatskunde, Wirtschaft, u.Ä.).
- **Lern- und Arbeitsformen**. „Wie gut konnten Sie bislang mit folgenden Arbeits- und Lernformen des Studiums lernen?“ (sehr gut/eher gut/eher schlecht/sehr schlecht/aktuell nicht wichtig). Zu beantworten für Frontalunterricht (Lehrervortrag oder klassische Vorlesung), Kleingruppenunterricht (z.B. Proseminar / Seminar), Vorträge von Kolleginnen und Kollegen verfolgen, Team- und Gruppenarbeiten (auch selber organisierte), Eigene Vorträge gestalten, Lernen mit Hilfe von Skripten oder Lehrbüchern, Wissensaneignung durch selbständige Informationsbeschaffung, Längerfristige selbständige Arbeiten (z.B. Proseminar- oder Semesterarbeiten), Fächerübergreifendes Arbeiten.
- **Überfachliche Kompetenzen**. „Gewisse Kompetenzen werden nicht in einem spezifischen Fach gelernt, sondern sind allgemeiner Natur und können in unterschiedlichen Fächern gelernt und eingesetzt werden. Reichen bislang Ihre folgenden, in der Ausbildungszeit bis zur Passerelle/Maturität erworbenen allgemeinen Kompetenzen aus, um im Studium zurechtzukommen und den Anschluss zu halten?“ (ja/eher ja/eher nein/nein/aktuell nicht wichtig). Zu beantworten für Problemlösefähigkeit (Probleme erkennen, Lösungen suchen und erarbeiten), Kritisches Denken (etwas aus verschiedenen Perspektiven beurteilen), Mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit (Präzision und

Klarheit), Selbständiges Arbeiten und Lernen, Auftreten vor Publikum, Entwickeln neuer Ideen, Zeiteinteilung, Umgang mit Belastungen, Umgang mit theoretisch-abstraktem Lernstoff, Umgang mit Studienkolleginnen/-kollegen (z.B. Kontakt finden, Zusammenarbeit organisieren, Konflikte meistern), Umgang mit Lehrenden/Betreuenden (z.B. Informationen holen, Konflikte meistern), Organisation des Alltags (Lernen, Erwerbstätigkeit, Haushalt, Freizeit...).

- **Finanzielle Situation.** „Wie viel Geld steht Ihnen zur Bestreitung Ihrer Lebenshaltungskosten (alle Geldquellen zusammengerechnet) zur Verfügung?“ Angabe des monatlichen Durchschnittswertes des laufenden Semesters in SFR. „Welchen Bezugsquellen ist dieses Geld zuzuordnen?“ MC für verschiedene Finanzierungsquellen und Angabe Betrag, der monatlich im Durchschnitt und bar zur Verfügung steht. „Welche Ausgaben müssen Sie mit diesem Geld selber bestreiten?“ (MC). „Meine finanzielle Situation ist knapp.“ „Die Finanzierung meines Lebensunterhalts während des Studiums ist sichergestellt.“ (Likert-Skalen).
- **Bedeutsame Personen und Ereignisse im Ausbildungs- und Berufsverlauf.** „... Wir bitten Sie, Ereignisse Ihrer Biographie zu nennen, die von ausserordentlicher Bedeutung für Ihren Ausbildungs- und Berufsverlauf waren. ... im schulischen Bereich (schulische / ausbildungsbezogene Ereignisse, Sprachaufenthalte), im privaten Bereich (Familie, Freundschaften, Freizeit, Hobbies, Reisen), im gesundheitlichen Bereich (körperlich und psychisch), im Arbeitsbereich (Berufslehre, Praktika, Erwerbstätigkeit, Auslandsaufenthalt)“ (offene Fragen). „Wer oder was war für Sie schliesslich ausschlaggebend zum Entscheid, die Passerelle-Prüfung/Maturität in Angriff zu nehmen und sich damit den Zugang zu einem Universitätsstudium zu eröffnen?“ (offene Frage).
- **Leistungsmotivation/Persistenz.** „Wie geht es Ihnen ganz allgemein, wenn Sie etwas Neues und Unbekanntes ausprobieren oder eine schwierige Aufgabe lösen müssen?“ (Likertskala). Beispielitem Leistungsmotivation: „Probleme, die etwas schwierig zu lösen sind, reizen mich“. Beispielitem Persistenz: „Auch bei einer mühsamen Aufgabe lasse ich nicht locker, bis ich fertig bin“.
- **Weiterbildungsmotivation.** „Im Folgenden finden Sie Begründungen, warum Sie sich beruflich weiterbilden könnten. Wie genau treffen diese Begründungen auf Sie zu?“ (Likertskala). Beispiel Intrinsische wissensbezogene Motivation: „... weil ich grosses Interesse an bestimmten Wissensgebieten habe“. Beispiel Intrinsische berufsbezogene Motivation: „... um eine spannende Berufstätigkeit auszuüben“. Beispiel extrinsische materielle Motivation: „... damit ich im Beruf eine Führungsposition erreichen kann“. Beispiel Äusserer Druck: „... nur dann, wenn mich jemand motiviert.“
- **Subjektives Wohlbefinden und emotionale Befindlichkeit.** „Wie haben Sie sich im vergangenen Monat gefühlt?“ (Likertskala); Beispiele: „aktiv“, „gereizt“. „Was denken Sie ganz allgemein von ihrem Leben?“ (Likertskala); Beispiel: „Meine Zukunft sieht gut aus“.

Der Fragebogen kann bei den Autoren dieses Berichts bezogen werden.

## Anhang F. Ergänzende Stichprobenbeschreibungen zu Kap. 3, Einleitung

**Tab. E1:** Passerelle-Stichprobe nach Berufsmaturitätsrichtungen und Sprachregionen, im Vergleich mit gesamtschweizerischen Verhältnissen der Berufsmaturitäts-Abschlüsse.

		Berufsmaturitätsrichtung							Gesamt
		kaufmännisch	technisch	gewerblich	gestalterisch	naturwissenschaftl.	gesundheit.-sozial	unbekannt	
Gesamtstichprobe Passerelle	Total	114	86	7	4	3	13	2	229
	in %	50%	38%	3%	2%	1%	6%	1%	100%
	f	66	11	3	2	1	9		92
	m	48	75	4	2	2	4	2	137
Teilstichprobe deutsche Schweiz	Gesamt	87	63	7	3	2	6		168
	f	44	6	3	1	1	5		60
	m	43	57	4	2	1	1		108
Teilstichprobe französische Schweiz	Gesamt	23	17		1	1	6	2	50
	f	19	3		1		3		26
	m	4	14			1	3	2	24
Teilstichprobe italienische Schweiz	Gesamt	4	6				1		11
	f	3	2				1		6
	m	1	4						5
Eidg. Berufsmaturitätszeugnisse des Jahres 2005 (n = 10'719) <sup>a</sup>	in %	52%	34%	2%	6%	1%	5%		100%

Anmerkungen: <sup>a</sup> Angaben gemäss Bundesamt für Statistik, [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/key/00/allgemein\\_oder\\_berufsbildung.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/key/00/allgemein_oder_berufsbildung.html), letzter Abruf 20. März 2007.

**Tab. E2:** Vergleichsstichprobe Studierende mit gymnasialer Maturität, nach Schwerpunktfach bei gymnasialer Maturität, im Vergleich mit gesamtschweizerischen Verhältnissen der gymnasialen Abschlüsse gemäss zweier Referenzstudien

		Schwerpunktfach gymnasiale Maturität							unbekannt	Gesamt
		Alte Sprache	Moderne Sprache	Physik und Mathematik	Biologie und Chemie	Wirtschaft und Recht	Pädagogik, Psychologie, Philosophie	Bildnerisches Gestalten / Musik		
Vergleichsstichprobe gymnasiale Maturität	Total	61	106	29	53	94	17	48	13	421
	in %	14%	25%	7%	13%	22%	4%	11%		
	f	42	87	8	28	43	15	37	6	266
	m	19	19	21	25	51	2	11	7	155
Ramseier et al. (2005)	Deutschschweiz (n = 2269)	9%	27%	12%	12%	22%	5%	13%		
	Gesamt-schweiz (n = 3453)	9%	27%	11%	15%	21%	6%	11%		
Notter & Arnold (2006)	Deutschschweiz (n = 3248)	12%	27%	15%	14%	20%	5%	8%		
	Gesamt-schweiz (n = 4623)	11%	26%	16%	17%	19%	5%	7%		

## Anhang G: Bildungsverlauf: Leistung und Motivation

**Tab. G1:** Subjektive Leistungseinschätzung, im Rückblick auf drei schulische Zeitabschnitte, getrennt für P und G

	Primarstufe			Sekundarstufe I			nachobligatorische Schulzeit		
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n
Passerelle	3.95	0.79	219	3.82	0.82	219	4.07	0.78	219
gymn. Matur	4.50	0.70	405	4.04	0.80	405	3.74	0.77	405

Anmerkungen: Skalierung 1 = sehr schlecht, 2 = schlecht, 3 = mittel, 4 = gut, 5 = sehr gut.

**Tab. G2:** Subjektive Einschätzung der schulbezogenen Motivation, im Rückblick auf drei schulische Zeitabschnitte, getrennt für P und G.

	Primarstufe			Sekundarstufe I			nachobligatorische Schulzeit		
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n
Passerelle	3.17	0.72	219	2.86	0.76	219	3.12	0.69	219
gymn. Matur	3.58	0.57	405	3.08	0.68	405	3.13	0.63	405

Anmerkungen: Skalierung 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft genau zu.

**Tab. G3:** Subjektive Einschätzung Lerneinsatz zuhause, im Rückblick auf drei schulische Zeitabschnitte, getrennt für P und G.

	Primarstufe			Sekundarstufe I			nachobligatorische Schulzeit		
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n
Passerelle	2.43	0.90	219	2.32	0.85	219	2.60	0.89	219
gymn. Matur	2.61	0.98	405	2.68	0.84	405	2.83	0.84	405

Anmerkungen: Skalierung 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft genau zu.



## Anhang H: Studienfachwahl

**Tab. H1:** Studienorte der Passerelle-Stichprobe, nach Studienfachbereich und im Vergleich zu gesamthaft im Wintersemester 2006 an schweizerischen universitären Hochschulen immatrikulierten Studierenden mit Passerelle-Zugang.

	Passerelle-Stichprobe							Gesamt	in %	Gesamtzahl immatrikulierter Studierender mit Passerelle-Zugang <sup>b</sup>
	Studienfachbereich									
Universität Bern	9	7	5	9	9	6	45	20%	91	
Universität Zürich	5	17	3	4	7	4	40	17%	54	
Université de Lausanne	10	12	5	2	7	4	40	17%	71	
ETH Zürich			1		5	20	26	11%	34	
Universität Basel	4	4	3	1	8	2	22	10%	30	
Université de Fribourg	3	3	5		5	3	19	8%	25	
Université de Genève	2	8	1	1	1	1	14	6%	27	
Universität St. Gallen		1	3	7			11	5%	9	
Universität Luzern			4				4	2%	8	
Université de Neuchâtel					1		1	0%	6	
EPF Lausanne						1	1	0%	1	
Università della Svizzera italiana						1	1	0%	nicht bekannt	
andere	2	3					5	2%		
<b>Gesamt</b>	<b>35</b>	<b>55</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>43</b>	<b>42</b>	<b>229</b>	<b>100%</b>	<b>356</b>	

*Anmerkungen:* <sup>a</sup> andere Studienfachbereiche = Zusammenfassung der Fachbereiche Medizin und Pharmazie, technische Wissenschaften, Agrar- und Forstwirtschaft, Bauwesen, interdisziplinäre Fachgruppen und andere. <sup>b</sup> gemäss Mitteilungen der Universitätsverwaltungen.

**Tab. H2:** Studienfachverteilung der Vergleichsstichprobe Studierender mit gymnasialer Maturität an der Universität Basel, nach Studienfachbereich, im Vergleich zur gesamtschweizerischen Anzahl Eintritte an universitäre Hochschulen auf Stufen Lizentiat/Diplom und Bachelor im Jahr 2005<sup>a</sup>

		Geistes- wissenschaften	Sozial-/Erziehungs- wissenschaften	Recht	Wirtschafts- wissenschaften	Exakte/ Natur- wissenschaften	andere Studien- fachbereiche <sup>b</sup>	Gesamt
Vergleichsstichprobe gymnasiale Maturität	Anzahl	84	107	74	67	45	44	421
	in %	20%	25%	18%	16%	11%	10%	100%
davon im 1. Semester	Frauen	41	60	23	19	27	21	191
	Männer	19	19	14	26	12	18	108
davon im 3. Semester	Frauen	16	19	23	13	1	3	75
	Männer	8	9	14	9	5	2	47
gesamtschweizerische Anzahl Eintritte an universitäre Hochschulen im Jahr 2005 <sup>a</sup>	in %	35% <sup>c</sup>		13%	14%	15%	23%	100%

Anmerkungen: <sup>a</sup> Angaben des Bundesamtes für Statistik, vgl. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind1>.

indicator.10202.102.html , letzter Abruf 20. März 2007. <sup>b</sup> Hier zusammengefasst betrachtet wegen untergeordneter Präferenz bei den Passerelle-Absolventen und -Absolventinnen: Medizin und Pharmazie (Eintritte gesamtschweizerisch 9%; Stichprobe Universität Basel n = 42; 10%), technische Wissenschaften, Agrar- und Forstwirtschaft und Bauwesen (Eintritte gesamtschweizerisch 11%; Stichprobe Universität Basel n = 1; 0.2%), interdisziplinäre Fachgruppen und andere (Eintritte gesamtschweizerisch 3%; Stichprobe Universität Basel n = 1; 0.2%). <sup>c</sup> In den Angaben des Bundesamtes für Statistik zusammengefasst.

## Anhang I: Finanzielle Situation

**Tab. 11:** Einkünfte der Studierenden, getrennt für P und G, nach Finanzquellen und in Abhängigkeit von der Wohnsituation.

		nur bei Eltern (n <sub>P</sub> =91, n <sub>G</sub> =278)				bei Eltern und anderswo (z.B. Wochenaufenthalt) (n <sub>P</sub> =26, n <sub>G</sub> =30)			
		n	unteres	Median	oberes	n	unteres	Median	oberes
			Quartil		Quartil		Quartil		Quartil
<b>monatliche Einkünfte gesamt</b>	P	88	600	875	1375	25	750	1100	1550
	G	261	400	600	1050	30	962.5	1250	1500
<b>Eltern</b>	P	65	250	400	700	16	262.5	650	1150
	G	187	200	300	500	28	262.5	1000	1275
<b>eigene Erwerbstätigkeit</b>	P	47	240	600	1000	9	550	800	1350
	G	140	200	400	750	13	100	300	450
<b>Ersparnes</b>	P	30	187.5	300	500	10	200	300	425
	G	72	100	200	500	7	100	450	500
<b>Stipendium</b>	P	7	500	800	1000	2	500	500	500
	G	32	153.75	300	500	8	350	650	775
<b>Darlehen (Bank, Private)</b>	P	3	200	700	1000	0			
	G	2	200	400	600	0			
<b>Partner/in</b>	P	0				0			
	G	0				1	300	300	300

		Wohngemeinschaft, Wohnheim, allein (n <sub>P</sub> =86, n <sub>G</sub> =90)				mit Partner/in, Freund/in (n <sub>P</sub> =26, n <sub>G</sub> =23)			
		n	unteres	Median	oberes	n	unteres	Median	oberes
			Quartil		Quartil		Quartil		Quartil
<b>monatliche Einkünfte gesamt</b>	P	85	1200	1500	2000	25	1700	2500	4000
	G	89	1000	1250	1700	23	1200	2000	2700
<b>Eltern</b>	P	58	400	1000	1200	9	1000	1500	2500
	G	74	687.5	1000	1200	17	525	800	1200
<b>eigene Erwerbstätigkeit</b>	P	46	400	950	1500	11	300	900	2000
	G	38	200	500	1012.5	15	500	700	1500
<b>Ersparnes</b>	P	27	200	500	1000	7	200	450	2000
	G	25	100	200	300	4	325	400	475
<b>Stipendium</b>	P	10	875	1035	1250	1	1000	1000	1000
	G	11	500	700	900	3	500	1000	1500
<b>Darlehen (Bank, Private)</b>	P	3	100	700	1300	1	1100	1100	1100
	G	4	300	300	322.5	0			
<b>Partner/in</b>	P	4	62.5	150	200	9	750	3000	4250
	G	0				6	800	1500	3550

Anmerkungen: Die Stichprobengrösse n bezieht sich auf die Anzahl Personen, die angeben, aus den entsprechenden Quellen Geld zu beziehen.

## Anhang J: Zeitliche Beanspruchung im Studium

**Tab. J1:** Zeitliche Beanspruchung in Stunden für studiumsbezogene Tätigkeiten in einer typischen Semesterwoche, nach Studienfachbereichen, getrennt für *P* und *G*.

	<i>P</i>			<i>G</i>			Effekt- stärke $d_{P,G}$
	M	SD	n	M	SD	n	
andere Studienfachbereiche	43.9	11.0	42	38.4	9.1	43	
Exakte/ Naturwissenschaften	40.4	10.5	42	38.5	15.2	45	
Wirtschaftswissenschaften	38.0	8.8	24	32.8	7.9	66	0.65
Recht	36.4	11.1	30	31.5	7.0	73	
Geisteswissenschaften	33.0	10.4	35	33.3	12.0	83	
Sozial-/Erziehungswissenschaften	31.1	9.4	55	28.4	8.9	107	

## Anhang K: Fachliche Kompetenzen

**Tab. K10** Deskriptive Statistik zu fachlichen Kompetenzen, nach Studienfachbereichen, getrennt für P und G, sowie Kennwerte des Einstichproben-t-Tests zur Absicherung, dass die Mittelwerte im zustimmenden Bereich (eher ja / ja) liegen.

		Kenntnisse in vorherrschender Landessprache				Kenntnisse in Geistes-/Sozialwissenschaften				Kenntnisse in Fremdsprachen			
		M	SD	n	t	M	SD	n	t	M	SD	n	t
Gesamt	P	3.70	0.64	199	26.286***	3.37	0.71	175	16.234***	3.29	0.79	197	14.08**
	G	3.88	0.43	393	63.228***	3.33	0.66	296	21.685***	3.41	0.74	335	22.728**
Geisteswissenschaften	P	3.45	0.83	33		3.33	0.69	33		3.18	0.85	33	
	G	3.85	0.39	81		3.28	0.55	79		3.47	0.70	77	
Sozial-/Erziehungswissenschaften	P	3.69	0.65	49		3.36	0.79	47		3.19	0.80	47	
	G	3.84	0.52	102		3.30	0.71	69		3.43	0.77	100	
Recht	P	3.79	0.63	28		3.50	0.64	28		3.33	0.76	24	
	G	3.82	0.56	72		3.33	0.64	67		3.40	0.84	45	
Wirtschaftswissenschaften	P	3.71	0.69	24		3.19	0.75	21		3.24	1.00	21	
	G	3.93	0.25	60		3.33	0.76	52		3.31	0.68	65	
Exakte / Naturwissenschaften	P	3.85	0.44	34		3.28	0.74	25		3.44	0.64	39	
	G	3.95	0.32	38		3.33	0.72	15		3.31	0.74	26	
andere Fachrichtungen	P	3.71	0.53	31		3.52	0.51	21		3.39	0.79	33	
	G	3.95	0.22	40		3.71	0.47	14		3.64	0.66	22	

		Informatikkenntnisse				naturwissenschaftliche Kenntnisse				mathematische Kenntnisse			
		M	SD	n	t	M	SD	n	t	M	SD	n	t
Gesamt	P	3.25	0.96	155	9.704***	2.96	0.93	128	5.634***	2.81	0.95	170	4.197**
	G	2.73	0.97	245	3.732***	3.11	0.89	206	9.862***	3.17	0.85	268	12.963**
Geisteswissenschaften	P	3.57	0.66	23		3.08	1.12	13		2.86	1.03	14	
	G	2.93	0.90	44		2.94	0.93	16		2.81	1.11	16	
Sozial-/Erziehungswissenschaften	P	3.29	0.87	34		3.31	0.88	26		2.82	0.94	39	
	G	2.70	0.99	79		3.33	0.73	79		3.05	0.91	92	
Recht	P	3.63	0.89	16		3.00	1.26	6		3.00	1.18	11	
	G	2.90	1.01	40		3.38	1.04	13		3.56	0.73	16	
Wirtschaftswissenschaften	P	3.50	0.63	16		2.33	1.15	3		2.92	0.93	24	
	G	2.50	0.91	40		3.33	0.98	12		3.06	0.78	66	
Exakte / Naturwissenschaften	P	2.74	1.16	34		2.78	0.86	40		2.58	1.03	43	
	G	2.27	0.98	22		2.89	0.95	44		3.30	0.74	43	
andere Fachrichtungen	P	3.22	1.01	32		2.93	0.86	40		2.90	0.79	39	
	G	3.05	0.83	20		2.86	0.93	42		3.51	0.70	35	

Anmerkungen: Skalierung 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = eher ja, 4 = ja. Die t-Werte beziehen sich auf den Einstichproben-t-Test mit Testwert 2.5 zur Kompetenzwerte im zustimmenden Bereich eher ja / ja befinden. \*\*\* p < .001

**Wichtigkeit der Fachkenntnisse:**

**Tab. K2:** Relevanz der fachlichen Kompetenzen, nach Studienfachbereichen, getrennt für P und G.

Studienfachbereich	Bewertung abgegeben	n	Kenntnisse in vorherrschender Landessprache		Kenntnisse in Geistes-/Sozialwissenschaften		Kenntnisse in Fremdsprachen		Informatikkenntnisse		naturwissenschaftliche Kenntnisse		mathematische Kenntnisse	
			P	G	P	G	P	G	P	G	P	G	P	G
Geisteswissenschaften	abgegeben	n	33	81	33	79	33	77	23	44	13	16	14	16
	nicht wichtig	n	2	3	2	5	2	5	12	39	22	65	21	64
Sozial-/Erziehungswissenschaften	abgegeben	n	49	102	47	69	47	100	34	79	26	79	39	92
	nicht wichtig	n	6	5	8	38	8	6	21	28	29	27	15	15
Recht	abgegeben	n	28	72	28	67	24	45	16	40	6	13	11	16
	nicht wichtig	n	2	1	2	6	6	28	14	33	24	60	19	56
Wirtschaftswissenschaften	abgegeben	n	24	60	21	52	21	65	16	40	3	12	24	66
	nicht wichtig	n	0	6	3	14	3	1	8	26	21	54	0	0
Exakte/Naturwissenschaften	abgegeben	n	34	38	25	15	39	26	34	22	40	44	43	43
	nicht wichtig	n	9	7	17	30	4	19	9	23	3	0	0	0
andere Studienfachbereiche	abgegeben	n	31	40	21	14	33	22	32	20	40	42	39	35
	nicht wichtig	n	10	4	21	30	8	22	10	23	2	2	3	8

Anmerkung: Bewertung abgegeben = Einschätzung der Kompetenz vorgenommen, vgl. Tab. K1; grau hinterlegt = Anteil abgegebene Bewertung > 75%; nicht wichtig = im Fragebogen als "aktuell nicht wichtig"

## Anhang L: Überfachliche Kompetenzen

**Tab. L1:** Deskriptive Statistik zu überfachlichen Kompetenzen, getrennt für P und G, sowie Kennwerte des Einstichproben-t-Tests zur inferenzstatistischen Absicherung, dass die Mittelwerte im zustimmenden Bereich (eher ja / ja) liegen.

	Selbständiges Arbeiten und Lernen				Problemlösefähigkeit				Umgang mit Studienkolleg/innen			
	M	SD	n	t	M	SD	n	t	M	SD	n	t
P	3.57	0.64	227	25.269***	3.45	0.60	225	23.67***	3.38	0.70	224	18.604***
G	3.42	0.73	417	25.909***	3.43	0.59	412	31.994***	3.49	0.69	415	29.229***

	Kritisches Denken				Umgang mit Lehrenden/Betreuenden				Organisation des Alltags			
	M	SD	n	t	M	SD	n	t	M	SD	n	t
P	3.37	0.66	225	19.741***	3.32	0.64	219	18.917***	3.30	0.70	227	17.36***
G	3.39	0.67	408	26.914***	3.30	0.71	395	22.448***	3.24	0.80	416	18.836***

	Umgang mit Belastungen				Mündliche + schriftl. Ausdrucksfähigkeit				Zeiteinteilung			
	M	SD	n	t	M	SD	n	t	M	SD	n	t
P	3.25	0.80	228	14.24***	3.16	0.70	218	13.812***	3.15	0.81	226	12.049***
G	3.17	0.78	414	17.383***	3.24	0.73	397	20.259***	3.00	0.86	416	11.686***

	Entwickeln neuer Ideen				Auftreten vor Publikum				Umgang mit theoretisch-abstraktem Lernstoff			
	M	SD	n	t	M	SD	n	t	M	SD	n	t
P	3.09	0.73	198	11.316***	2.93	0.87	190	6.86***	2.91	0.83	221	7.42***
G	2.94	0.72	361	11.585***	2.90	0.90	357	8.392***	3.02	0.78	413	13.447***

Anmerkungen: Skalierung 1 = nein, 2 = eher nein, 3 = eher ja, 4 = ja. Die t-Werte beziehen sich auf den Einstichproben-t-Test mit Testwert 2.5 zur inferenzstatistischen Absicherung, dass sich die Kompetenzwerte im zustimmenden Bereich eher ja / ja befinden. \*\*\* p < .001

## Anhang M: Lern- und Arbeitsformen

**Tab. M1:** Deskriptive Statistik zu Lern- und Arbeitsformen, getrennt für P und G, sowie Kennwerte des Einstichproben-t-Tests zur inferenzstatistischen Absicherung, dass die Mittelwerte im gewinnbringenden Bereich (eher gut / sehr gut) liegen.

	Skripte/Lehrbücher				(Pro)Seminarunterricht				eigene Vorträge			
	M	SD	n	t	M	SD	n	t	M	SD	n	t
P	3.32	0.65	222	18.969***	3.27	0.65	176	15.669***	3.20	0.68	128	11.629***
G	3.38	0.62	403	28.389***	3.31	0.65	313	22.007***	3.16	0.73	175	11.909***

	selbständige Informationsbeschaffung				Team-/Gruppenarbeiten				Frontalunterricht			
	M	SD	n	t	M	SD	n	t	M	SD	n	t
P	3.17	0.67	213	14.721***	3.10	0.64	166	12.157***	3.10	0.57	225	15.832***
G	3.07	0.71	353	15.153***	3.12	0.70	281	14.79***	3.16	0.63	416	21.566***

	längerfristige selbständige Arbeiten (Proseminararbeiten, Essays..)				fächerübergreifendes Arbeiten				Vorträge von Kolleginnen/Kollegen			
	M	SD	n	t	M	SD	n	t	M	SD	n	t
P	3.07	0.64	107	9.291***	3.03	0.62	106	8.713***	2.55	0.70	125	0.83 n.s.
G	3.02	0.77	121	7.509***	3.01	0.69	138	8.71***	2.60	0.78	200	1.806 n.s.

Anmerkungen: Skalierung 1 = sehr schlecht 2 = eher schlecht, 3 = eher gut 4 = sehr gut. Die t-Werte beziehen sich auf den Einstichproben-t-Test mit Testwert 2.5 zur inferenzstatistischen Absicherung, dass sich die Kompetenzwerte im zustimmenden Bereich eher ja / ja befinden. \*\*\* p < .001, n.s. = nicht signifikant



**Wichtigkeit der Fachkenntnisse:**

Bewertung abgegeben = als Anforderung wahrgenommen

Anteil abgegebene B

nicht wichtig = zum aktuellen Zeitpunkt nicht wichtig

**Tab. M2:** Relevanz der Lern- und Arbeitsformen, nach Studienfachbereichen, getrennt für P und G.

Studienfachbereich	Bewertung abgegeben	Frontalunterricht		(Pro)Seminarunterricht		Vorträge von Kolleginnen/Kolegen		Gruppen-/Teamarbeiten		eigene Vorträge		Skripte/Lehrbücher		selbständige Informationsbeschaffung		längerfristige selbständige Arbeiten		fächerübergreifende Arbeiten	
		P	G	P	G	P	G	P	G	P	G	P	G	P	G	P	G	P	G
Geisteswissenschaften	n	33	84	34	81	31	82	29	79	32	80	33	78	34	76	25	35	17	34
	in %	94%	100%	97%	96%	91%	98%	83%	94%	91%	95%	94%	93%	97%	90%	71%	43%	49%	42%
Sozial-/Erziehungswissenschaften	n	2	0	1	3	3	2	6	5	3	4	2	6	1	8	10	46	18	47
	in %	100%	99%	76%	76%	65%	42%	78%	58%	60%	36%	96%	95%	94%	76%	50%	25%	44%	36%
Recht	n	0	1	13	25	19	61	12	44	21	67	2	5	3	25	27	78	30	66
	in %	100%	100%	83%	85%	31%	24%	59%	59%	46%	22%	100%	100%	93%	85%	48%	40%	34%	29%
Wirtschaftswissenschaften	n	30	73	24	62	9	17	17	43	13	16	30	71	28	62	14	29	10	21
	in %	100%	100%	83%	85%	31%	24%	59%	59%	46%	22%	100%	100%	93%	85%	48%	40%	34%	29%
Exakte/Naturwissenschaften	n	0	0	5	11	20	55	12	30	15	57	0	0	2	11	15	44	19	52
	in %	100%	98%	67%	29%	58%	29%	63%	53%	50%	9%	100%	100%	96%	77%	48%	6%	42%	22%
andere Studienfachbereiche	n	24	65	16	19	14	19	15	35	12	6	24	66	23	50	11	4	10	14
	in %	100%	98%	67%	29%	58%	29%	63%	53%	50%	9%	100%	100%	96%	77%	48%	6%	42%	22%
Bewertung abgegeben	n	0	1	8	47	10	46	9	31	12	59	0	0	1	15	12	61	14	51
	in %	100%	100%	67%	62%	43%	20%	64%	56%	48%	27%	98%	98%	95%	96%	38%	16%	43%	31%
Bewertung nicht wichtig	n	43	45	29	28	18	9	27	25	20	12	42	44	41	43	16	7	18	14
	in %	100%	100%	67%	62%	43%	20%	64%	56%	48%	27%	98%	98%	95%	96%	38%	16%	43%	31%
Bewertung abgegeben	n	0	0	14	17	24	36	15	20	22	33	1	1	2	2	26	38	24	31
	in %	100%	100%	84%	95%	46%	66%	88%	86%	48%	53%	100%	100%	90%	93%	35%	45%	66%	42%
Bewertung nicht wichtig	n	41	44	32	42	18	29	36	38	19	23	41	44	37	41	14	20	27	18
	in %	100%	100%	84%	95%	46%	66%	88%	86%	48%	53%	100%	100%	90%	93%	35%	45%	66%	42%
Bewertung nicht wichtig	n	0	0	6	2	21	15	5	6	21	20	0	0	4	3	26	24	14	25
	in %	100%	100%	84%	95%	46%	66%	88%	86%	48%	53%	100%	100%	90%	93%	35%	45%	66%	42%

Anmerkung: Bewertung abgegeben = Einschätzung der Lerngewinns vorgenommen, vgl. Tab. M1; grau hinterlegt = Anteil abgegebene Bewertung > 75%; nicht wichtig = im Fragebogen als "aktuell nicht wichtig" angekreuzt.

## Anhang N: Leistungsmotivation, Persistenz, Weiterbildungsmotive

**Tab. N1:** Deskriptive Statistik Leistungsmotivation, Persistenz und Weiterbildungsmotivation, getrennt für *P* und *G*.

	Leistungsmotivation			Persistenz		
	M	SD	n	M	SD	n
<i>P</i>	2.99	0.47	229	3.31	0.44	229
<i>G</i>	2.92	0.50	421	3.15	0.46	421

	Weiterbildungsmotivation											
	intrinsisch berufsbezogen			intrinsisch wissensbezogen			extrinsisch materiell			extrinsisch äusserer Druck		
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n
<i>P</i>	3.57	0.40	228	3.57	0.38	228	2.67	0.76	228	1.28	0.35	228
<i>G</i>	3.66	0.38	415	3.54	0.45	415	3.02	0.74	415	1.52	0.50	415

Anmerkungen: Skalierung 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft genau zu.

## Anhang O: Wohlbefinden und emotionale Befindlichkeit

**Tab. O1:** Deskriptive Statistik subjektives Wohlbefinden und emotionale Befindlichkeit, getrennt für P und G.

	Positive Lebenseinstellung			Positive Affektivität			Negative Affektivität		
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n
P	4.86	0.77	228	3.68	0.69	228	2.13	0.76	229
G	4.95	0.72	417	3.80	0.71	417	1.88	0.62	421

Anmerkungen: Skalierung Subjektives Wohlbefinden (Positive Lebenseinstellung) 1 = ist total falsch, 2 = ist sehr falsch, 3 = ist eher falsch, 4 = ist eher richtig, 5 = ist sehr richtig, 6 = ist total richtig; Skalierung emotionale Befindlichkeit (Positive und Negative Affektivität) 1 = gar nicht, 2 = ein bisschen, 3 = einigermaßen, 4 = ziemlich, 5 = sehr.

## **Anhang P: Arbeitspapier zur Überarbeitung der Passerelle-Richtlinien**

Auf der Basis der Resultate der Evaluation Passerelle (Bericht Grob, Leu, Kirchhoff, 2007) lässt sich in folgenden Bereichen Klärungs- oder Handlungsbedarf ableiten, der für eine Richtlinien-Revision relevant sein kann.

### **Allgemeine Qualitätssicherung**

- Hinsichtlich des allgemeinen Ziels der Qualitätssicherung von Prüfungsinhalten und -modalitäten ist zu diskutieren, ob und inwiefern die Prozesse der Prüfungserstellung, -durchführung, -korrektur und der Übermittlung der Prüfungsergebnisse gesamtschweizerisch und einheitlich reguliert werden sollten.
- Ein wichtiges Element der Qualitätssicherung könnte in regelmässigem fachlichem Austausch zwischen Lehrpersonen und Prüfenden (wo diese nicht identisch sind) sowie unter den Prüfenden verschiedener Institutionen bestehen. Es ist zu diskutieren, wie dieser Austausch gefördert werden kann.
- An der Prüfungserstellung und -durchführung sollten nach Möglichkeit sowohl Experten aus dem gymnasialen Sektor wie auch aus dem Berufsbildungssektor beteiligt sein.
- Die Entlohnung der Prüfungsautorinnen und -autoren ist zu überprüfen.
- Es ist zu diskutieren, ob und inwiefern die Gestaltung der Lehrgänge an den prüfungs anbietenden Schulen weitergehend zu regulieren ist.

### **Bestehensnormen**

- Die Bestehensnormen sind zu diskutieren. Bei den aktuellen Bestehensnormen kann die Passerelle-Prüfung mit einer Note 6 und vier Noten 3.5 bestanden werden.

### **Prüfungsfach Naturwissenschaften (NW)**

- Die festgestellten inhaltlichen Probleme im Fach NW gehen teilweise auf die problematischen Aspekte der Richtlinien zurück (vgl. Kap. 2.7 zur Ausgestaltung der Richtlinien): Übergangsregelung zur Bekanntgabe des Prüfungsfaches, teilweise veraltete Prüfungsinhalte (z.B. Evolutionstheorie, Ökologie). Offenbar ist es in Fachkreisen erkannt, dass der naturwissenschaftliche Unterricht auf Mittelstufe zum Teil nicht den Erwartungen der Universitäten entspricht. Im Kanton Zürich hat sich deshalb eine Arbeitsgruppe mit Vertretern der Mittelschulen und der Hochschulen gebildet, die zum Ziel hat, eine bessere Kompatibilität zu erreichen. Ein im Zuge der Evaluation befragter universitärer Experte forderte "schweizweite Vereinheitlichung der Mittelschul-Lehrpläne", "aktivere Kontrolle / Diskussion" der Arbeit der Lehrer.
- Weiter ist zu fragen, wie den ursprünglichen Vorstellungen der Arbeitsgruppe Dubs bzgl. Interdisziplinarität besser entsprochen werden könnte. Die befragten universitären Experten forderten mehr vernetztes komplexes Denken. Dies könnte allenfalls mit mehr Interdisziplinarität angestrebt und erreicht werden.

### **Prüfungsfach Geistes-/Sozialwissenschaften**

- Es ist zu überprüfen, ob ein Ungleichgewicht zwischen den fachspezifischen und den interdisziplinären Prüfungsthemen vorliegt. Evtl. sollten die fächerübergreifenden Themen erweitert und konkretisiert werden.
- Es ist zu diskutieren, ob methodische Aspekte stärker gewichtet werden sollten.

**Prüfungsfach Erstsprache**

- Es ist zu diskutieren, ob die Längen der den Kandidierenden vorgelegten literarischen Textauszüge in den Richtlinien reguliert werden sollen und ob die Kandidierenden weiterhin Literatur mit persönlichen Notizen mitbringen können.
- Problematisch scheint weiter, dass die Richtlinien keine Angaben dazu enthalten, wie Form und Inhalt des Aufsatzes bei der Benotung gewichtet werden sollen. Von Prüfung zu Prüfung unterschiedliche Gewichtungen führen zu einer Ungleichbehandlung der Geprüften.
- Ebenfalls zu diskutieren ist die notenmäßige Gewichtung der beiden Prüfungsteile Literaturarbeit / Interdisziplinäre Projektarbeit.

**Prüfungsfach Zweitsprache**

- Im Sommer 2006 boten vier dezentrale Prüfungsorte nur Englisch als Prüfungsfach an. Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern dies den Intentionen der Richtlinien und allgemeineren bildungs- und staatspolitischen Überlegungen widerspricht.
- Eine Mehrheit der befragten Experten wünscht sich eine Verlängerung der Prüfungsdauer.
- Die Literaturliste sollte evtl. unter Berücksichtigung gewisser fachlicher Kriterien offener gehandhabt werden können.
- Einige Examinatoren prüften nur Werke, die zuvor in einem Ausbildungsgang erarbeitet wurden, während andernorts genau diese Werke nicht geprüft wurden. Da dies eine relativ einschneidende Ungleichbehandlung der Geprüften bedeutet, wurde gewünscht, dass dieser Punkt in den Richtlinien geregelt wird.

## Glossar

### Begriffe

Passerelle-Prüfungen	Passerelle Berufsmaturität - Universitäre Hochschulen, Ergänzungsprüfung gemäss bundesrätlicher Verordnung 413.14 vom 19. Dezember 2003.
Richtlinien	"Richtlinien für die Jahre 2005 - 2006" zu den Prüfungsinhalten und -verfahren der Passerelle-Prüfungen, welche von der SMK am 2. September 2004 herausgegeben wurden.
Zentrale Prüfungen	Von der SMK angebotene und dem Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) zweimal jährlich organisierte Passerelle-Prüfungen. Diese Prüfungen finden für die deutsche, die französische und die italienische Schweiz jeweils an einem zentralen Ort statt.
Dezentrale Prüfungen	Von verschiedenen öffentlichen Erwachsenengymnasien einmal jährlich durchgeführte Passerelle-Prüfungen. Folgende Schulen beteiligten sich an der Evaluation: Berner Maturitätsschule für Erwachsene, (BME), Interstaatliche Maturitätsschule für Erwachsene in St. Gallen und Sargans (ISME), Maturitätsschule für Berufstätige in Basel (MfB), Maturitätsschule für Erwachsene in Luzern / Reussbühl (MSE), Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene in Zürich (KME), Thurgauisch-Schaffhauserische Maturitätsschule für Erwachsene in Frauenfeld (TSME) <sup>101</sup> .

### Abkürzungen

BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BM	Berufsmaturität
technische BM	Berufsmaturität technischer Richtung
kaufmännische BM	Berufsmaturität kaufmännischer Richtung
gestalterische BM	Berufsmaturität gestalterischer Richtung
gewerbliche BM	Berufsmaturität gewerblicher Richtung
gesundheitlich-soziale BM	Berufsmaturität gesundheitlich-sozialer Richtung
naturwissenschaftliche BM	Berufsmaturität naturwissenschaftlicher Richtung
CRUS	Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
EBMK	Eidgenössische Berufsmaturitätskommission
G	Vergleichsstichprobe von Studierenden der Universität Basel mit gymnasialer Maturität, deren Daten in Kapitel 3 ausgewertet sind.
KSGR	Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren
P	Stichprobe von Passerelle-Absolventinnen/-Absolventen der Jahre 2005 und 2006, deren Daten in Kapitel 3 ausgewertet sind.
SBF	Staatssekretariat für Bildung und Forschung
SMK	Schweizerische Maturitätskommission

<sup>101</sup> In Tabelle 1 (Kapitel 1.5) sind auch die Personen aufgeführt, welche 2006 die dezentrale Prüfung am Gymnase de La Cité Lausanne ablegten. Dabei handelte es sich um die bisher einzige dezentrale Passerelle-Prüfung ausserhalb der deutschen Schweiz. Das Gymnase de La Cité wurde aber im Übrigen nicht in die Evaluation involviert, da die Prüfungen im Jahr 2006 das erste Mal durchgeführt wurden und daher noch keine etablierte Prüfungspraxis vorlag.