



**Universität  
Zürich<sup>UZH</sup>**

Prof. Dr. Franz Eberle  
Emeritierter Professor für Gymnasial- und  
Wirtschaftspädagogik an der Universität Zürich

## **Zugang zu universitären Hochschulen mit Berufsmaturität – Prüfung neuer Möglich- keiten, insbesondere mit Berufsmaturität im entsprechenden Fachbereich**

Gutachten im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung,  
Forschung und Innovation (SBFI)

Bern, Januar 2024

# Inhaltsverzeichnis

L'essenziale in breve .....	3
Valutazione complessiva e raccomandazioni .....	4
L'essentiel en bref .....	7
Das Wichtigste in Kürze .....	9
1 Ausgangslage .....	11
1.1 Das Postulat NR Masshardt .....	11
1.2 Einordnung ins Bildungssystem Schweiz.....	12
1.3 Zu klärende Fragen .....	13
2 Passung der bestehenden Zugangswege zu den universitären Hochschulen .....	14
2.1 Anforderungen der Allgemeinen Studierfähigkeit und Erreichung bei bestehenden Zugangswegen .....	14
2.1.1 Allgemeine Studierfähigkeit .....	14
2.1.2 Kompetenzen für die Allgemeine Studierfähigkeit .....	15
2.1.3 Kompetenzen für studienfachspezifische Studierfähigkeit .....	18
2.2 Empirische Befunde zur Passung der Schnittstellen Sekundarstufe II= universitäre Hochschulen.....	19
2.2.1 Allgemeine Studierfähigkeit am Ende der gymnasialen Maturitätsschulen ....	19
2.2.2 Effektiver universitärer Studienerfolg ausgewählter Jahrgänge .....	19
3 Analyse Allgemeine Studierfähigkeit mit Berufs- oder Fachmaturität.....	21
3.1 Berufsmaturität und Allgemeine Studierfähigkeit .....	22
3.1.1 Ausbildung bis zur Berufsmaturität und Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit .....	22
3.1.2 Quantitativ-empirische Befunde .....	23
3.2 Fachmaturität und Allgemeine Studierfähigkeit .....	27
3.2.1 Ausbildung bis zur Fachmaturität und Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit .....	27
3.2.2 Quantitativ-empirische Befunde .....	28
4 Potentiell neue Zugangswege zu universitären Hochschulen für Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden.....	30
4.1 Allgemeiner Zugang ohne Ergänzungsprüfung.....	30
4.2 Direkter Zugang zu universitären Studiengängen im Fachbereich .....	32
4.2.1 Strukturelle Beschreibung .....	33
4.2.2 Einschätzung der studienfachspezifischen Studierfähigkeit von Fach- und Berufsmaturandinnen und -maturanden in ihren Fachrichtungen .....	34
4.3 Zugang zu nur bestimmten Studienrichtungen mittels spezifischer Ergänzungsprüfung .....	37
4.3.1 Strukturelle Beschreibung .....	37
4.3.2 Beurteilung dieser Variante .....	38
5 Weitere potentielle Auswirkungen der Varianten .....	39
5.1 Chancengerechtigkeit und Fachkräftemangel.....	39
5.1.1 Chancengerechtigkeit .....	39
5.1.2 Fachkräftemangel.....	41
5.2 Bildungsstrategie und Symmetrie in der Bildungssystematik .....	41
6 Zusammenfassende Beurteilung und Empfehlungen .....	44
Literaturverzeichnis .....	47
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	49

## L'essenziale in breve

I titolari di una maturità professionale che vogliono studiare presso un'università o un politecnico federale (PF) devono superare un esame complementare (passerella) che comprende cinque esami parziali in altrettante materie, ovvero prima lingua nazionale o inglese, matematica, scienze umane e sociali (storia e geografia) e scienze naturali (biologia, chimica e fisica). Il contenuto degli esami si basa sul Piano quadro degli studi della CDPE per le scuole svizzere di maturità. Insieme all'attestato di maturità professionale o specializzata, il certificato rilasciato al termine dell'esame complementare conferma l'idoneità generale agli studi universitari e autorizza i detentori dei titoli appena citati – così come i titolari di una maturità liceale – a scegliere liberamente il ciclo di studi al quale iscriversi. Con il postulato 20.4202 il Consiglio federale è stato invitato a esaminare «quali possibilità ci sono per migliorare nel modo più adeguato la permeabilità tra la formazione professionale di base (livello secondario II) e le scuole universitarie (università/PF) in aggiunta all'esame complementare passerella». L'obiettivo del postulato è rendere più permeabile questo esame, che attualmente comprende molte materie e rappresenta un ostacolo, stabilendo che per accedere a determinati cicli di studio sono sufficienti i requisiti specifici previsti per tali cicli. Questa misura consentirebbe di attenuare la carenza di personale qualificato.

Nel presente studio sono state analizzate tre varianti:

- 1) ammissione generalizzata senza esame complementare;
- 2) ammissione diretta ai cicli universitari del settore di studio oggetto della maturità professionale o specializzata;
- 3) ammissione a singoli cicli di studio dopo il superamento di esami complementari specifici.

Attualmente per essere ammessi alle università e ai PF vale quasi senza eccezioni il requisito dell'idoneità generale agli studi universitari. Pertanto, come prima cosa è stato appurato quali sono le competenze necessarie per ottenere tale idoneità e in quale misura vengono acquisite da coloro che ottengono gli attuali certificati di ammissione. Durante la ricerca si è scoperto che il tasso di interruzione degli studi tra tutti gli studenti che nel periodo 2012–2015 si sono iscritti a un ciclo di studi bachelor è del 22,3 %, una percentuale che l'autore ritiene elevata ma che deve essere presa come standard per valutare le tre varianti proposte. Per impostare nuovi percorsi d'ammissione all'insegna dell'equità, i requisiti in vigore non devono essere inaspriti. L'esame passerella, infatti, soddisfa le aspettative, anche se nel periodo summenzionato la media dei laureati è stata lievemente inferiore e la percentuale di interruzione degli studi lievemente superiore rispetto agli studenti in possesso di un attestato di maturità liceale cantonale riconosciuta a livello svizzero (22,2 % contro 18,9 %).

La variante 1 ipotizza lo scenario del libero accesso agli studi senza selezioni e senza esami complementari. Tuttavia, sono proprio questi esami che permettono di avvicinarsi all'obiettivo dell'idoneità generale agli studi universitari, poiché per superarli i candidati cercano di colmare le loro lacune formative. Pertanto, è probabile che con questa variante il tasso di interruzione degli studi aumenterebbe in misura nettamente superiore alla percentuale tollerabile per i candidati all'esame passerella.

La variante 2 permetterebbe una maggiore compatibilità tra le competenze acquisite con la maturità professionale o specializzata e i requisiti specifici di singoli settori di studio. Anche in questo caso però vi sarebbero grosse lacune non colmate e aumenterebbe molto il tasso di abbandono, ad esempio nei settori delle scienze esatte e naturali o delle discipline tecniche, nei quali la percentuale di titolari di una maturità professionale preparati in questi settori o che hanno superato l'esame passerella e poi interrompono gli studi è già oggi troppo alta e supera di gran lunga la media generale del 22,3 %. Senza gli esami complementari si stima che questo valore potrebbe crescere ulteriormente.

Solo la variante 3, che prevede lo svolgimento di un esame complementare con meno materie, potrebbe essere applicata in modo tale da garantire ai candidati l'idoneità agli studi universitari

in un settore di studio specifico. Tuttavia, l'autore sconsiglia di applicare questa variante perché, analogamente alla variante 2, comporterebbe un allontanamento dal principio dell'idoneità generale agli studi universitari in quanto condizione di ammissione alle università, con conseguenze indesiderate e di vasta portata, come la messa in discussione dell'attuale scelta di non prevedere una specializzazione già a livello liceale e di garantire [ai liceali] l'ammissione senza esami alle università.

La carenza di personale qualificato e il problema della selettività sociale devono essere risolti in un'altra maniera.

## 6 Valutazione complessiva e raccomandazioni

L'esame complementare (esame passerella), che permette a chi ha conseguito la maturità professionale o specializzata di iscriversi all'università, si compone di cinque sotto-esami: prima lingua nazionale, seconda lingua nazionale (o inglese), matematica, scienze umane e sociali (storia e geografia) e scienze naturali (biologia, chimica e fisica). Il contenuto deve basarsi sul Piano quadro degli studi della CDPE per le scuole svizzere di maturità. L'esame complementare deve permettere di colmare le lacune tra i titolari di una maturità liceale, automaticamente idonei agli studi universitari, e i titolari di una maturità professionale o specializzata, che hanno acquisito altre competenze. Insieme all'attestato di maturità professionale o specializzata, il certificato rilasciato al termine dell'esame complementare deve comprovare l'idoneità generale agli studi universitari, esattamente come l'attestato di maturità liceale. Pertanto, l'ammissione alle università con il certificato dell'esame passerella segue lo stesso principio di quasi tutti gli altri certificati di ammissione, ovvero garantire l'idoneità generale agli studi universitari, nonché, a parte pochissime eccezioni, garantire l'accesso a tutti i cicli di studio senza ulteriori esami.

Il presente studio ha analizzato tre varianti con requisiti meno restrittivi rispetto all'esame passerella: 1) ammissione generalizzata senza esame complementare, 2) ammissione diretta ai cicli universitari del settore di studio oggetto della maturità professionale o specializzata e 3) ammissione a singoli cicli di studio dopo il superamento di esami complementari specifici.

Sebbene rispetti il principio dell'idoneità generale in quanto condizione di ammissione agli studi universitari, la variante 1 non permette di appurare se esistono davvero delle lacune sul piano delle competenze nella maturità professionale o specializzata rispetto alla maturità liceale. Nel caso delle varianti 2 e 3 ai candidati sarebbe richiesta soltanto l'idoneità a determinati cicli di studio universitari. Per questo, l'analisi si è concentrata innanzitutto sulla descrizione delle competenze necessarie per l'idoneità generale e di quelle richieste per alcuni cicli di studio specifici, sebbene finora queste ultime non siano state oggetto di ricerche approfondite.

Poiché le nuove varianti rappresentano un ostacolo meno difficile da superare rispetto agli esami attuali, ci si è chiesti fino a che punto questi ultimi garantiscono l'idoneità generale agli studi universitari. Uno dei criteri fondamentali consiste nel determinare se con il sistema di ammissione odierno le percentuali di laureati nelle università siano sufficienti e le percentuali di interruzione degli studi non siano troppo alte. Naturalmente, la valutazione in merito all'adeguatezza di questi dati è influenzata da fattori soggettivi e varia in base agli attori della politica formativa. L'autore, ad esempio, ritiene troppo alto il tasso di coloro che hanno abbandonato gli studi dopo essersi iscritti a un ciclo di studi bachelor nel periodo 2012-2015, ovvero 22,3 % (Eberle, 2022, pag. 22 segg.), così come ritiene troppo alta la percentuale di coloro che hanno interrotto gli studi pur avendo conseguito una maturità liceale cantonale riconosciuta a livello svizzero (18,9 %). Nello stesso periodo il tasso di abbandono tra i candidati che avevano superato l'esame passerella è stato del 22,2 %, anche questo un valore troppo elevato in termini assoluti. Tuttavia, se messo a confronto con gli altri due dati, si colloca più o meno allo stesso livello e può essere considerato sufficiente. Infatti, per motivi di equità i requisiti dell'esame

passerella non possono essere più severi di quelli del percorso standard, motivo per il quale nel suo «Passerellenstudie» (Eberle, 2022) l'autore ha fornito una valutazione globalmente positiva di questo esame. Restano da fare i necessari «aggiustamenti», ad esempio per quanto riguarda il tasso di abbandono significativamente più alto dei titolari di un certificato passerella iscritti ai corsi di laurea in scienze esatte e naturali (28,0 %, non è incluso l'11,2 % che ha lasciato il corso ma ha iniziato con successo gli studi in un altro settore). Un tasso d'interruzione degli studi più alto si registra anche tra i titolari di una maturità professionale nell'indirizzo «Sanità e socialità», anche in questo caso sarebbe necessario indagare le cause e adottare apposite misure.

In conclusione, l'autore dello studio formula le seguenti valutazioni in merito alle tre varianti analizzate.

**Variante 1 «eliminazione dell'esame passerella»:** la descrizione delle competenze che compongono l'idoneità generale agli studi universitari, il confronto con i programmi quadro d'insegnamento della maturità professionale e specializzata nonché i risultati empirici raccolti dimostrano che i titolari di una maturità professionale e specializzata presentano effettivamente delle lacune che giustificano il ricorso a un esame complementare per acquisire l'idoneità agli studi universitari. Occorre inoltre sottolineare il risultato empirico secondo il quale mediamente coloro che hanno conseguito la maturità professionale hanno capacità cognitive generali inferiori rispetto ai titolari della maturità liceale, sia in generale sia in materie quali matematica e prima lingua nazionale. Queste lacune e quelle individuate in altre competenze importanti per l'idoneità generale agli studi universitari avrebbero un impatto: in caso di libero accesso alle università senza esami complementari, che permettono di selezionare i candidati e di colmare i deficit, è prevedibile che il tasso d'interruzione degli studi raggiungerebbe un livello chiaramente superiore a quello tollerabile per i titolari del certificato passerella.

**Variante 2 «ammissione senza esame complementare al settore di studio oggetto della maturità professionale»:** le spiegazioni mostrano che le competenze specifiche attinenti agli indirizzi della maturità professionale e specializzata non sono sufficienti per garantire l'idoneità ai cicli di studio universitari corrispondenti. Sebbene per l'idoneità generale agli studi universitari non venga più esaminata l'intera gamma delle competenze di base, sono pur sempre richieste capacità cognitive generali sufficienti nonché sufficienti competenze in almeno una delle due materie matematica e prima lingua nazionale. Pertanto, anche con questa variante le lacune riscontrate tra i titolari di una maturità professionale e quelle ragionevolmente presunte per i titolari di una maturità specializzata ridurrebbero le possibilità di successo negli studi rispetto all'attuale esame passerella e aumenterebbero il tasso di abbandono. Infatti, le maggiori competenze specifiche di queste persone, date dall'aver frequentato una formazione i cui contenuti corrispondono a quelli del ciclo di studio scelto, sono rilevanti in modo diverso a seconda del corso di laurea – ad esempio di più nelle scienze naturali e meno in economia – e sebbene siano molto utili nei primi tempi, nel migliore dei casi riescono a compensare le lacune e le minori capacità cognitive solo all'inizio degli studi. Inoltre, l'analisi differenziata dei dati condotta nel quadro del «Passerellenstudie» (Eberle, 2022) ha evidenziato che già oggi la percentuale di coloro che abbandonano l'università è troppo alta, soprattutto nel settore delle scienze esatte e naturali e delle scienze tecniche, anche tra i titolari di una maturità professionale che hanno approfondito questi settori e superato l'esame passerella. Senza gli esami complementari, che verificano anche il superamento del divario tra le competenze acquisite dai maturandi in matematica (materia specifica obbligatoria) e le competenze matematiche richieste nei settori di studio summenzionati, il tasso di abbandono sarebbe ancora più alto.

**Variante 3 «ammissione a singoli cicli di studio dopo il superamento di esami complementari specifici»:** dal punto di vista scientifico questa variante garantirebbe ai candidati l'idoneità necessaria. Per ogni ciclo di studi dovrebbero essere esaminate le conoscenze e le competenze richieste nonché colmate e verificate almeno le lacune dei diversi indirizzi della maturità professionale o specializzata. L'esame dovrebbe comprendere matematica, prima lingua nazionale o inglese (eventualmente anche solo due di queste materie) ed essere integrato con

un'ampia parte specifica dedicata al ciclo di studi prescelto. Contrariamente all'attuale esame passerella, questa parte non sarebbe impostata sull'intera gamma di scienze naturali, umani e sociali.

Secondo l'autore, nessuna delle tre varianti è opportuna per agevolare l'accesso alle università. Le varianti 1 e 2, infatti, aumenterebbero ancora di più la percentuale di interruzione degli studi, mentre è urgentemente necessario garantire meglio le competenze di base per l'idoneità generale agli studi universitari, non solo nella maturità liceale ma anche nell'attuale esame complementare. Per quanto riguarda la variante 3, sebbene permetta ai titolari di una maturità professionale o specializzata idonei a un determinato ciclo di studi di accedervi senza sostenere l'esame passerella, come nella variante 2 ci si discosterebbe dal principio dell'idoneità generale in quanto condizione d'ammissione agli studi universitari. Si tratta di un cambiamento indesiderato, dal momento che questo principio è ben motivato anche dal punto di vista sociale. Infatti, garantisce la preparazione generale necessaria per adempiere le funzioni sociali e per far sì che le università possano formare gli specialisti di domani. Inoltre, il principio dell'idoneità agli studi universitari è stato ribadito più volte implicitamente anche attraverso l'obiettivo comune di politica formativa della Confederazione e dei Cantoni di assicurare [ai titolari della maturità liceale] l'accesso senza esami alle università e ai politecnici federali. Una deroga a questo principio costituirebbe un precedente e dovrebbe indurre anche a valutare la possibilità di un accesso a cicli di studio specifici per i titolari di una maturità liceale. A quel punto si aprirebbe la strada verso una modifica e una limitazione della formazione liceale con l'intento di orientarla verso specifici corsi di laurea.

L'autore dello studio ritiene sufficiente la cosiddetta simmetria dei percorsi formativi nel livello terziario con le attuali soluzioni passerella, compreso l'esame complementare che consente il passaggio dalla maturità liceale alle scuole universitarie professionali (SUP). Il tasso di persone che portano a termine gli studi e quello di coloro che li interrompono sono due indicatori significativi che dimostrano la buona armonizzazione tra i requisiti d'ammissione specifici delle scuole universitarie, alle quali si può accedere con la maturità liceale, specializzata e professionale (compreso l'AFC), e i requisiti specifici delle varie tipologie di scuole universitarie. L'unica riserva è rappresentata dagli alti tassi di abbandono, in generale nelle università e in particolare in determinati corsi di laurea. Tuttavia, rendere meno stringenti i requisiti di ammissione agli studi aggraverebbe ulteriormente il problema.

Inoltre, l'eventuale semplificazione dei requisiti dell'esame passerella mediante una delle tre opzioni esaminate non consentirebbe né di attenuare la carenza di personale qualificato né di migliorare l'uguaglianza delle opportunità.

In ogni caso infatti i potenziali studenti delle SUP verrebbero allontanati da queste ultime e si aprirebbe l'accesso anche ai cicli di studio universitari già saturi. Con le varianti 1 e 2 si rischierebbe poi un aumento del tasso di abbandono nelle università, con un impatto negativo sul totale dei laureati altamente qualificati in entrambi i tipi di scuole universitarie.

L'uguaglianza delle opportunità nella formazione, che si ispira a principi di giustizia meritocratici, non può essere raggiunta rendendo più semplici le condizioni per accedere agli studi accademici e dovrebbe invece essere perseguita già dall'inizio del percorso formativo con misure mirate.

I problemi sollevati nel postulato andrebbero quindi risolti diversamente. Prendiamo l'esempio della maturità professionale: il 60 % di chi la ottiene si iscrive alle SUP, mentre il restante 40 % rappresenta un potenziale bacino di professionisti altamente qualificati che non viene sfruttato. Se già oggi l'esame passerella attenua almeno in parte la selettività sociale che caratterizza il passaggio dal liceo all'università, migliorando le condizioni quadro per la preparazione all'esame sarebbe possibile aumentare ulteriormente il numero di futuri studenti.

## L'essentiel en bref

Pour avoir accès à des études universitaires, les titulaires d'une maturité professionnelle ou spécialisée doivent passer un examen complémentaire (passerelle) comprenant les cinq disciplines suivantes : première langue nationale, deuxième langue nationale ou anglais, mathématiques, sciences humaines et sociales (histoire et géographie) et sciences expérimentales (biologie, chimie et physique).

Les contenus de ces examens correspondent au plan d'études cadre de la CDIP pour les écoles de maturité. Le certificat obtenu à l'issue de l'examen complémentaire, avec le certificat de maturité professionnelle ou le certificat de maturité spécialisée, atteste l'aptitude générale aux études supérieures et autorise les titulaires d'une maturité professionnelle ou spécialisée – tout comme le certificat de maturité gymnasiale – à entreprendre les études universitaires de leur choix, pratiquement sans restriction. À travers le postulat 20.4202, le Conseil national a demandé au Conseil fédéral « de quelle façon judicieuse la perméabilité entre la formation professionnelle du degré secondaire II et les établissements d'enseignement supérieur (universités/EPF) peut être améliorée [notamment en examinant] si les titulaires d'une maturité professionnelle et spécialisée peuvent être admis sans passerelle dans une filière universitaire de leur domaine d'étude. » L'objectif visé par le postulat est donc de rendre plus perméable l'obstacle constitué par l'examen complémentaire passerelle, avec la multitude de disciplines que celui-ci comporte, en faisant en sorte qu'il soit possible d'être admis à des filières d'études données si les conditions requises pour ces seules filières sont réunies. L'idée est aussi de contribuer par cette mesure à réduire la pénurie de personnel qualifié. Dans la présente expertise, trois variantes sont examinées :

- 1) accès général sans examen complémentaire ;
- 2) accès direct aux filières d'études universitaires dans les domaines d'études correspondant à l'orientation de la maturité professionnelle ou spécialisée ;
- 3) accès à certaines filières d'études au moyen d'examens complémentaires spécifiques.

Pour l'heure, attester une aptitude générale aux études est pratiquement la condition *sine qua non* pour entrer dans une haute école universitaire. C'est pourquoi l'auteur de l'expertise s'est d'abord intéressé aux questions suivantes : quelles compétences recouvre l'aptitude générale aux études et dans quelle mesure les titulaires des certificats existants peuvent accéder aux études universitaires. Il estime que le taux d'abandon calculé pour les étudiants qui ont entrepris des études de bachelor universitaire entre 2012 et 2015, soit 22,3 % sur l'ensemble des étudiants, est trop élevé, mais les trois variantes doivent pouvoir être évaluées à cette aune. Dans la perspective d'un remaniement équitable des nouvelles voies d'admission, il ne faudrait pas durcir davantage les exigences. L'examen passerelle actuel remplit les attentes, même si le taux moyen de réussite des cohortes citées est légèrement moins bon et que le taux d'abandon des études est, avec 22,2 %, légèrement plus élevé que celui des étudiants avec une maturité cantonale reconnue (18,9 %).

La variante 1 examine le scénario d'un accès libre, sans examen complémentaire sélectif. Toutefois, ce sont justement ces examens complémentaires qui permettent de se rapprocher de l'aptitude générale aux études, car les candidats s'efforcent de remédier à leurs lacunes pour réussir l'examen. Il faudrait par conséquent s'attendre à un taux d'abandon des études nettement supérieur à celui des titulaires du certificat de l'examen passerelle, qui reste dans une mesure acceptable.

La variante 2 aurait pour effet une meilleure adéquation entre les compétences acquises avec la maturité professionnelle ou spécialisée et les conditions requises pour accéder à une filière d'études donnée. Mais là aussi, des lacunes importantes subsisteraient, conduisant à une forte hausse du taux d'abandon des études. Cela serait le cas par exemple dans les sciences exactes et les sciences naturelles, mais aussi dans les sciences techniques. Les taux d'abandon y sont déjà trop élevés (et bien au-dessus du taux moyen de 22,3 %), même

parmi Seite 4

les titulaires d'une maturité professionnelle dans ces domaines d'études qui ont réussi l'examen passerelle. Sans examen passerelle, il faudrait s'attendre à des taux encore plus élevés.

Seule la variante 3, qui instaurerait un examen complémentaire de moins grande ampleur, pourrait être appliquée de façon à garantir l'aptitude aux études dans certaines filières. Toutefois, l'auteur de l'expertise déconseille aussi cette variante : à l'instar de la variante 2, elle s'écarterait du principe de l'aptitude générale aux études en tant que condition d'admission aux hautes écoles universitaires. Cela aurait des conséquences non souhaitables, comme le fait de remettre en question la non-spécialisation au niveau du gymnase et l'accès aux hautes écoles universitaires, en principe sans examen, qui en découle.

Les problèmes de la pénurie de main-d'oeuvre qualifiée et de la sélection sociale dans l'accès aux hautes écoles universitaires doivent être résolus d'une autre manière.

## Das Wichtigste in Kürze

Wenn Fach- und Berufsmaturandinnen und -maturanden den Zugang zu einem universitären Studium erhalten wollen, müssen sie eine Ergänzungsprüfung (Passerellenprüfung) mit den fünf Teilprüfungen erste Landessprache, zweite Landessprache oder Englisch, Mathematik, Geistes- und Sozialwissenschaften (Geschichte und Geographie) sowie Naturwissenschaften (Biologie, Chemie und Physik) bestehen. Die Inhalte dieser Prüfungen orientieren sich am Rahmenlehrplan der EDK für die Maturitätsschulen. Das entsprechende Zeugnis bescheinigt zusammen mit dem Fach- oder Berufsmaturitätsausweis die Allgemeine Studierfähigkeit und berechtigt die Fach- und Berufsmaturandinnen und -maturanden – ebenso wie das gymnasiale Maturitätszeugnis die gymnasialen Maturandinnen und Maturanden –, fast ausnahmslos jedes selbstgewählte universitäre Studium aufzunehmen. Mit dem nationalrätlichen Postulat 20.4202 wurde der Bundesrat beauftragt zu prüfen, «wie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Grundbildung auf Sekundarstufe II und den Hochschulen (Universitäten/ETH) in Ergänzung zur bereits bestehenden Passerelle sinnvoll verbessert werden kann.» Ziel des Postulats ist es, die fachlich breit angelegte Hürde der Passerellenprüfung durchlässiger zu machen, indem die Zulassung zu ausgewählten Studiengängen auch bereits bei Vorliegen der nur für jeweils diese Studiengänge notwendigen Voraussetzungen erfolgt. Die Massnahme soll einen Beitrag zur Milderung des Fachkräftemangels leisten.

In diesem Gutachten wurden drei Massnahmenvarianten geprüft:

- 1) Allgemeiner Zugang ohne Ergänzungsprüfungen;
- 2) Direkter Zugang zu universitären Studiengängen im Fachbereich der Berufs- oder Fachmaturität;
- 3) Zugang zu einzelnen Studiengängen mittels studienfachspezifischer Ergänzungsprüfungen.

Aktuell gilt für die Zulassung an universitäre Hochschulen fast ausnahmslos die Voraussetzung der Allgemeinen Studierfähigkeit. Deshalb wurde zunächst untersucht, welche Kompetenzen die Allgemeine Studierfähigkeit umfasst und bis zu welchem Grad sie durch die Inhaberinnen und Inhaber der bestehenden Zulassungsausweise erreicht werden. Die dabei gefundene Abbruchquote von 22.3% beim Gesamt der Studierenden, die zwischen 2012–2015 ein universitäres BA-Studium aufgenommen haben, schätzt der Gutachter als zu hoch ein, aber an diesem Standard müssen sich die drei Varianten messen lassen. Im Sinne einer gerechten Gestaltung neuer Zulassungswege dürfen keine höheren Anforderungen gestellt werden. Die jetzige Passerelle erfüllt diese Erwartungen, auch wenn die mittlere Studienerfolgsquote der genannten Jahrgänge leicht unter und die Studienabbruchquote mit 22.2% leicht über jener von Studierenden mit einer schweizerisch anerkannten kantonalen Maturität mit 18.9% liegen.

Variante 1 untersucht das Szenario eines freien Zugangs ohne selektive Ergänzungsprüfungen. Gerade diese bewirken jedoch eine Annäherung an die Allgemeine Studierfähigkeit, weil die Kandidatinnen und Kandidaten sich um die Füllung ihrer Lern-Lücken bemühen, um sie zu bestehen. Es wäre daher zu erwarten, dass die Studienabbruchquote klar über das bei den Passerellen-Absolventinnen und -Absolventen noch tolerierbare Ausmass ansteigen würde.

Variante 2 würde eine bessere Passung zwischen den mit der Fach- oder Berufsmaturität erworbenen Kompetenzen und den studienfachspezifischen Anforderungen bewirken. Aber auch hier würden grosse Lücken bleiben und zu wesentlich mehr Studienabbrüchen führen. So z. B bei den Exakten und Naturwissenschaften sowie bei den Technischen Wissenschaften, wo die Studienabbruchquoten auch bei Berufsmaturandinnen und -maturanden aus diesem Fachbereich und mit Passerelle bereits jetzt zu hoch sind und weit über dem genannten allgemeinen Mittel von 22.3% liegen. Ohne Passerellenprüfungen wäre zu erwarten, dass diese noch höher lägen.

Einzig Variante 3, bei der eine in der Breite reduzierte Ergänzungsprüfung durchgeführt würde, könnte so umgesetzt werden, dass eine studienfachspezifische Studierfähigkeit gewährleistet würde. Der Gutachter rät aber auch von dieser Variante ab, denn sie würde, wie auch schon die Variante 2, ein Abrücken vom Prinzip der Allgemeinen Studierfähigkeit als Zulassungsvoraussetzung zu universitären Hochschulen bedeuten; dies mit weitgehenden, nicht wünschbaren Folgewirkungen wie beispielsweise der Infragestellung des momentanen Verzichts auf eine Fachspezialisierung bereits am Gymnasium und des damit verknüpften grundsätzlich prüfungsfreien Zugangs an universitäre Hochschulen.

Der Fachkräftemangel und das Problem der sozialen Selektivität beim Zugang zu universitären Hochschulen müssen anders gelöst werden.

# 1 Ausgangslage

Am 25.9.2020 reichte Nationalrätin Nadine Masshardt das Postulat «Zugang zu Hochschulen (Universitäten/ETH) mit Berufsmatur im entsprechenden Fachbereich» ein<sup>1</sup>. Es wurde von 30 weiteren Nationalrätinnen und Nationalräten mitunterzeichnet. Entgegen dem Bundesratsantrag vom 18.11.2020 zur Ablehnung des Postulats überwies der Nationalrat es mit 149 Ja-gegen 31 Nein-Stimmen am 29.9.2022 an den Bundesrat. Im Sommer 2023 beauftragte das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) den Autor des vorliegenden Berichts zur Ausarbeitung dieses Gutachtens zum Postulat NR Masshardt.

## 1.1 Das Postulat NR Masshardt

Das Postulat lautet wie folgt: «Der Bundesrat wird gebeten in Zusammenarbeit mit den Kantonen zu prüfen, wie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Grundbildung auf Sekundarstufe II und den Hochschulen (Universitäten/ETH) in Ergänzung zur bereits bestehenden Passerelle sinnvoll verbessert werden kann. Insbesondere ist zu prüfen, ob Berufs- und Fachmaturanden einen [sic] direkten [sic] Zugang zu einem universitären Lehrgang in ihrem Fachbereich ohne Passerelle gewährt werden kann.»

Die Begründung für das Postulat lautet wie folgt: «Fach- und Berufsmaturanden bringen oft ein tieferes und bereits praktisch angewandtes Wissen in ihrem Fachbereich mit. Sicherlich ist die Passerelle äusserst sinnvoll für jemanden, der sich bildungstechnisch umorientieren möchte – z. B. besteht so für eine Kauffrau weiterhin die Möglichkeit Ärztin zu werden. Qualifizierte Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Grundbildung werden durch die Hürde der Passerelle jedoch daran gehindert, sich in ihrem Bereich an einer Universität weiterzubilden. Dies widerspricht dem Gedanken des lebenslangen Lernens.

Mit einer Anpassung der Regelung liesse sich dem Fachkräftemangel auf dem nationalen Arbeitsmarkt entgegenwirken. Es würden mehr hochqualifizierte Arbeitskräfte ausgebildet werden, welche auch schon Praxiserfahrung mitbringen. Zudem verbessern wir so die Chancengleichheit in der Bildung und stärken das duale Bildungssystem. Ein weiterer Aspekt ist, dass so dem Bedürfnis nach flexiblen und nicht traditionellen Bildungswegen nachgekommen wird. Eine Änderung der geltenden Regelung entspräche verschiedenen Zielen, die sich die Verbundpartner der Berufsbildung mit dem gemeinsamen Leitbild zur Berufsbildung 2030 gesetzt haben.

Dieses Postulat steht in Zusammenhang mit dem Projekt engage.ch, das darauf abzielt, dass sich Jugendliche in die Politik einbringen. Die Idee stammt von einer jungen Person selbst und wurde anschliessend in einen Vorstoss umgewandelt.»

Die Stellungnahme des Bundesrats mit dem Antrag zur Ablehnung des Postulates lautet wie folgt: «Der Bundesrat teilt die Meinung der Autorin des Postulats, dass dem lebenslangen Lernen und der Durchlässigkeit unseres Bildungssystems eine wichtige Bedeutung zukommt.

Unser Bildungssystem zeichnet sich durch die Vielfalt der Bildungsgänge auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe aus: Die Abschlüsse der Berufsbildung führen zu den Bildungswegen der höheren Berufsbildung, die Berufsmaturität und die Fachmaturität zu den Fachhochschulen (FH), die allgemeinbildenden Bildungsgänge mit der gymnasialen Maturität zu den Pädagogischen Hochschulen und den universitären Hochschulen. Dank Passerellen zu den verschiedenen Hochschultypen mit Prüfungen oder anderen Zulassungsverfahren wird die Durchlässigkeit des Systems gewährleistet. Damit kann die Studierfähigkeit für den jeweiligen Hochschultyp ergänzt werden. Für die Zulassung zur ersten Studienstufe der universitären Hochschulen (einschliesslich ETH) wird in der Regel eine gymnasiale Maturität (Art. 23 Abs. 1 HFKG, SR 414.20) oder eine Berufs- bzw. Fachmaturität zusammen mit einer bestandenen Ergänzungsprüfung (Art. 23, Abs. 2 HFKG) verlangt.

---

<sup>1</sup> <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20204202>

Für Inhaberinnen und Inhaber einer Berufs- oder Fachmaturität stellt die zentralisierte Ergänzungsprüfung, die unter der Verantwortung der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) vom SBFJ durchgeführt wird, die Durchlässigkeit zu universitären Studiengängen sicher. Alle Kandidatinnen und Kandidaten werden ausnahmslos zur Prüfung zugelassen und sind in der Vorbereitung frei. Im Unterschied zur Schweizerischen Maturitätsprüfung, die 12 Fächer abdeckt, konzentriert sich die Ergänzungsprüfung auf fünf Grundlagenfächer (Mathematik, erste Landessprache, zweite Landessprache, Geistes- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften), um den Inhaberinnen und Inhabern einer Berufsmaturität oder einer Fachmaturität die allgemeine Studierfähigkeit für die universitären Hochschulen zu bescheinigen. 2020 wurden nach der zentralisierten Ergänzungsprüfung 301 Abschlüsse ausgestellt, 35 Prozent mehr als 2017. Am 23. November 2017 hat der Hochschulrat der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK) die geltenden Bedingungen für die Zulassung zur ersten Studienstufe bestätigt. Sie tragen dazu bei, die Qualität der Lehre sowie die Durchlässigkeit sicher zu stellen und das Profil des Studiengangs wie auch des Hochschultyps zu stärken.

Ein direkter Zugang zu universitären Hochschulstudien für Berufs- oder Fachmaturandinnen und -maturanden würde dem 2019 bestätigten gemeinsamen Ziel von Bund und Kantonen zuwiderlaufen, die Profile der tertiären Bildungsangebote zu schärfen. Eine Ausnahme beim direkten Zugang zu einem mit dem Berufsmaturitäts- oder Fachmaturitätstyp verwandten Studienbereich an einer universitären Hochschule würde zudem den verlangten Eintrittskompetenzen für die erfolgreiche Aufnahme eines universitären Studienprogramms widersprechen. Die für die Zulassung zur ersten Studienstufe zu erbringenden Leistungen sind ausgewogen und betreffen alle Hochschultypen: So müssen auch Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die an einer Fachhochschule studieren wollen, für die Zulassung zum Studium eine mindestens einjährige Arbeitswelterfahrung vorweisen, um die fehlende Berufspraxis zu kompensieren (Art. 25, Abs. 1 Bst. b HFKG).

Der Bundesrat ist sich bewusst, dass dem Wissens- und Innovationsstandort Schweiz genügend qualifizierte Fachkräfte zur Verfügung gestellt werden müssen, und er fördert dies mit gezielten Massnahmen.

Vor diesem Hintergrund sieht der Bundesrat keinen Bedarf, weitere Massnahmen für den Zugang von Inhaberinnen und Inhabern einer Berufs- oder Fachmaturität zu universitären Hochschulstudien in einem verwandten Bereich zu treffen.»

## 1.2 Einordnung ins Bildungssystem Schweiz

Die Erläuterungen im Postulat und in der Antwort des Bundesrats betreffen die Übergänge von der Sekundarstufe II in die Tertiärstufe. Abbildung 1 zeigt diesen Teil des Bildungssystems der Schweiz, insbesondere auch die Zugänge zu den drei Hochschultypen universitäre Hochschulen, Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen.

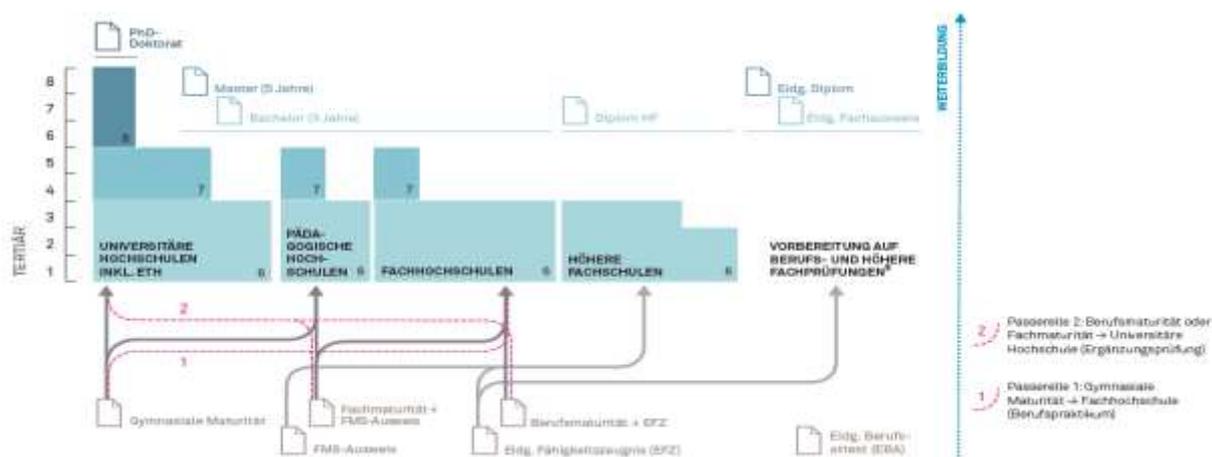


Abbildung 1: Bildungssystem Schweiz: Abschlüsse Sekundarstufe II und Tertiärstufe<sup>2</sup>

<sup>2</sup> EDK, Oktober 2023. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/allgemeines/grafik>

Die schwarz-grauen Pfeile zeigen die Normalzugänge zu den Hochschulen, die rot gestrichelten die sogenannten Passerellen, welche die Zugänge auch für jene Hochschultypen ermöglichen, die in der Ausrichtung der jeweiligen Bildungsgänge auf der Sekundarstufe II nicht vorgesehen sind. Sie ermöglichen es, frühere Entscheidungen für einen bestimmten Bildungstrang zu korrigieren und dienen somit der seitlich-vertikalen Durchlässigkeit des Bildungssystems. Das Postulat betrifft zunächst die Passerelle 2, die aus der Ergänzungsprüfung zur Berufs- oder Fachmaturität für den Zugang zu universitären Hochschulen besteht. Es sollen weitere, attraktivere Möglichkeiten geprüft werden. In die Beurteilung des Anliegens des Postulats muss aber auch die Passerelle 1 einbezogen werden, die gymnasialen Maturandinnen und Maturanden unter der Auflage eines einjährigen Berufspraktikums den Zugang zu den Fachhochschulen ermöglicht. Denn es wird in den Diskussionen immer auch die Frage der sogenannten Symmetrie von Durchlässigkeiten aufgeworfen: Es soll kein Ausbildungsweg der Sekundarstufe II im Hinblick auf die offenstehenden Zugänge zu den Bildungsgängen auf der Tertiärstufe benachteiligt oder bevorzugt werden. Die Passerellen für die seitlich-vertikale Durchlässigkeit sollten deshalb so gestaltet werden, dass an alle die für einen tertiären Bildungsgang erforderlichen Zugangsvoraussetzungen eines bestimmten Hochschultyps und Studiengangs vergleichbar gestellt und erwerbbar gemacht werden.

### 1.3 Zu klärende Fragen

Gemäss Leistungsbeschreibung für den Auftrag sind in diesem Gutachten die folgenden Fragen zu prüfen: Es «soll die Abklärung im Vordergrund stehen, 'wie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Grundbildung auf Sekundarstufe II und den Hochschulen (Universitäten/ETH) in Ergänzung zur bereits bestehenden Passerelle sinnvoll verbessert werden kann'. In diesem Zusammenhang sind auch potenzielle Umsetzungsvarianten zu prüfen und zu beurteilen, z. B. die Organisation einer auf bestimmte Kernfächer fokussierten Ergänzungsprüfung, die nur den Zugang zu einer bestimmten Studienrichtung an einer universitären Hochschule eröffnen würde. Im Mandat ist auch 'zu prüfen, ob Berufs- und Fachmaturanden ein direkter Zugang zu einem universitären Lehrgang in ihrem Fachbereich ohne Passerelle gewährt werden kann'. Dazu gehört die Klärung der Frage, ob der Verzicht auf die Ergänzungsprüfung für die genannte Gruppe von Studierenden die Durchlässigkeit sowie die Chancengleichheit für ein Studium an den Universitäten/ETH erhöhen und den Nachwuchs in Bereichen mit einem Mangel an hochqualifizierten Fachkräften fördern würde. Bei den Analysen ist immer auch die Frage der Symmetrie innerhalb der Bildungssystematik zu reflektieren, dazu gehören u. a. die Zulassungsvoraussetzungen zu Fachhochschulstudien gemäss Art. 25 HFKG, insbesondere diejenigen für Gymnasialmaturandinnen und -maturanden.»

Im Einzelnen ergeben sich daraus für die Analysen des Gutachtens die folgenden Fragestellungen:

- Welche Kompetenzen umfasst die Studierfähigkeit für universitäre Studien? Worin unterscheiden sich insbesondere allgemeine und studienfach- oder studiengangspezifische Studierfähigkeit für universitäre Studien? (Kapitel 2.1)
- Wie gut funktioniert die Schnittstelle zu den universitären Hochschulen mit der aktuell geltenden Passerelle? (Kapitel 2.2)
- Über welche Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit an universitären Hochschulen verfügen Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden allgemein und im Vergleich zu gymnasialen Maturandinnen und Maturanden als Massstab für den Normalzugang zu den universitären Hochschulen? Welches sind die entsprechenden Kompetenzlücken, welches die studienrelevanten Mehrkompetenzen? (Kapitel 3)
- Welche anderen, weniger weit gehenden Varianten der Passerelle würden die universitäre Studierfähigkeit ebenfalls sicherstellen? (Kapitel 4)
- Wie sind die Varianten zu beurteilen unter den zusätzlichen Aspekten Fachkräftemangel, Chancengerechtigkeit und Symmetrie in der Bildungssystematik? (Kapitel 5)

## 2 Passung der bestehenden Zugangswege zu den universitären Hochschulen

In diesem Kapitel werden zunächst in einem ersten Teil (Kapitel 2.1) die Anforderungen an die Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen beschrieben. Dabei ist die Unterscheidung zwischen allgemeiner und studiengangspezifischer Studierfähigkeit wichtig. Diese Anforderungen sind nur unvollständig bekannt. Denn sie in einer operationalisierten Form von Kompetenzanforderungen zu beschreiben, ist aus verschiedenen Gründen äusserst anspruchsvoll, und es gibt nur wenige entsprechende empirische Untersuchungen (z. B. Eberle et al., 2008, Eberle et al., 2015), die sich zudem – nicht aus prinzipiell-methodischen, sondern aus Ressourcen-gründen – auf Teilanforderungen beschränken mussten. Deshalb werden in einem zweiten Teil (Kapitel 2.2) einige empirische Befunde für den tatsächlichen Studienerfolg und die erfolgten Studienabbrüche der bestehenden Zugangswege aufgearbeitet. Der Studienerfolg ist ein sicherer Indikator für die tatsächliche Studierfähigkeit im gewählten Studiengang und damit für die Adäquanz der vorbereitenden Schulstufe. Er zeigt, dass die entsprechende Person den Mindestanforderungen des Studiums gewachsen war. Der Studienabbruch hingegen indiziert nicht mit Sicherheit fehlende (kognitive) Studierfähigkeit, denn diese ist nur einer der möglichen Gründe für den Studienabbruch (vgl. z. B. Neugebauer et al., 2021). Weitere Gründe könnte man unter dem Begriff der mangelnden Laufbahngestaltungskompetenz subsumieren.<sup>3</sup> Zu hohe Abbruchquoten sind aber trotzdem ein Indikator für eine nicht zielgerechte Vorbereitung auf das Studium. Entsprechend können unterschiedliche Abbruchquoten von Absolvierenden verschiedener Zubringer-Ausbildungen als aussagekräftige Hinweise für Unterschiede dieser Ausbildungen bzw. der entsprechenden Abschlüsse und der damit verbundenen Qualifikationen gelten.

### 2.1 Anforderungen der Allgemeinen Studierfähigkeit und Erreichung bei bestehenden Zugangswegen

#### 2.1.1 Allgemeine Studierfähigkeit

Ein Teil der nachfolgenden Überlegungen wurde zuletzt in einem Expertenbericht im Rahmen des Projekts «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität», an dem der Autor dieses Gutachtens beteiligt war, aus vielen vorangehenden Arbeiten des Gutachters aktualisiert und gebündelt (Expertengruppe MAR/MAV, 2021).

Studierfähigkeit für universitäre Studien lässt sich umschreiben als Gesamtheit aller unabdingbaren Kompetenzen (Wissen, Können und Wollen) zur erfolgreichen Bewältigung eines Studiums, Kompetenzen also, die dazu befähigen, ein universitäres Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschliessen (vgl. Huber, 2009). Dafür sind allgemeine kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen nicht ausreichend, Studierfähigkeit umfasst auch – je nach Studiengang mehr oder weniger umfangreiches – von den Studiengängen vorausgesetztes Fachwissen und -können. Studierfähigkeit ist somit nicht eine ausschliesslich überfachliche Kompetenz oder «Studierintelligenz», wie das häufig fälschlicherweise angenommen wird (vgl. Eberle et al., 2015, S. 10f.). Studierfähigkeit in diesem umfassenden Sinn ist zunächst ein Potential und kann sich erst im Verlauf des Studiums durch aktives Arbeiten und Lernen im Studium voll entwickeln. Zu Beginn des Studiums bzw. bereits zum Zeitpunkt der Bescheinigung der entsprechenden Qualifikation mittels eines Zulassungsausweises muss die Studierfähigkeit aber mindestens das Vermögen sein, ein Studium erfolgreich aufzunehmen und die ersten Prüfungen und weiteren Leistungsnachweise zu bestehen. Im Hinblick auf die weitere Durchführung und den Abschluss des Studiums muss die Studierfähigkeit das Potential umfassen, mittels persönlichem Lerneinsatz den entsprechenden Anforderungen ohne Überforderung genügen zu können. Die Studierfähigkeit sollte immer bei der Aufnahme eines Studiums gegeben sein. Nur sie legitimiert den Zugang zur nur selektiv zugänglichen Bildungsstufe Universität; Zutrittsberechtigung und Zutrittsqualifikationen sollten sich entsprechen.

---

<sup>3</sup> Vgl. die Hinweise dazu in Abegglen (2023, S. 14 f.)

Studierfähigkeit kann sich auf ein einzelnes Studienfach beziehen, z. B. Studierfähigkeit für Informatik oder Studierfähigkeit für Geschichte. Es handelt sich dann um eine studienfachspezifische Studierfähigkeit. Studierfähigkeit kann aber auch als eine Allgemeine Studierfähigkeit konzipiert sein. Bei der gymnasialen Maturität und bei der Passerellenprüfung, die sich an der Lückenfüllung zur gymnasialen Maturität orientiert, ist diese allgemeine bzw. breite Ausrichtung klar vorgegeben (MAR, 2023; Passerellenverordnung<sup>4</sup>). Diese Bestimmung ist zentral. Denn bei der Allgemeinen Studierfähigkeit sollte streng gedacht die maturitäre Qualifikation nach dem bereits erwähnten Prinzip der Übereinstimmung von Zutrittsqualifikation und Zutrittsberechtigung bei nur selektiv zugänglichen Bildungsstufen grundsätzlich dazu befähigen, jedes Studium erfolgreich aufzunehmen. Es darf ja jedes Studium ohne weiteren Nachweis der spezifischen Studierfähigkeit gewählt werden.

Bereits an dieser Stelle muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass verschiedene empirische Befunde zeigen, darunter vor allem sowohl jene aus EVAMAR II (Eberle et al., 2008; sie auch Kapitel 2.2.1) als auch die aktuellen Studienerfolgsindikatoren (Kapitel 2.2.2), dass die ideale Allgemeine Studierfähigkeit über den Normalzubringerweg zu universitären Studien (Gymnasium) von einer beträchtlichen Minderheit der Maturandinnen und Maturanden nicht erreicht wird. Sie kann ohne eine Vorgabe und Sicherstellung mindestens genügender Leistungen in allen Komponenten der Allgemeinen Studierfähigkeit auch kaum erreichbar gemacht werden. In den Bestehensbedingungen für den Erwerb des Maturitätsausweises dürfte es für eine ideale Allgemeine Studierfähigkeit daher keine Kompensationsmöglichkeiten für ungenügende Leistungen in studienrelevanten Lernbereichen geben. Das ist aber aus verschiedenen Gründen bildungspolitisch nicht mehrheitsfähig und deshalb auch in der neuesten Maturitätsreform nicht vorgesehen. Weniger radikale Massnahmen mussten genügen (EDK, 2016). Trotzdem sollte – bei prüfungsfreiem Zugang zu jedem universitären Studium – die ideale Allgemeine Studierfähigkeit – also die Fähigkeit, jedes frei wählbare Studium erfolgreich aufnehmen zu können – zumindest erste Leitlinie bleiben<sup>5</sup>.

Zentral ist nun die Frage, mit welchen Unterrichtsfächern und weiteren Lehr-Lerngefässen welches Wissen und Können und welche weiteren Kompetenzen zu erwerben sind, um das Ziel der Studierfähigkeit zu erreichen. Die Antworten erfolgen zunächst für die Allgemeine, anschliessend für die studienfachspezifische Studierfähigkeit.

### 2.1.2 Kompetenzen für die Allgemeine Studierfähigkeit

Um im Sinne der Allgemeinen Studierfähigkeit jedes Studium erfolgreich aufnehmen zu können, braucht es *erstens* überfachliche kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen (Denkfähigkeiten wie analytisches, schlussfolgerndes und kritisches Denken, kognitive Lernstrategien, hochschulspezifische Lernstrategien, Prüfungsstrategien, Arbeitstechniken zur Informationssuche und Ressourcennutzung, Fähigkeit zur Selbstorganisation und zum Zeitmanagement, Leistungsmotivation und Selbstdisziplin, Neugier, sozialitätsbezogene Kompetenzen, Resilienz und viele weitere [siehe z. B. Eberle et al., 2008, S. 55ff.; EDK, 2023, S. 19ff.]). Bei überfachlichen Kompetenzen handelt es sich um jene Kompetenzen, die sich im Kern nicht einem einzelnen Fach zuordnen lassen, sondern in vielen Fächern gleichartig sind (vgl. Eberle, 2023b, S. 10]. Es können auch zusätzliche Kompetenzen sein, die sonst in keinem Unterrichtsfach gefördert werden. Ein Beispiel ist die personale Kompetenz der Resilienz. Deren Verständnis und Förderung ist in der Regel in keinem obligatorisch zu belegendem Unterrichtsfach eines Ausbildungsgangs verankert, aber für das Lernen in allen Fächern wichtig. Es braucht zusätzliches psychologisches Wissen und vor allem Können für deren Stärkung. Die

---

<sup>4</sup> Verordnung über die Ergänzungsprüfung für die Zulassung von Inhaberinnen und Inhabern eines eidgenössischen Berufsmaturitätszeugnisses oder eines gesamtschweizerisch anerkannten Fachmaturitätszeugnisses zu den universitären Hochschulen vom 2. Februar 2011 (Stand am 1. Januar 2017) <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2011/157/de>

<sup>5</sup> Weil die Leitlinie der idealen Allgemeinen Studierfähigkeit nicht vollständig umsetzbar ist, kommt der Förderung der bereits erwähnten Laufbahngestaltungskompetenz eine grosse Bedeutung zu.

Laufbahngestaltungskompetenz kann ebenfalls hier eingeordnet werden und setzt sich aus verschiedenen Einzelkomponenten der überfachlichen Kompetenzen zusammen. Eine ausführliche Auslegeordnung der überfachlichen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit findet sich in der Vernehmlassungsvorlage des neuen Rahmenlehrplans für die Maturitätsschulen (EDK, 2023, S. 19ff.). Diese überfachlichen Kompetenzen werden in den meisten Studiengängen benötigt. Für die Förderung der überfachlichen kognitiven und nicht-kognitiven Kompetenzen sind alle Unterrichtsfächer zuständig, und sie erfolgt auch in weiteren Lerngefässen wie der Maturitätsarbeit.

*Zweitens* bedarf es des Fachwissens und -könnens, das von vielen Studienfächern vorausgesetzt wird. Es handelt sich um die basalen *fachlichen* Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit (BfKfAS). Dazu gehören insbesondere Wissen und Können aus Erstsprache, Englisch und Mathematik sowie Informatik-Anwendungskompetenzen<sup>6</sup>. Dies ist sowohl theoretisch (z. B. von Huber, 2009) als auch empirisch nachgewiesen, z. B. durch die Einschätzung von Dozierenden (Eberle et al., 2008, S. 47) oder von Studierenden (Oepke & Eberle, 2014, S. 195f.). Für die Förderung der BfKfAS sind primär die entsprechenden gleichlautenden Unterrichtsfächer zuständig. Aber auch die anderen Fächer sollten für die Förderung der BfKfAS, die ja bereits in der vorbereitenden Schule in vielen Unterrichtsfächern erforderlich sind, Verantwortung übernehmen.

*Drittens* setzen die einzelnen universitären Studiengänge auch noch mehr oder weniger umfangreiches Spezialwissen und -können voraus, in der Regel aus ihrem Fachgebiet. Dazu gehören auch Teile der bereits genannten Fächer Erstsprache, Englisch, Mathematik und Informatik. Beispielsweise müssen Studierende die Teilkompetenz «Lineare Gleichungen lösen können» in vielen Studienfächern mitbringen, während die Teilkompetenz «Determinanten von Matrizen berechnen können» von nur ganz wenigen Studienfächern vorausgesetzt wird. Die am Gymnasium unterrichtete Mathematik ist somit nicht vollständig basal für Allgemeine Studierfähigkeit, sondern gewisse Teile bleiben – wie das Wissen und Können aus vielen anderen Fächern – «spezial» (siehe Eberle et al., 2015, wo weitere Beispiele für diese Differenzierung in Mathematik und Erstsprache zu finden sind).

Für die genauere Klärung dieser in allgemeiner Form beschriebenen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit liegen leider nur Untersuchungen einzelner Elemente vor, sehr differenzierte bloss zu den Kompetenzen in Erstsprache und Mathematik (vgl. Eberle et al., 2015). Am Gymnasium wird angenommen, dass die Förderung dieser Kompetenzen in zwölf bis vierzehn obligatorischen Unterrichtsfächern im Grundlagenbereich, einem Schwerpunkt- und einem Ergänzungsfach sowie der Maturitätsarbeit zum Erreichen der Allgemeinen Studierfähigkeit führt. Sie soll dabei unabhängig von der Wahl der Unterrichtsfächer im Wahlpflichtbereich und von der Wahl des Themas der Maturitätsarbeit gewährleistet sein. Im Gegensatz zur Wahl der Ausrichtung der Berufsmaturität im Hinblick auf ein Fachhochschulstudium, ist somit im Gymnasium die spätere Ausrichtung des universitären Studiums noch keineswegs festgelegt. Beispielsweise soll ein Maturand oder eine Maturandin auch bei der Wahl des Schwerpunktfachs Spanisch, des Ergänzungsfachs Pädagogik/Psychologie und eines sozialwissenschaftlichen Themas bei der Maturitätsarbeit über die Voraussetzungen verfügen, ein Medizinstudium oder ein Physikstudium erfolgreich aufnehmen zu können.

Zu beachten ist im Weiteren, dass für das Gymnasium über das Ziel der Allgemeinen Studierfähigkeit hinaus auch das sich damit überlappende Ziel der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft («vertiefte Gesellschaftsreife» mit einer besonderen akademischen Ausprägung) gilt – «Ziel des Maturitätslehrgangs ist es, dass die Maturandinnen und Maturanden über jene persönliche Reife verfügen, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet» (MAR, 2023, Art. 6, Abs. 1.). Weil die beiden Ziele nur teilweise die gleichen Unterrichtsinhalte erfordern,

---

<sup>6</sup> Die erwähnten Massnahmen der EDK (2016) zur Stärkung der BfKfAS haben sich nur noch auf die Bereiche Mathematik und Erstsprache fokussiert.

werden am Gymnasium auch Inhalte gelehrt und gelernt, die für keinen Studiengang vorausgesetzt werden. Deshalb kann auch das Curriculum des Gymnasiums, dem Normalzubringer zu den universitären Hochschulen, nicht als genau bestimmter Katalog der Kompetenzen für die Allgemeine Studierfähigkeit gelten.

Nachfolgend soll trotzdem eingeschätzt werden, welcher Teil des gymnasialen Fächerkanons und welche Lehr-Lerninhalte der einzelnen Fächer ausschliesslich für das Ziel der Allgemeinen Studierfähigkeit notwendig ist. Zu beachten ist dabei im Weiteren, dass die Anforderungen für Allgemeine Studierfähigkeit keine objektive Grösse sind. Sie ergeben sich aus der Ausbalancierung zwischen den bestehenden Curricula am Gymnasium und den Ansprüchen der universitären Studiengänge. Weil die jetzige Stundenverteilung am Gymnasium zu einem grossen Teil historisch gewachsen ist (siehe z. B. bei Criblez, 2011), sind die traditionsreichen Studienfächer im obligatorischen Fachteil des Gymnasiums besonders gut vertreten. Sie können bereits auf einer weiter fortgeschrittenen, fachspezifischen Wissens- und Könnensbasis der gymnasialen Maturandinnen und Maturanden aufbauen. Die nachfolgende Beurteilung des für die Allgemeine Studierfähigkeit notwendigen Fächer- bzw. Fachinhaltskanons basiert somit grundsätzlich auf der Einschätzung der nicht weiter hinterfragten aktuellen Anforderungen der universitären Hochschulen (siehe auch Expertengruppe MAR/MAV, 2021). Sie wird gestützt durch die dem Gutachter bekannten, wenigen empirischen Erhebungen, die sich mit den für die erfolgreiche Aufnahme eines Studiums notwendigen Kompetenzen beschäftigen, zum Beispiel mit der Einschätzung der Wichtigkeit einzelner Unterrichtsfächer für das eigene Studium durch Studierende (Oepke & Eberle, 2014, S. 195ff.) oder mit der (analogen) Einschätzung für ihre Lehrveranstaltungen durch Dozierende (Eberle et al., 2008, S. 46ff.). Dabei muss der notwendige Kanon der Fachinhalte nicht zwingend in Einzelfächern bzw. entsprechenden Unterrichtsfächern abgebildet sein. Es sind auch interdisziplinäre und integrative Formate denkbar (vgl. Eberle, 2023a). Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen sind für das Ziel der Allgemeinen Studierfähigkeit die folgenden Fachbereiche notwendig:

- A. Unabdingbar sind grundsätzlich jene Fachbereiche, in denen basale fachliche Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit (BfKfAS) erworben werden: Bereiche aus Erstsprache, Mathematik, Englisch und Informatik. Dabei ist die Ausrichtung jeweils eine anwendungs- bzw. kompetenzorientierte im Hinblick auf das erfolgreiche Studium in vielen Fächern.
- B. Hinzu kommen die Fachbereiche, in denen für die erfolgreiche Aufnahme eines Studiums bereits vor Studienbeginn notwendiges Spezialwissen und -können erworben werden muss. Es sind dies Bereiche aus Biologie, Chemie, Physik, vertiefter Mathematik, sowohl für die gleichnamigen Studiengänge als auch für fachverwandte wie Medizin und Umweltwissenschaften und für die Ingenieurwissenschaften, die auf einem bereits fortgeschrittenen Kompetenzstand in den genannten Fächern aufbauen. Dazu kommen alle Fremdsprachen, die für das Studium der entsprechenden Sprachwissenschaften unabdingbar sind. Streng gedacht müssten deshalb für die ideale Allgemeine Studierfähigkeit auch bisher nur im Wahlbereich angesiedelte Fremdsprachen obligatorisch werden. Die Analyse von Studienunterlagen im Rahmen der Voruntersuchungen von EVAMAR II (Eberle et al., 2008) deutet darauf hin, dass alle anderen Studienfächer grundsätzlich ohne spezialisiertes Vorwissen ihres Fachs begonnen werden können. Im Gymnasium erworbenes, nur im Hinblick auf die vertiefte Gesellschaftsreife unabdingbares und über ein Überblickswissen hinausgehendes Vorwissen ist zwar immer noch nützlich und erleichtert den Studieneinstieg, aber es ist nicht Voraussetzung. Mögliche Wissenslücken können selbstorganisiert und im Rahmen des Studiums erfolgreich geschlossen werden.
- C. Überfachliche Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit können grundsätzlich in mehr als einem Fach erworben werden. Deshalb machen sie keinen bestimmten Fächerkanon erforderlich, sondern nur eine gewisse Fächerbreite. Weil es wissenschaftlich umstritten ist, wie breit sie tatsächlich übertragbar sind (Scharnhorst, 2021), sollten aber alle Lernbereiche bzw. typischen Bereiche verwandter Fächer an deren Förderung beteiligt sein. Wie bereits

erwähnt, wurden die für die Allgemeine Studierfähigkeit bedeutsamen überfachlichen Kompetenzen im Rahmen der Entwicklungsarbeiten des neuen Rahmenlehrplans für die Maturitätsschulen neu bestimmt (EDK, 2023).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass im Hinblick auf die Allgemeine Studierfähigkeit zwar eine breite fachliche Vorbildung zwingend ist, nicht aber alle jeweiligen fachlichen Teilbereiche aus dem gymnasialen Fächerkanon erforderlich sind. Es sei dabei nochmals betont, dass Letztere für das zweite gymnasiale Ziel der vertieften Gesellschaftsreife notwendig sind! Umgekehrt gibt es im obligatorischen Teil des gymnasialen Fächerkanons auch Lücken im Hinblick auf die ideale Allgemeine Studierfähigkeit. Diese sind wegen der bereits angesprochenen unvollständigen Erforschung zum Teil unbekannt, zu anderen Teilen, vor allem bei den Fremdsprachen, auch formal gegeben: Studierende von Fremdsprachen, die am Gymnasium nicht obligatorisch sind, müssen sich bereits dort durch die Belegung eines entsprechenden Fachs aus dem Wahlbereich des Fächerkanons darauf vorbereiten oder die für die Zulassung zum Studium notwendigen Fremdsprachkompetenzen nach der Matura erwerben. Insgesamt dürfen die Lücken aber nicht übermässig sein, die Möglichkeit zu deren Füllung muss realistisch bleiben.

### 2.1.3 Kompetenzen für studienfachspezifische Studierfähigkeit

Für den konkreten Zugang zu einzelnen Studiengängen sind alle jene Elemente der Allgemeinen Studierfähigkeit keine Voraussetzung mehr, die es nur für alle anderen bzw. die nicht gewählten Studiengänge braucht. Die Zugangsberechtigung zu einzelnen Studiengängen könnte auch auf dieser Basis fallweise erteilt werden. Vom im vorangehenden Kapitel 2.1.2 beschriebenen Kompetenzbündel für die Allgemeine Studierfähigkeit bleiben für eine jeweilige studienfachspezifische Studierfähigkeit die folgenden Elemente:

- Überfachliche kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen: Es bleiben alle jene, die gemäss Definition der überfachlichen Kompetenzen auch Fachkompetenzen des gewählten Studiengangs darstellen und jene, die im fachergänzenden Sinn zusätzlich für das Lernen an der Universität wichtig sind. Insgesamt sind es die meisten, die auch für die Allgemeine Studierfähigkeit von Bedeutung sind.
- Fachwissen und -können, das von vielen Studienfächern vorausgesetzt wird (basale fachliche Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit (BfKfAS)): Da die BfKfAS Voraussetzung für eine Mehrheit der Studiengänge sind, bilden sie auch die Voraussetzung für die studienfachspezifische Studierfähigkeit dieser Mehrheit. Sie sind aber fachgebietsweise für eine entsprechende Minderheit von Studienfächern auch entbehrlich. So braucht es für die meisten geisteswissenschaftlichen Studiengänge keine oder nur wenige mathematische Kompetenzen, die zudem weit unter dem Niveau der BfKfAS in Mathematik liegen.
- Spezifisches Fachwissen und -können, das nur vom gewählten Studiengang vorausgesetzt wird. Dieses muss bei jedem infrage kommenden Studiengang ermittelt werden.

Somit kann im Hinblick auf eine studienfachspezifische Studierfähigkeit anstelle der Allgemeinen Studierfähigkeit am wohl umfassendsten auf jenes spezifische Fachwissen und -können aus vielen Fächern verzichtet werden, das nur von den nichtgewählten Studiengängen vorausgesetzt wird. Aber auch bei den BfKfAS und bei den überfachlichen Kompetenzen sind je nach Studiengang Reduktionen möglich, etwas weniger bei Letzteren. Deshalb sind bei der Ermittlung der Elemente studiengangspezifischer Studierkompetenzen immer alle drei Kompetenzgruppen zu untersuchen, bzw. diese verschmelzen ineinander. Bezogen auf das gewählte Studienfach sind alle Kompetenzvoraussetzungen studiengangspezifisches Wissen und Können.

## 2.2 Empirische Befunde zur Passung der Schnittstellen Sekundarstufe II – universitäre Hochschulen

Um Aussagen über eine zulässige Reduktion der Anforderungen an die Zulassung zu universitären Studien für Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden machen zu können, soll in diesem Kapitel dargelegt werden, wieweit denn die bisherigen regulären Zugänge ausreichend studierfähige Absolventinnen und Absolventen entlassen. Dabei interessieren zwei Gesichtspunkte: Der erste umfasst die Frage, wie weit die Absolventinnen und Absolventen unabhängig von der späteren Studienwahl wirklich allgemein studierfähig sind. Der zweite betrifft die Frage, wie weit effektiv gewählte Studiengänge erfolgreich absolviert oder abgebrochen wurden. Mit der Antwort auf die Frage zum Studienerfolg wird zwar – wie bereits oben erwähnt – erst die studienfachspezifische Studierfähigkeit für das gewählte Studium und noch nicht die Allgemeine Studierfähigkeit nachgewiesen. Aber Studienerfolgsraten und Abbruchquoten können trotzdem als die letztlich massgeblichen Indikatoren für das Funktionieren des Übergangs an die Hochschulen betrachtet werden.

### 2.2.1 Allgemeine Studierfähigkeit am Ende der gymnasialen Maturitätsschulen

Die bisher einzige Studie, die Aussagen über zumindest Teile der Allgemeinen Studierfähigkeit von gymnasialen Maturandinnen und Maturanden aufgrund von objektiven bzw. standardisierten Test zulässt, ist die Evaluation der Maturitätsreform 1995, Phase II (EVAMAR II) (Eberle et al., 2008). Sie kam zwar zu einem zufriedenstellenden Gesamtergebnis, aber auch zur Feststellung, «dass die Gymnasien nicht alle ihre Maturandinnen und Maturanden mit Kompetenzen entlassen, die in der ganzen Breite als mindestens genügend eingeschätzt werden können.» (S. 383). Die Aussage korrespondiert mit dem Befund, dass die Studienabbruchquoten an den Schweizer Universitäten schon seit Langem als zu hoch eingeschätzt werden (siehe z. B. swissuniversities, 2018) (siehe auch nächstes Kapitel).

Die Resultate und Empfehlungen der Studie EVAMAR II waren Anlass für die langjährige Diskussion verschiedener Massnahmen zur noch besseren Erreichung des Ziels der Allgemeinen Studierfähigkeit und entsprechende Beschlüsse (EDK, 2016), die sich konsolidiert in der aktuellen Reform «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität» (WEGM) wiederfinden. Dazu gehören «1. Umsetzung der basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache», «2. Unterstützung der Schulen beim Gemeinsamen Prüfen», «3. Verbesserung des Übergangs Gymnasium – Universität», «4. Verbesserung der Studien- und Laufbahnberatung am Gymnasium». Die Wirkung dieser Massnahmen kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht beurteilt werden, weil seither keine weitere Evaluation mittels Tests stattgefunden hat. Und eine Analyse möglicher Auswirkungen auf die Studienerfolgsindikatoren wäre noch zu früh, weil zwischen der Umsetzung der Massnahmen und den ersten Studienabschlüssen der betroffenen Schülerinnen und Schüler eine zu grosse Zeitspanne liegt.

Für alle anderen Zugänge, insbesondere jene der Passerelle, gibt es keine vergleichbare empirische Erhebung der Allgemeinen Studierfähigkeit am Ende des Erwerbs des Zugangsausweises.

### 2.2.2 Effektiver universitärer Studienerfolg ausgewählter Jahrgänge

Die folgenden Darstellungen basieren auf den Daten des Bundesamts für Statistik (BfS), die bereits für die Studie «Studienerfolg von Absolventinnen und Absolventen der Ergänzungsprüfung «Passerelle» an den universitären Hochschulen» (Eberle, 2022) verwendet wurden. Sie beziehen sich auf die Eintrittsjahrgänge 2012–2015. Es waren zwar die Daten der Jahrgänge von 2000–2020 verfügbar. Aber vor 2012 galt für die Passerellenprüfung noch das alte Reglement, und für die Jahrgänge ab 2016 war der notwendige Zeitrahmen einer möglichen

Studiendauer von mindestens fünf Jahren nicht mehr gegeben. Personen mit einer Fachmaturität wurden erst ab 2017 zur Ergänzungsprüfung zugelassen und sind deshalb bei den Analysen noch nicht dabei.

Tabelle 1 zeigt für die Eintrittsjahrgänge 2012–2015 mit den Abschlüssen «Passerelle», zentrale schweizerische Maturität (SMP) der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) oder schweizerisch anerkannte kantonale Maturität an einer universitären Hochschule insbesondere die Quoten für einen Studienerfolg am gleichen Hochschultyp und für einen definitiven Abbruch bis zum Jahre 2020. Der Studienerfolg der Passerellen-Absolventinnen und -Absolventen ist nach fünf Jahren mit 66.2% leicht tiefer als jener von Studierenden mit schweizerisch anerkannter kantonaler Matura (70.3%), aber deutlich höher als jener von Studierenden mit einer SMP/SMK-Matura (49.1%). Umgekehrt liegt die Studienabbruchquote mit 22.2% leicht höher als jene der Studierenden mit schweizerisch anerkannter kantonaler Matura (18.9%), aber im Vergleich mit einer zentralen SMP/SMK-Matura (36.9%) klar tiefer.

Ausweis	Studienbeginn 2012–2015	Uni-BA nach 5 Jahren	2020 kein BA	FH- oder PH-BA	2020 kein Uni-BA	2020 noch im Uni-BA-Studium	Abbruch Uni-BA-Studium
Passerelle	<b>2'211</b>	1'464 <b>66.2%</b>	541 24.5%	111 5.0%	652 29.5%	162 7.3%	490 <b>22.2%</b>
Kantonale Mat.	<b>54'539</b>	38'328 <b>70.3%</b>	9'874 18.1%	3'787 6.9%	13'661 25.0%	3'334 6.1%	10'327 <b>18.9%</b>
SMP/SMK-Mat.	<b>1'879</b>	923 <b>49.1%</b>	725 38.6%	134 7.1%	859 45.7%	165 8.8%	694 <b>36.9%</b>

Tabelle 1: Studienerfolg und -abbruch an den universitären Hochschulen 1

Tabelle 2 zeigt eine weitere Differenzierung für diese Eintrittsjahrgänge, nämlich die universitären BA-Abschlüsse bis 2020 insgesamt, jene in der gleichen Studienganggruppe (SG) und die Abbrüche in der gleichen Studienganggruppe.

Ausweis	Studienbeginn 2012–2015	Uni-BA bis 2020	Uni-BA bis 2020 gleiche SG	2020 noch im Uni-BA Studium gleiche SG	Abbruch Uni-BA-Studium gleiche SG	2020 noch im Uni-BA-Studium	Abbruch Uni-BA-Studium
Passerelle	<b>2'211</b>	1'559 <b>70.5%</b>	1'383 <b>62.6%</b>	149 6.7%	679 <b>30.7%</b>	162 7.3%	490 22.2%
Kantonale Mat.	<b>54'539</b>	40'878 <b>75.0%</b>	35'398 <b>64.9%</b>	2'950 5.4%	16'191 <b>29.7%</b>	3'334 6.1%	10'327 18.9%
SMP/SMK-Mat.	<b>1'879</b>	1'020 <b>54.3%</b>	826 <b>44.0%</b>	152 8.1%	901 <b>48.0%</b>	165 8.8%	694 36.9%

Tabelle 2: Studienerfolg und -abbruch an den universitären Hochschulen 2

Es ist ersichtlich, dass jeweils rund 10% der Studierenden die Studienganggruppe erfolgreich gewechselt haben und die Studienabbrüche in der gleichen Studienganggruppe rund 10% höher ausfallen als die Abbrüche des Studiums an einer universitären Hochschule insgesamt. Auch bei diesen Indikatoren schneiden die Inhaberinnen und Inhaber schweizerisch anerkannter kantonaler Maturitätsausweise leicht besser ab als die Passerellen-Absolventinnen und -absolventen. Klar schlechter als bei beiden Gruppen sind die Zahlen der BA-Studierenden mit einer SMP/SMK-Maturität. Das leicht schlechtere Abschneiden der Passerellen-Absolven-

tinnen und -absolventen gegenüber den kantonalen Gymnasien wurde in der «Passerellenstudie» als akzeptabel bewertet: «Angesichts der grossen Differenzen zwischen den vorausgehenden Lernstunden an gymnasialen Maturitätsschulen und jenen an Berufsmaturitätsschulen kann eine vollständige Lückenfüllung auch nicht erwartet werden» (Eberle, 2022, S. 4). In den weiteren Auswertungen erfolgen die Vergleiche nur noch mit den Inhaberinnen und Inhabern schweizerisch anerkannter kantonalen Maturitäten. Nur ihre Indikatoren sind eine akzeptable Vergleichsgrösse für eine allfällige Erleichterung des Zugangs für die Inhaberinnen und Inhaber von Fach- und Berufsmaturitätszeugnissen.

In Tabelle 3 sind die Quoten aufgeschlüsselt nach Studienganggruppen gemäss Schweizerischem Hochschulinformationssystem (SHIS) dargestellt.

Studienganggruppe	Studienerfolgsquote bis 2020 gleiche SG		Studienabbruch universitärer BA bis 2020		Studienabbruch universitärer BA bis 2020 gleiche SG	
	Passerelle	Kantonale Mat.	Passerelle	Kantonale Mat.	Passerelle	Kantonale Mat.
Geistes- und Sozialwissenschaften	65.8%	69.2%	22.1%	20.0%	27.0%	25.6%
Wirtschaftswissenschaften	62.8%	65.2%	16.8%	15.7%	30.1%	29.8%
Recht	67.2%	64.0%	18.1%	18.6%	25.6%	28.6%
Exakte und Naturwissenschaften	<b>53.0%</b>	<b>58.2%</b>	<b>28.0%</b>	<b>20.4%</b>	<b>39.2%</b>	<b>35.3%</b>
Medizin und Pharmazie	68.3%	68.7%	20.6%	16.6%	27.5%	27.8%
Technische Wissenschaften	62.4%	60.6%	23.7%	22.0%	34.1%	34.6%
Interdisziplinäre und Andere	67.1%	70.5%	20.3%	13.2%	26.6%	24.8%

Tabelle 3: Studienerfolgsindikatoren für das BA-Studium nach Studienganggruppen

Auffällig sind die allgemein hohen Abbruchquoten bei den Exakten und Naturwissenschaften, die zudem bei den Passerellen-Absolventinnen und -absolventen mit rund 4% klar höher ausfallen. Nimmt man jene Studierenden dazu, die den Studiengang gewechselt und erst dann abgebrochen haben, liegt die Abbruchquote sogar rund 8% höher. Ansonsten sind die Abbruchquoten innerhalb der gleichen Studienganggruppen ähnlich. Es zeigt sich zudem ein leichter Vorteil der Studierenden mit kantonalen Maturitäten bei den Zahlen für das Ausscheiden aus der Universität insgesamt. Sie wechseln offenbar bei einem Abbruch des erstgewählten Studiums vorerst eher die Studienganggruppe, anstatt aus der universitären Hochschule auszutreten; vermutlich deshalb, weil sie im Gegensatz zu den Passerellenabsolventinnen und -absolvierenden nicht bereits über einen beruflichen Erstabschluss verfügen. Eine weitere Differenzierung nach den Ausrichtungen der Berufsmaturität folgt im Kapitel 4.2.

### 3 Analyse Allgemeine Studierfähigkeit mit Berufs- oder Fachmaturität

Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Expertise soll nun eingeschätzt werden, inwieweit Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden (ohne Passerellenprüfung) über die Kompetenzen für die Allgemeine Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen verfügen und welches die allfälligen Lücken sind. Dazu erfolgt in den beiden folgenden Unterkapiteln 3.1 und 3.1 jeweils zunächst eine Beschreibung der an den Berufsmaturitätsschulen (BMS) bzw. Fachmittelschulen (FMS) erworbenen Kompetenzen und der Vergleich mit den Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit, die im Normalzubringer gymnasiale Maturitätsschulen (GM) er-

worben werden. Dabei sollen bei den Berufsmaturandinnen und -maturanden die in der Ausbildung zum eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) erworbenen Kompetenzen ebenfalls einbezogen werden. Anschliessend werden jeweils vorhandene empirische Befunde zu dieser Frage dargestellt.

### 3.1 Berufsmaturität und Allgemeine Studierfähigkeit

#### 3.1.1 Ausbildung bis zur Berufsmaturität und Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit

Mit der Berufsmaturität wird primär eine Studierfähigkeit für die Fachbereiche einer Fachhochschule attestiert, die mit dem Lehrgang zum Erwerb eines Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisse (EFZ) verwandt sind. Es handelt sich um eine fachbereichsspezifische Studierfähigkeit für Fachhochschulen. Denn gemäss Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG 2011, Art. 25, Abs. 1) ist für den Zugang zu einem Bachelorstudium an Fachhochschulen mit einer Berufsmaturität eine solche «in Verbindung mit einer beruflichen Grundbildung in einem dem Fachbereich verwandten Beruf» notwendig. Zur Vorbereitung der Lernenden auf die mit ihrem Beruf verwandten Fachbereiche der Fachhochschulen gibt es fünf Ausrichtungen der Berufsmaturität (SBFI, 2012). Absatz 2 des gleichen HFKG-Artikels öffnet aber durch den Hochschulrat bestimmte weitere Zugangsmöglichkeiten und -voraussetzungen. Personen mit einer dem Fachbereich nicht verwandten Berufsmaturität werden ebenfalls zugelassen, wenn sie eine mindestens einjährige Arbeitswelterfahrung in einem dem Fachbereich verwandten Beruf vorweisen können (Zulassungsverordnung Fachhochschulen<sup>7</sup>, Art. 2). Ein Absolvent oder eine Absolventin einer kaufmännischen Berufslehre mit einer Berufsmaturität «Wirtschaft und Dienstleistungen» kann also beispielsweise grundsätzlich auch ein Fachhochschulstudium in der Fachbereichsgruppe «Technik und IT» aufnehmen. Diese berufsfremden Studiengängen bewegen sich aber fast durchwegs im nur einstelligen Prozentbereich<sup>8</sup>.

Wie bei der gymnasialen Maturität finden sich auch bei der Berufsmaturität über die Studierfähigkeit (an Fachhochschulen) hinausgehende Zielsetzungen. Dazu gehört zunächst die Befähigung zur Vorbereitung «auf eine anspruchsvolle Aufgabe in Wirtschaft und Gesellschaft» im späteren Fachhochschulstudium (vgl. BMV, 2009, Art. 3), was aber eigentlich nur einer Vorwegnahme einer allgemeinen Zielsetzung von Fachhochschulen entspricht und per se in der Studierfähigkeit enthalten ist. Davon unterscheidbar ist aber der zusätzlich vorgesehene Erwerb vertiefter Kompetenzen für die Arbeitswelt, der dann wieder für die universitäre Studierfähigkeit relevant sein könnte.

Die konkreten Fächer und weiteren Lerngefässe der Berufsmaturität sind im Rahmenlehrplan (SBFI, 2012) beschrieben. Tabelle 4 zeigt diese Fächer entlang der bereits beschriebenen Kompetenzkomponenten der Allgemeinen Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen, mit einer ersten Einschätzung sowohl der Lücken als auch der Mehrausbildung im Vergleich zum Normalzubringer Gymnasium. Dabei ist zu beachten, dass nur schon die Zahl der minimalen 1'440 Unterrichtslektionen – im Vergleich von rund 5'000 bei der gymnasialen Maturität – Lücken nahelegt. Wobei es aber zunächst offenbleibt, inwieweit die zusätzlichen Stunden der rein beruflichen Ausbildung in der Schule und im Betrieb (EFZ) kompensierend wirken.

---

<sup>7</sup> Verordnung des Hochschulrates über die Zulassung zu den Fachhochschulen und den Fachhochschulinstitutionen vom 20. Mai 2021.

<sup>8</sup> Eigene Berechnungen aufgrund der Daten des BfS zur «Passerellenstudie» (Eberle, 2022).

Komponenten Allgemeiner Studierfähigkeit	Förderbereiche an der Berufsmaturitätsschule und in der beruflichen Ausbildung	Lücken/Mehrausbildung im Vergleich zum Normalzubringer Gymnasium
1) Überfachliche Kompetenzen (ÜK) für Allgemeine Studierfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alle Fächer an der BMS</li> <li>- interdisziplinäres Arbeiten in den Fächern (IDAF)</li> <li>- interdisziplinäre Projektarbeit (IDPA)</li> <li>- berufliche Ausbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bei Art der ÜK?</li> <li>- im Mittel tiefere allgemeine kognitive Fähigkeiten (Eberle, 2021)</li> <li>- tieferes Niveau weiterer ÜK?</li> <li>- höhere studienrelevante ÜK aus beruflicher Ausbildung?</li> </ul>
2) Fachwissen und -können für viele Studiengänge (BfKfAS)	<p>Grundförderung in den Fächern</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- erste Landessprache</li> <li>- zweite Landessprache</li> <li>- Mathematik</li> <li>- Englisch</li> </ul> <p>Anwendungsbezogene Förderung in allen Fächern und teilweise in der beruflichen Ausbildung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tieferes Niveau in Erstsprache und Mathematik (Eberle, 2021)</li> <li>- fehlende konkrete Fachkompetenzen in Mathematik im Bereich Analysis</li> <li>- informatische Kompetenzen?*</li> </ul>
3) Spezifisches Fachwissen und -können für einzelne Studiengänge	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 Grundlagenfächer</li> <li>- Vertiefungen und Erweiterungen: 2 Schwerpunkt- und 2 Ergänzungsfächer gemäss fachlicher BM-Ausrichtung</li> <li>- Berufliche Ausbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teilweise grosse Lücken bei Mathematik und den Naturwissenschaften**</li> <li>- meist (weniger gravierende) Lücken bei Geistes- und Sozialwissenschaften**</li> <li>- teilweise höhere Kompetenzen in spezifischen Fachbereichen</li> </ul>

\* Bei vielen EFZ-Berufen sind Teile einer Informatikbildung in den berufskundlichen und betrieblichen Teil der Ausbildung integriert.

\*\* Das Ausmass der Lücken in diesen Bereichen hängt stark von den gewählten Vertiefungen und Ergänzungen und der Art der Berufslehre ab

Tabelle 4: Allgemeine Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen: Förderbereiche bei der Berufsmaturität, Lücken und Mehrausbildung im Vergleich zum Normalzubringer Gymnasium

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Berufsmaturandinnen und -maturanden im Vergleich zum Normalzubringer Gymnasium bei den Komponenten 1 und 2 der Allgemeinen Studierfähigkeit ein im Mittel tieferes Kompetenzniveau in wichtigen Bereichen aufweisen. Ob sich die in der beruflichen Ausbildung zusätzlich erworbenen Selbst- und Sozialkompetenzen in berufspraktischen Bereichen unterstützend auf die studienrelevanten überfachlichen Kompetenzen (Komponente 1) auswirken, muss mangels entsprechender Untersuchungen offenbleiben. Die Lücken bei den BfKfAS in Mathematik (Komponente 2) werden weiter hinten genauer beschrieben (siehe Kapitel 4.3.1). Bei der Komponente 3, also beim studiengangspezifischen Fachwissen und -können, verfügen Berufsmaturandinnen und -maturanden wegen der kleineren Fächeranzahl und der tieferen Stundenzahl kaum über die Breite und teilweise die Tiefe der Fachkompetenzen wie gymnasiale Maturandinnen und Maturanden, und die Fachkompetenzen sind über alle Berufsausbildungen und Berufsmaturitätsausrichtungen hinweg sehr heterogen. Im Hinblick auf einzelne Studiengänge könnten sie aufgrund ihrer beruflichen Spezialisierung trotzdem teilweise mehr Fachwissen und Können als gymnasiale Maturandinnen und Maturanden aufweisen (siehe nächstes Kapitel).

### 3.1.2 Quantitativ-empirische Befunde

Für Berufsmaturandinnen und -maturanden mit Passerelle wurde bereits aufgezeigt, dass sie nur minimal schlechtere Studienerfolgswerte aufweisen als gymnasiale Maturandinnen und Maturanden. Eine Ausnahme bildet die Studienganggruppe Exakte und Naturwissenschaften,

in der die Abbruchquote markant höher liegt. Naturgemäss liegen keine Daten über den universitären Studienerfolg von Berufsmaturandinnen und -maturanden ohne Passerelle vor. Es gibt aber einige indirekte empirische Hinweise, die eine Einschätzung ermöglichen. Diese werden im Folgenden beschrieben. Dazu gehören die Evaluationen der Studierfähigkeit der Berufsmaturandinnen und -maturanden an Fachhochschulen (FH) (econcept, 2022), die Analyse ihres Studienerfolgs an Fachhochschulen und eine Untersuchung zu Kompetenzbereichen von Berufsmaturandinnen und -maturanden, die für universitäre Studien relevant sind.

a) Evaluationen der Studierfähigkeit von Berufsmaturandinnen und -maturanden an Fachhochschulen

Gemäss der letzten Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturandinnen und -maturanden an Fachhochschulen (econcept, 2022) wird diese grundsätzlich erreicht, auch wenn Optimierungen im Hinblick auf die Grundlagenfächer Mathematik (keine Ausweitung, aber bessere Vertiefung), erste Landessprache und Englisch sowie auf gewisse überfachliche Kompetenzen (vor allem bei den Lernstrategien und der Selbstorganisation) und bei der Anwendung der Informations- und Kommunikationstechnologien erwünscht sind. Eine gewisse Analogie zu den weiter vorne erwähnten Baustellen bei der gymnasialen Maturität ist nicht zu übersehen. Die Beurteilung der Studierfähigkeit ist aber überwiegend auf die Passung der Ausrichtung der Berufsmaturität und die zugehörigen FH-Fachbereiche kanalisiert.

b) Studienerfolg von Berufsmaturandinnen und -maturanden an Fachhochschulen im Vergleich zu anderen Gruppen

Tabelle 5 zeigt für die Eintrittsjahrgänge 2012–2015 mit den Zugangsausweisen Berufsmaturität 1 und 2 (BM1, BM2), Fachmaturität (FM) oder anerkannter kantonaler gymnasialer Maturität (GM) die aus den BfS-Daten für die «Passerellenstudie» (Eberle, 2022) ermittelten Studienerfolgsindikatoren auf der Bachelorstufe an Fachhochschulen (FH), insbesondere die Quoten des Studienerfolgs und des definitiven Abbruchs bis zum Jahre 2020.

Ausweis	Studienbeginn 2012–2015	FH-BA nach 5 Jahren	2020 kein BA	FH-BA bis 2020	2020 kein FH-BA	2020 noch im FH-BA-Studium	Abbruch FH-BA-Studium
BM1	17'950	13'536 75.4%	3'915 21.8%	13'951 77.7%	3'999 22.3%	656 3.7%	3'343 <b>18.6%</b>
BM2	15'439	11'481 74.4%	3'510 22.7%	11'871 76.9%	3'568 23.1%	621 4.0%	2'947 <b>19.1%</b>
FM	4'789	3'805 79.5%	873 18.2%	3'896 81.4%	893 18.6%	130 2.7%	763 <b>15.9%</b>
GM	7'261	6'376 87.8%	628 8.6%	6'448 88.8%	813 11.2%	178 2.5%	635 <b>8.7%</b>

Tabelle 5: Studienerfolg und -abbruch im Bachelorstudium an Fachhochschulen

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Studienerfolgswahlen an den Fachhochschulen besser ausfallen als die in Kapitel 2.2.2 dargestellten der universitären Hochschulen. Es ist zudem ersichtlich, dass die Personen mit Fachmaturitäten besser und jene mit gymnasialen Maturitäten viel besser abschneiden als jene mit Berufsmaturitätsausweisen. Die höhere Abbruchquote der Letzteren könnte auch dadurch begründet sein, dass sie bei Studienschwierigkeiten leichter in einen Beruf zurückkehren können.

Tabelle 6 zeigt die Studienerfolgs- und Studienabbruchquoten für die einzelnen Studiengruppen der Bachelorstufe an Fachhochschulen gemäss Schweizerischem Hochschulinformationssystem (SHIS).

Studienganggruppe	Studienerfolgsquote gleiche Studienganggruppe bis 2020				Studienabbruch FH-BA bis 2020			
	BM1	BM2	FM	GM	BM1	BM2	FM	GM
Architektur, Bau- und Planungsweisen	84.8%	83.9%	69.8%	81.7%	12.5%	13.1%	<b>25.6%</b>	13.8%
Technik und IT	81.0%	78.3%	77.2%	82.7%	15.3%	17.7%	12.3%	13.9%
Chemie und Life Sciences	75.8%	73.6%	63.0%	89.1%	21.0%	21.2%	<b>28.6%</b>	8.4%
Land- und Forstwirtschaft	84.3%	75.9%	90.0%	85.2%	14.3%	<b>21.0%</b>	10.0%	10.1%
Wirtschaft und Dienstleistungen	73.1%	68.3%	59.5%	86.8%	22.8%	<b>26.3%</b>	<b>33.7%</b>	11.0%
Design	84.9%	92.0%	88.1%	92.0%	11.9%	5.9%	8.9%	5.5%
Sport	92.7%	100%	100%	75.0%	4.9%	0.0%	0.0%	12.5%
Musik, Theater und andere Künste	89.7%	93.5%	86.3%	90.7%	6.9%	4.1%	12.9%	7.0%
Angewandte Linguistik	79.6%	81.5%	77.8%	87.0%	17.6%	15.4%	19.4%	10.2%
Soziale Arbeit	85.9%	87.3%	86.1%	90.7%	11.9%	10.6%	11.6%	6.3%
Angewandte Psychologie	86.2%	89.5%	100%	88.1%	10.1%	9.4%	0.0%	9.5%
Gesundheit	87.2%	85.2%	80.5%	92.4%	10.4%	12.8%	17.5%	6.3%
Insgesamt	<b>77.7%</b>	<b>76.9%</b>	<b>81.4%</b>	<b>88.8%</b>	<b>18.6%</b>	<b>19.1%</b>	<b>15.9%</b>	<b>8.7%</b>

Tabelle 6: Studienerfolg und -abbruch des Bachelorstudiums (BA) an Fachhochschulen (FH) nach Studienganggruppen

Die Studienerfolgszahlen an den Fachhochschulen fallen auch bei den meisten Studiengängen für die gymnasialen Maturandinnen und Maturanden im Mittel wesentlich besser aus als jene der Berufsmaturandinnen und -maturanden. Sie bestätigen damit den bereits im Kapitel 3.1.1 beschriebenen Vorsprung Ersterer bei studienrelevantem Wissen und Können. Zudem ist zu vermuten, dass eher die kognitiv weniger leistungsfähigen gymnasialen Maturandinnen und Maturanden ein Fachhochschulstudium aufnehmen<sup>9</sup>, sodass der Vorsprung aller gymnasialen Maturandinnen und Maturanden gegenüber allen Berufsmaturandinnen und -maturanden noch grösser sein dürfte als in der Tabelle ausgewiesen. Insgesamt zeigen die Zahlen, dass die Studierfähigkeit von Berufsmaturandinnen und -maturanden an Fachhochschulen ausreichend akzeptabel sein dürfte. Diese entspricht aber nicht der Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen, wie der Einbezug der Ergebnisse für die gymnasialen Maturandinnen und Maturanden – inklusive jenen an universitären Hochschulen (Tabellen 1–3) – deutlich macht.

### c) Direkter Vergleich von Tests bei studienrelevanten Kompetenzen

Dass mit der Berufsmaturität noch keine vollumfängliche Allgemeine Studierfähigkeit für Universitäten erwartet werden kann, ist in einer weiteren empirischen Studie belegt (Eberle, 2021, S. 286ff.). Die Daten wurden in der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Studie

<sup>9</sup> Grundlage der Vermutung sind entsprechende Beobachtungen des Gutachters in seinem universitären Umfeld. Zudem zeigt Tabelle 1, dass rund ein Drittel der Studienabbrechenden an universitären Hochschulen später an einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule erfolgreich sind.

«Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden» (OEKOMA) erhoben. Darin wurde, wenn auch unter einer anderen Hauptfragestellung, das Wissen und Können von Maturandinnen und Maturanden des beruflichen und des gymnasialen Bildungswegs kurz vor den Abschlussprüfungen wie folgt untersucht: Bei vier für die Deutschschweiz repräsentativen Stichproben von je zwei Gruppen von Berufsmaturandinnen und -maturanden sowie von gymnasialen Maturandinnen und Maturanden wurden Deutschkompetenzen, Mathematikkompetenzen, allgemein-überfachliche kognitive Kompetenzen sowie Wirtschaftswissen und -können mittels Tests gemessen (Schumann & Eberle, 2014). Das sind Teilbereiche der bereits erläuterten Kompetenzen für die Allgemeine Studierfähigkeit. Wissen und Können aus den Bereichen Deutsch als erste Landessprache und Mathematik gehören zu den basalen fachlichen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit (BfKfAS, Kompetenzgruppe 2), allgemeine kognitive Fähigkeiten zu den überfachlichen kognitiven und nicht-kognitiven Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit (Kompetenzgruppe 1). Wirtschaftswissen und -können erleichtert den Einstieg in wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge (Kompetenzgruppe 3; vgl. auch Oepke & Eberle, 2014).

Die Ergebnisse, ermittelt auf der Basis der Item-Response-Theorie, lassen sich zusammenfassend wie folgt beschreiben (Eberle, 2021, S. 287ff.): «Im Hinblick auf vergleichende Auswertungen wurden repräsentative Gruppen (Straten) gebildet: Gymnasium mit Schwerpunkt «Wirtschaft und Recht» (Gym WuR; N = 666), Gymnasium mit anderen Schwerpunkten (Gym andere; N = 611), kaufmännische Berufsmaturität (BMS KV; N = 525) und andere, vor allem die technische Berufsmaturität (BMS andere; N = 520). Die vergleichenden Ergebnisse für die Deutsch- und Mathematikkompetenzen sowie für die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten zwischen vier Gruppen (Straten) sind aus Tabelle 7 ersichtlich.

Test	Mathematik		Deutsch		allgemeine kognitive Fähigkeiten	
	M	SD	M	SD	M	SD
Stratum						
Gymnasium (Gym WuR)	533	74	527	85	516	90
Gymnasium (Gym andere)	559	98	540	83	523	90
Berufsmatura (BMS KV)	365	72	483	87	449	94
Berufsmatura (BMS andere)	453	80	438	89	473	102

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Standardisierung für die gesamte ungewichtete Stichprobe auf M = 500 und SD = 100

Tabelle 7: Vergleich der Testleistungen I nach Gruppen

In Mathematik und Deutsch sind alle Gruppenunterschiede der Testleistungen mindestens auf dem 5%-Niveau signifikant. Bei den kognitiven Fähigkeiten erweisen sich die Gruppendifferenzen, mit Ausnahme der Unterschiede zwischen Gym WuR und Gym andere, ebenfalls als überzufällig. Die Zahlen zeigen, dass die beiden Gruppen der gymnasialen Maturandinnen und Maturanden im Mittel klar über höhere allgemeine kognitive Fähigkeiten verfügen als die beiden Gruppen der Berufsmaturandinnen und -maturanden. Die Unterschiede sind gross (Cohens  $d^{10} > .8$  gegenüber BMS KV) bis mittel ( $d \geq .5$  gegenüber BMS andere). Zwischen den BMS KV und den BMS andere ergeben sich zudem insofern Unterschiede, als Erstere über die leicht tieferen allgemeinen kognitiven Fähigkeiten verfügen als Letztere ( $d = .27$ ).

Es ist im Weiteren ersichtlich, dass die gymnasialen Maturandinnen und Maturanden in den für Allgemeine Studierfähigkeit relevanten Bereichen der basalen fachlichen Kompetenzen Deutsch (Cohens  $d > .5$  gegenüber BMS KV und  $d > 1$  gegenüber BMS andere) und Mathematik (Cohens  $d > 2.9$  gegenüber BMS KV und  $d > 1.2$  gegenüber BMS andere) besser ab-

<sup>10</sup> Cohens  $d$  ist ein Mass für Unterschiede zwischen Gruppen bzw. für Gruppeneffektstärken. Die Interpretation lautet häufig wie folgt (Döring & Bortz, 2016):  $d = 0.20$  kleiner Effekt;  $d = 0.50$ : mittlerer Effekt;  $d = 0.80$ : grosser Effekt.

schneiden. Die Unterschiede in Deutsch sind mittel bis hoch, in Mathematik sehr hoch. Zwischen den kaufmännischen und den anderen Berufsmaturandinnen und -maturanden ergeben sich nochmals Unterschiede insofern, als Erstere zwar in einem mittleren Ausmass über die höheren Deutschfähigkeiten verfügen als Letztere (Cohens  $d = .52$ ), aber mit einem grossen Abstand über die tieferen Mathematikfähigkeiten (Cohens  $d = 1.51$ ).»

Die vergleichenden Ergebnisse für das Wirtschaftswissen und -können insgesamt sowie der einzelnen Komponenten sind aus Tabelle 8 ersichtlich).

	Wirtschaft (Gesamt)		VWL		BWL		Finanzen/ Accounting	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Stratum								
Gymnasium (Gym WuR)	547	94	546	93	536	97	551	71
Gymnasium (Gym andere)	444	89	451	93	456	94	412	66
Berufsmatura (BMS KV)	526	87	512	90	510	93	580	69
Berufsmatura (BMS andere)	463	92	467	95	478	97	427	70

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Tabelle 8: Vergleich der Testleistungen II nach Gruppen

Der Vergleich dieser Kompetenzbereiche fiel weniger klar zugunsten der einen oder anderen Gesamtgruppe aus. Die Berufsmaturandinnen und -maturanden kaufmännischer Ausrichtung erzielten zwar die tieferen Leistungen als die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten des Schwerpunktfachs Wirtschaft und Recht in volkswirtschaftlich (VWL) und betriebswirtschaftlich (BWL) ausgerichteten Problemstellungen, zugleich jedoch höhere Werte im Bereich Finanzen/Accounting. Beide Gruppen sind in diesem Fachbereich spezialisiert, die Berufsmaturandinnen und -maturanden eher berufsnah und Gymnasiastinnen und Gymnasiasten allgemeinbildend ausgerichtet. Die anderen beiden Gruppen fielen in allen Teilen dieses Tests deutlich ab. Der grösste Unterschied besteht beim Vergleich des Accounting-Teils zwischen der Gruppe Gym andere und BMS KV mit einem überaus hohen Cohens  $d = 3.11$ .

Es kann somit festgehalten werden, dass sich in dieser empirischen Untersuchung «die grössten Unterschiede zugunsten der gymnasialen Maturandinnen und Maturanden dort zeigen, wo es sich um Wissen und Können handelt, bei dessen Erwerb im Gymnasium wesentlich mehr Stunden zur Verfügung stehen als in der Berufsmaturitätsschule (Deutsch und Mathematik). Zudem zeigt sich die Lücke in Mathematik bei gewissen Berufsmaturitäts-Richtungen am Beispiel der BMS KV deutlich. Die Berufsmaturandinnen und -maturanden weisen hingegen je nach Berufsrichtung einen fachspezifischen Wissens- und Könnensvorsprung gegenüber den gymnasialen Maturandinnen und Maturanden auf.» (Eberle, 2021, S. 290).

## 3.2 Fachmaturität und Allgemeine Studierfähigkeit

### 3.2.1 Ausbildung bis zur Fachmaturität und Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit

Mit der Fachmaturität wird eine Studierfähigkeit für die Fachbereiche einer Fachhochschule attestiert, die mit dem Berufsfeld der entsprechenden Fachmittelschule verwandt sind. Es werden die folgenden Berufsfelder angeboten<sup>11</sup>: a. Gesundheit bzw. Gesundheit/Naturwissenschaften; b. Soziale Arbeit; c. Pädagogik; d. Kommunikation und Information; e. Gestaltung und Kunst; f. Musik und/oder Theater. Maximal zwei Berufsfelder können kombiniert angeboten werden. Für das Berufsfeld Pädagogik wird die Studierfähigkeit für Pädagogische Hochschulen bescheinigt. Es handelt sich auch hier jeweils um eine fachbereichsspezifische Stu-

<sup>11</sup> Reglement der EDK über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 25. Oktober 2018

dierfähigkeit. Die konkreten Fächer und weiteren Lerngefässe der Fachmaturität sind im Rahmenlehrplan (EDK, 2018) und Reglement der EDK beschrieben. Tabelle 9 zeigt diese Fächer entlang der bereits beschriebenen Kompetenzkomponenten der Allgemeinen Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen, mit einer ersten Einschätzung sowohl der Lücken als auch der Mehrausbildung im Vergleich zum Normalzubringer Gymnasium.

<i>Komponenten Allgemeiner Studierfähigkeit</i>	<i>Förderbereiche an der Fachmittelschule und in den zusätzlichen Leistungen für die Fachmaturität</i>	<i>Lücken/Mehrausbildung im Vergleich zum Normalzubringer Gymnasium</i>
1) Überfachliche Kompetenzen (ÜK) für Allgemeine Studierfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alle Fächer</li> <li>- selbständige Arbeit</li> <li>- Maturität: Fachmaturitätsarbeit</li> </ul>	tiefere allgemeine kognitive Fähigkeiten?
2) Fachwissen und -können für viele Studiengänge (BfKfAS)	Grundförderung in den Fächern <ul style="list-style-type: none"> <li>- erste und zweite Landessprache, dritte Sprache</li> <li>- Mathematik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tieferes Niveau in Erstsprache und Mathematik?</li> <li>- fehlende konkrete Fachkompetenzen in Mathematik im Bereich Analysis</li> </ul>
3) Spezifisches Fachwissen und -können für einzelne Studiengänge	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alle obigen Fächer</li> <li>- weiteres oder integriertes Fach aus dem Lernbereich Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik</li> <li>- Fach oder integriertes Fach aus dem Lernbereich Geistes- und Sozialwissenschaften</li> <li>- Fach oder integriertes Fach aus dem Lernbereich Musische Fächer und Sport</li> <li>- (inhaltlich zusätzliches) berufs-feldbezogenes Fach</li> <li>- Maturität*: zusätzliche Leistungen im gewählten Berufsfeld</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teilweise grosse Lücken bei Mathematik</li> <li>- teilweise Lücken in anderen Fächern?</li> <li>- teilweise Fächer, die am Gymnasium nicht angeboten werden</li> </ul>

\* Berufsfeld Pädagogik: Palette von zusätzlichen Leistungen in verschiedenen allgemeinbildenden Fächern.

Tabelle 9: Allgemeine Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen: Förderbereiche bei der Fachmaturität, Lücken und Mehrausbildung im Vergleich zum Normalzubringer Gymnasium

Die Einschätzung der Lücken und der studierfähigkeitsrelevanten Mehrausbildung ist wesentlich schwieriger als bei der Berufsmaturität. Die Zahl der Unterrichtsstunden ist in einigen Fächern vergleichbar. Mit grosser Evidenz weisen auch Fachmaturandinnen und -maturanden bei einzelnen Teilkompetenzen der beiden Komponenten für Allgemeine Studierfähigkeit 1 und 2 ein im Mittel tieferes Kompetenzniveau auf als gymnasiale Maturandinnen und Maturanden, namentlich bei den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten sowie in Erstsprache und Mathematik. Die Begründung erfolgt im nächsten Abschnitt. Konkrete Lücken bei den BfKfAS in Mathematik (Komponente 2) werden weiter hinten genauer beschrieben (siehe Kapitel 4.3.1).

### 3.2.2 Quantitativ-empirische Befunde

Die Tabellen 5 und 6 haben bereits gezeigt, dass die Studienerfolgsindikatoren für Fachmaturandinnen und -maturanden an Fachhochschulen im Mittel wesentlich schlechter ausfallen als

jene von gymnasialen Maturandinnen und Maturanden, aber leicht besser als jene von Berufsmaturandinnen und -maturanden. Weil rund 30%<sup>12</sup> der Fachmaturandinnen und -maturanden ein Studium an einer Pädagogischen Hochschulen (PH) aufnehmen, sollen ergänzend auch die Studienerfolgsindikatoren an diesem Hochschultyp betrachtet werden.

Tabelle 10 zeigt für die Eintrittsjahrgänge 2012–2015 mit den Abschlüssen BM1, BM2, Fachmaturität oder anerkannte kantonale Maturität an Pädagogischen Hochschulen die Quoten des Studienerfolgs und des definitiven Abbruchs bis zum Jahre 2020. Bei BM1 und BM2 ist dabei festzuhalten, dass diese für die Zulassung eine Aufnahmeprüfung absolvieren mussten.

Ausweis	Studienbeginn 2012–2015	PH-BA nach 5 Jahren	2020 kein BA	PH-BA bis 2020	2020 kein PH-BA	2020 noch im PH-BA-Studium	Abbruch PH-BA-Studium
BM1	553	481 87.0%	51 9.2%	491 88.8%	62 11.2%	11 2.0%	51 <b>9.2%</b>
BM2	834	706 84.7%	103 12.4%	722 86.6%	112 13.4%	19 2.3%	93 <b>11.2%</b>
FM	2'428	1'953 80.4%	366 15.1%	2'032 83.7%	396 16.3%	126 5.2%	270 <b>11.1%</b>
GM	5'614	4'804 85.6%	503 9.0%	4'902 87.3%	712 12.7%	104 1.9%	608 <b>10.8%</b>

Tabelle 10: Studienerfolg und -abbruch im Bachelorstudium an Pädagogischen Hochschulen

Die Abbruchquoten der vier Gruppen können wie folgt interpretiert werden: Sie sind grundsätzlich etwa gleich hoch, mit leichten Nachteilen der Fachmaturandinnen und -maturanden gegenüber den Berufs- und gymnasialen Maturandinnen und -maturanden. Im Vergleich zum selektiven Zugang der Berufsmaturandinnen und -maturanden mussten die Fachmaturandinnen und -maturanden denn auch überwiegend keine Aufnahmeprüfung bestehen, d.h., die Berufsmaturandinnen und -maturanden, welche die Aufnahmeprüfung nicht bestanden haben, sind nicht mehr dabei. Das könnte die positive Differenz der Berufsmaturandinnen und -maturanden zu den Fachmaturandinnen und -maturanden bei der Studienerfolgsquote erklären. Bei den gymnasialen Maturandinnen und Maturanden sind es umgekehrt die in Erstsprache, Mathematik, Biologie und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten schlechteren Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule aufnehmen (Eberle, 2016). Trotzdem weisen sie mit den selektionierten Berufsmaturandinnen und -maturanden vergleichbare Studienerfolgswerte aus. Indirekt bestätigt sich die Annahme eines im Mittel tieferen Kompetenzniveaus in studienrelevanten Bereichen bei Fachmaturandinnen und -maturanden im Vergleich zu gymnasialen Maturandinnen und Maturanden.

Als weiterer Vergleichsindikator kann die Tatsache herangezogen werden, dass für den Zutritt zu den Fachmittelschulen (FMS) in den meisten Kantonen tiefere Leistungsanforderungen gestellt werden (siehe z. B. Eberle, 2023c). Dies steht in Einklang mit den im Bildungsbericht 2023 (SKBF, 2023, S. 302 f.) publizierten Zahlen der PISA-Ergebnisse in Mathematik und Lesen für die drei Gruppen Fachmaturandinnen und -maturanden, Berufsmaturandinnen und -maturanden sowie gymnasiale Maturandinnen und Maturanden. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass zwischen dem Erhebungszeitpunkt von PISA und dem Abschluss der Ausbildung auf der Sekundarstufe II mindestens drei Bildungsjahre liegen, in denen sich die mit PISA gemessenen Kompetenzen individuell sehr verschieden weiterentwickeln können.

<sup>12</sup> Quelle: BfS-Daten der «Passerellenstudie» (Eberle, 2022).

## 4 Potentiell neue Zugangswege zu universitären Hochschulen für Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden

Im Kapitel 2.1 wurde aufgezeigt, welche Art von Studierfähigkeit beim Übertritt in die drei Hochschultypen vorausgesetzt wird: Allgemeine Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen und fachbereichsspezifische Studierfähigkeit für Fachhochschulen sowie teilweise für Pädagogische Hochschulen. Dabei umfasst eine Allgemeine Studierfähigkeit grundsätzlich auch die sich teilweise überlappenden fachspezifischen Studierfähigkeiten. Zudem wurde dargelegt, wie bei den verschiedenen Maturitätsarten die entsprechenden Qualifizierungen für den Eintritt ins Hochschulsystem erfolgen und wie die Studienerfolgs- und -abbruchquoten der jüngeren Vergangenheit aussehen. Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass die Übergänge vertikal gut funktionieren, wenn man von den bei den universitären Hochschulen allgemein und bei den Fachhochschulen einzelgruppenweise zu hohen Studienabbruchquoten absieht. Dasselbe kann für die Durchlässigkeits-Pfade festgestellt werden, also für die «Passerellenprüfung», die Aufnahmeprüfungen für Berufsmaturandinnen und -maturanden an Pädagogische Hochschulen sowie das Berufspraktikum für gymnasiale Maturandinnen und Maturanden für den Fachhochschulzugang. Im Folgenden werden nun drei Möglichkeiten der Lockerung für Berufsmaturandinnen und -maturanden und Fachmaturandinnen und -maturanden diskutiert, die mehr Durchlässigkeit zu den universitären Hochschulen schaffen könnten: 1) Allgemeiner Zugang ohne Passerelle bzw. Ergänzungsprüfung; 2) Direkter Zugang zu universitären Studien im Fachbereich; 3) Zugang mittels studienfachspezifischen Ergänzungsprüfungen. Bei den Zugängen 2 und 3 würde es sich um eine Abkehr vom prinzipiellen Konzept der Allgemeinen Studierfähigkeit als Zugangsvoraussetzung zu den universitären Hochschulen zugunsten einer fachspezifischen Studierfähigkeit für bestimmte Gruppen handeln. Sollte sich einer davon wegen der zu erwartenden Studienerfolgsaussichten als machbare Öffnung erweisen, ist dies auch unter diesem Aspekt eines Paradigmenwechsels beim Zugang zu den universitären Hochschulen zu diskutieren.

### 4.1 Allgemeiner Zugang ohne Ergänzungsprüfung

Die allgemeine Öffnung des Zugangs zu den Universitäten für Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden wäre die am weitesten gehende Öffnungsvariante. Für die Berufsmaturität wurde das bereits früher gefordert, zuletzt in der Leitlinie 3 in einer frühen Version der «Leitlinien zur Erarbeitung der zukünftigen Berufsmaturitätsverordnung» (BBT, 2007): Voraussetzung dafür wäre, dass Berufsmaturandinnen und -maturanden über ausreichende Kompetenzen für eine Allgemeine Studierfähigkeit verfügten, mit denen sie Zugang zu den Universitäten erhielten; also über ausreichende überfachliche, basal fachliche und studiengangspezifisch fachliche Kompetenzen. Dabei gilt es relativierend festzuhalten, dass bereits die gymnasialen Maturandinnen und Maturanden nicht alle lückenlos darüber verfügen, und solche Lücken auch den Berufsmaturandinnen und -maturanden zugestanden werden müssten. Im Kapitel 3 wurde aber bereits dargelegt, dass die Lücken bei den Berufsmaturandinnen und -maturanden zu gravierend sind und deshalb für den Nachweis der Allgemeinen Studierfähigkeit für Berufsmaturandinnen und -maturanden zu Recht eine Ergänzungsprüfung zu bestehen ist. Im Folgenden werden einige Befunde wiederholt und ergänzt, die in ihrer Gesamtheit diese Einschätzung begründen.

In einer auf das Tessin beschränkten Studie von Ghisla et al. (2009, S. 249) wurde noch von einem durchaus mit den gymnasialen Maturandinnen und Maturanden vergleichbaren kognitiven, sprachunabhängigen Intelligenzpotential der Berufsmaturandinnen und -maturanden berichtet. Mit den in Kapitel 3 zusammengefassten neueren Untersuchungen liegen allerdings Befunde vor, welche die im Mittel tiefere kognitive Leistungsfähigkeit von Berufsmaturandinnen und -maturanden im Vergleich zu gymnasialen Maturandinnen und Maturanden belegen. Bei den Berufsmaturitätsschülerinnen und -schülern handelt es sich offenbar grosso modo nicht um die kognitiv Leistungsfähigsten eines Jahrgangs; Letztere wählen grösstenteils den

gymnasialen Bildungsweg. Diese Feststellung ist nicht etwa eine Geringschätzung des berufsmaturitären Bildungsweges, sondern die konkrete Ausprägung der Systematik unterschiedlicher kognitiver Anforderungen der Ausbildungswege auf der Sekundarstufe II. Tiefere allgemeine kognitive Fähigkeiten gehen markant einher mit tieferen Noten in bewerteten fachlichen Leistungsnachweisen (vgl. die differenziertere Begründung in Eberle, 2023c, S. 9f.) und senken damit die Erfolgswahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Studienabschluss erheblich.

Ebenfalls im Kapitel 3 wurde aufgezeigt, dass Berufsmaturandinnen und -maturanden im Vergleich zu gymnasialen Maturandinnen und Maturanden je nach Ausrichtung der Berufsmaturität über teilweise gravierend tiefere Kompetenzen in Erstsprache und Mathematik verfügen. Tiefere Kompetenzen in Mathematik und bei der Leseleistung der künftigen Berufsmaturandinnen und -maturanden im Vergleich zu den künftigen gymnasialen Maturandinnen und Maturanden wurden bereits im Alter der PISA-Erhebungen festgestellt (SKBF, 2023, S. 303). Neben den Unterschieden bei den allgemeinen kognitiven Kompetenzen kann als massgebliche Ursache dafür gesehen werden, dass in den gleichnamigen Fächern wesentlich weniger Lernstunden absolviert werden (können), was zu einem tieferen Niveau an entsprechendem Wissen und Können am Ende der Ausbildung führt. Erstsprache und Mathematik sind Bereiche der basalen fachlichen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit (BfKfAS). Jene in Mathematik enthalten auch Einzelkompetenzen (vor allem in Analysis), die im Grundlagenfach Mathematik der Berufsmaturitätsschulen nicht gefördert werden. Das gilt auch für das Fach Mathematik an den Fachmittelschulen (siehe Kapitel 4.3.1). BfKfAS sind für das Studium vieler Studienfächer zwar nicht ausreichend, aber unabdingbar (Eberle et al., 2015). Da bereits bei den gymnasialen Maturandinnen und Maturanden Lücken bestehen (EVAMAR II [Eberle et al., 2008]), wären die noch grösseren Lücken bei den Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden problematisch.

Im Kapitel 3 wurden weitere Lückenbereiche der Berufs- und Fachmaturität im Hinblick auf die universitäre Allgemeine Studierfähigkeit beschrieben. Beim dabei vorgenommenen Vergleich mit der Fächerzahl und -struktur des Normalzubringers Gymnasium ist immer zu beachten, dass das Gymnasium über die Allgemeine Studierfähigkeit hinaus bildet, indem es auch auf die vertiefte Gesellschaftsreife mit einer besonderen akademischen Ausprägung zielt, die zusätzliches oder teilweise anderes Wissen und Können erfordert als die allgemeine Studierfähigkeit. Deshalb ist die Frage offen, ob in den verschiedenen Unterrichtsfächern – insbesondere jenen, die keinen Beitrag zu den BfKfAS leisten – auch eine geringere Lektionenzahl zu einer ausreichenden Vorbereitung auf universitäre Studien im Sinne der Allgemeinen Studierfähigkeit führen würde. Hier hilft der Blick auf die Inhalte der Ergänzungsprüfung (Passerelle), die ja für sich in Anspruch nimmt, die Füllung der Lücke zur Allgemeinen Studierfähigkeit zu bewirken. Die «Passerellenstudie» (Eberle, 2022) zeigt, dass die Studienerfolgsindikatoren für Passerellen-Absolventinnen und -absolventen nur «fast» so gute Werte ausweisen wie jene des (bereits nicht befriedigenden) Durchschnitts der gymnasialen Maturandinnen und Maturanden. Das Bestehen der Passerellenprüfung für den Zugang zu den universitären Studien erfordert Vorbereitung und generiert so einen Lernzuwachs, ohne den die Studienerfolgswerte ziemlich sicher nicht nur leicht, sondern klar schlechter, ja inakzeptabel wären. Dieser in der Ergänzungsprüfung abgebildete Teil entspricht zwar nicht der ganzen Lücke zur gymnasialen Bildung, aber offenbar knapp jener zur Allgemeinen Studierfähigkeit.

Ergänzend sei angefügt, dass nicht alle Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden, welche sich zusätzliche Kompetenzen für die Allgemeine Studierfähigkeit im Hinblick auf die Passerellenprüfung aneignen, diese bestehen. Die Erfolgsquoten bei der zentral von der Schweizerischen Maturitätskommission durchgeführten Ergänzungsprüfung liegen bei etwas weniger als 70%<sup>13</sup>. Zieht man zusätzlich in Betracht, dass sich vermutlich nur diejenigen Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden für die Ergänzungsprüfung anmelden und den beträchtlichen Vorbereitungsaufwand auf sich nehmen, die sich diese auch zutrauen – die

---

<sup>13</sup> Die Quelle sind interne Daten des Gutachters aus seiner Funktion als einer der Prüfungspräsidenten dieser Prüfungen.

Prüfung ist als anspruchsvoll bekannt –, kann gut begründet werden, dass erfolgreiche Passerellen-Absolventinnen und -absolventen zu den kognitiv leistungsfähigeren Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden gehören. Die Zulassung auch der kognitiv weniger leistungsfähigen Gruppe wäre ein weiterer Faktor, der sich negativ auf die Studienerfolgserwartung auswirken würde.

Im Kapitel 3 wurde ebenfalls aufgezeigt, dass Berufsmaturandinnen und -maturanden je nach fachlicher Ausrichtung und beruflicher Ausbildung in einzelnen Fachbereichen höhere Kompetenzen ausweisen können als gymnasiale Maturandinnen und Maturanden, so beispielsweise Berufsmaturandinnen und -maturanden mit kaufmännischer Berufsmaturität im Bereich Wirtschaft gegenüber gymnasialen Maturandinnen und Maturanden, die nicht das Schwerpunktfach Wirtschaft und Recht gewählt haben, und im Bereich Accounting sogar gegenüber jenen mit diesem Schwerpunktfach. Diese Kompetenzen betreffen allesamt studienfachspezifische für einzelne Studienfächer, die zwar höher sein können als bei gymnasialen Maturandinnen und Maturanden, aber bei mangelnden BfKfAS die Studierfähigkeit auch für diese entsprechenden Studienfächer nicht gewährleisten. So können beispielsweise höhere Kompetenzen in praktischem Accounting Defizite in der für viele Teilbereiche der Wirtschaftswissenschaften wichtigen Mathematik nicht kompensieren. Darauf wird im nächsten Kapitel noch vertieft einzugehen sein. Ob sich die anderweitigen erworbenen beruflichen Kompetenzen allgemein verstärkend auf die zu erwartenden universitären akademischen Leistungen auswirken könnten, muss mangels entsprechender Untersuchungen offenbleiben.

Für Fachmaturandinnen und -maturanden liegen keine mit EVAMAR II (Eberle et al., 2008) und OEKOMA (Eberle, 2021) vergleichbaren Befunde zu ihren Kompetenzen vor. Bekanntlich sind aber – wie bereits erwähnt – die Zulassungsbedingungen zu den Fachmittelschulen milder als jene zu den Gymnasien. Die erforderlichen Notendurchschnitte aus der obligatorischen Schule und/oder aus den (teilweise gleichen) Aufnahmeprüfungen liegen tiefer. Im Kanton Graubünden beispielsweise (Eberle, 2023c) ist für die Aufnahme ins Kurzzeitgymnasium ein Prüfungsnotendurchschnitt (aus Vornoten und Aufnahmeprüfungsnote) von 4.5 erforderlich, für die Aufnahme in die FMS einer von 4. Entsprechend unterscheiden sich die Noten der aufgenommenen Schülerinnen und Schüler. In den Jahren 2014–2018 betrug das Mittel der Vornoten («Übertrittsnote») beim Kurzzeitgymnasium 5.28, jenes der Aufnahmeprüfung («Einheitsprüfung») 4.72, bei den FMS/HMS 5.06 und 4.10 (Eberle, 2023c). Wer die Fachmittelschule besucht, ist also im Mittel weniger schulleistungsfähig als wer das Gymnasium besucht. Dies dürfte in allen Kantonen der Fall sein. Auch die PISA-Studie zeigte, wie bereits erwähnt, Minderleistungen der späteren Fachmittelschülerinnen und -schüler in Mathematik und bei der Lesekompetenz (SKBF, 2023, S. 303).

Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass eine allgemeine Aufhebung der Passerellenprüfung für den Zugang zu universitären Studien weiterhin nicht angebracht ist und sich die Begründung für deren Adäquanz rund 20 Jahre nach deren Einführung empirisch erhärtet hat.

## 4.2 Direkter Zugang zu universitären Studiengängen im Fachbereich

Diese Variante der Öffnung entspricht dem konkreten Vorschlag des Postulats NR Masshardt: «Insbesondere ist zu prüfen, ob Berufs- und Fachmaturanden ein direkter Zugang zu einem universitären Lehrgang in ihrem Fachbereich ohne Passerelle gewährt werden kann.» Im Folgenden soll als erstes präzisiert werden, mit welcher Ausrichtung der Berufsmaturität deren Inhaberinnen und Inhabern der freie Zugang zu welchen universitären Studiengängen gewährt werden könnte. Für die beschränkte Zulassung ist dann nur noch eine studienfachspezifische Studierfähigkeit notwendig. Die Einschätzung, ob die für die jeweilige studienfachspezifische Studierfähigkeit erforderlichen Kompetenzen bei den Berufsmaturandinnen und -maturanden vorausgesetzt werden können, erfolgt im Anschluss an die strukturelle Beschreibung der möglichen Handhabung der Zulassung.

## 4.2.1 Strukturelle Beschreibung

Zunächst gilt es zu präzisieren, mit welcher Art von Ausbildungsberuf und welcher Ausrichtung der Berufsmaturität welches Studium ergriffen werden könnte bzw. bei welchen Kombinationen die fachbereichliche Übereinstimmung besteht. Bei einem sehr detaillierten Vorgehen müsste man einzelne Berufe den verschiedenen Studiengängen zuordnen. Mit rund 180 EFZ-Berufe<sup>14</sup> und rund 75 Studiengängen<sup>15</sup> ergäbe das rund 13'500 solcher Kombinationen. Eine solche Differenzierung ist sehr aufwändig, und die Zuordnung soll für die grundsätzliche Klärung der Adäquanz dieser Zugangsvariante vorderhand in grösseren Gruppen erfolgen. Eine Detailzuordnung kann immer noch dann durchgeführt werden, wenn ein positiver Befund über diese Variante des Zugangs ohne Passerellenprüfung vorliegen würde. Die Zuordnung erfolgt in zwei Schritten und verknüpft bereits vorhandene Zuordnungen:

Schritt 1: Wie bereits in Kapitel 3 dargelegt, bestehen fünf Ausrichtungen der Berufsmaturität, welche die Lernenden auf die mit ihrem Beruf verwandten Fachbereiche der Fachhochschulen vorbereiten (SBFI, 2012). Die in Kapitel 3 ebenfalls dargelegte Möglichkeit des Zugangs für fachbereichsfremde Berufe mittels eines zusätzlichen Praxisjahrs wird im Kontext dieses Gutachtens nicht weiterverfolgt, weil im Postulat NR Masshardt ausdrücklich nur korrespondierende Fachbereiche bei Berufsmaturität und Studienrichtungen gemeint sind. Ausschlaggebend bei der Zuordnung wäre also der Beruf. Weil dieser nur ausnahmsweise nicht der Ausrichtung Berufsmaturität entspricht, was hie und da bei der Berufsmaturität 2 vorkommt, werden für die Bündelung der Zuordnung trotzdem die Ausrichtungen der Berufsmaturität gewählt. In ihr werden die massgeblichen akademischen fachlichen Voraussetzungen für Hochschulstudien gefördert, und sie sind den Fachhochschul-Fachbereichen bereits zugeordnet (SBFI, 2012, S. 12).

Schritt 2: Für die Zuordnung der Fachhochschulstudiengänge zu universitären Studiengängen kann die Äquivalenztabelle bzw. Konkordanzliste von swissuniversities vom 9. März 2023<sup>16</sup> konsultiert werden. Sie wurde dazu geschaffen, die für ausgewählte Studiengänge abgesprochenen Durchlässigkeiten zwischen der Bachelorstufe von Fachhochschulen und der Masterstufe universitärer Hochschulen zu aufzuzeigen. Eine Zuordnung auf der Ebene der Studienganggruppen gibt es nicht und wäre wegen der Unterschiede in deren Struktur schwierig.

Tabelle 11 zeigt die zweistufige Zuordnung von beruflichen Ausbildungen bzw. entsprechenden Ausrichtungen der Berufsmaturität zu universitären Studiengängen anhand von Beispielen.

<i>Ausrichtung der Berufsmaturität</i>	<i>Studienganggruppe FH, Studiengangbeispiel</i>	<i>Zum Beispiel äquivalenter Studiengang UH</i>
Technik, Architektur, Life Sciences	Technik und Informationstechnologie Bsp. Maschinentechnikbau	Maschineningenieurwissenschaften
	Architektur, Bau- und Planungswesen Bsp. Bauingenieurwesen	Bauingenieurwissenschaften
	Chemie und Life Sciences Bsp. Chemie	Chemie
Land- und Forstwirtschaft	Land- und Forstwirtschaft Bsp. Forstwirtschaft	Umweltnaturwissenschaften

<sup>14</sup> Berufsbildungplus. <https://www.berufsbildungplus.ch/Erwachsene/grundbildung/3-und-4-jaehrig-berufliche-grundbildung.html>

<sup>15</sup> BfS. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen/universitaere.html>

<sup>16</sup> <https://www.swissuniversities.ch/themen/zulassung/durchlaessigkeit-zwischen-hochschultypen>

<i>Ausrichtung der Berufsmaturität</i>	<i>Studienganggruppe FH, Studiengangbeispiel</i>	<i>Zum Beispiel äquivalenter Studiengang UH</i>
Wirtschaft und Dienstleistungen (Typen Wirtschaft und Dienstleistungen)	Wirtschaft und Dienstleistungen Bsp. International Business Management	Betriebswirtschaftslehre
Gestaltung und Kunst	Bildende Künste/Design Bsp. Design	Kunstgeschichte
Gesundheit und Soziales	Gesundheit Bsp. Pflege	Pflegewissenschaft
	Soziale Arbeit Bsp. Soziale Arbeit	Erziehungswissenschaft

Tabelle 11: Zweischriftige Zuordnung von Ausrichtungen der Berufsmaturität zu universitären Studiengängen (Beispiele)

Dieselbe Zuordnung kann für die Fachmaturitäten erstellt werden. Grundlagen sind hier das EDK-Reglement<sup>17</sup> und der Lehrplan für die Fachmaturitätsschulen (EDK, 2018) sowie erneut die Konkordanzliste von swissuniversities vom 9. März 2023. Im Gegensatz zur Berufsmaturität gibt es keine festgelegte Zuordnung von Berufsfeldern zu ganzen Fachbereichen der Fachhochschulen. Tabelle 12 zeigt für jedes Berufsfeld der Fachmaturität ein Beispiel eines zugehörigen Bachelorstudiums an einer Fachhochschule und des zugehörigen universitären Studiums.

<i>Berufsfeld Fachmaturität</i>	<i>Beispiel Studiengang FH</i>	<i>Zum Beispiel äquivalenter Studiengang UH</i>
Gesundheit bzw. Gesundheit/Naturwissenschaften	Pflege	Pflegewissenschaft
Pädagogik	Pädagogische Hochschulen	Erziehungswissenschaft
Kommunikation und Information	Kommunikation und Medien	Kommunikations- und Medienwissenschaft
Gestaltung und Kunst	Bildende Künste/Design	Kunstgeschichte
Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	Erziehungswissenschaft
Musik und/oder Theater	Aktuell kein zugeordneter Studiengang UH	

Tabelle 12: Zweischriftige Zuordnung von Berufsfeldern der Fachmaturität zu universitären Studiengängen (Beispiele)

#### 4.2.2 Einschätzung der studienfachspezifischen Studierfähigkeit von Fach- und Berufsmaturandinnen und -maturanden in ihren Fachrichtungen

Die Einschätzung der fachspezifischen Studierfähigkeit orientiert sich einerseits an Befunden und Überlegungen zum Kompetenzstand in den relevanten Studierfähigkeitsbereichen zum Zeitpunkt des Erhalts des Maturitätszeugnisses und erfolgt andererseits auf der Grundlage der Analyse des Studienerfolgs von Fach- und Berufsmaturandinnen und -maturanden, die sich den Zugang mit Passerelle oder Aufnahmeprüfungen verschafft haben.

<sup>17</sup> Reglement der EDK über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 25. Oktober 2018.

## a) Befunde zum Kompetenzstand

Hier ist die Frage bedeutsam, welche Kompetenzkomponenten der Allgemeinen Studierfähigkeit bei einer studiengangspezifischen Studierfähigkeit noch erforderlich sind und ob diese bei den Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden vorhanden sind.

Bei den überfachlichen Kompetenzen sind weiterhin grundsätzlich alle erforderlich. Die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die sich in konkreten Denkfähigkeiten wie analytisches und schlussfolgerndes Denken manifestieren, bleiben überwiegend zentral. Die in Kapitel 2 festgestellte, im Mittel tiefere Ausprägung bei allgemeinen kognitiven Fähigkeiten würde sich deshalb auch bei einem studienfachspezifischen Zugang weiterhin bei allen Zulassungen negativ im Hinblick auf die Studienerfolgsaussichten auswirken.

Auch die basalen fachlichen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit (BfKfAS) bleiben grundsätzlich per definitionem ebenso bei einer fachspezifischen Studierfähigkeit unabdingbar. Die Einzelbereiche Erstsprache, Mathematik, Englisch und Informatikanwendungen sind jeweils nur für eine Mehrheit der Fächer Voraussetzung, eine Minderheit ist davon ausgenommen. Das ist vor allem bei den basalen mathematischen Kompetenzen der Fall, die z. B. in den meisten Studiengängen der Sprach- und Geisteswissenschaften nicht erforderlich sind, zum Teil gilt es auch für die basalen englischen Sprachkompetenzen, die es z. B. im Studium der deutschen Sprachwissenschaften nicht braucht; umgekehrt liegt der Fall bei rein englischsprachigen Studiengängen und den basalen Erstsprachkompetenzen. Die Anforderungen an das Niveau der BfKfAS könnten somit einzelbereichsweise bei einer Minderheit von Studienfächern zwar gelockert werden, aber nie in der ganzen Breite. Einer der beiden Bereiche Erstsprache oder Mathematik bleibt immer unabdingbar. Weil die Berufsmaturandinnen und -maturanden im Mittel bei den beiden wichtigen Bereichen Mathematik und Erstsprache über tiefere BfKfAS verfügen als gymnasiale Maturandinnen und Maturanden, die ja dort auch nicht perfekt sind, wäre zu erwarten, dass die Studienerfolgsquote der Berufsmaturandinnen und -maturanden im Vergleich zu den gymnasialen Maturandinnen und Maturanden ausnahmslos klar tiefer und die Studienabbruchquote höher wäre.

Vom vorausgesetzten studienfachspezifischen Fachwissen und -können bleibt selbstredend nur noch jenes relevant, das dem Studiengang entspricht. Hier ergibt sich das grösste Potential an Fachwissen und Können, das im Kapitel 3.1 bei den Berufsmaturandinnen und -maturanden im Hinblick auf die Allgemeine Studierfähigkeit noch als lückenhaft befunden wurde, aber für die studienfachspezifische Studierfähigkeit keine Rolle mehr spielen würde. Für gewisse berufsnahe Fachbereiche würden Berufsmaturandinnen und -maturanden sogar bessere fachspezifische Eingangskompetenzen als gymnasiale Maturandinnen und Maturanden mitbringen, so etwa, wie bereits aufgezeigt, teilweise bei den Wirtschaftswissenschaften (siehe Kapitel 3.1.2). Bereits vorhandene ökonomische Kompetenzen sind allerdings bei einem Studium der Wirtschaftswissenschaften nicht so wichtig. Die Lehrveranstaltungen setzen ganz vorne im Fachbereich an. Bereits vorhandenes Wissen und Können erleichtert dann den Einstieg, ist aber nicht Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium. Für das Studium insgesamt sind die BfKfAS und allgemeine kognitive Fähigkeiten wesentlich bedeutsamer bzw. ein ausreichendes Niveau zwingend. Analoge Einschätzungen müssten für jede Studienzugangskombination des Typs «Ausrichtung der Berufsmaturität und Studiengang» vorgenommen werden. Bei einigen Studiengängen dürfte das vorausgesetzte fachspezifische Wissen und Können umfangreicher und die Kompensationswirkung des entsprechende berufsbezogenen Spezialwissens und -könnens grösser sein. Polymechanikerinnen und Polymechaniker verfügen beispielsweise aufgrund der EFZ-Ausbildung<sup>18</sup> über spezifische Fachkompetenzen in den Bereichen Werkstoff-, Fertigungs-, Zeichnungs-, Maschinen-, Elektro- und Steuerungstechnik, ergänzt mit solchen aus Chemie und Physik an der Berufsmaturitätsschule. Das würde den Einstieg in das Studienfach Maschineningenieurwesen erleichtern, Chemie und Physik wird teilweise vorausgesetzt. Die Defizite bei den anderen Komponenten der Studierfähigkeit, die für

---

<sup>18</sup> <https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/show/45705>

das weitere, kognitiv und fachlich sehr anspruchsvolle Studium Voraussetzung sind – BfKfAS und allgemeine kognitive Fähigkeiten – bleiben aber. Deshalb wird in diesem Gutachten auf eine umfangreiche Erhebung von massgeblichem Spezialwissen und -können verzichtet. Hin- gewiesen sei einzig auf eine bereits durchgeführte Erhebung (Eberle et al., 2015). Sie hat für die Studienfächer Informatik, Maschineningenieurwesen und Physik ein vorausgesetztes ma- thematisches Wissen und Können ergeben, das klar auch über die im Schwerpunktfach Ma- thematik der Berufsmaturitäts-Ausrichtung «Technik, Architektur, Life Sciences» geförderten mathematischen Kompetenzen hinausgeht. Dieses besuchen beispielsweise auch die Poly- mechanikerinnen und Polymechaniker, welche die Berufsmaturität erwerben. Diese Lücke be- steht auch im Verhältnis zu den als zusätzliche Leistungen zu erbringenden Vertiefungen in Mathematik für die Fachmaturität im Berufsfeld Pädagogik (siehe im Einzelnen im Kapitel 4.3).

b) Aus den Befunden zum Studienerfolg von Passerellen-Absolventinnen und -absolventen

Bereits im Kapitel 2.2.2 wurde festgestellt, dass Berufsmaturandinnen und -maturanden mit Passerelle an den Universitäten nicht ganz so gut abschneiden wie gymnasiale Maturandinnen und Maturanden, dass aber der kleine Abstand tragbar ist und dieser Nachteil dem Ziel der Durchlässigkeit beim Stufenübergang untergeordnet werden kann (siehe auch Eberle, 2022). Es wurde im Kapitel 4.1 auch argumentiert, dass sich aber bei einem Wegfallen der Bildungswirkung bzw. der Lückenfüllung durch die Passerelle der Abstand untragbar vergrössern würde und sich die Studienerfolgsindikatoren zu stark verschlechtern würden. Das soll nun noch etwas differenzierter analysiert werden. Nachfolgend werden die Studienerfolgsindikatoren der Berufsmaturitäts-Ausrichtungen mit Passerelle in ihren Fachbereichen untersucht. Falls sich bei einzelnen Studienganggruppen herausstellen sollte, dass die Erfolgsquoten sogar grösser als jene der gymnasialen Maturandinnen und Maturanden sind, müsste die Frage der Notwendigkeit einer Prüfung für einen fachspezifischen Zugang erneut diskutiert werden.

Tabelle 13 zeigt die Studienabbrüche von Passerellen-Absolventinnen und -Absolventen, gruppiert nach verschiedenen Ausrichtungen der Berufsmaturität. Für die Ausrichtungen werden die alten vor und neuen Bezeichnungen nach der Lehrplanreform 2012 zusammenfassende Begrifflichkeiten verwendet. Im Unterschied zur entsprechenden Darstellung in der «Passerellenstudie» (Eberle, 2022, S. 43) gelten auch Wechsel der Studienganggruppe als Abbruch. Denn bei einem nur studiengangspezifischen Zugang wäre konsequenterweise ein Wechsel in eine fachfremde Studienganggruppe nicht mehr möglich.

Studienabbruch gleiche Studienganggruppe bis 2020					
BM-Richtung*/ Studienganggruppe	BM TN	BM KW	BM GE	BM GS	Kant. Mat.
Geistes- und Sozialwis- senschaften			25.9%	34.2%	25.6%
Wirtschaftswissenschaf- ten		26.0%			29.8%
Recht		26.9%			28.6%
Exakte und Naturwissen- schaften	41.3%				35.3%
Medizin und Pharmazie				41.3%	27.8%
Technische Wissenschaf- ten	27.7%				34.6%

\* BM TN: technisch-naturwissenschaftlich; BM KW: kaufmännisch-wirtschaftlich; BM GE: gestalterisch; BM GS: gesundheitlich-soziale-übrige

Tabelle 13: Studienabbruchquoten von Passerellen-Absolventinnen und -Absolventen aus verschiede- nen BM-Ausrichtungen im Vergleich mit gymnasialen Maturandinnen und Maturanden

Bei den folgenden Studienganggruppen sind die Abbruchquoten der Passerellen-Absolventinnen und -Absolventen in einem Studium, das ihrer Berufsmaturitäts-Ausrichtung entspricht, mit Abstand grösser als jene der gymnasialen Maturandinnen und Maturanden:

- Geistes- und Sozialwissenschaften für BM GS (34.2%; 25.6%)
- Exakte und Naturwissenschaften für BM TN (41.3%; 35.3%)
- Medizin und Pharmazie für BM GS (41.3%; 27.8%)

Nur knappe Unterschiede ergeben sich bei den folgenden Kombinationen von BM-Ausrichtung und Studienganggruppe:

- Geistes- und Sozialwissenschaften für BM GE (25.9%; 25.6%)
- Recht für BM KW (26.9%; 28.6%)
- Wirtschaftswissenschaften für BM KV (26.0%; 29.8%)

Einzig bei den Technischen Wissenschaften ergibt sich für die Passerellen-Absolventinnen und Absolventen der Berufsmaturität technisch-naturwissenschaftlicher Richtung eine nennenswert tiefere Abbruchquote von mehr als 5% Unterschied gegenüber den gymnasialen Maturandinnen und Maturanden (27.7% im Vergleich zu 34.6%). Würde die Passerellenprüfung wegfallen, würde die Abbruchquote wegen der oben beschriebenen Lücken – vor allem auch in Mathematik – voraussichtlich trotzdem über die Vergleichsquote ansteigen. Diese ist zudem auch für gymnasiale Maturandinnen und Maturanden klar zu hoch und kann eigentlich daher hier nicht als Standard gelten.

Insgesamt wäre eine neue allgemeine Zulassungsregel «freier Zutritt im Fachbereich» problematisch, weil der Wegfall der Passerellenprüfungen auch im Fachbereich der Berufsmaturität voraussichtlich zu Studienabbruchquoten führen würde, die sowohl absolut als auch im Vergleich zu den Abbruchquoten der gymnasialen Maturandinnen und Maturanden überwiegend zu hoch ausfallen würden. Zudem müsste, wie weiter oben bereits erwähnt, die mit einer fachbereichsspezifischen Zulassung verbundene Durchlöcherung des Zulassungsprinzips der Allgemeinen Studierfähigkeit für die universitären Hochschulen auf einer grundsätzlicheren Ebene diskutiert werden. Eine solche Diskussion ist dann bei der dritten Öffnungsvariante im nächsten Kapitel nötig, bei der die Frage einer wenigstens fachreduzierten Prüfung im Fokus steht.

### 4.3 Zugang zu nur bestimmten Studienrichtungen mittels spezifischer Ergänzungsprüfung

Eine dritte Variante der Öffnung ist die Zulassung zu einem Studiengang mittels einer studiengangspezifischen Ergänzungsprüfung. Hier müsste die studienfachspezifische Studierfähigkeit für jeden Studiengang geprüft werden. Dieses Prinzip wird bereits bei der Zulassung von Berufsmaturandinnen und -maturanden zu Pädagogischen Hochschulen praktiziert oder vereinzelt bei der Zulassung von ausländischen Studienbewerbenden an universitäre Hochschulen (beispielsweise an die Universität St. Gallen). Dieser Variante steht im Hinblick auf die Gewährleistung des Studienerfolgs nichts entgegen, vorausgesetzt, die Prüfungen werden ausreichend prognosevalide erstellt. Im folgenden Abschnitt werden die Grundzüge einer solchen Prüfung beschrieben. Diese Variante ist anschliessend unter dem bereits dazu notwendigen Paradigmenwechsel vom Prinzip der Allgemeinen Studierfähigkeit zur fachspezifischen Studierfähigkeit zu diskutieren.

#### 4.3.1 Strukturelle Beschreibung

Auf der Grundlage der Komponenten für Allgemeine und studienfachspezifische Studierfähigkeit müsste eine spezifische Zulassungsprüfung die folgenden Teile prüfen:

- Allgemeine kognitive Fähigkeiten mit Akzent im Bereich der für das konkrete Studium besonders wichtigen Intelligenzkomponenten (vergleichbar mit dem kognitiven Eignungstest für das Medizinstudium, der naturwissenschaftlich ausgerichtet ist).

- Die für das entsprechende Studium wesentlichen basalen fachlichen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit (meist Mathematik, Erstsprache, Englisch und angewandte Informatik).
- Die fachspezifischen Voraussetzungen (umfassend vor allem in den naturwissenschaftlichen und technischen Studien). Dazu gehören auch jene Teile der bei den basalen fachlichen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit (BfKfAS) genannten Fächer, die über die BfKfAS hinausgehend nicht mehr für viele, sondern nur noch für einzelne Studienfächer vorausgesetzt werden.

Für jedes Studium müssten die Eingangsvoraussetzungen in diesen Bereichen untersucht und in Tests umgesetzt werden. Das kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Exemplarisch kann aber auf die in diesem Gutachten bereits erwähnte Studie zur Ermittlung der BfKfAS in Erstsprache und Mathematik zurückgegriffen werden (Eberle et al., 2015). Dort wurde im zweiten Teil eine repräsentative Auswahl von Studienfächern mittels eines Multimethodenmix darauf untersucht, welche Kompetenzen in diesen Bereichen für die erfolgreiche Aufnahme dieser Studien jeweils vorausgesetzt werden<sup>19</sup>. Für die Ermittlung der BfKfAS war anschliessend im dritten Teil dieses Projekts die Trennung der gefundenen Voraussetzungen in «basal für Allgemeine Studierfähigkeit» und «nur fachspezifisch für die untersuchten Studienrichtung» notwendig. Bereits bei den basalen mathematischen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit – sie werden von vielen universitären Studiengängen vorausgesetzt – finden sich vor allem aus dem Teilgebiet Analysis Teilkompetenzen, die gemäss Rahmenlehrplan für Berufsmaturitätsschulen (SBFI, 2012) im Grundlagenfach Mathematik nicht abgedeckt sind. Das ist auch im Fach Mathematik an Fachmittelschulen der Fall (EDK, 2018). In Studiengängen wie Informatik, Maschineningenieurwesen und Physik spielt die Mathematik im ersten Studienjahr die im Vergleich zu anderen Studiengängen wichtigste Rolle. «Das hat damit zu tun, dass sowohl die Informatik als auch das Maschineningenieurwesen und die Physik weitgehend formalisiert werden können. Die Teilgebiete der theoretischen Informatik wie auch der theoretischen Physik sind mittlerweile nahezu Teilgebiete der Mathematik» (Eberle et al., 2015, S. 54). Die bei Studienbeginn vertieft vorausgesetzten mathematischen Kompetenzen in Linearer Algebra und Analysis werden gemäss Rahmenlehrplan zu einem grossen Teil auch nicht im Schwerpunktfach Mathematik gefördert, das in den Ausrichtungen der Berufsmaturität «Technik, Architektur, Life Sciences» zu belegen ist. Mindestens das je nach Studiengang unterschiedlich umfassend Fehlende müsste von Berufsmaturandinnen und -maturanden aufgearbeitet und bei der Zulassung geprüft werden.

#### 4.3.2 Beurteilung dieser Variante

Mit dieser Variante einer auf das jeweilige Studium ausgerichteten Zulassungsprüfung könnte die studienfachspezifische Studierfähigkeit gewährleistet und somit auf die breit ausgelegte Passerellenprüfung verzichtet werden. Die Lücke der mit der Berufsmaturität erworbenen Kompetenzen zu den studienspezifischen Anforderungen zu testen, wäre aber sehr aufwändig.

Wie bereits angedeutet, würde diese Öffnungsvariante des Zugangs zu universitären Studien einem Paradigmenwechsel entsprechen. Deshalb müssen an dieser Stelle bildungssystematische Überlegungen angestellt werden. Das Konzept der Allgemeinen Studierfähigkeit gewährleistet eine breite Allgemeinbildung und harmonisiert bei der gymnasialen Maturität mit dem dort wichtigen Ziel der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft bzw. der vertieften Gesellschaftsreife (Eberle & Brüggelbrock, 2013; Eberle, 2019). Die Passerellenprüfung gewährleistet zwar nur die Allgemeine Studierfähigkeit, führt aber wegen der dazu notwendigen breiten Fächerung der Prüfungsteile implizit ebenfalls zu einer umfassenderen Bildung im Sinne der vertieften Gesellschaftsreife. Diese Wirkung ginge nun verloren, d.h. man hätte Studierende, die ausserhalb ihres Fachbereichs über eine nur beschränkte Allgemein-

---

<sup>19</sup> Sie können in den Anhängen A1 bis A7 der Studie für 20 repräsentativ ausgewählte Studiengänge an den universitären Hochschulen der Schweiz im Detail nachgelesen werden.

bildung verfügten. Zwar stünde dies in einer Linie mit den Zugangsmöglichkeiten zu universitären Masterstudien für Berufsmaturandinnen und -maturanden mit einem Fachschul-Bachelor, wie sie gemäss der bereits erwähnten Konkordanzliste von swissuniversities vom 9. März 2023 bereits heute bestehen. Das Kriterium der Konkordanzliste ist eine ausreichende fachspezifische Vorbildung für das universitäre Masterstudium, bei den konkreten Zulassungen häufig ergänzt mit entsprechenden Auflagen und Bedingungen. Damit ist das Prinzip der breiten Allgemeinbildung als Voraussetzung für den Zugang zu einem universitären Studium und letztlich zu dessen Abschluss bereits hier nicht konsequent eingehalten. Aber durch den Verzicht auf die Anforderung einer breiten Allgemeinbildung bereits bei der Zulassung zum universitären Bachelor-Studium für die Gruppe der Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden würde die Abweichung von diesem Prinzip noch erweitert. In der Folge müsste dieses wohl auch grundsätzlich überprüft und wieder einmal die oft diskutierte Frage gestellt werden, ob nicht auch beim Gymnasium die Option einer Fachspezialisierung im Hinblick auf eine nur studienfachspezifische Studierfähigkeit oder eine «Fakultätsreife» geschaffen werden müsste. Der Gutachter hat sich bereits mehrfach gegen einen solchen Paradigmenwechsel ausgesprochen (Eberle, 2010; Eberle & Brüggelbrock, 2013; Eberle, 2019). Weil damit der grundsätzlich prüfungsfreie Zugang zu allen universitären Studiengängen nicht mehr möglich wäre, würde diese Option auch dem gemeinsamen bildungspolitischen Ziel von Bund und Kantonen der Sicherung des prüfungsfreien Zugangs an universitäre Hochschulen widersprechen<sup>20</sup>, das im Jahre 2023 erneut bekräftigt wurde.

Die Frage, ob es trotzdem eine Abweichung vom Grundprinzip der Allgemeinen Studierfähigkeit geben soll, soll im Kapitel zur Bildungssystematik vertieft bearbeitet werden.

## 5 Weitere potentielle Auswirkungen der Varianten

### 5.1 Chancengerechtigkeit und Fachkräftemangel

#### 5.1.1 Chancengerechtigkeit

Es ist bekannt, dass der Zugang zu den Gymnasien und damit auch zu universitären Studien sozial selektiv ist (z. B. Leemann et al., 2022; Schweizerischer Wissenschaftsrat [SWR], 2018; SKBF, 2018; SKBF, 2023). In der «Passerellenstudie» von 2022 wurde nachgewiesen, dass bereits jetzt «der Passerellenzugang zu den universitären Hochschulen zwar einen kleinen Anteil der Zugänge ausmacht, aber in diesem Rahmen sozial ausgleichend wirkt» (Eberle, 2022, S. 19): Aus Tabelle 14 ist ersichtlich, dass bei Studienanfängerinnen und -anfängern mit Passerellenzeugnis der Anteil von Haushalten mit einem Hochschulabschluss als höchstem Abschluss nur noch rund die Hälfte (grünes Feld) des entsprechenden Anteils fast aller anderen Zulassungsgruppen (gelbe Felder) ausmacht.

Tabelle 15 zeigt den familiären Bildungshintergrund von Studienanfängerinnen und -anfängern an Fachhochschulen. Es zeigt sich, dass bei den Fachhochschulen die bildungssoziale Verteilung viel ausgeglichener ist. Eine sehr grosse Diskrepanz zur Verteilung in der Bevölkerung ist nur noch bei den Familien mit keiner oder nur obligatorischer Ausbildung als höchstem Anschluss vorhanden. Sozial selektiv verschärfend wirken die Studierenden mit gymnasialen Maturitäten (gelbes Feld), die immerhin einen Anteil von 17% der Zulassungen ausmachen. Die Verteilung bei den Berufsmaturandinnen und -maturanden bewegt sich in einem ähnlichen Bereich wie die Verteilung von Passerellen-Absolventinnen und -Absolventen beim Zugang zu universitären Studien (grüne Felder), wenn auch noch leicht ausgeglichener. Beim Zugang zu den Fachhochschulen besteht also immer noch eine soziale Selektivität, aber eine weit geringere als bei den universitären Hochschulen.

---

<sup>20</sup> <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/bildungsraum-schweiz/bildungszusammenarbeit-bund-kantone/gemeinsame-grundlagen.html>

Würde der Zugang zu den universitären Hochschulen für Berufsmaturandinnen und -maturanden erleichtert, wäre eine ähnlich kompensierende Wirkung auf die soziale Selektivität möglich, zumindest wenn man von einer sozial proportionalen Abnahme der Zugänge an die Fachhochschulen ausgeht. Diese ist allerdings keineswegs sicher, wie auch bei einer Erhöhung der Maturitätsquote bis zu einem Umkehrpunkt von rund 35% die zusätzlichen Plätze weiterhin vor allem von der oberen Bildungsschicht beansprucht werden (Leemann et al., 2022). Ob die mögliche Abnahme zudem wünschbar ist, bliebe umstritten. Das ist dann eine Frage der Wirksamkeit im Hinblick auf den Fachkräftemangel. Zudem bleiben weiterhin die ablehnenden Elemente bei der Beurteilung der drei Varianten eines erleichterten Zugangs (siehe Kap. 3.3).

Zugangsausweis	Höchster Bildungsabschluss der Haushalte						Gesamt
	Ohne obligatorische Ausbildung	Obligatorische Ausbildung	Abschluss Berufsbildung	Abschluss Allgemeinbildung	Abschluss höhere Berufsbildung	Abschluss Hochschule	
25–35-Jährige 2016	<b>15.7%</b>		<b>37.1%</b>	<b>8.3%</b>	<b>15.9%</b>	<b>22.9%</b>	<b>100%</b>
Ausländischer Ausweis, entsprechend der schweizerischen Maturität	16 0.8%	61 3.1%	127 6.4%	189 9.5%	253 12.8%	1'337 <b>67.4%</b>	1'983 100%
SMP/SMK-Prüfung	34 1.1%	62 2.0%	345 11.2%	312 10.1%	439 14.2%	1'894 <b>61.4%</b>	3'086 100%
Ergänzungsprüfung Passerelle	134 3.0%	201 4.6%	1'251 28.4%	526 11.9%	1'175 26.7%	1'120 <b>25.4%</b>	4'407 100%
Anerkannte kantonale Maturitäten	1'939 1.7%	3'268 2.9%	19'198 16.9%	11'538 10.1%	23'600 20.7%	54'204 <b>47.7%</b>	113'747 100%
Andere	91 2.9%	191 6.0%	721 22.7%	520 16.4%	541 17.0%	1'110 <b>35.0%</b>	3'174 100%
Alle Zulassungen	2'214 1.8%	3'783 3.0%	21'642 17.1%	13'085 10.4%	26'008 20.6%	59'665 <b>47.2%</b>	126'397 100.0%

Tabelle 14: Familiärer Bildungshintergrund der Studienanfängerinnen und -anfänger des Bachelors an den universitären Hochschulen 2005–2020 (Eberle, 2022, S. 19)<sup>21</sup>

Zugangsausweis	Höchster Bildungsabschluss der Haushalte						Gesamt
	Ohne obligatorische Ausbildung	Obligatorische Ausbildung	Abschluss Berufsbildung	Abschluss Allgemeinbildung	Abschluss höhere Berufsbildung	Abschluss Hochschule	
25–35-Jährige 2016	<b>15.7%</b>		<b>37.1%</b>	<b>8.3%</b>	<b>15.9%</b>	<b>22.9%</b>	<b>100%</b>
Berufsmaturitäten	1'593 3.3%	2'341 4.9%	15'289 <b>31.8%</b>	5'672 11.8%	13'430 <b>28.0%</b>	9'718 <b>20.2%</b>	48'043 100%
Fachmaturitäten	387 5.6%	551 8.0%	1'923 27.9%	885 12.8%	1'466 21.3%	1'681 24.4%	6'893 100%
Anerkannte kantonale Maturitäten	123 1.0%	236 1.9%	2'496 20.6%	1'335 11.0%	3'171 26.1%	4'773 <b>39.3%</b>	12'134 100%
Andere	142 1.0%	238 1.9%	1'012 20.6%	528 11.0%	866 26.1%	1'524 39.3%	4'310 100%
Alle Zulassungen	2'245 3.1%	3'366 4.7%	20'720 29.0%	8'420 11.8%	18'933 26.5%	17'696 24.8%	71'380 100.0%

Tabelle 15: Familiärer Bildungshintergrund der Studienanfängerinnen und -anfänger des Bachelors an den Fachhochschulen 2005–2020 (BfS-Daten der «Passerellenstudie» [Eberle, 2022])

<sup>21</sup> In den BfS-Dateien sind nur für weniger als die Hälfte der Fälle die entsprechenden Daten verfügbar, aber die prozentualen Anteile für die Passerellen- und SMP/SMK-Absolventinnen und -Absolventen entsprechen in etwa jener der Vollerhebung. Die kantonalen Maturitäten sind leicht übervertreten, die ausländischen Ausweise untervertreten.

Der Gutachter ist der Ansicht, dass eine Korrektur der sozialen Selektivität beim Zugang zu den universitären Hochschulen nicht durch eine Lockerung der leistungsfähigkeitsbasierten Zulassungsbedingungen erfolgen sollte. Dem meritokratischen Prinzip eines leistungsgerechten Übertritts ist grundsätzlich Vorrang einzuräumen. Die Schaffung von mehr Chancengerechtigkeit über die ganze Bildungsspanne muss viel früher ansetzen, möglichst bereits bei der frühkindlichen Erziehung. Dies legt der aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisstand zu den primären und sekundären sozialen Herkunftseffekten auf Bildungsentscheidungen nahe. Die Passerelle eröffnet mittels der leistungsgerechten Ergänzungsprüfungen aber die Möglichkeit, die Studierfähigkeitsvoraussetzungen auch später noch zu erreichen und frühe eigen- und fremdbestimmte Bildungsentscheidungen zu korrigieren. Um die Zahl der Kandidatinnen und Kandidaten für die Passerelle noch zu erhöhen, müssten weitere Massnahmen den Zugang zur Passerelle und damit die Möglichkeit des nachträglichen Erwerbs der Studierfähigkeit durch die Verbesserung der finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen für die Lernphase erleichtern.

### 5.1.2 Fachkräftemangel

Der Fachkräftemangel wird im Postulat NR Masshardt als einer der Hauptgründe für die Notwendigkeit der Öffnung des Zugangs zu universitären Studien genannt. Ein erleichterter Zugang würde wohl dazu führen, dass mehr Berufsmaturandinnen und -maturanden ein universitäres Studium aufnehmen würden, was auf den ersten Blick zu einer Erhöhung der universitären Abschlüsse führt. Die höheren Zahlen würden sich aber aus den folgenden Gründen nur sehr beschränkt auf eine Erhöhung hochqualifizierter Arbeitskräfte in den Mangelberufen durchschlagen:

- Bei allen drei Varianten der Öffnung würden auch universitäre Studiengänge gewählt, die nicht zu jenen Qualifikationsprofilen führen, die in den Mangelberufen nachgefragt werden.
- Bei allen drei Varianten würden vermutlich vor allem potentielle Fachhochschulstudierende abgezogen, was zu weniger Studierenden an Fachhochschulen führte, so dass höchstens eine universitäre Höherqualifizierung im Vergleich zu Fachhochschulabschlüssen erfolgt. Der Nutzen dieser Verschiebung ist aber aus volkswirtschaftlicher Perspektive umstritten.
- Bei den Varianten 1 und 2 sind, falls die Anforderungen der universitären Studiengänge nicht nach unten angepasst werden, überdurchschnittliche Abbruchquoten wegen Lücken in der universitären Studierfähigkeit zu erwarten, am meisten bei Variante 1. Eine Senkung der Anforderungen ist keinesfalls wünschbar. Zusammen mit der beschriebenen Umverteilung von Studierenden an Fachhochschulen zu universitären Hochschulen könnte sich zudem eine höhere Abbruchquote an universitären Hochschulen gar negativ auf die Gesamtzahl hochqualifizierter Abschlüsse aus beiden Hochschultypen auswirken.

Eine Analyse der Zulassungsausweise der Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Fachhochschulen auf der Grundlage der für die «Passerellenstudie» (Eberle, 2022) verfügbaren BfS-Daten zeigt, dass von den Berufsmaturandinnen und -maturanden der Abschlussjahre 2013–2016 nur 52.7% innerhalb von drei Jahren und 60.7% bis zum Jahre 2020 ein Studium an einer Fachhochschule aufgenommen haben. Nur zusätzliche 2.9% bzw. 4.3% sind in eine Höhere Fachschule eingetreten. Der Gutachter ist deshalb der Auffassung, dass der Mangel an höher qualifizierten Fachkräften durch eine bessere Motivierung der Berufsmaturandinnen und -maturanden zu einem Fachhochschulstudium wirksamer bekämpft werden könnte.

## 5.2 Bildungsstrategie und Symmetrie in der Bildungssystematik

Das in Kapitel 1.2 dargestellte Schweizer Bildungssystem der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe funktioniert mit seinen vertikalen Aufbau- und Übergangsstrukturen (vertikale Durchlässigkeit) sowie den seitlichen Öffnungen für die Durchlässigkeit (seitliche Durchlässigkeit) im Bereich der Sekundarstufe II und der tertiären Bildungsstufe aus Sicht des Gutachters in bildungssystematischer Hinsicht grundsätzlich ausreichend. Das belegen nicht nur die in diesem Gutachten aufbereiteten Daten, sondern in einer noch umfassenderen Weise auch der jüngste

Bildungsbericht (SKFB, 2023). Der in Kapitel 1.1 zitierten Antwort des Bundesrates zum Postulat NR Masshardt kann deshalb weitgehend zugestimmt werden:

- Gemäss den ursprünglichen drei Bildungssträngen führen Abschlüsse der Berufsbildung zu Bildungswegen der höheren Berufsbildung, Berufsmaturität und Fachmaturität führen an die Fachhochschulen und die gymnasiale Maturität führt an universitäre Hochschulen und Pädagogische Hochschulen. Diese wurden zwar durch den 2011 im Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG, 2021) eröffneten und zu einem Hauptzugang gewordenen Weg der Fachmaturität Pädagogik zu den Pädagogischen Hochschulen noch etwas vermischt, die Studienerfolgsindikatoren Studienabschluss und Studienabbruch zeigen aber das aktuell grundsätzlich gute Funktionieren der Abstimmung zwischen Zugangsvoraussetzungen und Anforderungen in den verschiedenen Hochschultypen. Vorbehalten bleiben nur die vor allem an den universitären Hochschulen allgemein und besonders in einzelnen Studiengängen zu hohen Studienabbruchquoten. Eine Aufweichung der Zulassungsbedingungen würde dieses Problem aber noch verschärfen.
- Die seitlich-vertikale Durchlässigkeit von der Berufs- und Fachmaturität zu den universitären Hochschulen, die via Ergänzungsprüfungen über die Passerelle führt, scheint ebenfalls zu funktionieren. Die leicht schlechteren Studienerfolgsindikatoren sind akzeptabel, legen aber bereits nahe, die Anforderungen für diesen Übergang nicht zu senken, zumal ja, wie im vorangehenden Abschnitt festgestellt, bereits die Studienabbruchquoten für den gymnasialen Zugang noch zu hoch sind. Dass die Zahl der Absolventinnen und Absolventen der Ergänzungsprüfung zwar stetig angestiegen ist, aber doch relativ klein bleibt, kann nicht einfach als zu hohe Hürde interpretiert werden, sondern entspricht wohl ein Stück weit auch dem fehlenden Bedarf nach einem «Bildungsstrangwechsel». Der Weg über die Passerelle bedeutet immer auch den Verzicht auf den direkten Weg über die Fachhochschule und ist für das Hochschulsystem insgesamt ein «Nullsummenspiel».
- Auch ein prüfungsfreier Zugang zu einem Studienbereich an einer universitären Hochschule, der mit dem eigenen Berufsmaturitäts- oder Fachmaturitätstyp verwandt ist, würde Personen den Zutritt ermöglichen, die sich in den Ergänzungsprüfungen nicht als dazu qualifiziert erweisen mussten. Dies würde wohl zu einer Verschlechterung der Studienerfolgsindikatoren für diese Gruppe führen. Mehr mitgebrachtes Wissen und Können im Studienfachbereich kann die dennoch bestehenden Lücken bei anderen Studierfähigkeitsvoraussetzungen, wie den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und den basalen fachliche Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit, nicht kompensieren. Und auch wenn es davon für ganz wenige Berufe Ausnahmen geben könnte, sollte daraus keine allgemeine Zugangsregel abgeleitet werden, die für alle Fachbereiche gilt.
- Grundsätzlich wäre es möglich, die Passerellenprüfung durch eine weniger umfangreiche, auf die Studierfähigkeit für den jeweiligen Studiengang ausgerichtete Prüfung zu ersetzen<sup>22</sup>. Der Nachweis der spezifischen Studierfähigkeit wäre dann ausreichend. Die in der Ergänzungsprüfung zu erbringenden Leistungen sind deshalb breiter, weil sie zum Nachweis der bisher für den Zugang zu universitären Studien vorausgesetzten Allgemeinen Studierfähigkeit führen. Damit wird gleichzeitig sichergestellt, dass Universitätsabsolventinnen und -absolventen nicht nur Fachspezialistinnen und -spezialisten sind, sondern bereits beim Zugang zur Universität über eine breite und anspruchsvolle Allgemeinbildung verfügen. Das hat hohe gesellschaftliche Relevanz. Deshalb wäre es problematisch, das Zugangsprinzip zu den universitären Studien zu ändern und nur noch eine studienfachspezifische Studierfähigkeit vorauszusetzen.

---

<sup>22</sup> «Ersetzen» anstatt «ergänzen» deshalb, weil die meisten Passerellen-Kandidatinnen und -Kandidaten ihr Studiengangziel bereits kennen und wohl die neu angebotene, weniger umfangreiche, studienfachspezifische Prüfung wählen würden. Die Nachfrage nach der bisherigen, breit ausgelegten Ergänzungsprüfung würde drastisch einbrechen.

- Zugunsten einer Öffnung der Passerelle zu den universitären Hochschulen wird zuweilen das Argument einer notwendigen Symmetrie der beiden Passerellen zwischen den Bildungssträngen angeführt: Die andere Passerelle der mindestens einjährigen Arbeitswelterfahrung von der gymnasialen Maturität zu den Fachhochschulen sei im Vergleich zur den Ergänzungsprüfung viel einfacher und damit die seitlichen Durchlässigkeiten asymmetrisch zugunsten der gymnasialen Maturität. Die Herstellung einer besseren Symmetrie mittels Aufweichung der Zulassungsbedingungen für Fach- und Berufsmaturandinnen und -maturanden an die universitären Hochschulen wäre, wie in diesem Gutachten bereits begründet, der falsche Weg. Es bliebe nur die Verschärfung der Zulassungsbedingungen für gymnasiale Maturandinnen und Maturanden an Fachhochschulen. Die Studienerfolgsindikatoren an Fachhochschulen für Studierende mit gymnasialer Maturität zeigen aber, dass sie sogar besser abschneiden als jene mit einer Berufs- oder Fachmaturität, sodass es keinen studierfähigkeitsbezogenen Grund gibt, allenfalls die Zulassungsbedingungen zu verschärfen.
- Insgesamt ist es deshalb aus Sicht des Gutachters sachgerecht, wenn der Bundesrat keinen Bedarf sieht, «weitere Massnahmen für den Zugang von Inhaberinnen und Inhabern einer Berufs- oder Fachmaturität zu universitären Hochschulstudien in einem verwandten Bereich zu treffen».

Die Befunde dieses Gutachtens bestätigen somit grundsätzlich die Einschätzung des Bundesrates. Das System entspricht den Bedürfnissen von Wirtschaft und Gesellschaft und gewährleistet insofern eine Symmetrie in der Bildungssystematik, als die Zulassungsvoraussetzungen den Anforderungen der zugangsberechtigten Studiengänge entsprechen und die Durchlässigkeitswege zwischen den Hochschultypen das Füllen von Lücken bei den Zulassungsvoraussetzungen bewirken. Die einzige, den Studienanforderungen gerecht werdende Erweiterung der Passerelle zu den universitären Hochschulen wäre die Einführung studiengangspezifischer Zulassungsprüfungen für Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden, die dann naturgemäss weniger umfangreich wären als die breite Ergänzungsprüfung. Das wäre aber sehr aufwändig – Erstellung prognosevalider, an die verschiedenen Studiengänge angepasste Prüfungen – und würde wohl zu einer sehr heterogenen Aufnahmepraxis führen. Zudem würde die gesellschaftliche Anforderung aufgeweicht, dass Absolventinnen und Absolventen von Universitäten eine bereits durch das Erfordernis der Allgemeinen Studierfähigkeit garantierte breite Allgemeinbildung aufweisen und somit nicht nur Fachspezialistinnen und -spezialisten sind.

## 6 Zusammenfassende Beurteilung und Empfehlungen

Die Ergänzungsprüfung, die den Weg von der Berufs- und Fachmaturität zu den universitären Hochschulen (Passerellenprüfung) öffnet, besteht aus den Teilprüfungen erste Landessprache, zweite Landessprache oder Englisch, Mathematik, Geistes- und Sozialwissenschaften (Geschichte und Geographie) sowie Naturwissenschaften (Biologie, Chemie und Physik). Ihr Inhalt muss sich am Rahmenlehrplan der EDK für die Maturitätsschulen orientieren. Sie soll die Schliessung der Kompetenzlücke belegen, die zwischen der Allgemeinen Studierfähigkeit besteht, wie sie mit der gymnasialen Maturität bescheinigt wird, und den mit der Berufs- oder Fachmaturität ausgewiesenen Kompetenzen. Das entsprechende Zeugnis soll zusammen mit einer Berufs- oder Fachmaturität die Allgemeine Studierfähigkeit bescheinigen, wie auch das gymnasiale Maturitätszeugnis dies tut. Die Zulassung an universitäre Hochschulen mittels des Passerellen-Zeugnisses folgt damit dem gleichen Prinzip wie fast alle anderen Zulassungsausweise: Es braucht den Nachweis der Allgemeinen Studierfähigkeit. Sie ermöglicht, mit ganz wenigen Ausnahmen, den Zugang zu allen Studiengängen ohne weitere Zugangsprüfungen.

In diesem Gutachten wurden für den Übergang Berufs- und Fachmaturität an universitäre Hochschulen die folgenden drei Varianten mit weniger umfassenden Anforderungen als die jetzige Ergänzungsprüfung untersucht: 1) Allgemeiner Zugang ohne Ergänzungsprüfung; 2) Direkter Zugang zu universitären Studiengängen im Fachbereich der Berufs- oder Fachmaturität; 3) Zugang zu einzelnen Studiengängen mittels studienfachspezifischer Ergänzungsprüfungen.

Die Variante 1 hält grundsätzlich am Prinzip der Allgemeinen Studierfähigkeit als Zulassungsvoraussetzung fest. Es wurde aber geprüft, ob es die oben beschriebene Kompetenzlücke zwischen der Berufs- und Fachmaturität und der gymnasialen Maturität wirklich gibt. Bei den Varianten 2 und 3 wird nur noch eine studienfachspezifische Studierfähigkeit vorausgesetzt. Im Gutachten wurden deshalb zunächst die erforderlichen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit und jene für studienfachspezifische Studierfähigkeit beschrieben, auch wenn sie nicht in der ganzen Breite im Detail erforscht und bekannt sind.

Da die neuen Zugangsvarianten eine weniger hohe Hürde darstellen als die bestehenden, wurde zunächst untersucht, inwieweit überhaupt Letztere die Allgemeine Studierfähigkeit gewährleisten. Ein zentrales Kriterium ist dabei, ob die Studienerfolgsquoten an universitären Hochschulen beim jetzigen System der Zulassung ausreichend und die Studienabbruchquoten nicht zu hoch zu sind. Die Einschätzung der Angemessenheit der entsprechenden Quoten ist naturgemäss subjektiv geprägt und variiert zwischen verschiedenen bildungspolitischen Akteuren. Aus Sicht des Gutachters ist die Studienabbruchquote von 22.3% beim Gesamt der Studierenden, die zwischen 2012 und 2015 ein universitäres BA-Studium aufgenommen haben (Eberle, 2022, S. 22ff.), zu hoch. Auch die Quote von 18.9% bei der Gruppe der Studierenden mit schweizerisch anerkannten kantonalen Maturitäten ist immer noch zu hoch. Die Abbruchquote der Passerellen-Absolventinnen und -Absolventen beträgt im gleichen Zeitraum 22.2%. Absolut gesehen ist somit auch sie zu hoch. Im relativen Vergleich, also jenem zur Durchschnittsquote und jener der Studierenden mit kantonalen Maturitäten, ist sie aber auf gleicher Höhe und damit ausreichend. Die Anforderungen für die Passerelle dürfen aus Gerechtigkeitsgründen nicht höher angesetzt werden als jene für den Normalweg. Deshalb ist der Gutachter in seiner «Passerellenstudie» (Eberle, 2022) zu einer grundsätzlich positiven Einschätzung der jetzigen Ergänzungsprüfung gekommen. Offen bleiben notwendige «Feinkorrekturen», die z. B. bezüglich der mit 28.0% doch markant höhere Abbruchquote der Passerellen-Absolventinnen und -absolventen in der Studienganggruppe Exakte und Naturwissenschaften durchzuführen wären (nicht mitgezählt sind jene 11.2%, die ebenfalls aus der Studienganggruppe ausgestiegen sind, aber erfolgreich ein Studium in einer anderen Studienganggruppe aufgenommen haben). Auch bezüglich der höheren Abbruchquote der Passerellen-Absolventinnen und -absolventen mit der Ausrichtung der Berufsmaturität «Gesundheit und Soziales» sollten die genauen Ursachen untersucht und Massnahmen ergriffen werden.

Der Gutachter beurteilt zusammenfassend die untersuchten neuen möglichen Varianten der Passerelle wie folgt:

**Variante 1, Verzicht auf die Passerellenprüfung:** Die Beschreibung der Kompetenzkomponenten der Allgemeinen Studierfähigkeit, der Vergleich mit den Lehrplänen für Berufs- und Fachmaturitätsschulen und die zusammengetragenen empirischen Befunde zeigen, dass es bei den Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden tatsächlich die Lücken in der Allgemeinen Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen gibt, die den Grund für die Notwendigkeit der Ergänzungsprüfung bilden. Dazu gehört insbesondere der empirische Befund, dass Berufsmaturandinnen und -maturanden im Vergleich zu gymnasialen Maturandinnen und Maturanden im Mittel über tiefere allgemeine kognitive Fähigkeiten sowie Erstsprach- und Mathematikkompetenzen verfügen. Diese und die aufgezeigten Lücken bei weiteren, für die allgemeine Studierfähigkeit relevanten Fachkompetenzen würden sich auswirken: Bei einem freien Zugang ohne die selektiven Ergänzungsprüfungen, welche die Füllung der Lücken bewirken, wäre zu erwarten, dass die Studienabbruchquoten klar über das bei den Passerellen-Absolventinnen und -Absolventen noch tolerierbare Ausmass ansteigen würden.

**Variante 2, Zulassung ohne Ergänzungsprüfung im Fachbereich der Berufs- oder Fachmaturität:** Die Darlegungen zeigen, dass die spezifischen Fachkompetenzen im Bereich der fachlichen und beruflichen Ausrichtung der Berufs- oder Fachmaturität noch nicht ausreichend für eine entsprechende studienfachspezifische Studierfähigkeit sind. Bei dieser wird zwar nicht mehr bei jedem Studium die ganze Breite ausreichender basaler Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit vorausgesetzt, aber ausreichende allgemeine kognitiven Fähigkeiten bilden immer eine Voraussetzung, und von den beiden Kompetenzbereichen Mathematik und Erstsprache mindestens einer. Die nachgewiesenen Lücken der Berufsmaturandinnen und -maturanden und die gut begründet vermuteten Lücken der Fachmaturandinnen und -maturanden in diesen Bereichen würden deshalb auch bei dieser Variante die Studienerfolgsaussichten gegenüber der jetzigen Passerellenlösung senken und die Abbruchquoten erhöhen. Die höheren studienfachspezifischen Fachkompetenzen der Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden in Studienrichtungen, die mit ihrer bisherigen Ausbildung korrespondieren, sind je nach Studienrichtung unterschiedlich relevant – beispielsweise bei den Naturwissenschaften mehr als bei den Wirtschaftswissenschaften –, und sie erleichtern vor allem den Studieneinstieg. Sie können aber höchstens zu Beginn des Studiums die tieferen allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und die erwähnten Lücken kompensieren. Die differenziertere Analyse der Daten der «Passerellenstudie» (Eberle, 2022) hat zudem ergeben, dass die Studienabbruchquote vor allem bei den Exakten und Naturwissenschaften sowie den Technischen Wissenschaften auch bei Berufsmaturandinnen und -maturanden aus diesem Fachbereich und mit Passerelle bereits jetzt zu hoch ist. Ohne die Passerellenprüfungen, die beispielsweise auch die Füllung der Lücke zwischen den im für diesen Fachbereich obligatorischen Schwerpunktfach Mathematik erworbenen Kompetenzen und den mathematischen Kompetenzanforderungen dieser Studiengänge prüft, wäre diese noch höher.

**Variante 3, Zulassung mit studienfachspezifischen Ergänzungsprüfungen:** Mit dieser Variante liesse sich aus wissenschaftlicher Sicht eine studienfachspezifische Studierfähigkeit gewährleisten. Es müssten für jeden Studiengang das vorausgesetzte Wissen und Können untersucht und mindestens die Lücke der Berufs- oder Fachmaturität in den verschiedenen Ausrichtungen gefüllt und geprüft werden. Diese Prüfung müsste Mathematik, Erstsprache oder Englisch, je nach Studienrichtung auch nur zwei davon, enthalten und mit einem umfassenden, studienfachspezifischen Prüfungsteil ergänzt werden. Dieser Teil wäre nicht mehr auf die ganze Breite der Natur- sowie Geistes- und Sozialwissenschaften der jetzigen Ergänzungsprüfung ausgelegt.

Der Gutachter empfiehlt keine der drei Varianten zur Erleichterung des Zugangs zu den universitären Hochschulen. Die Varianten 1 und 2 würden zu noch höheren Studienabbruchquoten führen. Im Gegenteil drängt sich eher eine noch bessere Gewährleistung der basalen fachlichen Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit (BfKfAS) nicht nur bei der gymnasialen

Maturität, sondern auch bei der jetzigen Ergänzungsprüfung auf. Mit Variante 3 könnten zwar für das konkrete Studienfach geeignete Berufs- und Fachmaturandinnen und -maturanden ohne die breite Passerellenprüfung zugelassen werden. Es würde sich aber wie bei Variante 2 um ein Abrücken vom Prinzip der Allgemeinen Studierfähigkeit als Zulassungsvoraussetzung zu universitären Hochschulen handeln. Gegen einen solchen Wechsel spricht, dass dieses Prinzip auch gesellschaftspolitisch gut begründet ist. Es gewährleistet eine für die Erfüllung gesellschaftlicher Funktionen notwendige breite Allgemeinbildung für die später an der Universität ausgebildeten Fachspezialistinnen und -spezialisten. Das Prinzip der Allgemeinen Studierfähigkeit wurde auch implizit mit dem gemeinsamen bildungspolitischen Ziel von Bund und Kantonen der Sicherung des prüfungsfreien Zugangs an universitäre Hochschulen bereits mehrere Male bekräftigt. Ein Abrücken von diesem Prinzip hätte Präzedenzcharakter und müsste auch zur Prüfung der Möglichkeit studienfachspezifischer Zugänge für gymnasiale Maturitäten führen. Der Weg zu studienfachspezifischen Ausgestaltungen und Eingrenzungen der gymnasialen Bildung wäre dann nicht mehr weit.

Der Gutachter hält im Weiteren die sogenannte Symmetrie der verschiedenen Bildungswege in den tertiären Bildungssektor mit den jetzigen Passerellen-Lösungen, also unter Einbezug der Passerelle von der gymnasialen Maturität zu Fachhochschulen, für ausreichend. Insbesondere die Studienerfolgsindikatoren Studienabschluss und Studienabbruch zeigen das aktuell grundsätzlich gute Funktionieren der Abstimmung zwischen den hochschulspezifischen Zugangsvoraussetzungen, die durch die drei Maturitätsarten gymnasiale Maturität, Fachmaturität und Berufsmaturität (inklusive EFZ) ausgebildet werden, und den hochschulspezifischen Anforderungen der verschiedenen Hochschultypen. Vorbehalten bleiben nur die vor allem an den universitären Hochschulen allgemein und besonders in einzelnen Studiengängen zu hohen Studienabbruchquoten. Eine Aufweichung der Zulassungsbedingungen an universitäre Hochschulen würde dieses Problem aber noch verschärfen.

Weiters würde eine Erleichterung der jetzigen Passerellen-Anforderungen mittels einer der drei untersuchten Varianten weder den Fachkräftemangel mindern noch die Chancengerechtigkeit erhöhen.

Bei allen Varianten würden potentielle Studierende an Fachhochschulen von letzteren abgezogen und der Zugang auch für gesättigte universitäre Studiengangbereiche geöffnet. Bei den Varianten 1 und 2 wäre zudem die Gefahr steigender Abbruchquoten an universitären Hochschulen gross, was sich gar negativ auf die Gesamtzahl hochqualifizierter Abschlüsse aus beiden Hochschultypen auswirken würde.

Bessere Chancengerechtigkeit in der Bildung, welche sich am meritokratischen Gerechtigkeitsprinzip orientiert, kann nicht durch Senkung der Anforderungen bei der Zulassung zu universitären Hochschulen erwirkt werden. Sie sollte durch Massnahmen viel früher im Bildungssystem angestrebt werden.

Die im Postulat angesprochenen Probleme sollten anders gelöst werden. Zum Beispiel nehmen nur rund 60% der Berufsmaturandinnen und -maturanden ein Studium an einer Fachhochschule auf. Die anderen 40% sind ein noch nicht ausgeschöpftes Potential an hochqualifizierten Fachkräften. Bereits jetzt glättet die bestehende Passerelle mit der Ergänzungsprüfung zumindest ein bisschen die soziale Selektivität des Zugangs zu Gymnasium und Universität. Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Vorbereitung auf diese Prüfung könnte die Zahl der Absolventinnen und Absolventen noch erhöhen.

## Literaturverzeichnis

- Abegglen, D. (2023). Studienwahl ist Berufswahl. *Gymnasium Helveticum d*, 77(4), 14–15.
- BBT (2007). *Leitlinien zur Erarbeitung der zukünftigen Berufsmaturitätsverordnung* (Version vom 19.01.07). Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BMV (2009). *Verordnung über die eidgenössische Berufsmaturität (Berufsmaturitätsverordnung, BMV) vom 24. Juni 2009*.  
<https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20080844/index.html>
- Criblez, L. (2011). Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? *Gymnasium Helveticum*, 65(1), S. 8–16.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarb., aktual. und erw. Aufl.). Berlin: Springer VS.
- Eberle, F. (2010). Allgemeine Zutrittsberechtigung zur Universität durch die Matura – Ein unlösbarer Spagat zwischen Breite und Tiefe der gymnasialen Bildung? *Bulletin der Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden*, 36(3/4), 24–31.
- Eberle, F. (2016). Für PH-Studium vorausgesetzte Expertise und Einfluss der Maturaquote. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4(4), 35–41.
- Eberle, F. (2019). Das Gymnasium – modern oder altbacken? Zur Zukunft der gymnasialen Matura. *Gymnasium Helveticum*, 1, 6–10.
- Eberle F. (2021). Studierfähigkeit von Berufsmaturandinnen und -maturanden. In S. Dernbach-Stolz, P. Eigenmann, C. Kamm & S. Kessler (Hrsg.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung* (S. 277–296). Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-32682-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32682-1_15)
- Eberle, F. (2022). *Studienerfolg von Absolventinnen und Absolventen der Ergänzungsprüfung «Passerelle» an den universitären Hochschulen*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/passerelle.html>
- Eberle, F. (2023a). Wissens- versus Kompetenzorientierung – Eine unselige Polarisierung. *Gymnasium Helveticum d*, 77(2), 8–9.
- Eberle, F. (2023b). Kompetenzen und transversale Unterrichtsbereiche – Definitionen. *Gymnasium Helveticum d*, 77(5), 10.
- Eberle, F. (2023c). *Die Wirksamkeit verschiedener Aufnahmeverfahren zur Selektion geeigneter Schülerinnen und Schüler für eine Mittelschulausbildung – Gutachten im Auftrag des Amtes für Höhere Bildung des Kantons Graubünden*. Eigenverlag.  
<https://www.gr.ch/DE/Medien/Mitteilungen/MMStaka/2023/DokumenteMM/Gutachten%20Projekt.pdf>
- Eberle, F. & Brüggencrock, C. (2013). *Bildung am Gymnasium*. EDK-Schriftenreihe „Studien + Berichte“. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eberle, F., Brüggencrock, C., Rüede, C., Weber, C. & Albrecht, U. (2015). *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK*. Eigenverlag.
- Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBFI. <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/maturitaet/gymnasiale-maturitaet/evamar.html>
- econcept (2022). *Evaluation 2021 zur Studierfähigkeit der Berufsmaturitätsabsolventen/innen. Schlussbericht 10. Februar 2022*. SBFI und SBBK. <https://www.econcept.ch/de/projekte/evaluation-2021-zur-studierfaehigkeit-der-berufsmaturitaetsabsolventeninnen/>

- EDK (2016). *Empfehlungen zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzuges mit der gymnasialen Maturität*. <https://edudoc.ch/record/121447?ln=de>
- EDK (2018). *Rahmenlehrplan für Fachmittelschulen vom 25. Oktober 2018*. <https://www.edk.ch/de/dokumentation/rechtstexte-beschluesse/rechtssammlung>
- EDK (2023). *Rahmenlehrplan Maturitätsschulen vom 8. September 2023. Vernehmlassungsvorlage*. <https://www.edk.ch/de/dokumentation/vernehmlassungen>
- Expertengruppe MAR/MAV (WEGM). (2021). *WEGM – Fächerkanon, Lernbereiche und Maturitätsprüfungen. Bericht der Expertengruppe WEGM*. EDK und SBFi.
- Ghisla, G., Bernasconi, M. & Poglia, E. (2009). Die Kompetenzen der Berufsmaturanden: Evaluation in der Berufsbildung. Eine regionale Studie mit einem Vergleich zwischen Berufsmaturität und gymnasialer Maturität. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 31(2), 249–286.
- HFKG. (2021). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. <https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2014/691/20210301/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2014-691-20210301-de-pdf-a-1.pdf>
- Huber, L. (2009). Von «basalen Fähigkeiten» bis «vertiefte Allgemeinbildung»: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leemann, R.J., Pfeifer Brändli, A. & Imdorf, C. (2022). Access to Baccalaureate School in Switzerland: Regional Variance of Institutional Conditions and Its Consequences for Educational Inequalities. *Education Sciences*, 12, 213. <https://doi.org/10.3390/educsci12030213>
- MAR (2023). *Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätszeugnissen (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR) vom 22. Juni 2023*
- Neugebauer, M., Daniel, H-D. & Wolter, A. (Hrsg.). (2021). *Studienerfolg und Studienabbruch*. Springer VS.
- Oepke, M. & Eberle, F. (2014). Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In F. Eberle; B. Schneider-Taylor & D. Bosse (Hrsg.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*. (S. 185–214). Springer.
- SBFi. (2012). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität vom 18. Dezember 2012*. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/maturitaet/berufsmaturitaet.html>
- Scharnhorst, U. (2021). *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 50(1), 18–23.
- Schumann, S. & Eberle, F. (2014). Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 103–126.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat [SWR]. (2018). *Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrats*. Expertenbericht von R. Becker und J. Schoch im Auftrag des SWR. [https://wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/Politische\\_Analyse\\_SWR\\_3\\_2018\\_SozialeSelektivitaet\\_WEB.pdf](https://wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_SozialeSelektivitaet_WEB.pdf)
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. SKBF.
- SKBF (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. SKBF.
- swissuniversities (2018): *Strategische Planung 2021–2024 von swissuniversities. Zuhanden der Schweizerischen Hochschulkonferenz*. swissuniversities.

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Bildungssystem Schweiz: Abschlüsse Sekundarstufe II und Tertiärstufe .....	12
Tabelle 1: Studienerfolg und -abbruch an den universitären Hochschulen 1 .....	20
Tabelle 2: Studienerfolg und -abbruch an den universitären Hochschulen 2 .....	20
Tabelle 3: Studienerfolgsindikatoren für das BA-Studium nach Studienganggruppen .....	21
Tabelle 4: Allgemeine Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen: Förderbereiche bei der Berufsmaturität, Lücken und Mehrausbildung im Vergleich zum Normalzubringer Gymnasium .....	23
Tabelle 5: Studienerfolg und -abbruch im Bachelorstudium an Fachhochschulen .....	24
Tabelle 6: Studienerfolg und -abbruch des Bachelorstudiums (BA) an Fachhochschulen (FH) nach Studienganggruppen .....	25
Tabelle 7: Vergleich der Testleistungen I nach Gruppen .....	26
Tabelle 8: Vergleich der Testleistungen II nach Gruppen .....	27
Tabelle 9: Allgemeine Studierfähigkeit für universitäre Hochschulen: Förderbereiche bei der Fachmaturität, Lücken und Mehrausbildung im Vergleich zum Normalzubringer Gymnasium .....	28
Tabelle 10: Studienerfolg und -abbruch im Bachelorstudium an Pädagogischen Hochschulen .....	29
Tabelle 11: Zweischnittige Zuordnung von Ausrichtungen der Berufsmaturität zu universitären Studiengängen (Beispiele) .....	34
Tabelle 12: Zweischnittige Zuordnung von Berufsfeldern der Fachmaturität zu universitären Studiengängen Beispiele) .....	34
Tabelle 13: Studienabbruchquoten von Passerellen-Absolventinnen und -Absolventen aus verschiedenen BM-Ausrichtungen im Vergleich mit gymnasialen Maturandinnen und Maturanden .....	36
Tabelle 14: Familiärer Bildungshintergrund der Studienanfängerinnen und -anfänger des Bachelors an den universitären Hochschulen 2005–2020 (Eberle, 2022, S. 19).40	
Tabelle 15: Familiärer Bildungshintergrund der Studienanfängerinnen und -anfänger des Bachelors an den Fachhochschulen 2005–2020 (BfS-Daten der «Passerellenstudie» [Eberle, 2022]) .....	40