



# Abschlussprüfungen der Sekundarstufe II

Internationaler Review zu Prüfungsformaten  
und Berechtigungen

Alexander Petanovitsch  
Kurt Schmid

**ibw**

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

## **Impressum**

Abschlussprüfungen der Sekundarstufe II  
Internationaler Review zu Prüfungsformaten und Berechtigungen  
ibw-Studie, Wien 2020  
Alexander Petanovitsch, Kurt Schmid (Projektleitung)  
ISBN 978-3-903310-44-5

Medieninhaber und Herausgeber:

ibw  
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft  
ibw Austria - Research & Development in VET  
(Geschäftsführer: Mag. Thomas Mayr)  
Rainergasse 38 | 1050 Wien  
+43 1 545 16 71-0  
[www.ibw.at](http://www.ibw.at)  
ZVR-Nr.: 863473670

Foto (Titelseite)

Quelle: fotolia.com, Urheber: sebra, Datei-Nr.: 195206341

Kontakt:

Kurt Schmid (Projektleitung), [schmid@ibw.at](mailto:schmid@ibw.at)

Diese Studie wurde im Auftrag der Wirtschaftskammer Österreich erstellt.



## Inhalt

<b>Executive Summary</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Forschungsfragen und Methodik</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Schnittstelle allgemeinbildende Sekundarstufe II – Universität</b> .....	<b>5</b>
2.1 „Matura“ und Numerus Clausus .....	7
2.2 „Matura“ und Zugangsprüfung .....	8
2.3 Mischformen.....	9
<b>3. Schnittstelle berufsbildende Sekundarstufe II – Universität</b> .....	<b>10</b>
3.1 „Matura“ und Zusatzprüfung/-ausbildung.....	10
3.2 Eingeschränkte Zugangsberechtigung .....	12
<b>4. Schnittstelle obere Sekundarstufe – Fachhochschule</b> .....	<b>13</b>
<b>5. Prüfungsorganisation auf Ebene der oberen Sekundarabschlüsse</b> .....	<b>14</b>
5.1 Externe Verfahren .....	16
5.2 Mischformen.....	16
5.3 Systeme ohne Abschlussprüfung.....	17
<b>6. Fazit und Schlussbemerkungen</b> .....	<b>17</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>19</b>



## Executive Summary

Nicht nur Bildungssysteme sind international betrachtet überaus vielfältig ausgestaltet; auch die **Berechtigungen**, die durch Abschlüsse an der zentralen Schnittstelle der oberen Sekundarstufe erreicht werden können, sowie die **Gestaltung dieser Abschlussprüfungen** unterscheiden sich zwischen Ländern und Regionen je nach geschichtlichen Entwicklungstrends und Systemstrukturen der Sekundarstufe II sowie der nationalen Hochschulräume. Ziel des vorliegenden Reviews war es, diese beiden Aspekte anhand eines internationalen Vergleichs darzustellen sowie nach Möglichkeit allfällige Muster bzw. Schwerpunkte zu identifizieren und zu klassifizieren. Betrachtet wurden dabei zunächst die Schnittstellen zwischen

- allgemeinbildenden oberen Sekundarstufen und den Universitäten
- berufsbildenden oberen Sekundarstufen und den Universitäten sowie
- den oberen Sekundarstufen und dem Fachhochschulsektor.

Insgesamt wurden mehr als 40 Länder in die Untersuchung eingebunden; dazu zählen sämtliche Länder der Europäischen Union, der angelsächsische Raum und (Südost-)Asien.

### Schnittstelle „AHS“-Universität

Anhand des internationalen Vergleichs zeigt sich, dass ein allgemeinbildender Abschluss der Sekundarstufe II **de facto keinen freien und unbeschränkten Zugang** zu Universitätsstudien bietet, obwohl mit solch einem Abschluss gemeinhin der „allgemeine Hochschulzugang“ verbunden ist. D.h. er ist zwar eine notwendige Bedingung für die grundsätzliche Aufnahmemöglichkeit zu einem universitären Studium – er reicht jedoch zumeist für sich allein genommen nicht aus, tatsächlich zu einem Studium zugelassen zu werden. Dies trifft nicht nur für Länder wie USA oder China zu, auch in Europa ist ein derart freier Universitätszugang, der lediglich die „AHS“-Matura als Zugangsvoraussetzung vorsieht, inzwischen keineswegs die Norm. Österreich ist dabei eine der wenigen Nationen im europäischen Raum, in der zumindest partiell (also für eine Reihe von, jedoch nicht für alle, universitären Studienfächern) noch ein solch freier Zugang besteht.

Fast alle Vergleichsländer regulieren also den Zugang an ihre Universitäten zusätzlich zur „Matura“<sup>1</sup> durch weitere Mechanismen, sei es dass sie die Leistungen der SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe II heranziehen, sei es dass sie den Universitäten eine (Mit-)Entscheidungskompetenz bei der Auswahl an Studierenden überantworten oder sei es dass sie anhand komplexer Mischformen oder zentral administrierter Allokationsmechanismen den Übergang steuern. Diese unterschiedlichen Übergansmodi bzw. -regime sind nicht nur Resultat historisch unterschiedlich strukturierter und gewachsener Bildungssysteme (und somit auch geprägt durch bildungspolitische und ideologische Konzeptionen) – sie sind auch Reaktion auf den in allen Ländern beobachtbaren gesellschaftlichen Trend zur Tertiärbildung. Zugangsbeschränkungen fungieren dabei als Steuerungsinstrument: einerseits als generelle Kapazitätsbegrenzung, andererseits auch inhaltlich hinsichtlich des Versuchs einer Lenkung der Studienwahl.

Aus einer international vergleichenden Perspektive zeigen sich gewisse idealtypische Schneidungen von Instrumenten und Mechanismen, die zur Charakterisierung der Schnittstelle genutzt werden können.

So räumen (mittlerweile) sehr viele Länder ihren Universitäten – wenn auch teilweise nur in bestimmten Fächern/Fachbereichen – ein **Mitspracherecht bei der Aufnahme von Studierenden** ein. Diese

---

<sup>1</sup> „Die Matura selbst“ ist ja nichts anderes als eine konkrete Form der Zugangsregulierung und somit Zugangsbeschränkung in den Hochschulbereich.

Autonomie ist aufgrund der spezifischen bildungspolitischen Traditionen im angelsächsischen Raum besonders stark ausgeprägt. Auffallend ist auch die Vielzahl unterschiedlicher Aufnahmeverfahren und -gepflogenheiten. Man kann somit festhalten, dass eine rein abgebende Berechtigungslogik, ausgehend von den (den Universitäten vorgelagerten) schulischen Institutionen, weltweit kaum zu beobachten ist; dieser Befund trifft für den außereuropäischen Raum noch wesentlich deutlicher zu.

Häufig findet sich als universitäre Zugangsrouten die Kombination von **„Matura“ und einem Numerus Clausus**. Dieses Modell zeigt sich in verschiedenen Ausformungen: Während in Deutschland bspw. der NC auf bestimmte Studienrichtungen beschränkt ist, werden etwa im Vereinigten Königreich nicht nur die Notendurchschnitte, sondern oftmals auch die gewählten Fächerkombinationen auf der oberen Sekundarstufe als Einmündungskriterien für ein Universitätsstudium verwendet.

Noch restriktiver gestaltet sich das Modell der **„Matura“ plus einer Aufnahmeprüfung**. In Spanien etwa müssen StudienanwärterInnen zusätzlich zum Abschluss der allgemeinbildenden oberen Sekundarstufe noch eine eigene universitäre Eingangsprüfung absolvieren. Derart stark selektive Übergangsregime sind insbesondere im asiatischen Raum verbreitet (China, Japan, Südkorea) und für die Jugendlichen mit ausgesprochen hohen Lernanforderungen verbunden. Anders als beim Numerus Clausus, der auf einer abgebenden SchülerInnenleistungslogik beruht, handelt es sich hier um eine aufnehmende Testlogik.

**Mischformen** dieser beiden Ansätze finden sich z.B. in Finnland, wo nicht nur der Notendurchschnitt des „Matriculation Exam“ für den erfolgreichen Eintritt in ein Universitätsstudium ausschlaggebend ist, sondern an sämtlichen Universitäten und Hochschulen zudem auch Aufnahmeverfahren durchgeführt werden.

### **Schnittstelle „BHS“-Universität**

Im Großteil der hier versammelten Länder ist der **Universitätszugang für „BHS“-AbsolventInnen** (= Langform vollschulischer Berufsbildung in der Sekundarstufe II) **analog jenem der allgemeinbildenden Ausbildungsrouten** gestaltet. Daran zeigt sich letztlich die hohe Wertschätzung, die die berufliche Bildung in diesen Nationen besitzt. Ein Blick in den (südost-)asiatischen Raum macht deutlich, dass dies nicht selbstverständlich ist: Hier findet sich noch häufig eine – auch historisch bedingte – „Privilegierung der Allgemeinbildung vor der Berufsbildung“, was sich in eingeschränkten Berechtigungen der beruflichen Abschlüsse niederschlägt.

In einigen Ländern findet sich eine Kombination von **berufsbildender „Matura“ und Zusatzprüfungen bzw. -ausbildungen** als Eintrittsrouten in universitäre Studien. In der Schweiz etwa können AbsolventInnen einer Berufsmaturität zwar ein Studium an einer Fachhochschule beginnen; um an einer Universität zu studieren, muss jedoch zusätzlich eine sogenannte „Passerelle“ absolviert werden. In Norwegen wiederum kann nach Abschluss der Berufsausbildung ein weiteres allgemeinbildendes Ausbildungsjahr angeschlossen werden, um die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen.

### **Schnittstelle obere Sekundarstufe – FH**

Die Rechercheergebnisse zeigen, dass in den Ländern, in denen fachhochschulische Einrichtungen existieren, der Zugang zumeist **sowohl über die allgemeinbildenden als auch die berufsbildenden Abschlussvarianten** der oberen Sekundarstufe möglich ist.

In den meisten Ländern mit fachhochschulischen Institutionen sind **Aufnahmeprüfungen nicht** (oder nur in Ausnahmefällen) **vorgesehen** (wobei hier tatsächliche (Aufnahme-)Prüfungen und ähnliche Assessmentverfahren gemeint sind und nicht etwa Aufnahmegespräche, schriftliche Kurzessays oder ähnliches).

## Modalitäten der Prüfungsorganisation

Insgesamt konnten drei Formen unterschieden werden: Zentrale, „standardisierte“ Abschlussprüfungen, Mischformen von schulinternen und extern organisierten Prüfungsmodellen sowie Systeme, die keine herkömmliche Abschlussprüfung auf der oberen Sekundarstufe vorsehen. **Rein schulintern** organisierte Prüfungen kommen aktuell praktisch nicht mehr zum Einsatz, es ist hier auch international ein Trend zu (teil)standardisierten Verfahren zu beobachten.

Die **(teil)zentralen Prüfungsverfahren** unterscheiden sich dabei in erster Linie im Ausmaß ihrer Standardisierung: Zum einen, was die Anzahl der derart geprüften „Matura“fächer betrifft. Zum zweiten, welche Teilprozesse standardisiert/zentralisiert organisiert sind (Erstellung der Prüfungsaufgaben, Durchführung der Prüfung, Bewertungsvorgaben für die Prüfungsergebnisse, Bewertung der Prüfungsergebnisse). Und drittens, welche der angewandten Prüfungsformate „standardisiert“ sind (zumeist umfasst dies lediglich schriftliche Prüfungen“; in einigen Ländern [bspw. Irland] ist dies aber auch bei mündlichen Prüfungsfächern der Fall).

In einigen Ländern schließlich werden am Ende der oberen Sekundarstufe **keine Abschlussprüfungen** durchgeführt. Die SchülerInnen erhalten bei erfolgreicher Absolvierung der letzten Schulklasse lediglich ein Abschlusszeugnis.

### Fazit:

Der „offene“ Hochschulzugang in dem Sinne, dass „die Matura“ ausschließlich zum Übertritt/Einstieg in ein hochschulisches Studium berechtigen würde, ist international die Ausnahme und dort wo existent üblicherweise lediglich für einen Ausschnitt der Studienfächer möglich. Die **Allokationsmechanismen** fußen nämlich **zumeist** entweder auf einer **abgebenden SchülerInnenleistungslogik („Numerus Clausus“)** oder einer **aufnehmenden Prognoselogik („Aufnahmetests/-verfahren“)**. In Ländern, in denen eine Kombination beider Ansätze üblich ist – wie etwa in China, Japan oder Indien – resultiert dies in stark kompetitiven und hochselektiven Übergangssystemen.

In den vielen Vergleichsländern ist der Zugang zu den Universitäten der „BHS“-AbsolventInnen (= **Langform vollschulischer Berufsbildung** in der Sekundarstufe II) analog jenem der allgemeinbildenden Ausbildungsrouten gestaltet. Es gibt aber durchaus Länder (insb. im asiatischen Raum), die für AbsolventInnen aus höheren berufsbildenden Programmen keinen oder lediglich einen eingeschränkten (oftmals facheinschlägigen) Zugang ermöglichen. Dort wo es **Fachhochschulen** gibt, ist der Zugang zumeist sowohl aus der allgemeinbildenden als auch der höheren berufsbildenden Sekundarstufe II möglich. In vielen Ländern haben Fachhochschulen nur einen geringen Spielraum bei der Auswahl ihrer Studierenden.

Die **Modalität der Abschlussprüfungen** zeigt auf internationaler Ebene einen deutlichen Trend zu **(teil)externen Assessments bzw. (teil)standardisierten Prüfungsverfahren**; diese Art der Prüfungsgestaltung kann daher mittlerweile als „State of the Art“ bezeichnet werden. Konkrete Formen und Ausmaß derartiger Standardisierungen der Abschlussprüfungen unterscheiden sich aber beträchtlich zwischen den Vergleichsländern.

## 1. Forschungsfragen und Methodik

Schon ein grober Blick auf die Bildungssysteme von Ländern verdeutlicht deren unterschiedliche Strukturen und Ausgestaltungsformen. Eng damit verbunden sind die Berechtigungsumfänge von formalen Bildungsabschlüssen. Diese Abschlüsse haben auf Ebene der Sekundarstufe II eine besondere Bedeutung für die AbsolventInnen, da sie die weitere (Berufs-)Bildungslaufbahn insbesondere im Konnex zum Übergang an die Hochschulen bestimmen.

Zugespitzt lassen sich zwei Grundphilosophien zur Gestaltung der dabei nötigen Übergangs- und Allokationsprozesse unterscheiden (FEND 2008, S. 355):

- Der Zugang zum Tertiärsystem wird über Berechtigungen gesteuert, die vom abgebenden Bereich (der Sekundarstufe) verliehen werden: terminale Übergangslögitik.
- Es erfolgt eine Eingangsselektion durch den aufnehmenden (tertiären) Bereich: elektive Übergangslögitik.

Abschlussprüfungen unterscheiden sich international auch hinsichtlich der angewandten Assessmentverfahren bzw. Prüfungsmodi. Nicht zuletzt können Abschlussprüfungen auch bezüglich der ihnen zugeschriebenen bzw. tatsächlichen Sinnhaftigkeit hinterfragt werden: Zum einen, ob eine finale Bewertung überhaupt notwendig ist da ja schon davor sowohl anhand formativer als auch (zumeist entlang der Schulstufen vergebener) summativer (Teil)Zeugnisse die Lernergebnisse bewertet werden – oder aber weil die aufnehmenden Hochschulen (mittlerweile bzw. in vielen Ländern) ermächtigt sind, anhand eigener Kriterien selbst Studierende auszuwählen. Zum anderen in ihrer Funktion als Ausweis/Signal, also ihrer legitimatorischen Dimension.

Im Zentrum der Studie stehen daher die beiden Fragen nach den mit den Prüfungen verknüpften Berechtigungslogiken in Hinsicht auf die Einmündung in den Tertiärbereich sowie die formale Ausgestaltung dieser Prüfungsformate. Für beide Themenfelder gibt es zwar nationale Darstellungen, jedoch keine international komparativen<sup>2</sup> Befunde. Um eine entsprechende „Landkarte“ zu diesen Forschungsfragen zu erstellen, wurde daher eine Desktop-Recherche (Eurydice, Cedefop, BQ-Portal Länderprofile, DAAD, Forschungsliteratur) für mehr als 40 Länder (sämtliche Länder der Europäischen Union, USA, Kanada, Australien, Neuseeland, China, Indien, südostasiatischer Raum,...) durchgeführt.<sup>3</sup> Die Analyse der Schnittstelle wurde dabei aus zwei Blickwinkeln vorgenommen: Einerseits welche Zugangsmodi in den Hochschulbereich gemäß einer terminalen Übergangslögitik bestehen – andererseits wie die elektiven Elemente ausgestaltet sind, ob also Hochschulen selbst über die Aufnahme (mit)entscheiden können (Grad der Aufnahmeautonomie). Aus der Kombination der beiden Perspektiven können die Übergangsregime der Länder charakterisiert werden.<sup>4</sup>

Die „obere Sekundarstufe“ wird dabei im Rahmen der „International Standard Classification of Education“ (ISCED 2011) auf Stufe 3 verortet; Bildungsgänge dieser Stufe zielen in der Regel auf den Abschluss der höheren Schulbildung in Vorbereitung auf den Wechsel an eine Hochschule und/oder den Erwerb beschäftigungsrelevanter Fähigkeiten ab. Die TeilnehmerInnen sind beim Eintritt in diese Stufe zumeist zwischen 14 und 16 Jahre alt.<sup>5</sup> Zu unterscheiden ist dabei zwischen dem allgemeinbildenden

---

<sup>2</sup> d.h. keine auf einem gemeinsamen Kriterienstet basierende vergleichenden Analysen mehrerer Länder.

<sup>3</sup> In einigen der untersuchten Länder sind aufgrund ihrer spezifischen politischen Organisation die Bildungssysteme weitgehend Sache der Länder bzw. (Bundes-)Staaten (bspw. Deutschland, Schweiz). Dies betrifft sowohl den allgemeinbildenden als auch den berufsbildenden Sektor. Noch differenzierter stellt sich die Situation etwa in den Vereinigten Staaten, Australien oder Kanada dar. Da der bildungspolitische Gestaltungsspielraum auf regionaler/lokaler Ebene hier deutlich größer ist, können verallgemeinernde Aussagen zum „Bildungssystem“ nur schwer argumentiert werden. In diesen Fällen wurde versucht, größere allgemeine Tendenzen oder Praktiken exemplarisch zu erfassen und darzustellen.

<sup>4</sup> Der Analyseansatz für den Vergleich der Prüfungsorganisationen ist im Kapitel 5 skizziert.

<sup>5</sup> UNESCO 2012

Strang und der Langform berufsbildender Schulformen der Sekundarstufe II. Ein weiterer Unterschied besteht oftmals auch innerhalb des tertiären Bildungssektors, nämlich zwischen Universitäten und Fachhochschulen.<sup>6</sup>

Die Studie ist folgendermaßen gegliedert: In Kapitel 2 wird die Schnittstelle zwischen allgemeinbildender Sekundarstufe II und dem Universitätssektor beleuchtet. Dem schließt sich ein Abschnitt an, der die Übergangsregime der berufsbildenden Langformen der Sekundarstufe II<sup>7</sup> ebenfalls in den Universitätsbereich darstellt. Kapitel 4 fokussiert auf die Übergänge von der oberen Sekundarstufe in den Fachhochschulbereich. Ein thematischer Switch wird mit dem Kapitel 5 vorgenommen, als hier die Prüfungsorganisationen jener Ausbildungen der Sekundarstufe II näher betrachtet werden, die idealtypisch eine Hochschulzugangsberechtigung implizieren.<sup>8</sup> In Kapitel 6 wird ein gerafftes Fazit gezogen.

## 2. Schnittstelle allgemeinbildende Sekundarstufe II – Universität

Beim Übergang von der allgemeinbildenden höheren Schulbildung zu Universitätsstudien handelt es sich sozusagen um den – vor allem im europäischen Raum – „klassischen“ Verlauf des Übertritts in tertiäre Bildung. Als ein Hauptergebnis der Analyse kann festgehalten werden, dass ein „vollständig“ freier (sprich: alle Studienfächer betreffender) Zugang zu universitären Studien über den Abschluss einer allgemeinbildenden „Matura“ de facto nicht mehr existiert. Österreich gehört – neben Frankreich, der Schweiz und dem französischsprachigen Teil Belgiens – zu einem der letzten Länder im europäischen Raum, welches in diesem Zusammenhang einen partiell freien Zugang zu Universitäten bietet.

In Österreich ist aktuell mit „der Matura“ der grundsätzliche Zugang zu vielen (jedoch nicht allen) Universitätsstudiengängen möglich. Zugangsbeschränkungen sind zurzeit für folgende Studienrichtungen möglich bzw. in Kraft: Human-, Zahn- und Veterinärmedizin, andere medizinische Studien, Psychologie, in „besonders stark nachgefragten Studien“ gemäß § 71c Universitätsgesetz sowie traditionell an den Kunsthochschulen.<sup>9</sup> Aktuell bedeutet dies, dass zwar nur rund 15 Prozent aller Bachelor- und Diplomstudien an heimischen Universitäten Zugangsbeschränkungen vorsehen. Da sich jedoch über die Hälfte der StudienanfängerInnen auf lediglich zwölf Prozent aller Studienfächer verteilt, musste im Wintersemester 2019 de facto jede/r zweite StudienanfängerIn ein Aufnahmeverfahren durchlaufen.<sup>10</sup>

Auffällig ist, dass in praktisch allen der hier untersuchten Länder die Universitäten auch über eine **Mitentscheidungskompetenz bei der Aufnahme von Studierenden** verfügen, wenn auch in Europa teilweise nur für bestimmte Fächer bzw. Fachbereiche. Im angelsächsischen Raum verfügen die Universitäten dagegen aufgrund der unterschiedlichen Bildungstraditionen über vergleichsweise sehr große Gestaltungsräume in Hinsicht auf die Auswahl ihrer Studierenden. Die verschiedenen Gestaltungsoptionen im Universitätszugang über die allgemeinbildende Schiene werden nachfolgend anhand von exemplarischen Länderbeispielen kurz erläutert.

---

<sup>6</sup> Aus internationaler Perspektive zeichnet sich der Hochschulsektor durch eine ausgesprochene Vielfalt an institutionellen Formen und Formaten aus (wie bspw. private Universitäten oder private Fachhochschulen oder auch Pädagogische Hochschulen), deren Übergangsregime mitunter unterschiedlich ausgestaltet sind. Die institutionelle Vielfalt des Hochschulbereichs ist jedoch schwer komparativ zu fassen. Die ibw-Studie analysiert daher lediglich die Übergänge in die beiden „wesentlichen“ Segmente Universitäten und Fachhochschulen.

<sup>7</sup> In Österreich ist dies die Berufsbildende Höhere Schule (BHS).

<sup>8</sup> In Österreich sind dies die AHS-Reifeprüfung („Matura“) sowie die Reife- und Diplomprüfung der Berufsbildenden Höheren Schulen.

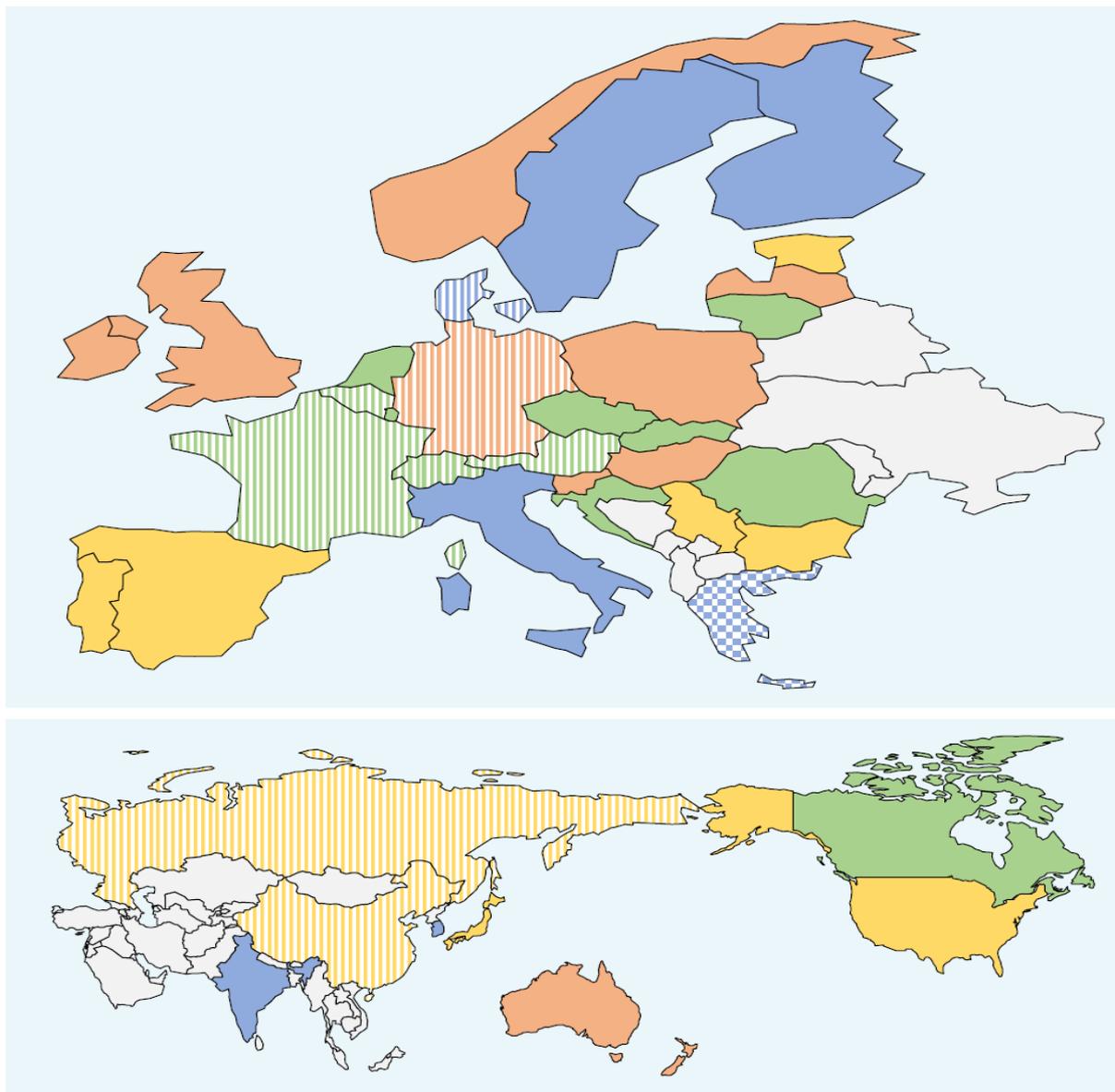
<sup>9</sup> Eine aktuelle Übersicht aller Studiengänge mit Aufnahmeverfahren bietet:

<https://www.studienplattform.at/zugangsbeschraenkungen>

<sup>10</sup> <https://www.derstandard.at/story/2000115274257/wenige-uni-studien-mit-zugangsverfahren-aber-jeder-zweite-betroffen>

Wie schon angeführt, werden die nationalen Übergangsregime dafür anhand der kombinierten Betrachtungsdimensionen abgebender/terminaler (in Darstellung 1 „Zugangsmodi“) sowie aufnehmender/elektiver Übergangslogiken (in Darstellung 1 „Aufnahmeautonomie“) charakterisiert.

**Darstellung 1:** Universitäre Zugangsmodi sowie Aufnahmeautonomie seitens der Hochschule bei allgemeinbildenden Schulformen der Sekundarstufe II



Legende

Zugangsmodi	Aufnahmeautonomie
„Matura“	Keine Autonomie
„Matura“ + Numerus Clausus	Nur für einige Fächer/Institutionen
„Matura“ + Zugangsprüfung	Für nahezu alle Fächer/Institutionen
Sonstige Formen	

## 2.1 „Matura“ und Numerus Clausus

Die Zugangssteuerung zum universitären Bereich erfolgt in den untersuchten Nationen einerseits über die **SchülerInnenleistungen der abgebenden Schule** (exemplarisch in Form eines „Numerus Clausus“). In Europa nutzen einige Länder Zulassungsmodalitäten, die als zentrales Kriterium die Notendurchschnitte verwenden, wie bspw. Deutschland, Finnland, Polen und das Vereinigte Königreich. Es bestehen allerdings durchaus Unterschiede in der konkreten Ausgestaltung: Während etwa in Deutschland die Universitäten nur in einigen Fächern/Studienrichtungen über weitere Beschränkungsmöglichkeiten und somit eine gewisse Autonomie im Zugang zu ihren Institutionen verfügen, betrifft dies bspw. im Vereinigten Königreich nahezu alle Universitäten. Im Folgenden werden diese beiden unterschiedlichen Zugangssysteme beispielhaft dargestellt.

Grundsätzlich berechtigt bspw. in **Deutschland** das Abitur zum Universitäts- und Hochschulzugang.<sup>11</sup> Allerdings bestehen in Studiengängen, in denen die bundesweite BewerberInnenzahl die Gesamtzahl der zu vergebenden Studienplätze übersteigt, Zulassungsbeschränkungen in Form eines Numerus Clausus. Will eine Universität eine solche Beschränkung einführen, so muss dies beim zuständigen Landesministerium beantragt werden. Gleichzeitig muss der Nachweis erfolgen, dass die bestehenden Lehr- und Unterrichtskapazitäten nicht für alle StudienbewerberInnen ausreichen.

Entscheidendes Kriterium für die Zulassung in solchen Studienrichtungen ist die Abiturnote bzw. gewichtete Einzelfachnoten in für das gewünschte Studium relevanten Fachgegenständen (z.B. Englisch oder Naturwissenschaften). Seit einigen Jahren ist es für Universitäten zwar auch möglich, weitere Aufnahmeverfahren für Numerus Clausus-Studienrichtungen durchzuführen (in einigen Bundesländern besteht hier sogar eine gesetzliche Verpflichtung); allerdings müssen auch bei diesen Aufnahmeverfahren die Abiturnoten weiterhin das zentrale Auswahlkriterium bilden. Zudem sind diese Verfahren eben auf Studienrichtungen begrenzt, die einer Quote unterliegen wie etwa (Veterinär-)Medizin und Pharmazie oder solche Fachrichtungen, die nur an einigen wenigen Standorten angeboten werden und deswegen geringe Gesamtaufnahmekapazitäten aufweisen (bei letzterem handelt es sich um den sogenannten „lokalen Numerus Clausus“).

Die Bewerbung für ein Studium mit bundesweitem Numerus Clausus wie etwa Medizin erfolgt in Deutschland über die Stiftung für Hochschulzulassung (SfH): Die SfH sammelt und koordiniert die Bewerbungen und führt die Studienplatzwünsche der BewerberInnen und die Aufnahmewünsche der Hochschulen in einem zentralisierten Vergabeverfahren zusammen. Auf diese Art soll gewährleistet werden, dass alle verfügbaren Studienplätze auch besetzt und die bundesweiten Studienkapazitäten vollständig ausgeschöpft werden. Liegt ein lokaler Numerus Clausus vor, erfolgt die Bewerbung direkt an der jeweiligen Universität.

Im **Vereinigten Königreich** liegt die Entscheidung über die Aufnahme von StudienbewerberInnen sowie die Festlegung der verfügbaren Kapazitäten einzig bei den Hochschulen selbst. Grundsätzlich ist für eine Zulassung an Universitäten im Vereinigten Königreich zunächst notwendig, eine Minimalzahl an Prüfungen auf einem bestimmten Niveau bzw. mit einem bestimmten Notendurchschnitt abgeschlossen zu haben. Darüber hinaus setzt das Zulassungsverfahren voraus, dass StudienanwärterInnen noch vor ihrer schulischen Abschlussprüfung ein Studienfach wählen müssen sowie einige Wunschuniversitäten angeben, an denen sie studieren möchten. Dieser Antrag wird gemeinsam mit einer Prognose der besuchten Schule über das erwartete Abschlusszeugnis von einer zentralen Serviceeinrichtung („Universities and Colleges Admissions Service“ – UCAS) an die jeweiligen Universitäten weitergeleitet. Das UCAS übernimmt dabei keine Auswahl-, sondern lediglich eine Verwaltungs-

---

<sup>11</sup> Dieser Rechtsanspruch scheint jedoch aktuell in Diskussion zu stehen: „Laut einer neueren Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes vom Dezember 2017 gibt es jedoch keinen solchen absoluten ‘Rechtsanspruch’ mehr, sondern nur noch den Anspruch, dass die vorhandenen Studienplätze bis zur absoluten Kapazitätsgrenze und nach ‚gerechten‘ Kriterien vergeben werden – wobei die Plätze nach der Eignung der Bewerberinnen und Bewerber vergeben werden müssen.“ (GEHLKE ET AL. 2018, S. 6)

und Verteilungsfunktion; die Entscheidung über die Auswahl der Studierenden obliegt ausschließlich den Universitäten. Ein kleiner Teil der BewerberInnen erhält anschließend ein Studienplatzangebot, das an keine weiteren Bedingungen geknüpft ist („unconditional offer“). Der Mehrheit der StudienbewerberInnen (etwa zwei Drittel) wird ein Studienplatzangebot unter Vorbehalt („conditional offer“) angeboten. Die endgültige Zulassung erfolgt erst dann, wenn weitere Bedingungen erfüllt sind; das bedeutet üblicherweise, dass die Abschlussnoten entsprechend gut ausfallen sollten/müssen.

Wie erwähnt haben die Universitäten im Vereinigten Königreich eine weitreichende Autonomie bei der Auswahl ihrer Studierenden. Studienplätze werden daher nicht nur auf Basis der Notendurchschnitte und der absolvierten Fächer vergeben; die weitere Selektion der StudienanfängerInnen erfolgt über Kombinationen aus individuellen und standardisierten Prozessen wie Zugangskursen, Eignungstests oder Auswahlgesprächen. Aus dieser Selbständigkeit in den Entscheidungen resultiert eine große Vielfalt in der konkreten Ausgestaltung der universitären Zugangsprozesse: „Die Zulassungsbedingungen werden von den Fakultäten, den Fachbereichen und aufgrund von Sonderbestimmungen für einzelne Studiengänge definiert und bieten somit insgesamt ein uneinheitliches Bild.“ (HEINE ET AL. 2006, S. 56)

Im Vereinigten Königreich (und einigen anderen angelsächsischen Regionen wie etwa Australien<sup>12</sup>) hat sich außerdem eine eigene Tradition des „Numerus Clausus“-Systems etabliert, bei dem nicht nur die Notendurchschnitte, sondern bei einigen Studiengängen auch die in der oberen Sekundarstufe gewählten Fächerkombinationen eine entscheidende Rolle beim Zugang zu den Universitäten spielen, ein Umstand, der in der Forschungsliteratur immer wieder kritisch erwähnt wird: „In the UK and Ireland, students may not only choose between different subjects, but also different levels of requirements within the subjects ... These choices may also determine students' opportunities for progression. While the German Abitur does not constrain the student's course choice at higher education, students in ... England may be constrained by their upper secondary study field when applying to higher education.“ (DUFAUX 2012, S. 12; siehe auch HEINE ET AL. 2006)

## 2.2 „Matura“ und Zugangsprüfung

Eine andere Möglichkeit der Steuerung des Universitätszugangs bieten **(zentral administrierte) Zugangsprüfungen**. In Ländern wie bspw. Spanien vermittelt der Abschluss der allgemeinbildenden oberen Sekundarstufe selbst noch keine Zugangsberechtigung zu einem Universitätsstudium. Hier muss von den StudienanwärterInnen zusätzlich noch eine Eingangsprüfung (im Falle Spaniens die sogenannte „Selectividad“) erfolgreich absolviert werden, um zum Studium zugelassen zu werden. Insbesondere im asiatischen Raum wie etwa in China (über die „National College Entrance Examination“ bzw. „gāokǎo“) und in Japan („National Center Test for University Admissions“ bzw. „Daigaku Nyūshi Sentā Shiken“) sind diese besonders anspruchsvollen und daher stark selektiven Auswahlverfahren traditionell ein integraler Bestandteil des Universitätszugangs. Im Unterschied zum „numerus clausus“ (bzw. generell gesprochen zu Allokationsverfahren, die auf vergangenen Leistungen der SchülerInnen, also jenen der abgebenden Schulen, basieren) handelt es sich hier um eine aufnehmenden Testlogik („Aufnahmetests“).

SchülerInnen in **Spanien** durchlaufen auf der oberen Sekundarstufe ein zweijähriges "Bachillerato". Dieses kann mit verschiedenen fachlichen Schwerpunkten absolviert werden und entspricht rein formal einer Matura. Voraussetzung für ein Zeugnis ist, dass die SchülerInnen in keinem der Fächer des „Bachillerato“ durchgefallen sind. Dieser Abschluss allein berechtigt allerdings noch nicht zum Hochschulzugang; hierfür muss zunächst eine zentrale, von den Universitäten organisierte Prüfung, die "Prueba de acceso para la universidad" (umgangssprachlich auch „Selectividad“ genannt), erfolgreich

---

<sup>12</sup> Siehe LASSNIGG ET AL. 2006

abgelegt werden. Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Prüfung richtet sich dabei nach den fachlichen Schwerpunkten des „Bachillerato“.

Voraussetzung für die Studiengangsbewerbung ist es, dass „Bachillerato“ und Eingangsprüfung inhaltlich auf das gewünschte Studienfach zugeschnitten sind, da ohne diese fachliche Spezialisierung eine Bewerbung nicht möglich ist. Das Ergebnis dieser hochschulischen Eingangsprüfung wird dann mit den Abschlussnoten des "Bachillerato" verrechnet. Die sich daraus ergebende Note entspricht der Zugangsnote für den Hochschulzugang.

Zusätzlich zur „Selectividad“ können im Einzelnen auch weitere hochschuleigene Auswahlverfahren zum Einsatz kommen wie etwa Eignungstests: In einzelnen Studiengängen (insbesondere Sport, künstlerische Fächer) ist zusätzlich zur Studienberechtigung die Eignung der BewerberInnen in einem fachbezogenen Feststellungsverfahren nachzuweisen. Die Unterschiede in den hochschulischen Zugangsvoraussetzungen bzw. -beschränkungen in Spanien sind sowohl zwischen den Hochschulen als auch den einzelnen Studiengängen teilweise sehr groß.

Ursprünglich sollte die „Selectividad“ eigentlich dazu dienen, die Studierfähigkeit der BewerberInnen zu prüfen und sicherzustellen. Aufgrund der Engpässe bei den Studienplätzen hat sich diese Prüfung jedoch im Laufe der Zeit zu einer Art „Selektions- und Hierarchisierungsinstrument“<sup>13</sup> entwickelt.

## 2.3 Mischformen

Einige der betrachteten Länder schließlich weisen **komplexe Mischformen** aus zentral/regional verwalteten Zuteilungssystemen und hochschulischer Autonomie der Studierendenauswahl auf. Dies ist etwa in Indien mit seinen weit über 600 Universitäten und etwa 33.000 Colleges und einer relativ großen bildungspolitischen Gestaltungsautonomie der Bundesstaaten der Fall.

Ein europäisches Beispiel für eine solche Mischform findet sich in **Finnland**. Hier wird zunächst die Anzahl sämtlicher Studienplätze zwischen den Universitäten und dem Wissenschaftsministerium ausverhandelt. Allgemeine Studienvoraussetzung ist der Notendurchschnitt beim „Matriculation Exam“ („ylioppilastutkinto“) am Ende der oberen Sekundarstufe. Da die Nachfrage nach Studienplätzen das Angebot jedoch regelmäßig übersteigt, bestehen für alle Studiengänge weitere Zulassungsbeschränkungen. Eine Aufnahmeprüfung ist in Finnland daher an allen Hochschulen ein wesentlicher Bestandteil dieser Auswahlverfahren; sie dient nicht nur der Überprüfung des für das jeweilige Studienfach notwendigen Fachwissens, sondern soll auch ausreichende Kenntnisse in einer der Landessprachen (Finnisch oder Schwedisch) nachweisen. Die einzelnen Universitäten haben bei der Gestaltung dieser Prüfungen sowie der möglichen Berücksichtigung von Schulnoten insgesamt eine weitreichende Autonomie.

Die Eignungstests erfolgen zumeist schriftlich in Form von komplexeren offenen Fragestellungen, bei denen die Prüflinge einen Aufsatz schreiben oder bestimmte Probleme lösen müssen. Multiple Choice-Testverfahren kommen praktisch nie zum Einsatz; dies unterscheidet das finnische Modell von denen anderer Länder. In einige Studienbereichen, in denen die Konkurrenz um Studienplätze nicht so hoch ausgeprägt ist, können BewerberInnen auch nur aufgrund ihres Abschneidens beim „ylioppilastutkinto“ zugelassen werden und müssen keinen Eignungstest absolvieren; dies betrifft bspw. die STEM-Studienfächer. Es müssen in diesen Fällen jedoch besonders gute Schulnoten in den relevanten Fachbereichen (Mathematik, Naturwissenschaften etc.) erzielt werden.

---

<sup>13</sup> ORR/RIECHERS 2010

### 3. Schnittstelle berufsbildende Sekundarstufe II – Universität

In einem **Großteil der untersuchten Länder** (Mittel- und Südosteuropa, aber auch im angelsächsischen Raum) ist der **Universitätszugang für „BHS“-AbsolventInnen<sup>14</sup> analog jenem der allgemeinbildenden Ausbildungsrouten** gestaltet (vgl. die Darstellung 2). In gewisser Weise spiegelt sich hier der hohe Stellenwert, den die berufliche Bildung in diesen Regionen besitzt, wider. Dass dies nicht selbstverständlich ist, zeigt bspw. ein Blick in den (südost-)asiatischen Raum (siehe Abschnitt 3.2.1). Letztlich sind diese doppelqualifizierenden bzw. „hybriden“ Bildungsangebote auch ein wichtiger Baustein, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu ermöglichen und weiter zu erhöhen.

Ein großer Teil dieser Abschlüsse besitzt „doppelqualifizierenden“ Charakter, was bedeutet, dass diese neben dem Universitätszugang auch eine umfassende berufliche Qualifikation vermitteln und somit auch den unmittelbaren Eintritt in den Arbeitsmarkt ermöglichen. Bei den Berufsbildenden Höheren Schulen in **Österreich** handelt es sich um solche doppelqualifizierende Ausbildungsrouten: Den AbsolventInnen stehen also nach erfolgreich absolvierter Reife- und Diplomprüfung die beiden Optionen der Berufstätigkeit oder eines weiterführenden Studiums zur Verfügung.

**Deutschland** stellt in dieser Hinsicht in gewissem Sinne eine Besonderheit dar, als die Beruflichen Gymnasien in zwei Ausprägungsformen existieren: Einerseits gibt es die Varianten, die eine allgemeine Hochschulreife, aber keinen Berufsabschluss vermitteln; andererseits bestehen auch doppelqualifizierende Bildungsgänge im Sinne der heimischen BHS, über die neben der allgemeinen Hochschulreife auch ein beruflicher Abschluss erreicht wird.

#### 3.1 „Matura“ und Zusatzprüfung/-ausbildung

Interessant ist ein Vergleich der **Schweiz** mit Österreich: Während der heimische Diplomabschluss einer Berufsbildenden Höheren Schule den allgemeinen Hochschulzugang zu Universitäten und Fachhochschulen ermöglicht, ist über die eidgenössische „Berufsmaturität“ lediglich ein facheinschlägig begrenzter Zugang zu den Fachhochschulen möglich. AbsolventInnen einer Berufsmaturität, die ein Universitätsstudium absolvieren wollen, müssen zuvor zusätzlich eine sogenannte „Passerelle“-Prüfung absolvieren<sup>15</sup>. Diese wird von der Schweizerischen Maturitätskommission angeboten, vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation organisiert und umfasst sprachliche, mathematische sowie geistes- und naturwissenschaftliche Prüfungsinhalte.

Die universitäre Zugangsrouten für SchülerInnen des berufsbildenden Sektors in **Norwegen** ist institutionell grundlegend anders gestaltet als in der Schweiz. Anstatt eine einzelne Prüfung abzulegen, können hier AbsolventInnen der drei- bis vierjährigen beruflichen Ausbildungen, die zu einem Gesellen- bzw. Fachbrief und somit zu einer Berufsqualifikation führen, einen obligatorischen einjährigen Aufbaukurs („Påbygging Vg3 til generell studiekompetanse“) anschließen, der dann zum allgemeinen Hochschulzugang berechtigt.<sup>16</sup> Dieser Ergänzungskurs vermittelt allgemeinbildende Inhalte in den sechs Bereichen Norwegisch, Englisch, Geschichte, Naturwissenschaft, Mathematik und Sozialwissenschaften und umfasst 30 Wochenstunden.

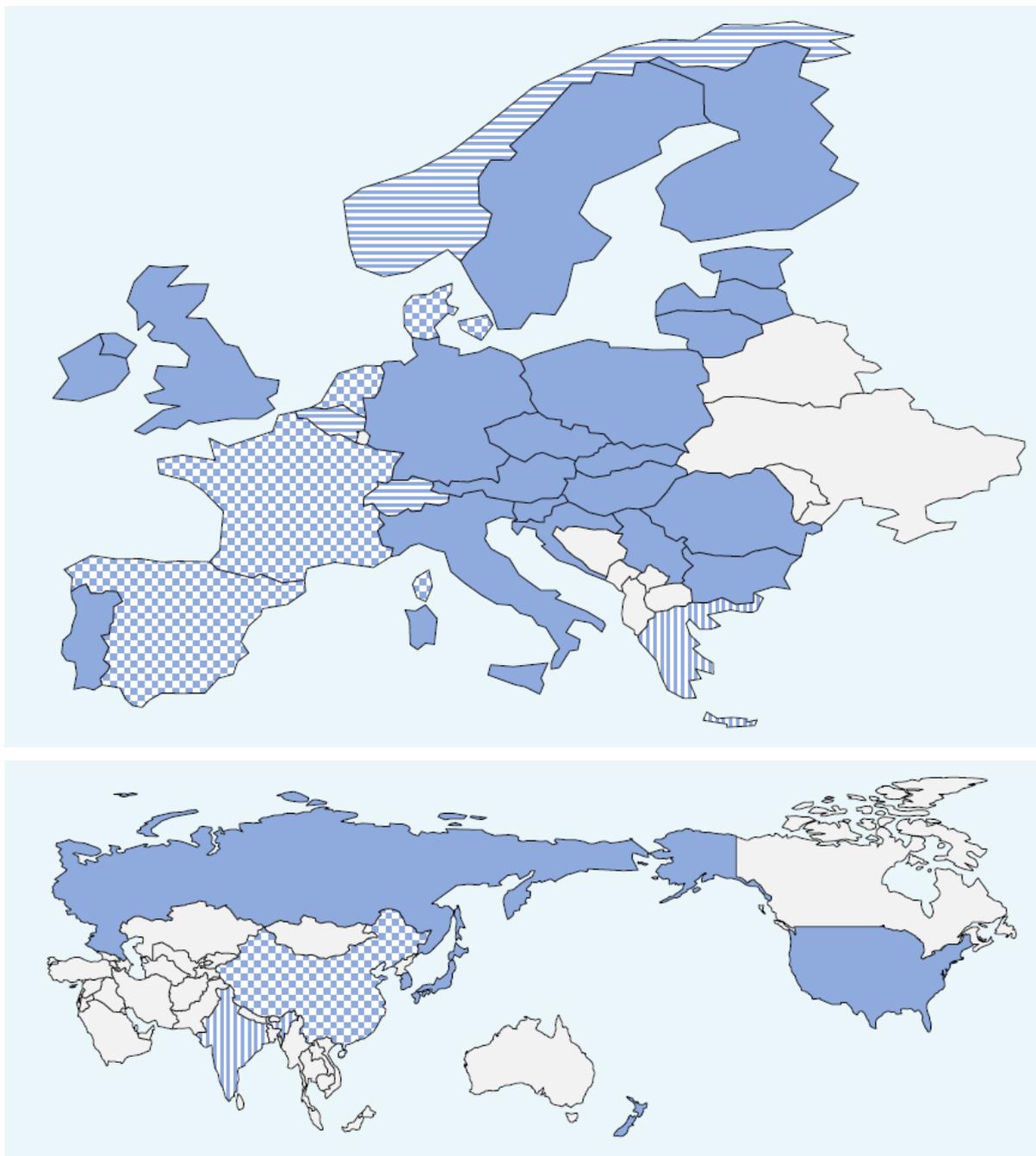
---

<sup>14</sup> „BHS“ = Langform vollschulischer Berufsbildung in der Sekundarstufe II

<sup>15</sup> Umgekehrt ist aber auch der Zugang aus dem allgemeinbildenden Zweig der Sekundarstufe II in die Fachhochschule in der Schweiz nicht direkt, sondern nur über eine zumindest einjährige facheinschlägige berufliche Tätigkeit möglich.

<sup>16</sup> Eine Alternative besteht darin, lediglich eine zweijährige berufliche Ausbildung zu absolvieren und dann den einjährigen Aufbaukurs anzuschließen. In diesem Fall wird zwar die Hochschulzugangsberechtigung, allerdings kein auf dem Arbeitsmarkt verwertbarer beruflicher Abschluss erworben.

**Darstellung 2:** Vergleich universitärer Zugangsmodi zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulformen der Sekundarstufe II („Langformen“)



**Legende**

**Universitäre Zugangsmodi berufsbildender Schulformen der Sekundarstufe II**

- Analog allgemeinbildende „Matura“
- Eingeschränkter Zugang (facheinschlägiges Studium)
- Zugang über Erweiterungsbildung (Kurse oder Prüfungen)
- Keine Zugangsberechtigung

### 3.2 Eingeschränkte Zugangsberechtigung

Einige der untersuchten Länder sehen über höhere berufsbildende Programme **keine oder nur sehr eingeschränkte Zugangsmöglichkeit zu Universitätsstudien** vor: insbesondere im **südostasiatischen Raum** (bspw. Indien, China, Taiwan, Südkorea) hatten berufsbildende Programme – und haben dies teilweise immer noch – einen gesellschaftlich betrachtet „geringeren“ Wert als allgemeinbildende Ausbildungen und sind daher einer gewissen Stigmatisierung unterworfen. Obwohl in dieser Frage in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt aufgrund des verstärkten Bedarfs von Fachkräften auf den regionalen Arbeitsmärkten Veränderungen im bildungspolitischen Diskurs stattgefunden haben, ist diese hierarchische Zweiteilung immer noch gesellschaftliche Realität.

Das Ausmaß der Berechtigungen von berufsbildenden Abschlüssen hat bis zu einem gewissen Grad natürlich auch mit der gesellschaftlichen Wertschätzung der beruflichen Bildung bzw. – als Ausdruck dessen – der Gewichtung dieser Ausbildungszweige innerhalb der Bildungssysteme zu tun. In der südostasiatischen Region findet sich de facto jedoch nach wie vor die „Privilegierung der Allgemeinbildung vor der Berufsbildung.“<sup>17</sup> So wird bspw. in einer aktuellen Publikation zum Thema festgestellt: „In China, the idea that ‘those who do mental labor can govern those who do manual labor’ has deep roots, going back to the Analects of Confucius, and has influenced the Chinese view of knowledge and education. These status distinctions between academic and vocational education exist in most countries but are deeply rooted in China. ... Consequently, vocational education is perceived by the public as low-status.“ (STEWART 2015, S. 19)

Dieser Befund spiegelt sich in der Tatsache wider, dass AbsolventInnen der höheren Berufsbildung auf Sekundarstufe II in **China** erst seit dem Jahr 2000 die Berechtigung erlangen, an der Hochschul- aufnahmeprüfung teilzunehmen.<sup>18</sup> Ein Eintritt in Universitäten ist jedoch auch dann praktisch nicht möglich; wird bei dem Test eine gewisse vorher festgelegte Punktezahl erreicht, kann zumindest jedoch Zugang zur höheren Berufsbildung (Fachhochschulen, beruflich-technische Institute etc.) erlangt werden.<sup>19</sup>

Auch in der Republik **Korea** finden sich solche Restriktionen für AbsolventInnen höherer beruflicher Ausbildungen. So können Personen, die eine technische Sekundarschule absolviert haben, nur dann ein facheinschlägiges Studium an einer Universität beginnen, wenn sie über einen überdurchschnittlichen "Vocational High School Certificate"-Abschluss verfügen.<sup>20</sup>

In **Indien** wiederum können AbsolventInnen der Technischen (Fach-)Hochschulen, die sowohl auf Sekundarstufe II als auch im postsekundären, nicht-tertiären Bereich angesiedelt sind, nur dann ein Studium an einer Universität beginnen, wenn sie entsprechende berufliche Erfahrungen vorweisen können.<sup>21</sup>

Allgemeine Voraussetzung für die Zulassung zu einem Universitätsstudium in **Frankreich** ist ein sogenanntes „Baccalauréat“, welches üblicherweise nach zwölf Schuljahren auf der oberen Sekundarstufe erworben werden kann. Dieses Baccalauréat (kurz: bac) wird in drei verschiedenen Varianten angeboten: Das allgemeine sowie das technische bac, die beide für ein Universitätsstudium vorbereiten sowie das berufliche bac, welches in erster Linie auf eine anschließende Erwerbstätigkeit der AbsolventInnen abzielt.

---

<sup>17</sup> PAHL 2012

<sup>18</sup> <https://www.scholaro.com/pro/countries/china/education-system>

<sup>19</sup> Aktuell wird die Hochschuleingangsprüfung in zwei Ausprägungen angeboten: Für technisch orientierte AbsolventInnen und für AbsolventInnen der allgemeinbildenden Ausbildungsrouten ([http://www.chinadaily.com.cn/kindle/2014-03/24/content\\_17374040.htm](http://www.chinadaily.com.cn/kindle/2014-03/24/content_17374040.htm))

<sup>20</sup> <https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/suedkorea>

<sup>21</sup> <https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/indien>

Frankreich stellt einen interessanten Fall dar, insofern hier dieses seit dem Jahr 1985 bestehende berufliche Baccalauréat („baccalauréat professionnel“ bzw. „bac pro“) zwar den allgemeinen Hochschulzugang vermittelt und somit auch den Eintritt in die zweijährigen Vorbereitungskurse („classes préparatoires aux grandes écoles“) als Zugangsvoraussetzung für die etablierten Eliteuniversitäten ermöglicht; in der Praxis wird diese Option von den AbsolventInnen eines „bac pro“ (auch aufgrund geringer Erfolgsaussichten) jedoch kaum genutzt.<sup>22</sup> De facto besteht daher über diesen beruflichen Abschluss keine gangbare Zugangsrouten zu den (Top-)Universitäten, was in der Literatur deshalb auch als „starke Diskrepanz zwischen formalen Rechten und der Realität“<sup>23</sup> bezeichnet wird. Andere AutorInnen bezeichnen dies als ein „Parallelsystem“, in dem Durchlässigkeit und Restriktion gleichzeitig nebeneinander existieren: „Dem Postulat der Chancengleichheit und Durchlässigkeit des Bildungssystems trägt in Frankreich ein großer offener Hochschulbereich Rechnung, während der geschlossene Sektor der Elitehochschulen, die so genannten Grandes Ecoles, traditionell dem Prinzip einer restriktiven „Auswahl der Besten“ folgt.“ (HEINE ET AL., S. 77)

#### 4. Schnittstelle obere Sekundarstufe – Fachhochschule

Allgemeine Aussagen in Bezug auf den Übergang zwischen der oberen Sekundarstufe und dem Fachhochschulsektor gestalten sich insofern schwierig, als der Begriff der „Fachhochschule“ international sehr unterschiedlich definiert wird bzw. dieses Ausbildungsmodell in zahlreichen Ländern entweder überhaupt nicht oder nur in landesspezifischer Ausformung existiert. Dies zeigt sich schon anhand der Begrifflichkeit: Während im deutschsprachigen Raum einheitlich von Fachhochschulen die Rede ist, so existiert in der englischen Nomenklatur keine allgemeinverbindliche Bezeichnung; in Verwendung sind hier unter anderem „universities of applied sciences“, „vocational universities“, „polytechnic universities“, „colleges of higher vocational studies“ etc. Ein weiterer Hinweis auf die Schwierigkeit, den Fachhochschulsektor angemessen zu verorten, zeigt sich anhand des Beispiels Frankreich: In der umfassenden Datenbank „European Tertiary Education Register“ (ETER)<sup>24</sup>, die einen Überblick über sämtliche Bildungseinrichtungen in Europa bietet, die Abschlüsse auf der Tertiärstufe anbieten, werden für Frankreich keine Fachhochschulen ausgewiesen. Andererseits existieren mit den „Instituts Universitaires de Technologie“ (IUT) Angebote von zumeist zweijährigen technischen, anwendungsorientierten Studiengängen, die inhaltlich und organisatorisch den Fachhochschul-Studiengängen etwa im deutschsprachigen Raum durchaus entsprechen. Für die vorliegende Untersuchung wurden diese Angebote daher als Fachhochschulen definiert und in die Analyse aufgenommen.

Aus dem internationalen Vergleich lässt sich ablesen, dass in den Ländern, in denen fachhochschulische Einrichtungen existieren, der **Zugang grundsätzlich sowohl über die allgemeinbildenden als auch die berufsbildenden Abschlussvarianten der oberen Sekundarstufe** ermöglicht wird. Dies bedeutet, dass der Eintritt in berufliche bzw. praxisorientierte FH-Ausbildungen nicht nur naheliegender Weise über die Berufsbildung erfolgen kann, sondern üblicherweise auch die allgemeinbildenden höheren Schulabschlüsse diese Option eröffnen.

In **Österreich** ermöglicht sowohl die allgemeinbildende Matura als auch die Reife- und Diplomprüfung an Berufsbildenden Höheren Schulen, sich für einen Studiengang an einer Fachhochschule zu bewerben. Zwar sind fachhochschulischen Ausbildungsangebote für Personen mit einer allgemeinen Hochschulreife formal gesehen frei zugänglich, aufgrund der begrenzten Kapazitäten werden dennoch von

<sup>22</sup> „Entsprechend den Daten von EUROSTUDENT III erreichen in Frankreich 97% der Studierenden eine Hochschule über den Abschluss eines BACs; die überwiegende Mehrheit der Studierenden mit einem akademischen Profil (84%).“ (ORR/RIECHERS 2010) Anhand dieser Auswertungen haben zum Erhebungszeitpunkt lediglich drei Prozent aller Studierenden an französischen Universitäten den Zugang über das berufliche Baccalauréat („bac pro“) erreicht.

<sup>23</sup> BERNHARD 2017

<sup>24</sup> EUROPEAN UNION 2016

allen FH-Einrichtungen – zumeist mehrstufige – Aufnahmeverfahren durchgeführt. So müssen StudienanwärterInnen neben einem schriftlichen Test fast immer auch ein Bewerbungsgespräch absolvieren und – je nach Studiengang – auch noch einen berufsspezifischen Eignungstest (bspw. in den Gesundheitsberufen) bestehen. Die Eingangshürden für ein Studium an Fachhochschulen sind de facto somit deutlich höher als für die meisten Universitätsstudien. Auch die Berechtigungslogik der Matura ist hier genau genommen eine andere als dies rein formalrechtlich betrachtet der Fall ist: Der Abschluss der oberen Sekundarstufe erlaubt nicht unmittelbar das Studium an einer Fachhochschule, sondern ermöglicht „lediglich“ das Antreten bei den Auswahlverfahren.

Die **Schweiz** bildet auch hier einen Sonderfall, als der Zugang zu Fachhochschulen über die gymnasiale Maturität eine zumindest einjährige facheinschlägige berufliche Praxis vorsieht; AbsolventInnen einer Berufsmaturität wiederum können an Fachhochschulen grundsätzlich nur in facheinschlägigen Studiengängen ein Studium beginnen. Diese facheinschlägige Begrenzung im FH-Zugang für AbsolventInnen höherer beruflicher Ausbildungen auf Sekundarstufe II findet sich neben der Schweiz lediglich in Dänemark und Griechenland.

Eine weitere Differenzierung ist anhand der Frage möglich, ob StudienanwärterInnen an Fachhochschulen **Aufnahmeverfahren bzw. -prüfungen**<sup>25</sup> absolvieren müssen oder nicht. Da es für die vorliegende Studie naheliegender Weise nicht möglich war, die gängige Praxis an sämtlichen fachhochschulischen Einrichtungen zu erfassen, erfolgte eine Auswahl der zwei bis drei jeweils größten Fachhochschulen je Land und ein Blick auf deren Aufnahmemethodik. Davon ausgehend wurden dann die Einschätzungen für die übrigen landesweiten Einrichtungen „extrapoliert“. Im Großteil der erfassten Länder sind Aufnahmeprüfungen nicht (oder nur in Ausnahmefällen) vorgesehen; dazu gehören bspw. die Niederlande, die Schweiz, Irland, Schweden, Norwegen und Griechenland. In Ländern wie Österreich, Finnland, den USA, China und Indien hingegen sind solche Prüfungsverfahren – zusätzlich zum Abschluss der oberen Sekundarstufe – offensichtlich zumeist verpflichtend.

## 5. Prüfungsorganisation auf Ebene der oberen Sekundarabschlüsse

Auch die Gestaltung der Abschlussprüfungen auf Sekundarstufe II zeigt international betrachtet erwartungsgemäß unterschiedliche Ansätze. Basierend auf Ergebnissen aus der Forschungsliteratur<sup>26</sup> sind hier zum Zweck der Klassifikation und Analyse insgesamt vier verschiedene Kategorien verwendet worden (vgl. auch Diagramm 3):

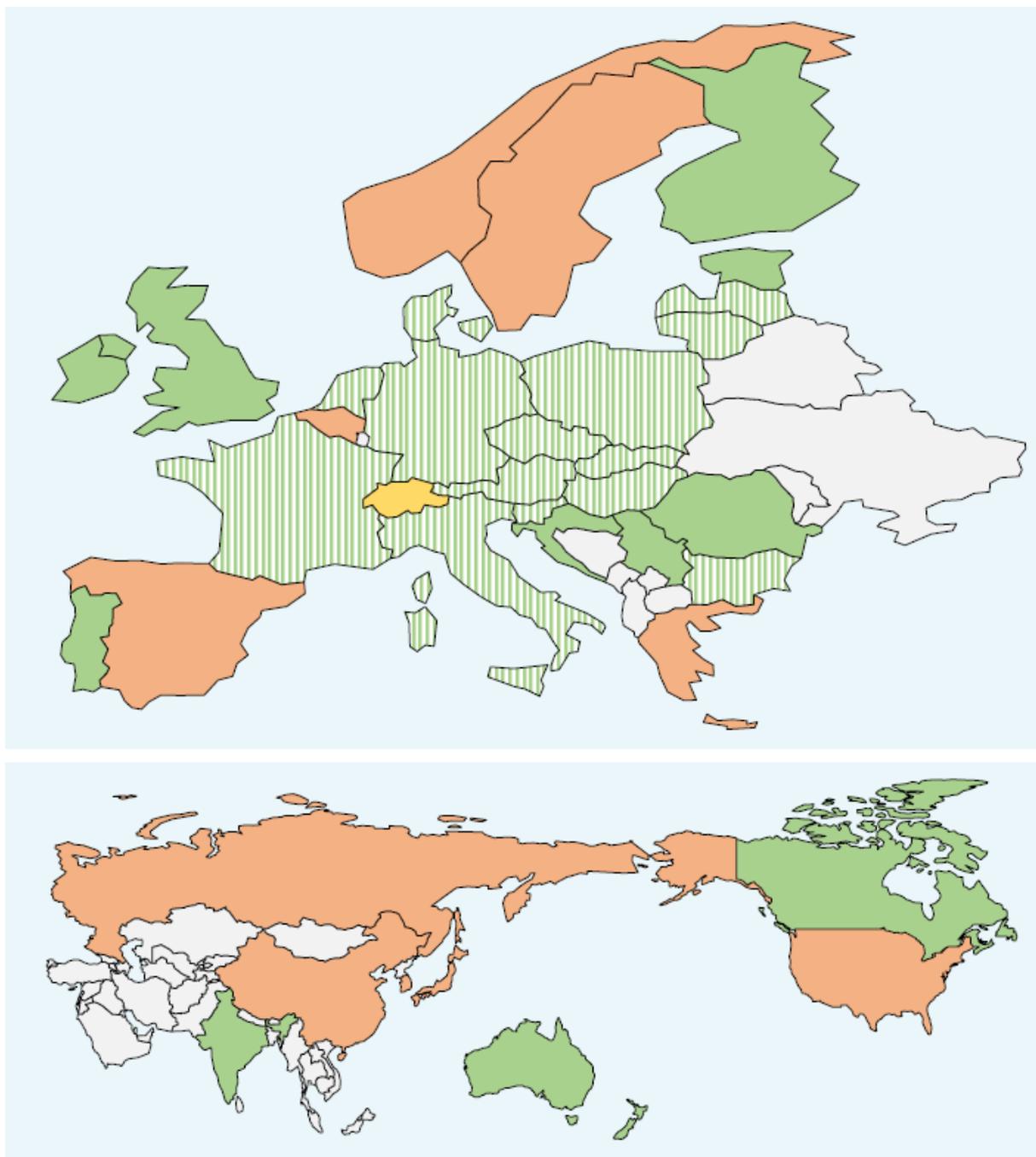
- extern gestaltete bzw. durchgeführte („standardisierte“) Abschlussprüfungen
- schulintern organisierte Prüfungsmodelle
- Mischformen dieser beiden Ansätze sowie
- Modelle, die keine Abschlussprüfungen auf Sekundarstufe II vorsehen.

---

<sup>25</sup> Hier sind explizit (Aufnahme-)Prüfungen und ähnliche weiterreichende Assessmentverfahren gemeint. Aufnahmegespräche, schriftliche Kurzesays oder ähnliche formal vergleichsweise „unverbindliche“ Auswahlkriterien sind hier nicht subsumiert.

<sup>26</sup> Vgl. etwa KLEIN/ACKEREN 2009

**Darstellung 3:** Prüfungsorganisation auf Ebene der oberen Sekundarabschlüsse



Legende



## 5.1 Externe Verfahren

Es zeigt sich, dass gering oder kaum standardisierte Maturaprüfungen, die ausschließlich durch die jeweilige Schule bzw. das Lehrpersonal gestaltet und/oder bewertet werden, international praktisch nicht mehr zum Einsatz kommen. Mittlerweile basiert **in den meisten Staaten** die **(AHS-)Matura** auf **(teil)externen Assessmentmethoden**, ein Trend, der durch die Forschungsergebnisse bestätigt wird.<sup>27</sup> Letztlich haben auch Österreich und Deutschland in den vergangenen Jahren entsprechende standardisierte Prüfverfahren eingeführt. Im Zuge der Recherche konnte aktuell lediglich für die Schweiz ein schulintern organisiertes Prüfungsmodell auf der oberen Sekundarstufe ausgemacht werden.

In **Österreich** werden seit dem Schuljahr 2014/15 (AHS) bzw. 2015/16 (BHS) bundesweit teilstandardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfungen durchgeführt. Erklärtes Ziel ist es dadurch mehr Fairness, gleiche Bedingungen für alle PrüfungsteilnehmerInnen und eine leichtere Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse für weiterführende Bildungseinrichtungen zu gewährleisten.<sup>28</sup> Die standardisierten kompetenzorientierten Aufgabenstellungen (bspw. Sprachen, Mathematik) werden vom Bildungsministerium zentral zur Verfügung gestellt, die Korrektur und Beurteilung der Klausurarbeiten erfolgt nach einem vorgegebenen Bewertungsschlüssel. Die Prüfungskommission entscheidet anschließend über die Beurteilung der Arbeiten. Nicht-standardisierte Aufgabenstellungen werden durch die KlassenlehrerInnen erstellt.

Ein Beispiel für einen besonders hohen Grad an Standardisierung der „Matura“ findet sich in **Irland**, das eine lange Tradition zentraler Abschlussprüfungen vorweisen kann: Hier wurden zentralisierte Prüfungsverfahren erstmals bereits Ende des 19. Jahrhunderts eingeführt. In Irland ist – wie in einigen anderen angelsächsischen Ländern auch – eine eigene Prüfungskommission mit der Entwicklung und Umsetzung der landesweiten Abschlussprüfungen auf der oberen Sekundarstufe („Leaving Certificate“) betraut. Es handelt sich dabei um die „State Examinations Commission“ (SEC; Irisch: „Coimisiún na Scrúduithe Stáit“), eine öffentliche Einrichtung, die dem Bildungsministerium unterstellt ist. Zu den weitreichenden Aufgaben der SEC zählen bspw. die Entwicklung der Prüfungsunterlagen und anderer Prüfungsmaterialien, die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für die Prüfungsabwicklung (wie etwa die Organisation von Räumlichkeiten, Gestaltung des Prüfungsablaufs etc.), die Rekrutierung und Schulung von Personal für die Durchführung der Examen, die Bewertung und Benotung der Prüfungsergebnisse sowie die Veröffentlichung dieser Ergebnisse.

Ein interessantes Detail am Rande ist die Tatsache, dass in Irland auch die mündlichen Prüfungen zentral geprüft werden, während dies in den anderen Vergleichsländern fast ausschließlich die schriftlichen Examen betrifft. Eine weitere Besonderheit des irischen Systems ist das Benotungssystem: die abschließende Gesamtqualifikation der SchülerInnen beruht ausschließlich auf den Ergebnissen der zentralen „Leaving Certificate Examinations“, während üblicherweise auch die laufenden Jahresbenotungen des Schulunterrichts für die endgültige Benotung herangezogen werden.

## 5.2 Mischformen

Neben den Ländern, in denen ausschließlich zentrale Abschlussprüfungen zum Einsatz kommen, sind auch häufig Beispiele für **Mischformen** zu verzeichnen wie bspw. in den Niederlanden oder Neuseeland. Im **niederländischen** Fall etwa besteht die Abschlussprüfung aus einer zentral gestalteten „standardisierten“ Prüfung („Centraal Examen“ - CE) und einem schulbasierten Prüfungsteil („Schoolexamen“ - SE), deren Ergebnisse jeweils 50 Prozent der Gesamtnote ausmachen und die sich in ihrer Logik ergänzen: „Regarding the formal qualification, the CE therefore primarily serves as a benchmark that enables universities or potential employers to make an educated judgment about the performance of students. The SE, on the other hand, can deliver a much more comprehensive picture

---

<sup>27</sup> DUFAUX 2012

<sup>28</sup> Vgl. etwa KLEIN ET AL. 2009

of the skills and knowledge a student has attained throughout upper secondary education, so that a decision based on the results of the final exams, both statewide and school-based, is more valid than if only the statewide exams were considered, and more reliable than if only the school-based exams were accounted for.“ (KLEIN 2013)

Das Ausmaß der Standardisierung ist bei den „Centraal Examen“ sehr hoch, während die schulbasierten Examen nur einen geringen Standardisierungsgrad aufweisen. Für die Umsetzung der CE ist das „College voor Toetsen en Examens“ (CvTE) zuständig, eine unabhängige Verwaltungsbehörde im Auftrag des Bildungsministeriums. Die Prüfungsmaterialien werden im Auftrag und anhand der inhaltlichen Vorgaben des CvTE durch das „Central Institute for Test Development“ (Cito) entwickelt. Auch PrüferInnen (die auch die Korrekturen übernehmen) werden von Seiten des CvTE rekrutiert.

### 5.3 Systeme ohne Abschlussprüfung

**Einige Länder** wiederum sehen am Ende der Sekundarstufe II **keine abschließenden Prüfungen, sondern lediglich ein Abschlusszeugnis der letzten Schulklasse** vor. In diesem Zusammenhang ist zu vermerken, dass insbesondere in den USA und Kanada bereits seit einigen Jahren eine rege Diskussion über die generelle Sinnhaftigkeit von „klassischen“ Abschlussprüfungen am Ende der oberen Sekundarstufe geführt wird. So finden bspw. in den USA aktuell lediglich in rund einem Viertel der Bundesstaaten „Exit Exams“ an High Schools statt; 2002 war dies noch in über der Hälfte aller Bundesstaaten der Fall.<sup>29</sup> Auch im einwohnerstärksten Staat Kalifornien sind diese Abschlussprüfungen im Jahr 2017 letztlich abgeschafft worden.

## 6. Fazit und Schlussbemerkungen

Die Analysen haben ergeben, dass ein tatsächlich „offener“ Hochschulzugang über die alleinige Absolvierung der allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden oberen Sekundarstufe international aktuell die Ausnahme darstellt. Die Allokationsmechanismen fußen zumeist entweder auf einer **abgebenden SchülerInnenleistungslogik („Numerus Clausus“)** oder einer **aufnehmenden Prognoselogik („Aufnahmetests“)**. In Ländern, in denen eine Kombination beider Ansätze üblich ist – wie etwa in China, Japan oder Indien – resultiert dies in stark kompetitiven und hochselektiven Übergangssystemen.

Die Länder unterscheiden sich auch hinsichtlich des Ausmaßes und der Formen hochschulischer Selektionsautonomie bzw. deren **Mitentscheidungsmöglichkeit bei Auswahl und Aufnahme ihrer Studierenden**. Deutlich geworden ist in diesem Zusammenhang, dass inzwischen **in einem Großteil der untersuchten Länder** den hochschulischen Institutionen in sehr vielen Fachbereichen ein solches Mitsprache- und Entscheidungsrecht eingeräumt wird.

Letztendlich offenbart sich hier ein **systemisches Dilemma**: Einer individuellen Potentialentwicklung bzw. dem interessenbasierten offenen Hochschulzugang stehen Kapazitätsgrenzen der öffentlichen Hochschulsysteme in Zeiten von „mass higher education“ (*Trow*) gegenüber, ein Spannungsfeld, das nicht einfach aufzulösen ist und weiterhin für Diskussionen sorgen wird. Als problematischer Aspekt sei in diesem Zusammenhang etwa auf die Prognoseungenauigkeit des zukünftigen individuellen Studienerfolgs sowohl auf Basis vorhergehender SchülerInnenleistungen als auch anhand von Aufnahmetests verwiesen.

Die **Modalität der Abschlussprüfungen** zeigt auf internationaler Ebene einen deutlichen Trend zu **(teil)externen Assessments bzw. (teil)standardisierten Prüfungsverfahren**; diese Art der Prüfungsgestaltung kann daher mittlerweile als „State of the Art“ bezeichnet werden. Ob und in welchem

<sup>29</sup> <https://www.edweek.org/ew/section/multimedia/what-tests-does-each-state-require.html>

Ausmaß solche standardisierten Prüfungsverfahren die SchülerInnenleistungen positiv oder negativ beeinflussen, ist in der Forschung jedoch nicht ganz unumstritten.<sup>30</sup>

Abschließend stellt sich in Zeiten zunehmender hochschulischer Autonomie bei der Studierendenaufnahme ganz allgemein die Frage nach der **Sinnhaftigkeit der Matura als finaler Prüfung**. Wenn die Reifeprüfung bspw. in Österreich nicht mehr eine allgemeine Studienberechtigung, sondern „lediglich“ die Voraussetzung für die Teilnahme an weiteren Auswahl- und Aufnahmeverfahren im – in zunehmenden Maße auch universitären – Hochschulbereich vermittelt, so ist die ursprüngliche Berechtigungslogik dieser Abschlussprüfung genau genommen nicht mehr gegeben. Entscheidend für die weitere Entwicklung des oberen Sekundarbereichs und seiner Abschlüsse wird – nicht nur für Österreich – letztlich sein, ob die Studienkapazitäten mit der wachsenden Nachfrage Schritt halten können oder ob weitere Zugangsbeschränkungen an Universitäten und Hochschulen gesetzt werden.

Aber auch die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende wird einen Einfluss auf die Bedeutung und den Stellenwert der Schulabschlüsse auf der Sekundarstufe II haben: Eine Erhebung<sup>31</sup>, die während der Jahre 2012 bis 2015 durchgeführt worden ist, hat zwar gezeigt, dass in Europa aktuell ein Großteil der StudienanfängerInnen nach wie vor „regulär“ – also über den oberen Sekundarabschluss – in die Hochschulen einmündet. Jedoch haben in den letzten Jahren sowohl die Diskussion als auch die praktische Umsetzung von nicht-traditionellen Zugangsrouten (wie etwa über Erwachsenenbildung oder die Anerkennung von Lern- und Berufserfahrungen) deutlich an Bedeutung gewonnen und werden in ihrem Stellenwert aller Voraussicht nach auch weiterhin zulegen (Stichwort: Durchlässigkeit der Bildungssysteme).

---

<sup>30</sup> Siehe etwa KLEIN ET AL. 2014

<sup>31</sup> Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung 2016

## Literatur

- Bernhard, Nadine: Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich, Opladen/Berlin/Toronto, 2017.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH: EUROSTUDENT-Kurzossier. Der Übergang ins Studium im Europäischen Hochschulraum, Hannover, Juni 2016.
- Dufaux, Stefanie: Assessment for Qualification and Certification in Upper Secondary Education: A Review of Country Practices and Research Evidence, OECD Education Working Papers No. 83, 2012.
- European Union: Establishing a European Tertiary Education Register. Final report, Brüssel, 2016.
- Fend, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2008.
- Gehlke, Anna; Hachmeister, Cort-Denis; Hüning, Lars: Der Numerus Clausus (NC) im Wintersemester 2018/19. Was man über den Numerus Clausus (NC) wissen muss und wo es die meisten frei zugänglichen Studiengänge gibt, CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, Juli 2018.
- Heine, Christoph; Briedis, Kolja; Didi, Hans-Jörg; Haase, Klaudia; Trost, Günter: Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Bestandsaufnahme, Hannover, Bonn, Juni 2006.
- Klein, Dominique Esther; Krüger, Mirko; Kühn, Svenja M.; Van Ackeren, Isabell: Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen im Mehrebenensystem Schule. Eine Zwischenbilanz internationaler und nationaler Befunde und Forschungsdesiderata, erschienen in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17/1, S. 7-33, Springer VS/Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2014.
- Klein, Dominique Esther: Statewide Exit Exams, Governance, and School Development. An International Comparison, Münster/New York/München/Berlin, 2013.
- Klein, Dominique Esther; Van Ackeren, Isabell: Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich, erschienen in: Zeitschrift für Pädagogik 55/4, Verlagsgruppe Beltz, Weinheim, S. 596-621, 2009.
- Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin; Vogtenhuber, Stefan; Erking, Margot: Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems. Studie im Auftrag der Österreichischen Rektorenkonferenz - Endbericht, Institut für Höhere Studien, Wien, November 2006.
- Orr, Dominic; Riechers, Maraja: Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern, HIS: Forum Hochschule, 11/2010, Hannover, Oktober 2010.
- Pahl, Jörg-Peter: Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2012.
- Petanovitsch, Alexander; Schmid Kurt: Abschlussprüfungen der Sekundarstufe II. Internationaler Review zu Prüfungsformaten und Berechtigungen. ibw-Studie, Wien 2020.
- Stewart, Vivien: Made in China: Challenge and Innovation in China's Vocational Education and Training System. International Comparative Study of Vocational Education Systems, National Center on Education and the Economy, Washington, January 2015.
- UNESCO Institute for Statistics: International Standard Classification of Education. ISCED 2011, Montreal, 2012.