

Tertiäre Bildung in der Schweiz

Entwicklung – Herausforderungen – Handlungsoptionen

Universität St. Gallen
Prof. Dr. Dieter Euler
Prof. em. Dr. Christoph Metzger

St. Gallen, Oktober 2013

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Abkürzungsverzeichnis..... | 3 |
| 1. Fokussierung der Problemstellung..... | 4 |
| 2. Grundsachverhalte im tertiären Bildungssystem der Schweiz | 5 |
| 2.1. Tertiärstufe im Überblick..... | 5 |
| 2.2. Vertiefung: Höhere Berufsbildung in der Schweiz..... | 8 |
| 2.2.1. Zielausrichtungen..... | 8 |
| 2.2.2. Abschlüsse | 8 |
| 2.2.3. Angebote | 9 |
| 2.2.4. Zulassung..... | 9 |
| 2.2.5. Dauer der Ausbildung | 10 |
| 2.2.6. Qualitätssicherung..... | 11 |
| 2.2.7. Finanzierung..... | 11 |
| 2.2.8. Durchlässigkeit der Höheren Berufsbildung zu Tertiär A | 12 |
| 2.2.9. Bemühungen um Aufwertung der höheren Berufsbildung..... | 13 |
| 2.3. Zusammenfassung und Anschlussfragen..... | 13 |
| 3. Entwicklungen und Herausforderungen aus internationaler Perspektive | 15 |
| 3.1. Überblick..... | 15 |
| 3.2. Entwicklungen in OECD und Europäischer Union | 15 |
| 3.3. Entwicklungen und Herausforderungen im Tertiärsektor Deutschlands | 17 |
| 3.4. Zusammenfassung und Anschlussfragen..... | 22 |
| 4. Handlungsoptionen für die (Weiter-)Entwicklung der Tertiärstufe..... | 24 |
| Literatur..... | 28 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-------|--|
| BBG | Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz) |
| BBT | Bundesamt für Berufsbildung und Technologie |
| BBV | Berufsbildungsverordnung |
| BP | Eidgenössischen Berufsprüfungen |
| EQF | European Qualification Framework |
| HF | Höhere Fachschulen |
| HFP | Höhere Fachprüfungen |
| ISCED | International Standard Classification of Education |
| OdA | Organisation der Arbeitswelt |
| OECD | Organisation for Economic Cooperation and Development |
| SBFI | Staatsekretariat für Bildung, Forschung und Innovation |
| SGV | Schweizerischer Gewerbeverband |
| WBF | Départements für Wirtschaft, Bildung und Forschung |

1. Fokussierung der Problemstellung

Der Schweizerische Wissenschafts- und Technologierat befasst sich im Rahmen seines Arbeitsprogramms mit der Frage, wie das tertiäre Bildungssystem ausgestaltet werden soll, damit es gewährleistet, dass die Elemente des Systems ihre Wirkungen in Komplementarität zueinander entfalten und sich durch Permeabilität und Diversität auszeichnen. Mit dieser Fragestellung ist bereits ein normatives Postulat impliziert: Die bestehenden Elemente des tertiären Bildungssystems sollen je spezifische, sich ergänzende Wirkungen entfalten, und zwischen ihnen soll eine Durchlässigkeit bestehen.

Sollen impliziert Können – vor diesem Hintergrund startet die nachfolgende Untersuchung nicht mit einer Gestaltungsfrage („wie kann das normative Postulat umgesetzt werden?“), sondern klärt zunächst den Status Quo und fragt von ihm ausgehend nach möglichen Entwicklungspfaden („wie könnte sich das Zusammenwirken der Elemente weiterentwickeln?“). Dabei erfolgt eine Fokussierung auf das Zusammenwirken der Tertiärstufe B mit den Fachhochschulen, die einen wesentlichen Bereich der Tertiärstufe A in der Schweiz abdecken. Diese Fokussierung wird durch zwei Faktoren begründet: Zum einen gilt diese Schnittstelle in der Tertiärstufe in Wissenschaft und Politik als unklar und vernachlässigt, zum anderen vollziehen sich hier national, insbesondere aber auch international, die markantesten Bewegungen.

In diesem Kontext verfolgt die Untersuchung das Ziel,

- markante Sachverhalte und Entwicklungen insbesondere an der Schnittstelle zwischen der Tertiärstufe B und den Fachhochschulen zu beschreiben;
- offene Fragen für die Weiterentwicklung des Tertiärbereichs (insbesondere an der fokussierten Schnittstelle) in der Schweiz zu identifizieren;
- mögliche Handlungsoptionen zu konturieren.

Die Untersuchung vollzieht sich in den folgenden Schritten bzw. entlang der folgenden Fragestellungen:

- Wie lassen sich Struktur, Profil und Entwicklungen in der Tertiärstufe beschreiben? Wie sind die Übergänge aus der Tertiärstufe B in A aktuell gestaltet? (Kap. 2)
- Welche Entwicklungen und Herausforderungen zeigen sich aus internationaler Perspektive? Inwieweit können die insbesondere in Deutschland deutlich erkennbaren Konvergenzen zwischen Tertiärstufe B und den Fachhochschulen als ein Indikator für die mittelfristige Auflösung der höheren Berufsbildung in der Schweiz interpretiert werden? (Kap. 3)
- Welche Handlungsoptionen lassen sich im Hinblick auf das zukünftige Zusammenwirken zwischen der Tertiärstufe B und den Fachhochschulen unterscheiden? (Kap. 4)

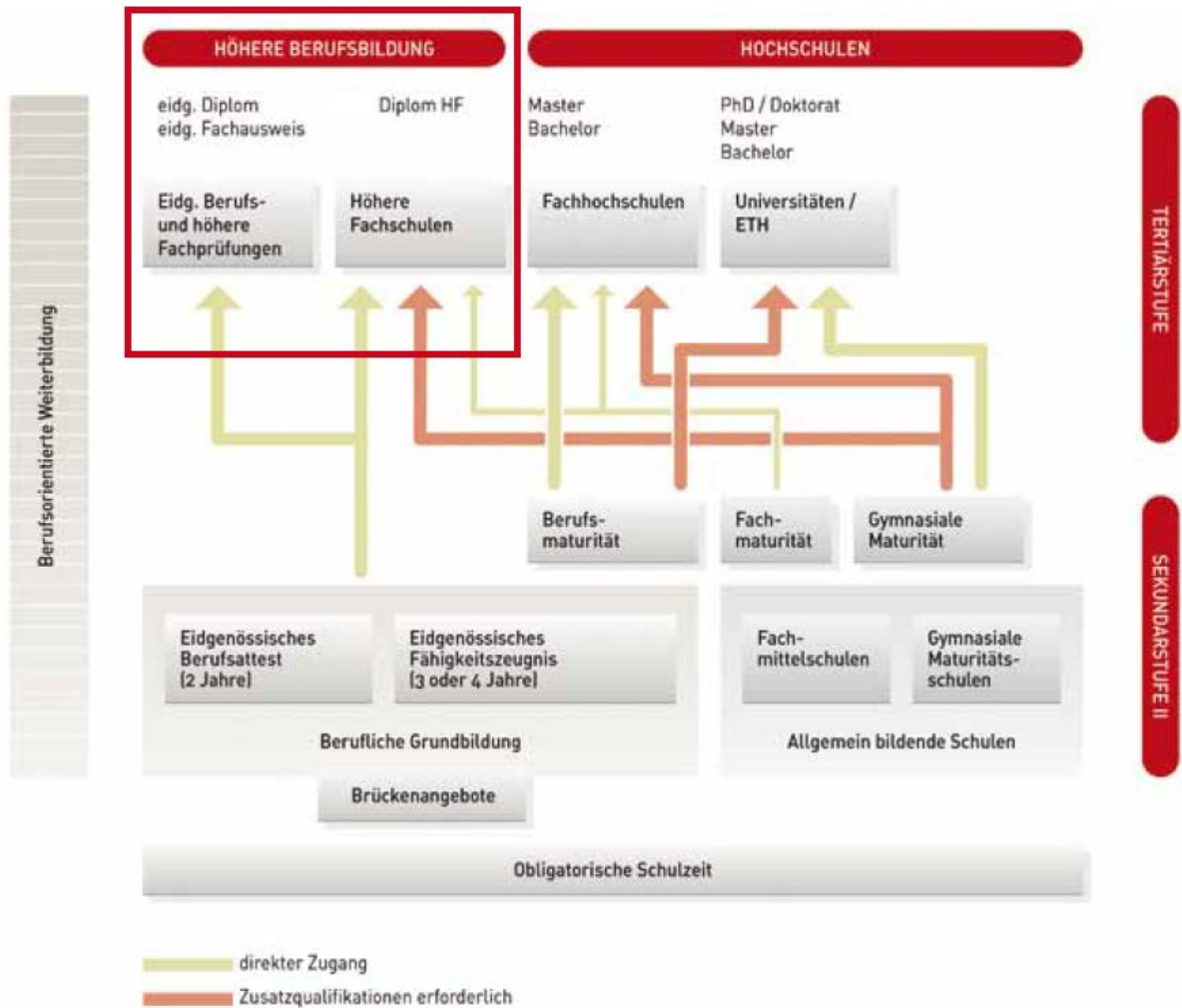
2. Grundsachverhalte im tertiären Bildungssystem der Schweiz

2.1. Tertiärstufe im Überblick

Die Tertiärstufe des schweizerischen Bildungssystems gliedert sich der international geltenden Unterscheidung entsprechend in die zwei Bereiche A und B (s. Abb. 1).

Abbildung 1

Tertiärstufe mit den Übergängen aus der Sekundarstufe im Überblick



Quelle: BBT, 2011, S. 6

Zur Tertiärstufe A zählen die universitären Hochschulen einschliesslich der Eidgenössischen Technischen Hochschulen, die Fachhochschulen und die pädagogischen Hochschulen¹. Die Tertiärstufe B umfasst die höhere Berufsbildung, gegliedert in die Eidgenössischen Berufsprüfungen (BP) und höheren Fachprüfungen (HFP) einerseits

¹ Letztere sind in Abb. 1 in die Fachhochschulen integriert.
Englisch: Higher Education Tertiary-level A – Universities/Federal Institutes of technology, Universities of applied sciences (Fazekas & Field, 2013a, S. 14).

sowie die Höheren Fachschulen (HF) anderseits.² (Bundesamt für Bildung und Technologie [BBT], 2011, S. 6; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2010, S. 172)

Zweck

Gemäss Art. 30 Abs. 1 des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG, 2011) hat die Tertiärstufe A sowohl Lehre als auch Dienstleistungen von hoher Qualität zu bieten und für „breitgefächerte Ausbildungsmöglichkeiten“ (SBFI, o.D.a) zu sorgen. Dabei unterscheidet das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI, o.D.a) in zwei Arten von gleichwertigen Einrichtungen mit unterschiedlichen Aufgaben. Die universitären Hochschulen fokussieren – so das SBFI – besonders die Grundlagenforschung, auf der die Hochschullehre aufbaue, während sich die Fachhochschulen (und analogerweise die pädagogischen Hochschulen) stärker an der Berufspraxis sowie angewandten Forschung und Entwicklung orientierten. Letztere sollen auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten, „welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sowie, je nach Fachbereich, gestalterische und künstlerische Fähigkeiten erfordern“ (HFKG, Art. 26), sowie „wichtige Beiträge zur Innovationsförderung und zum Wissenstransfer“ (SBFI, o.D.b) leisten.

Die höhere Berufsbildung wird erst im Rahmen des seit 2002 geltenden Berufsbildungsgesetzes (BBG) als „eigenständiges Bildungsangebot“ ausgewiesen (Schmid & Gonon, 2013, S. 151). Gemäss Art. 26 dient die höhere Berufsbildung auf der Tertiärstufe „der Vermittlung und dem Erwerb von Qualifikationen, die für die Ausübung einer anspruchsvollen oder einer verantwortungsvolleren Berufstätigkeit erforderlich sind.“ Die höhere Berufsbildung soll „als praktisch ausgerichtet Teil der Tertiärstufe . . . der Vermittlung sowie dem Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen, die zu anspruchsvoller Fach- und Führungsverantwortung befähigen“ (BBT, 2011, S. 6), dienen und damit eine „passgenaue berufliche Höherqualifizierung breiter Kreise entsprechend den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes“ (BBT, 2011, S. 4) ermöglichen. Zumindest programmatisch deklariert das BBT (2011, S. 4) die höhere Berufsbildung auch folgendermassen als profilierte Alternative zur Tertiärstufe A: „Damit stärkt sie indirekt das forschungsorientierte System, indem hauptsächlich jene Personen an die Hochschulen gehen, die in der Forschung tätig sein möchten.“

Wie die Ausführungen dieser Studie noch detailliert zeigen, steht der vermeintlich trennscharfen Funktionszuweisung der beiden Bereiche der Tertiärstufe eine Praxis gegenüber, die sich durch zunehmende Konvergenzen kennzeichnen lässt. Zudem

² Englisch: Higher Education Tertiary level B – Professional Education and Training (PET): Federal PET (Professional Education and Training) Diploma, Advanced Federal PET Diploma (Fazekas & Field, 2013a, S. 14).

liesse sich die angestrebte Forschungsorientierung in den Bachelor-Studiengängen der Tertiär A-Bereiche kritisch hinterfragen.

Quantitative Bedeutung

In ihrer OECD-Studie stellen Fazekas und Field mit Bezug auf das Jahr 2009 (2013a, S. 13) fest, dass die höhere Berufsbildung mit rund 40% „massgeblich zum Erwerb der für die Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen“ beitrage. Allerdings ist zu beachten, dass der Anteil der Absolventen der höheren Berufsbildung im Vergleich zu jener der Tertiärstufe A von 2009 (42.2%) bis 2012 (35.5%) etwas rückläufig ist (Bundesamt für Statistik [BFS], 2013a, b).

Tabelle 1
Abschlüsse der Tertiärstufe A und B

| | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|--|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
| | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % | absolut | in % |
| Tertiär A | 37'732 | 57.8 | 41'479 | 59.5 | 43'878 | 61.9 | 46'423 | 64.5 |
| <i>Universitäten/ETH</i> | 24'504 | 37.5 | 26'809 | 38.4 | 27'692 | 39.1 | 28'773 | 40.0 |
| <i>FH</i> | 13'228 | 20.3 | 14'670 | 21.1 | 16'186 | 22.8 | 17'650 | 24.5 |
| Tertiär B | 27'507 | 42.2 | 28'262 | 40.5 | 27'036 | 38.1 | 25'520 | 35.5 |
| <i>BP</i> | 12'196 | 18.7 | 13'144 | 18.9 | 13'141 | 18.6 | 13'582 | 18.9 |
| <i>HFP</i> | 2'656 | 4.1 | 3'160 | 4.5 | 2'969 | 4.2 | 2'815 | 3.9 |
| <i>HF</i> | 7'234 | 11.1 | 7'337 | 10.5 | 7'145 | 10.0 | 6'780 | 9.4 |
| <i>Vom Bund nicht reglementierte HBB³</i> | 5'421 | 8.3 | 4'621 | 6.6 | 3'781 | 5.3 | 2'343 | 3.3 |

Die Bedeutung der höheren Berufsbildung innerhalb des schweizerischen Bildungssystem zeigt sich auch darin, dass in 2012 12.9% der 25-64 Jährigen in der Schweiz über einen Tertiärabschluss B verfügten (im Vergleich zu 23.7% mit einem Tertiärabschluss A), wenn auch mit relativer abnehmender Tendenz gegenüber jenen mit Tertiärabschluss A, betrug doch 2008 das Verhältnis von B zu A noch 15.3 zu 18.3%⁴. Letzteres widerspiegelt auch die zunehmende Bedeutung der Fachhochschulen für die jüngere Generation (BFS, 2013c).

³ Abnahme stark bedingt durch die eidgenössische Reglementierung der Ausbildung in den Gesundheitsberufen.

⁴ Es ist allerdings davon auszugehen, dass ca. 3% der Abschlüsse Doppelabschlüsse sind, d.h. die Zahl der Tertiär B Abschlüsse entsprechend höher ist (s. Fazekas & Field, 2013a, S. 13, S. 26).

2.2. Vertiefung: Höhere Berufsbildung in der Schweiz

2.2.1. Zielausrichtungen

Wie der Bildungsbericht Schweiz ausführt, sind die *Eidgenössischen Berufsprüfungen (BP)* und *höheren Fachprüfungen (HFP)* historisch aus den von Berufsverbänden initiierten Meisterkursen gewachsen: „Schon im Jahr 1933 wurde die höhere Fachprüfung (im gewerblich-industriellen Bereich auch als Meisterprüfung bekannt) im ersten eidgenössischen Berufsbildungsgesetz staatlich geregelt. Die Berufsprüfung kam 1963 ins damals revidierte Berufsbildungsgesetz“ (SKBF, 2010, S. 247).

Die BP und besonders auch die HFP widerspiegeln die klassische Entwicklung von Berufsleuten von der beruflichen Grundbildung zur Meisterstufe. Wie Fazekas und Field (2013a, S. 15) herausarbeiten, sollen besonders die Absolventen der HFP ihren Beruf selbständig ausüben, ein eigenes Geschäft führen und Berufslernende ausbilden können. Entsprechend unterscheidet sich die HFP von der BP „in der Regel durch höhere Anforderungen“ (SKBF, 2010, S. 248), d.h. sie „entspricht gemäss Gesetz einem anspruchsvolleren Qualifikationsniveau als die Berufsprüfung“ (BBT, 2011, S. 13).

Der Zweck der *Höheren Fachschulen (HF)* lässt sich von jenem der HFP nicht deutlich abgrenzen. Die Verordnung des Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) legt in Art. 2 fest⁵: „Die Bildungsgänge und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen vermitteln den Studierenden Kompetenzen, die sie befähigen, in ihrem Bereich selbständig Fach- und Führungsverantwortung zu übernehmen. Sie sind praxisorientiert und fördern insbesondere die Fähigkeit zu methodischem und vernetztem Denken, zur Analyse von berufsbezogenen Aufgabenstellungen und zur praktischen Umsetzung der erworbenen Kenntnisse.“ Auch wenn damit Kompetenzen etwas differenzierter formuliert und die Führung eines Betriebs sowie die Ausbildung von Berufslernenden nicht explizit genannt werden, wird deutlich, dass es sich ebenfalls um eine „höher qualifizierende Berufsbildung“ (BBT, 2011, S. 16) mit einem starken Bezug auf die Berufswelt handeln soll.

2.2.2. Abschlüsse

Die *Berufsprüfung* führt zum eidgenössischen Fachausweis (z.B. „Elektrosicherheitsberater mit eidgenössischem Fachausweis“, „Produktionsleiter/in Schreinerei FA“, „Coiffeuse/Coiffeur mit eidgenössischem Fachausweis“), die *Höhere Fachprüfung* zum eidgenössischen Diplom (z.B. „Eidg. dipl. Schreinermeister“, „dipl.

⁵ Verordnung des Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen vom 11. März 2005.

Elektroinstallateur/in“, „diplomierter Steuerexperte“; für weitere Beispiele s. BBT, 2011, S. 13).

Die *Höheren Fachschulen* verleihen demgegenüber ein Diplom (z.B. dipl. Techniker/in HF Holztechnik, dipl. Betriebswirtschafterin HF, dipl. Tourismusfachfrau HF; BBT, 2011, S. 16). Bemerkenswerterweise fehlt bei letzterer Bezeichnung das Attribut „eidgenössisch“, obwohl die Prüfungen eidgenössisch anerkannt sind.⁶

2.2.3. Angebote

Das Angebot an eidgenössischen Prüfungen ist vielfältig und umfangreich. Gemäss BBT (2011, S. 13) werden zurzeit „rund 240 eidgenössische *Berufs-* und 170 *höhere Fachprüfungen*“ angeboten (BBT, 2011, S. 13). Die Initiative dazu geht jeweils von einer Organisation der Arbeitswelt aus (Oda), die die entsprechende Prüfung auch periodisch organisiert (SKBF, 2010, S. 247–248). Die Prüfungsordnungen verteilen sich auf Industrie und Gewerbe (50%), Dienstleistungssektor (41%) sowie Landwirtschaft (9%); bezüglich Prüfungsabschlüssen überwiegt allerdings der Dienstleistungssektor (66%) gegenüber Industrie und Gewerbe (29%) sowie Landwirtschaft (5%) (Basis 2009; BBT, 2011, S. 14). Dem SBFI obliegt die Genehmigung entsprechend der gesetzlichen Regelung, dass „innerhalb einer Branche für eine spezielle Ausrichtung nur je eine eidgenössische Berufsprüfung und eine eidgenössische höhere Fachprüfung“ angeboten werden dürfen (Berufsbildungsverordnung BBV, Art. 25).⁷

Die nicht-obligatorischen Vorbereitungskurse (s. auch Zulassung) werden von Organisationen der Arbeitswelt sowie öffentlichen und privaten Schulen angeboten (rund 500 Anbieter: SKBF, 2010, S. 248; 2010 rund 20'700 Studierende: BFS, 2013d).

An *Höheren Fachschulen* privater und öffentlich rechtlicher Art (SKBF, 2010, S. 245) stehen aktuell acht Bereiche (z.B. Technik, Gastgewerbe/Tourismus/Hauswirtschaft, Gesundheit, Künste und Gestaltung) mit 33 Rahmenlehrplänen zur Verfügung (52 Programme, z.B. Pflege, Betriebswirtschaft, Elektrotechnik, Bankwirtschaft: BBT, 2011, S. 16–17; 2010 waren dies 21'231 Studierende: BFS, 2013d).

2.2.4. Zulassung

Die Zulassung erfolgt für alle Varianten der höheren Berufsbildung „qualifikationsgesteuert“, so dass unterschiedliche Ausbildungswege vorausgehen können (BBG Art. 26 Abs. 2; BBT 2011, S. 11, S. 16; SBKF, 2010, S. 245).

Bezüglich der schulischen bzw. prüfungsmässigen Voraussetzungen gilt:

⁶ Für eine bis 2011 aktualisierte Auflistung der 10 am häufigsten erfolgreich absolvierten HF sei auf eine Grafik des BBT (2011, S. 17) verwiesen.

⁷ Vgl. exemplarisch die Umsetzung in VSSM, 2012.

- Zu den *BP* und *HFP* wie auch die *HF* sind Personen zugelassen, die über einen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügen, wobei sowohl ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis oder Zeugnis einer allgemeinbildenden Vollzeitschule akzeptiert werden. Hingegen ist keine Berufsmaturität erforderlich.
- Zur *HFP* im Besondern wird zugelassen, wer (mit wenigen Ausnahmen) die einschlägige Berufsprüfung bestanden hat (BBT, 2011, S. 13) oder über einen Abschluss im Tertiärbereich A⁸ verfügt (BBT, 2011, S. 11; SKBF, 2010, S. 248).
- Schliesslich ist zu beachten, dass die Prüfungsvorbereitung nicht reglementiert ist. Auch wenn eine Vielzahl von Vorbereitungskursen⁹ angeboten wird, ist deren Besuch keine zwingende Voraussetzung; eine autodidaktische Vorbereitung ist ebenfalls möglich (BBT 2011, S. 13; SKBF, 2010, S. 245).

Die Berufspraxis hat als Zulassungsvoraussetzung für die *BP und HFP* einen hohen Stellenwert. Sie muss in der entsprechenden Fachrichtung erworben worden sein; deren Dauer ist je nach Beruf aber sehr unterschiedlich geregelt (SKBF, 2010, S. 248) – für die *BP* sind es durchschnittlich zwei bis drei Jahre, für die *HFP* durchschnittlich vier Jahre (BBT 2011, S. 11). Für die *HF* variieren die entsprechenden Anforderungen je nach Bildungsgang (SKBF, 2011, S. 245).

2.2.5. Dauer der Ausbildung

Da für die *BP* und *HFP* nur die Prüfungen, nicht aber die Art der Vorbereitung festgelegt sind und der Besuch von Vorbereitungskursen freiwillig ist, lässt sich konsequenterweise auch die Dauer der Vorbereitung nicht eindeutig bestimmen (BBT, 2011, S. 13). Vorbereitungskurse sind berufsbegleitend und damit auch auf Teilzeit über mehrere Monate bis hin zu zwei bis drei Jahren Dauer und eine Kombination von Fernstudium sowie Wochenend- und Abendkurse ausgelegt (Fazekas & Field, 2013a, S. 15).

Die *HF* können ihre Programme vollzeitlich (mindestens zwei Jahre) oder berufsbegleitend (mindestens drei Jahre) anbieten. Die Praxisorientierung wird nicht zuletzt dadurch verpflichtend, dass im Vollzeitstudium ein Praktikum von 20%, im Teilzeitstudium eine einschlägige Erwerbstätigkeit von 50% vorgeschrieben ist. (BBT, 2011, S. 16) Gemäss BFS (2011, S. 11) verteilten sich 2010 die Abschlüsse hälftig auf die beiden Modelle, wobei im Vollzeitmodell die Gesundheitsberufe mit etwa 55% überwiegen.

⁸ Zum Nachweis von Berufsqualifikationen ist dies z.B. in den Bereichen Rechnungslegung, Steuern, Treuhand und Wirtschaftsprüfung üblich (BBT, 2011, S. 11).

⁹ Vgl. eine Umfrage des BBT bei rund 500 Kursanbietern (SKBF, 2010, S. 248).

2.2.6. Qualitätssicherung

Bei den *BP* und *HFP* bezieht sich die Qualitätssicherung durch den Bund nur auf die Prüfungen, indem die jeweiligen Prüfungsordnungen bezüglich Durchführung und Inhalt durch den Bund, konkret das SBFI, zu prüfen und anzuerkennen sind (BBT, 2011, S. 9). Dabei werden innerhalb einer Branche für eine spezielle Ausrichtung nur je eine BP und HFP genehmigt (BBV, Art. 25 Abs. 1). Hingegen werden die Curricula der Vorbereitungskurse keiner Kontrolle durch den Bund unterworfen, sodass die Qualitätssicherung der möglichen Kommunikation zwischen den Anbietern von Kursen und den prüfungsverantwortlichen Organisationen der Arbeitswelt sowie letztlich dem Markt überlassen bleibt.

Bei den *HF* bezieht sich die Qualitätssicherung im Unterschied zu den BP und HFP hingegen nicht auf die Prüfungen, sondern ausschliesslich auf die Curricula, konkret die Rahmenlehrpläne der Bildungsgänge. Zu diesem Zweck sind die Organisationen der Arbeitswelt bei deren Entwicklung einzubeziehen. Das SBFI „genehmigt auf Antrag der Eidgenössischen Kommission für höhere Fachschulen“ (SKBF, 2011, S. 246) die Rahmenlehrpläne. Sie „unterzieht die daraus abgeleiteten Bildungsgänge einem Anerkennungsverfahren. Nach dem Anerkennungsverfahren sind die Kantone für die Aufsicht der Bildungsgänge der höheren Fachschulen zuständig“ (BBT, 2011, S. 16).

2.2.7. Finanzierung

Die HBB wird einerseits öffentlich, andererseits privat finanziert (BBT, 2011, S. 24). Im Jahre 2009 gaben Bund und Kantone knapp 500 Mio. CHF aus.¹⁰ Unbestritten tragen die Studierenden und Arbeitgeber den massgeblichen Anteil an den Kosten der HBB. Dafür nennt das BBT (2011, S. 24) verschiedene Gründe wie etwa die Aussicht der Studierenden auf Einkommensverbesserung, die Heterogenität von Anbietern der HBB sowie den geringen Reglementierungsgrad.

Für die *BP* und *HFP* gilt, dass die Kantone die Vorbereitungskurse subventionieren können und der Bund die Prüfungen subventioniert. Im Sinne eines verstärkten Engagements des Bundes decken die Bundesbeiträge seit 2013 höchstens 60 Prozent des Prüfungsaufwandes (revidierte BBV, Art. 65 Abs. 1 und 2), wobei für Prüfungen, die aus fachlichen Gründen besonders kostenintensiv sind, ein Beitrag von bis zu 80 Prozent des Aufwandes gewährt werden kann.

¹⁰ Gemäss BBT (2011, S. 24) im Jahr 2009 347 Mio. CHF für die HF, 145 Mio. CHF für die Subventionierung von Vorbereitungskursen auf eidgenössische Prüfungen sowie die berufsorientierte Weiterbildung.
Im Vergleich dazu finanzierten Bund und Kantone zusammen die Hochschulen 2009 mit ca. 7.1 Mrd. CHF (BFS, o.D.).

Bezüglich der *HF* gilt, dass die Kantone und der Bund Bildungsgänge subventionieren können (BBT, 2011, S. 9). Gemäss der revidierten BBV (Art. 65a Abs. 1) decken die Bundesbeiträge für Bildungsgänge höherer Fachschulen höchstens 25 Prozent des Aufwandes.¹¹ Im Rahmen eines Konkordats wird sich das Engagement der Wohnsitzkantone der Studierenden durch die Abgeltung an die Höheren Fachschulen verstärken (EDK, 2012).

2.2.8. Durchlässigkeit der Höheren Berufsbildung zu Tertiär A

Zwar weist die Tertiärstufe B ein in verschiedener Hinsicht anderes Profil als die Tertiärstufe A auf. Trotzdem stellt sich aus Sicht der Absolventen der höheren Berufsbildung immer wieder die Frage nach der Durchlässigkeit in die Tertiärstufe A, und hier besonders zu den Fachhochschulen. In diesem Zusammenhang spielen die Motive seitens der Absolventen wie Aufstiegsorientierung, Sozialprestige, ökonomische Erwartungen,¹² aber auch die Kommunikation von Qualifikationsprofilen seitens der Arbeitswelt sowie Angeboten der Fachhochschulen eine wesentliche Rolle. Diesem Bedürfnis entsprechend, hat die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) folgende „Best Practice Regeln“ aufgestellt: „Personen mit einem Diplom einer anerkannten Höheren Fachprüfung werden zu bereichsspezifischen Bachelor-Studiengängen zugelassen. Die FH klären ab, ob Kompetenzen (insbesondere bezüglich Allgemeinbildung und Studierfähigkeit) vorgängig noch erworben werden müssen“ (KFH, 2006, 1.2.1). Etwas erweitert gilt für die HF: „Personen mit einem Diplom einer anerkannten Höheren Fachschule gemäss BBG werden für Bachelor-Studiengänge im gleichen oder verwandten Fachbereich (bereichsspezifische) zugelassen.“ (KFH, 2006, 1.1.1)

Diese Regelung spiegelt sich in den Zulassungsbedingungen zahlreicher Fachhochschulen wider – teilweise nur bezüglich Absolventen einer HF, teilweise aber einer HFP –, wobei weiter zu beachten ist, dass teilweise auch ein verkürztes Bachelorstudium ermöglicht wird.¹³

¹¹ Aktuelle Zahlen konnten noch nicht eruiert werden.

¹² Zwar scheint erwiesen, „dass sich der Besuch einer höheren Fachschule monetär immer sehr gut auszahlt und bei den berufs- und höheren Fachprüfungen selbst bei ungünstigsten Finanzierungsmodalitäten im Durchschnitt noch eine positive Rendite resultiert“ (Cattaneo & Wolter, 2011, S. 17; s. auch BBT, 2011, S. 22).

Ein Fachholschulabschluss verspricht jedoch eine zusätzliche Rendite, da sie höher als jene eines Abschlusses der Höheren Berufsbildung zu liegen scheint (Wolter & Weber, 2005).

„Die private Bildungsrendite der höheren Berufsbildung liegt zwischen derjenigen der Fachhochschulen und der Universitäten“ (BBT 2011, S. 22). Massgeblich kann auch die Aussicht darauf sein, dass ein gemischter Bildungspfad (Tertiärstufe B und A) die höchste durchschnittliche Bildungsrendite zu ergeben scheint (Backes-Gellner & Tuor, 2010).

¹³ Exemplarisch sei angeführt:

– Die Berner Fachhochschulen lassen Absolventen einer höheren Fachschule im Bereich Holz zum Bachelorstudium of Science in Holztechnik zu (VSSM, 2012).

2.2.9. Bemühungen um Aufwertung der höheren Berufsbildung

„Die höhere Berufsbildung muss in vielen Belangen aufgewertet werden, wenn wir sie nicht völlig den Fachhochschulen überlassen wollen“, so die SGV-Vizedirektorin Davatz.¹⁴ Dazu gehörte neben finanziellen Anreizen auch „eine leicht nachvollziehbare Vergleichbarkeit der Ausbildungsniveaus“. Ein Weg zur Erreichung dieses Ziels sei die Vergabe des Titels eines „Professional Bachelor“. Über diesen Titel sollen Berufsleute mit den Erwerbern eines durch Hochschulen verliehenen Bachelors (also Tertiärstufe A) vergleichbar werden.

In Motionen an den Bundesrat wurde mehrfach versucht, diese Titelaufwertung politisch umzusetzen.¹⁵ Bisher wurden diese Initiativen mit dem Argument abgelehnt, auf diese Weise käme es zu einer Vermischung der Titelstrukturen zwischen der Berufsbildung und den Hochschulen.

Unabhängig davon kann in der Schweiz nach Abschluss der HF unter bestimmten Voraussetzungen der privatrechtliche Berufsverbandstitel „Professional Bachelor ODEC“ (Verband der dipl. Absolventinnen und Absolventen Höherer Fachschulen [ODEC], o.D.) beantragt und geführt werden.

2.3. Zusammenfassung und Anschlussfragen

Die Tertiärstufe des schweizerischen Bildungssystems umfasst die Universitäten, die Fachhochschulen einschliesslich der pädagogischen Hochschulen (Tertiär A) sowie die höhere Berufsbildung, gegliedert in die Eidgenössischen Berufsprüfungen, die höheren Fachprüfungen und die Höheren Fachschulen (Tertiär B). Programmatisch sollen sich die beiden Bereiche trennscharf voneinander unterscheiden, wobei Tertiär A für eine wissenschaftlich-theoretische und Tertiär B für eine praktische Vorbereitung auf anspruchsvolle Fach- und Führungsaufgaben im Berufs- und Arbeitsleben stehen. Dieser Funktionszuweisung der beiden Bereiche der Tertiärstufe steht eine Praxis gegenüber, die sich durch zunehmende Konvergenzen kennzeichnen lässt. Die Konvergenzen lassen sich über die folgenden Aspekte illustrieren:

-
- Die Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur ermöglicht den Absolventen der HF Tourismus Graubünden den Übertritt in das dritte Studienjahr des Lehrgangs Bachelor of Science in Tourism, sofern schon an der HF vorbereitende Module belegt werden (HTW, o.D.).
 - Die Hochschule Luzern ermöglicht für Absolventen einer HF für Tourismus, Gastgewerbe und Hotelfach ein auf vier Semester verkürztes Bachelorzusatzstudium, wobei Vorkenntnisse in Rechnungswesen und Mathematik auf Niveau der kaufmännischen Berufsmaturität nachgewiesen werden bzw. in Vorbereitungskursen erworben werden müssen (Hochschule Luzern, o.D.).
 - Während die genannten Hochschulen die Zulassung auf der Basis einer HFP nicht nennen, ermöglicht beispielsweise die Berner Fachhochschule ein Bachelorstudium in Pflege sowohl mit einem HF- als auch HFP-Abschluss (BFH, o.D.).

¹⁴ Vgl. Schweizerische Gewerbezeitung v. 16.3.2012, S. 1.

¹⁵ Vgl. die Motionen der Nationalräte Tschümperlin vom 16.6.2011 und Aebischer vom 13.6.2012.

- In einzelnen Berufsfeldern haben sich Formen der Durchlässigkeit und der Anrechnung zwischen der höheren Berufsbildung und einem Bachelorstudium an der Fachhochschule entwickelt. Dieses Feld erscheint zunehmend unübersichtlich und uneinheitlich, da die konkrete Zulassung faktisch durch die jeweiligen Hochschulen zu prüfen und zu entscheiden ist. Sollten die Übergänge von Tertiär B nach Tertiär A eigenständig durch die Hochschulen gestaltet werden, oder wären hier wirksame Koordinationsmechanismen sinnvoll?
- Umgekehrt bieten Hochschulen auch Bildungsgänge für Zielgruppen mit einem berufspraktischen Hintergrund an, die in Konkurrenz zu entsprechenden Angeboten von Institutionen der höheren Berufsbildung stehen. Wirkt dieser Wettbewerb qualitätsfördernd, oder kommt es zu einer Verdrängung der höheren Berufsbildung zugunsten der (Fach-)Hochschulen?
- In jüngster Zeit sind verstärkt Bemühungen erkennbar, den bislang ausschliesslich von den Hochschulen vergebenen Bachelor-Titel auch in Tertiärabschlüsse B zu integrieren. Sind die Ablehnungen seitens der Hochschule und der Politik auf Dauer halt- und begründbar, oder werden erwartbare Aufwertungsbemühungen der höheren Berufsbildung hier auf Dauer die Konvergenz zwischen den Tertiärbereichen weiter verstärken?
- Die Finanzierung der höheren Berufsbildung verläuft in der Schweiz zwischen den Kantonen uneinheitlich und aus Sicht der Bildungsnachfragenden unbefriedigend. In der öffentlichen Diskussion wird hinsichtlich der öffentlichen Finanzierung häufig von einer Benachteiligung des Tertiär B – Sektors gegenüber Tertiär A gesprochen und eine bessere Balance zwischen den beiden Bereichen gefordert. Sollten die beiden Bereiche der Tertiärstufe unter dem Gebot der Fairness eine vergleichbare öffentliche Finanzierung erhalten?
- Tertiär A und B werden in der politischen Rhetorik als gleichwertig beurteilt. Verläuft die Gleichwertigkeit über den Nachweis von allgemeinbildenden Inhalten (z. B. Sprachen, Mathematik), oder wird berufsbildenden Inhalten eine gleiche Wertigkeit zugesprochen? Impliziert das Verständnis von Gleichwertigkeit auch die Durchlässigkeit zu unterschiedlichen Hochschulwegen, etwa bis hin zu einem beruflichen und einem akademischen Bachelorabschluss?

3. Entwicklungen und Herausforderungen aus internationaler Perspektive

3.1. Überblick

Entwicklungen vollziehen sich heute auch im Bildungssystem nur noch selten isoliert in einem nationalen Rahmen. Dies ist für den Hochschulbereich spätestens seit der Bologna-Reform evident, es gilt aber auch für den Bereich der Berufsbildung. Vor diesem Hintergrund kann eine Reflexion über mögliche Entwicklungen und Herausforderungen im Tertiärbereich der Schweiz den Blick über die Grenzen nicht aussparen. Eine internationale Perspektive ist gerade aus Sicht der Schweiz bedeutsam, weil die spezifische Struktur des Tertiärbereichs B mit seinen jenseits der Grenzen nur schwer verständlichen Abschlüssen schon im Interesse der schweizerischen Absolventen ein Streben nach Einordnung und Vergleichbarkeit nahelegt.

Im Rahmen dieser Untersuchung ist kein erschöpfender Ländervergleich möglich. Vielmehr erfolgt eine Begrenzung der Analyse auf zwei Kernfragen:

- Welche Entwicklungen vollziehen sich in der OECD sowie der Europäischen Union als den beiden internationalen Organisationen, die momentan in hohem Masse auf die Berufsbildung Einfluss nehmen? (Kap. 3.2)
- Welche Entwicklungen vollziehen sich in Deutschland – einem Land, dessen Berufsbildung auch an der Schnittstelle zu den Hochschulen der Schweiz am ähnlichsten erscheint? (Kap. 3.3)

3.2. Entwicklungen in OECD und Europäischer Union

Die OECD legte über viele Jahre einen starken Fokus auf die Allgemeinbildung und votierte für eine verstärkte Akademisierung, für höhere Maturanden- und Studierendenquoten. Dabei wurde in erster Linie ökonomisch argumentiert, etwa indem aus volkswirtschaftlicher Sicht ein Zusammenhang zwischen Hochschulexpansion und Wirtschaftswachstum zu belegen versucht wurde, oder indem aus Sicht des Einzelnen auf die Korrelation zwischen Bildungsniveau und Lebensinkommen hingewiesen wurde (Alesi & Teichler, 2013, S. 22–26). Diese Positionen wurden nicht zuletzt auch in der Schweiz häufig in Frage gestellt, so etwa mit dem Hinweis auf differenziertere Qualifikationsnachfragen auf den Arbeitsmärkten und – etwas polemisch gewendet – Gefahren der Entstehung eines „akademischen Proletariats“, das nicht oder weit unterhalb der erworbenen Qualifikationen beschäftigt ist.

Die Debatten haben mit den Jahren etwas an Dramatik verloren, zum einen aufgrund der auch in Ländern wie der Schweiz oder Deutschland gestiegenen Maturanden- und Studierendenquoten, zum anderen aber auch aufgrund einer gesteigerten Wahrnehmung und Hochschätzung der Berufsbildung in der OECD. So wurden beispielsweise in den vergangenen Jahren verschiedene Studien zu Ländern mit einem

elaborierten Berufsbildungssystem durchgeführt, in denen die ökonomische, soziale und individuelle Leistungsfähigkeit der Berufsbildung herausgearbeitet und gewürdigt wird (vgl. Fazekas & Field, 2013a, 2013b).

In der internationalen Diskussion besteht weitgehend Konsens darüber, dass die Ausprägung eines nationalen (Berufs-)Bildungssystems im Kontext anderer gesellschaftlicher Subsysteme zu verstehen ist (vgl. Euler, 2013). Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn beispielsweise das Berufsbildungssystem in einem Staat eher rudimentär ausgeprägt wird, dafür aber der akademische Sektor entsprechende Qualifizierungsfunktionen übernimmt und demzufolge vergleichsweise elaboriert ist (vgl. OECD, 2010, S. 37). Insbesondere sind bei Fragen des internationalen Vergleichs der institutionelle Kontext, die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und kulturelle Normen zu beachten. So weist Deißinger (1997, S. 180) darauf hin, dass im französischen Berufsbildungssystem aufgrund der zentralistischen Gesellschaftsstruktur das korporative Element einer Selbstverwaltungsorganisation fehlt, wodurch das durch dieses Merkmal geprägte deutsche oder schweizerische System nicht ohne weiteres nach Frankreich übertragbar wäre. Lutz (1976) kommt in seinem Vergleich von Deutschland und Frankreich u. a. zu dem Ergebnis, dass der fehlende Stamm an professionellen Facharbeitern in Frankreich mit Arbeitsorganisationen korrespondiere, die einen höheren Grad an Arbeitsteilung und eine stärkere Trennung von dispositiver und operativer Arbeit vorsähen. Dieses Arrangement im Beschäftigungssystem stützt sich zugleich auf Strukturen im Bildungssystem, die über die allgemeinbildenden Schulen eine breitere Führungsschicht, dafür aber einen dünnen Mittelbau bereitstellt. Korrespondierend hierzu ist die Rekrutierung von Fachkräften auf die funktionalen Bereiche des Bildungssystems abgestimmt. Hinsichtlich der unterschiedlichen kulturellen Normen kann das Beispiel Englands angeführt werden, wo die Ausbildung weitgehend in der betrieblichen Domäne liegt und entsprechend auch die in der Schweiz verfolgte Verbundpartnerschaft als inkompatibel mit den englischen 'industrial relations' gilt. Ein weiteres Beispiel für die Bedeutung der kulturellen Rahmenbedingungen stellt die unterschiedliche Reputation von Abschlüssen aus allgemeinbildenden Schulen (einschliesslich der Hochschulen) im Vergleich zu jenen aus der Berufsbildung dar. So hatte beispielsweise in Südkorea der Berufsbildung das Stigma an, dass sie nur von jenen wahrgenommen werde, die in den höher reputierten, schulisch getragenen Bildungsbereichen keine Aufnahme gefunden hätten (Bosch & Charest, 2006, S. 8; ähnlich im Hinblick auf die USA und Japan: Metzger et. al., 2004).

Vor diesem Hintergrund ist die Vielfalt an Arrangements im Zusammenwirken zwischen Berufs- und Hochschulbildung (Tertiär A und B) im internationalen Rahmen nicht erstaunlich. Dunkel & Le Mouillour (2013, S. 150) systematisieren die Vielfalt über folgende Typen:

- Länder mit einer binären berufsqualifizierenden und akademischen Hochschulpolitik (z. B. Schweiz, Deutschland)

- Länder mit einem integrierten Ansatz definiert über das Qualifikations- und Anerkennungssystem (z. B. Frankreich, England)
- Länder mit einer tertiären Berufsbildung als Teil der Hochschulpolitik (z. B. Niederlande, Norwegen)
- Länder mit einer bildungspolitischen Betonung auf akademischer tertiärer Bildung (z. B. Griechenland, Polen)
- Länder, die nicht explizit über eine Berufsbildung im tertiären Bereich verfügen (z. B. Portugal).

Auf der Ebene der Europäischen Union (EU) wird in der „Europäischen Strategie 2020“ insgesamt von einem Bedeutungszuwachs der höheren Berufsbildung ausgegangen. Als massgeblich für diese Einschätzung werden u. a. die folgenden Faktoren betrachtet (Amtsblatt der Europäischen Union, 2011):

- Entwicklung von neuen Berufen bzw. Berufsgruppen, die aufgrund ihrer Komplexität zu einer Verschiebung von „vocations“ zu „professions“ führen würden.
- Bedeutung des lebenslangen Lernens, auf die Hochschulen mit ihren Strukturen noch keine differenzierten Antworten bieten würden.
- Steigender Bedarf an Flexibilität, sowohl in curricularer Hinsicht als auch im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der Bildungsnachfragenden.
- Zunehmende Bedeutung privater Akteure im (Berufs-)Bildungssystem.

Eine für die hier verfolgte Fragestellung relevante Initiative auf der Ebene der EU besteht darin, (Berufs-)Bildungsgänge in eine Systematik zu überführen und international vergleichbar zu machen. So wird beispielsweise mit dem European Qualification Framework (EQF) versucht, bestehende Klassifikationssysteme (z. B. International Standard Classification of Education [ISCED]) weiterzuentwickeln und mit nationalen Bezugsrahmen zu verbinden. Durch entsprechende Qualifikationsrahmen könnte ein verstärkter Impuls in Richtung Gleichwertigkeit von Allgemein- und Berufsbildung bzw. Tertiär A und B ausgehen, indem Bildungsgänge aus den unterschiedlichen Bereichen auf der gleichen Ebene zugeordnet werden (Dunkel & Le Mouillour, 2013, S. 149). So wurden beispielsweise in Deutschland die Abschlüsse der Höheren Berufsbildung (z. B. Meister) auf die gleiche Stufe wie der akademische Bachelorabschluss gehoben (wenngleich andererseits der Meisterabschluss i. d. R. erst die Zulassung für ein Bachelorstudium ermöglicht).

3.3. Entwicklungen und Herausforderungen im Tertiärsektor Deutschlands

Deutschland bildet für die Einschätzung der schweizerischen Entwicklung insofern einen guten Referenzpunkt, als dort ähnliche Grundstrukturen sowohl innerhalb der Berufsbildung als auch innerhalb des Tertiärbereichs bestehen. So existiert auch in Deutschland ein differenziertes System der beruflichen Grundbildung, an das sich unterschiedliche Formen von staatlich reglementierten Weiterbildungsabschlüssen

anschiessen.¹⁶ In beiden Ländern werden die Sozialpartner in hohem Masse in die Gestaltung der Berufsbildung einbezogen. Die gute Verknüpfung der postsekundären beruflichen Bildungsgänge mit den Berufsbildungsangeboten des Sekundarbereichs bietet den Lernenden attraktive Aufstiegsmöglichkeiten und trägt wesentlich zur Deckung des Arbeitsmarktbedarfs bei.

Zugleich sind in Deutschland verschiedene Tendenzen und Herausforderungen zu beobachten, die für die Reflexion der Entwicklungen des Tertiärbereichs in der Schweiz von besonderer Relevanz sind. Die Betrachtungen fokussieren die folgenden Punkte: (1) Curriculare Unschärfen zwischen Tertiär A und B; (2) Institutionelle Unschärfen in den Bildungsangeboten; (3) Durchlässigkeit von Tertiär B nach Tertiär A; (4) Vertikale Differenzierung im Tertiärbereich; (5) Aufwertungsbestrebungen im Tertiärbereich.

ad 1: Curriculare Unschärfen zwischen Tertiär A und B

Schütte (2013) zeigt am Beispiel von 27 Bildungsgängen in der Medizintechnik, dass die Curricula bzw. die Bildungsgänge in diesem expansiven Bereich der Gesundheitswirtschaft zwischen der höheren Berufsbildung, den Fachhochschulen und den Universitäten nicht mehr trennscharf unterschieden werden können. Im Ergebnis hält er fest, dass sich die beruflichen und akademischen Bildungsgänge in Inhalt und Niveau zunehmend annähern (Schütte, 2013, S. 58). Die traditionelle Trennung zwischen theoretisch-systematischem Wissen und Handlungswissen sei sowohl in der Berufs- als auch in der Hochschulbildung insbesondere in den anwendungsbezogenen Bereichen nicht mehr vorhanden.

ad 2: Institutionelle Unschärfen in den Bildungsangeboten

Aus institutioneller Perspektive ist insbesondere in expandierenden Berufsbereichen eine Konvergenz erkennbar, die pointiert in die Formel: „Akademisierung der Berufsbildung – Verberuflichung der akademischen Bildung“ gefasst werden könnte. So drängen Fachschulen aus der höheren Berufsbildung, teilweise auch Organisationen aus der betrieblichen Bildung (z. B. „corporate universities“) in den akademischen Sektor, während Fachhochschulen und teilweise Universitäten Marktangebote in der beruflichen Weiterbildung entwickeln und in Konkurrenz zu den Institutionen der höheren Berufsbildung treten (Dunkel & Le Mouillour, 2013, S. 160–161). In anderen europäischen Ländern sind diese Konvergenztendenzen teilweise noch deutlicher erkennbar, etwa wenn Universitäten berufliche Weiterbildungsangebote mit teilweise etablierten Abschlüssen (z.B. Executive MBA) oder sogar – wie in Norwegen – eine berufliche Promotion („Vocational PhD“) anbieten (Dunkel & Le Mouil-

¹⁶ Die in der Schweiz verwendete begriffliche Unterscheidung zwischen Tertiär A und B existiert in dieser Form nicht, gleichwohl sind die zugeordneten Bildungsgänge und –abschlüsse hochgradig affin. So wird für die staatlich reglementierten Bildungsgänge im Anschluss an eine berufliche Grundbildung in der Schweiz von ‚Ausbildung‘ gesprochen, während der gleiche Sachverhalt in Deutschland unter den Begriff der Weiterbildung gefasst wird.

lour, 2013, S. 153). In Deutschland sind Hybridinstitutionen wie die Berufsakademie oder – als Nachfolgeinstitution – die Duale Hochschule Baden-Württemberg entstanden. In Ländern wie beispielsweise Dänemark („academies of professional higher education“) oder England („further education colleges“) bestehen ähnlich ausgerichtete Institutionen an der Schnittstelle von beruflicher und akademischer Weiterbildung bereits länger. Neben diesen i. d. R. aus der höheren Berufsbildung entstandenen Institutionen existieren auch Institutionen wie die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW), die mit dem Signum der Universität auf das Segment der beruflichen Weiterbildung zielen.

Ein expandierender Bereich ist in Deutschland das duale Studium. Als dualer Studiengang wird ein Studium an einer Hochschule mit integrierter Berufsausbildung bzw. Praxisphasen in einem Unternehmen bezeichnet. 2011 bestanden mehr als 900 solcher dualer Studiengänge mit mehr als 60.000 Studienplätzen (Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB], 2011). Duale Studiengänge werden von Fachhochschulen (59%), Berufsakademien (16%), Universitäten (3%), anderen Hochschulen (3%) und der dualen Hochschule Baden-Württemberg angeboten. Duale Studiengänge sind vielfältig ausgestaltet, so u. a. (vgl. Heidemann & Koch, 2013):

- Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge: Hochschulstudium mit einer parallelen Ausbildung in einem Ausbildungsberuf.
- Praxisintegrierende duale Studiengänge: Hochschulstudium plus längere betriebliche Praxisphasen, kein Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf.
- Berufsintegrierende duale Studiengänge: Hochschulstudium für bereits Berufstätige, die weiterhin in Teilzeit ihrem Beruf nachgehen.

ad 3: Durchlässigkeit von Tertiär B nach Tertiär A

In der Politik galt auf der Tertiärstufe über Jahrzehnte das Diktum einer Trennung von beruflicher und akademischer Bildung (Alesi & Teichler, 2013, S. 27-32). Die Durchlässigkeit von der beruflichen Weiterbildung in die Hochschule blieb eine Ausnahme. Diese Position wurde etwa seit Mitte der 1990er-Jahre zunächst graduell, dann nachdrücklich aufgegeben und in das Gegenteil gedreht. Dieser Paradigmenwechsel kulminierte 2009 in zwei Beschlüsse der deutschen Kultusministerkonferenz:

- Mit dem sogenannten „Öffnungsbeschluss“ erhalten Absolventen eines Tertiärabschlusses B den allgemeinen Hochschulzugang, Absolventen einer anerkannten Berufsausbildung können nach einer dreijährigen Berufserfahrung und einem „Eignungsfeststellungsverfahren“ die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten (Fazekas & Field, 2013b, S. 46; Wolter, 2013, S. 206)
- Der parallel getroffene „Anrechnungsbeschluss“ sieht vor, dass bis zu 50% der erforderlichen Lernleistungen im Studium durch Anerkennung früherer Lern-

leistungen und beruflicher Erfahrungen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können (Wolter, 2013, S. 192).

Die Beschlüsse wurden u. a. mit dem Argument begründet, dass sich mit der Durchlässigkeit zur Hochschule die Attraktivität der Berufsbildung gegenüber der Allgemeinbildung erhöhe. Durch den besseren Übergang in die Hochschule (d. h. die Allgemeinbildung) solle die Gleichwertigkeit der Berufsbildung gefördert werden – eigentlich ein paradoxes Argument.

Die Implementierung der Beschlüsse kann noch nicht abschliessend beurteilt werden. Im Jahr 2010 begannen 2,1% aller Studienanfänger in Deutschland ihr Studium ohne Studienzugangsberechtigung, in 2000 waren es noch 0,7%. Die Steigerung an Universitäten verlief von 0,5% auf 1,9%, an Fachhochschulen von 1,1% auf 2,5% (vgl. Fazekas&Field, 2013b, S. 47). Auch wenn die Durchlässigkeit formal erleichtert wurde, so besteht hinsichtlich der Umsetzung insbesondere beim Übergang in eine Universität zumeist eine kulturelle Barriere: Von den Studierenden wird primär eine Auseinandersetzung mit den akademischen Theorien und Inhalten erwartet, ihre beruflichen Kompetenzen können sie i. d. R. nicht nutzbar machen. Als Referenzpunkt für Curriculum und Studienpraxis dient der Studierende, der seinen Hochschulzugang auf den Standardwegen erworben hat. Entsprechend bleiben auch Anrechnungen aus den dem Studium vorgelagerten beruflichen Bildungsphasen zumeist marginal.

ad 4: Vertikale Differenzierung im Tertiärbereich

In den vergangenen beiden Dekaden ist es in Deutschland zu einer zunehmenden vertikalen Differenzierung der Hochschulen gekommen. In den Universitäten werden sogenannte „Eliteuniversitäten“ von ‚normalen‘ Universitäten unterschieden, daneben stehen private Universitäten, die teilweise den Anspruch einer Spitzenuniversität verfolgen (z. B. European School of Management and Technology - ESMT, Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung Koblenz-Vallendar - WHU, European Business School - EBS, Bucerius Law School, Jacobs University Bremen). Auf der Ebene der Fachhochschulen haben sich neben den staatlichen Hochschulen zunehmend private Fachhochschulen entwickelt, die häufig in einem regionalen Umfeld in eng definierten Nischenmärkten, vielfach in enger Kooperation mit einer Branche, einem Verband oder gar einem Unternehmen, spezifische Studiengänge anbieten. Einige dieser Hochschulen operieren auch überregional, so beispielsweise die mit über 20.000 Studierenden grösste Hochschule FOM (Hochschule für Ökonomie und Management). Insbesondere die privaten Fachhochschulen verfolgen häufig den Ansatz, Studiengänge curricular und methodisch auf die spezifischen Bedürfnisse von Studierenden mit einem beruflichen bzw. berufsbildenden Hintergrund zuzuschneiden. So werden beispielsweise in hohem Masse berufspraktische Lernfelder in den Studienablauf integriert (z. B. in Form von betrieblichen Praxisprojekten), vorgängige Lernleistungen aus der Fachschule werden vergleichsweise umfangreich angerechnet. Diese Praxis kann letztlich in zwei Richtungen ausgeleuchtet und re-

flektiert werden: Zum einen kann in ihr eine wirkliche Alternative zu einem akademisch-theoriedominanten Studium an einer staatlichen Hochschule gesehen werden. Zum anderen wird die Gefahr betont, dass auf die Bedürfnisse der Zielgruppen zugeschnittene Leistungen zu einer Absenkung der Qualitätsstandards und letztlich einer Entwertung der Studienabschlüsse führen können. Eine weitere Gefahr wird darin gesehen, dass insbesondere Grenzanbieter dazu verleitet werden könnten, durch eine grosszügige Anrechnungspraxis oder andere Konzessionen ihre wirtschaftliche Grundlage zu sichern, zugleich aber bestehende Qualitätsstandards zu unterlaufen.

ad 5: Aufwertungsbestrebungen im Tertiärbereich

In den vergangenen Jahren mehren sich die Anzeichen sowohl auf der Ebene der Fachschulen auf der Tertiär B - Ebene als auch bei den Fachhochschulen, ihre Reputation durch Annäherungen an spezifische Charakteristika der jeweils höheren Ebene zu steigern. Bei den Fachhochschulen ist es das Bestreben um die Gewährung des Promotionsrechts, wobei dieses Bestreben über zwei Stränge verfolgt wird. Neben der politischen Lobbyarbeit werden zunehmend Kooperationen mit aus- und inländischen Universitäten eingegangen, die formal den Dokortitel verleihen.

Bei den Fachschulen sind zwei wesentliche Initiativen erkennbar, die auf einen Reputationsgewinn zielen. Die erste fokussiert die Vergabe neuer Titel für die Abschlüsse. So werden wiederholt Bemühungen gestartet, den Weiterbildungsabschluss eines „Bachelor Professional“ einzuführen und diesen mit dem akademischen Bachelor gleichzusetzen.

Zum anderen konzentrierten sich die politischen Aktivitäten der Wirtschaftsverbände, die Tertiärabschlüsse B möglichst hoch in dem neu geschaffenen Deutschen Qualifikationsrahmen zu positionieren. So ist es dann auch gelungen, u. a. den Meister- und den Fachwirtsabschluss auf die gleiche Stufe 6 des akademischen Bachelor zu verankern.

3.4. Zusammenfassung und Anschlussfragen

Zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen und -gängen bestehen Austauschbeziehungen, die komplementär oder konfliktär zueinander verlaufen können. Dies erklärt u. a., dass die Strukturen des Tertiärsektors im internationalen Vergleich sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können. Internationale Entwicklungen können für die nationale Diskussion in der Schweiz eine seismographische Funktion wahrnehmen, indem erkennbare Tendenzen in anderen Ländern im Hinblick auf ihre Wahrscheinlichkeit sowie Wünschbarkeit für die Schweiz abgeschätzt werden. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Entwicklungen in Deutschland von Interesse, da dort ähnliche Grundstrukturen sowohl innerhalb der Berufsbildung als auch innerhalb des Tertiärbereichs bestehen.

In Deutschland sind einige Entwicklungen erkennbar, die zu spezifischen Fragen für die Schweiz führen:

1. Die curricularen Profile der Bildungsangebote auf Tertiär A (insbesondere Fachhochschulen) und B sind zunehmend schwieriger voneinander abgrenzbar. Wie lassen sich mögliche Unterschiede in den Bildungsgängen zukünftig begründen und legitimieren?
2. Auf der Ebene der Bildungsgänge, Institutionen, Märkte und Abschlüsse zeigen sich zunehmend Konvergenzen. Dies führt zu einem Wettbewerb zumindest in einigen Bildungsmärkten, zum anderen zur Entstehung von Hybridinstitutionen wie etwa die Duale Hochschule Baden-Württemberg. Führt die Konvergenz zur Auflösung eines der Bereiche – wie beispielsweise in England, als die Polytechnics 1992 mit Universitäten verschmolzen?
3. In Deutschland wurde die Durchlässigkeit von Tertiär B nach Tertiär A durch die sogenannten „Öffnungs- und Anrechnungsbeschlüsse“ der Kultusministerkonferenz zumindest formal unterstützt. Während staatliche Hochschulen sich mit der Umsetzung teilweise noch schwertun, haben insbesondere private Fachhochschulen Studiengänge mit einem Bachelorabschluss entwickelt, die auf die besonderen Voraussetzungen und Lebenslagen der Studierenden mit einem beruflichen bzw. berufsbildenden Hintergrund eingehen. Wird es zukünftig Studienabschlüsse geben, die zwar formal gleich lauten, aber entweder ein eher akademisches oder ein berufsbildendes Profil besitzen?
4. Die institutionelle Landschaft im Tertiärbereich hat sich in den vergangenen Jahren deutlich ausdifferenziert. Insbesondere im Bereich der privaten Hochschulen haben sich gravierende Bewegungen vollzogen. Während die einen die Innovationspotenziale solcher Neugründungen betonen, weisen andere auf die Gefahr möglicher Qualitätsabsenkungen hin. Reichen die bestehenden Qualitätssicherungsinstrumente aus, um Qualitätsgefährdungen wirkungsvoll entgegenzutreten? Führt die institutionelle Vielfalt bei gleichen Abschlüssen (Bachelor, Master) dazu, dass sich die Profilierungen zukünftig nicht durch

die akademischen Abschlüsse, sondern durch die Reputation der verleihenden Institution begründet?

5. Diese Frage mag andeuten, warum zwischen den Bildungsinstitutionen des Tertiärbereichs ein Aufwertungsbestreben erkennbar ist. Dazu stehen im Wesentlichen zwei Instrumente zur Verfügung: Der Titel des Abschlusses und die Positionierung in den neu entstehenden nationalen Qualifikationsrahmen. Welche Konsequenzen haben diese Entwicklungen für die Transparenz und Einschätzbarkeit der Bildungsgänge auf der Tertiärstufe? Handelt es sich dabei nicht um eine Ressourcenverschwendung? – Wenn in einem Theater alle aufstehen, um besser sehen zu können, so werden alle weiterhin so gut oder schlecht sehen wie zuvor!

4. Handlungsoptionen für die (Weiter-)Entwicklung der Tertiärstufe

Die Darstellungen in den vorangegangenen Kapiteln erfassen Aktualität und Potenzialität. Entwicklungen im Bildungsbereich verlaufen jedoch nicht naturgesetzlich, sondern sie sind durch politische Intervention potenziell beeinflussbar. In diesem Kontext spielen nicht zuletzt normative Überlegungen eine Rolle: In welche Richtung sollen Entwicklungen beeinflusst werden? Was sind erstrebenswerte Zustände für die zukünftige Struktur der Tertiärstufe in der Schweiz?

Nachfolgend sollen insbesondere im Hinblick auf das Zusammenwirken von Tertiär B und Fachhochschulen drei prinzipielle Handlungsoptionen skizziert werden, die vor dem Hintergrund der ausgeführten Dar- und Vorstellungen möglich erscheinen:

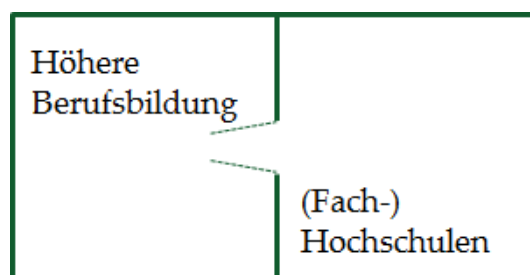
1. Trennung und Profilierung: Tertiär A und B werden wieder schärfer voneinander unterschieden, Übergänge bleiben auf eng definierte Wege begrenzt.
2. Konvergenz und institutionelle Profilierung: Tertiär A und B zielen zumindest partiell auf gleiche Ziele, gestalten dies jedoch im Rahmen eines institutionellen Wettbewerbs.
3. Konvergenz und Aufhebung der institutionellen Unterschiede: Tertiär A und B verschmelzen zu einem Bereich. Differenzierungen auf der Tertiärstufe vollziehen sich nicht über institutionelle Unterschiede, sondern über outcomeorientierte Abschlüsse und Zertifizierungen.

ad 1: Trennung und Profilierung

Bei dieser Handlungsoption richten sich die Bestrebungen darauf, die unterschiedlichen Profile der beiden Tertiärstufen deutlicher voneinander abzugrenzen und erkennbaren Konvergenzen entgegenzuwirken. Die Abgrenzungen richten sich auf die curricularen und didaktischen Profile, auf die verliehenen Titel bzw. die Zertifikate sowie die Zulassungsvoraussetzungen bzw. die mit ihnen verbundenen Zielgruppen. Eine Durchlässigkeit zwischen den beiden Bereichen ist zwar möglich, bleibt jedoch auf eng definierte Fälle begrenzt.

Abbildung 2

Handlungsoption 1: Trennung und Profilierung



Ausgehend vom Status Quo in der Schweiz (vgl. Kap. 2) würde dies bedeuten, dass die höhere Berufsbildung noch schärfer als eine attraktive Alternative der Weiterbildung im Anschluss an eine Berufslehre profiliert wird, die sich inhaltlich und me-

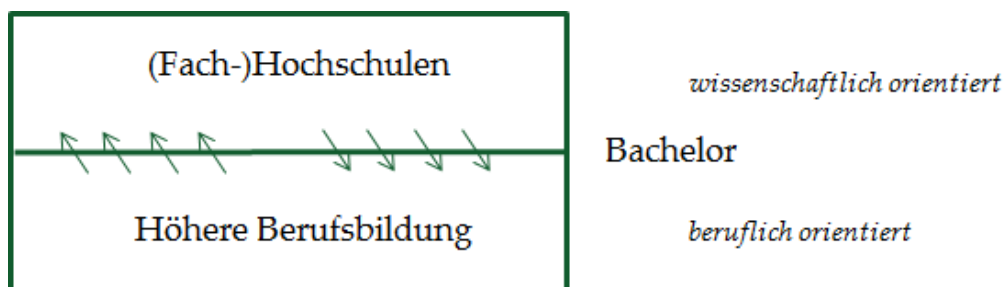
thodisch durch eine grosse Nähe an die Berufserfahrungen der Teilnehmenden auszeichnet und keine akademischen Abschlüsse mitführt. Es ist eine Option für Berufspraktiker, die bewusst diesen Weg gewählt haben und nicht im Sinne einer Optionsqualifizierung einen Bildungsgang innerhalb der höheren Berufsbildung aufnehmen, um anschliessend an eine (Fach-)Hochschule wechseln zu können. Eine Durchlässigkeit zu einem Bachelorstudium wäre nicht ausgeschlossen, wird aber auch nicht ausdrücklich unterstützt. Umgekehrt führte diese Option dazu, dass die (Fach-)Hochschulen keine Weiterbildungsangebote verfolgen, die im Wettbewerb zu den Höheren Fachschulen ständen.

ad 2: Konvergenz und institutionelle Profilierung

In dieser Handlungsoption bewegen sich die beiden Tertiärbereiche weiterhin eigenständig nebeneinander, befinden sich im Hinblick auf ihre ‚Märkte‘ bzw. ihrer verliehenen Abschlüsse im Wettbewerb zueinander. Ein solcher Wettbewerb kann beispielsweise unter der Prämisse gewünscht sein, dass dadurch die Innovationskraft des Tertiärsektors gestärkt wird. Unterschiedliche Bildungswege können dabei zum gleichen Abschluss führen. So würden etwa ein Bachelorabschluss, aber auch Weiterbildungszertifikate sowohl über die höhere Berufsbildung als auch über Hochschulen erworben werden können. Dabei werden entweder (sozusagen im Untertitel) institutionell konnotierte Unterschiede sichtbar (z. B. ein beruflich vs. akademisch orientierter Bachelorabschluss), oder die Abschlüsse werden jeweils mit der Reputation der (konkreten) Institution verbunden und ausgewiesen. Eine solche wettbewerbsorientierte Ausrichtung führt zu ordnungspolitischen Anschlussfragen, so u. a. zu jener nach der Chancengleichheit in der Finanzierung.

Abbildung 3

Handlungsoption 2: Konvergenz und institutionelle Profilierung



Ausgehend vom Status Quo führte diese Option dazu, der höheren Berufsbildung unter zu definierenden Rahmenbedingungen (mittelfristig) Wege zu eröffnen, die bis zu einem (beruflich orientierten) Bachelorabschluss führen. Damit würde die Berufsbildung in Reputation und Attraktivität weiter gestärkt, sie erhielte einen gleichwertigen Entwicklungspfad bis hin zu einem Bildungsabschluss, der bislang den Institutionen der Tertiärstufe A vorbehalten blieb. Die in Deutschland erkennbare Ungeheimtheit – einerseits Positionierung der Abschlüsse von Tertiär B auf der gleichen Stufe wie Tertiär A, andererseits bildet der Tertiär B – Abschluss eine Voraussetzung

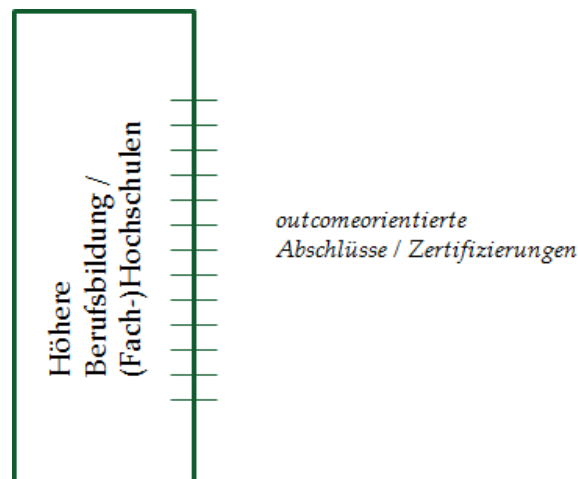
für die Zulassung zu einem Bachelorstudium auf Tertiär A – könnte auf diese Weise ordnungspolitisch konsistent vermieden werden.

ad 3: Konvergenz und Aufhebung der institutionellen Unterschiede

Die weitestreichende Handlungsoption wäre die Aufhebung der beiden Tertiärstufen und ihre Zusammenführung in eine Institution (etwa analog der Verschmelzung der englischen Polytechnics 1992 mit Universitäten). Es zählen verstärkt Learning Outcomes bzw. deren Bündelung zu Bildungsabschlüssen, weniger hingegen die Bildungswege hin zu dem Abschluss. Formale Abschlüsse würden in ein Hochschulabschlusssystem integriert. Weiterbildungsabschlüsse unterhalb der bisherigen Höheren Berufs-/Fachprüfungen bzw. der Diplome aus den Höheren Fachschulen bleiben bestehen, wären aber nicht staatlich reglementiert (weder im Hinblick auf den Rahmenlehrplan noch auf die Prüfungen).

Abbildung 4

Handlungsoption 3: Konvergenz und Aufhebung der institutionellen Unterschiede



Die Umsetzung einer solchen Handlungsoption würde tendenziell zu einer Verschmelzung der bislang eigenständigen Bildungsgänge und -institutionen führen. In Ansätzen hat sich eine solche Entwicklung in der Schweiz in den 1990er-Jahren mit der Gründung der Fachhochschulen vollzogen. Die Erfahrungen aus dieser Entwicklung zeigen, dass mit der Zusammenführung keine Nivellierung verbunden sein muss. Vielmehr verschieben sich ehemals Formen der äusseren Differenzierung auf solche einer inneren Differenzierung. Nicht mehr der Titel eines Zertifikats entscheidet über die Qualität und Reputation eines Abschlusses, sondern auch der Ort bzw. die Institution seines Erwerbs. Insofern können auch in dieser Option Elemente eines Qualitätswettbewerbs durchaus intakt bleiben.

Die drei Handlungsoptionen müssen nicht notwendigerweise flächendeckend und generell erfolgen, sondern es liegt nahe, dass sich zwischen Wirtschafts- und Berufsbereichen sowie zwischen verschiedenen Hochschuldisziplinen unterschiedliche Entwicklungen vollziehen. Unabhängig davon ist anzunehmen, dass die skizzierten

Überlegungen sich auf anwendungsbezogene Professionen (insb. in den Bereichen Technik, Wirtschaft, Gesundheit) begrenzen.

Literatur

- Alesi, B. & Teichler, U. (2013). Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In E. Severing, & U. Teichler, U. (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 19—42). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Amtsblatt der Europäischen Union. (2011, 4. März). *Schlussfolgerungen des Rates zur Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung bei der Durchführung der Strategie „Europa 2020“*. (54), 2011/C70/01-70/3.
- Backes-Gellner, U. & Tuor, S. (2010). Gleichwertig, andersartig und durchlässig? Bildungskarrieren im schweizerischen Bildungssystem. *Die Volkswirtschaft*, (7—8), 43—46.
- Berner Fachhochschule [BFH]. (o.D.). *Bachelor of Science in Pflege*. Abgerufen von http://www.gesundheit.bfh.ch/de/bachelor/zulassung_und_anmeldung.html
- Bosch, G. & Charest, J. (2006, September). *Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners*. Paper presented at the 14th IIRA World Congress, Lima.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]. (2011). *Die Höhere Berufsbildung 2011 – Fakten und Zahlen* [Faktenblatt]. Abgerufen von Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation Website: <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/index.html?lang=de>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2013a). *Tertiärstufe, Hochschule – Übersichtstabellen*. Abgerufen von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/tab/blank/uebersicht.html>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2013b). *Tertiärstufe, Höhere Berufsbildung: Abschlüsse*. Abgerufen von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/05/data/blank/01.html>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2013c). *Bildungsstand der Wohnbevölkerung nach Alter und Geschlecht*. Abgerufen von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.406101.4086.html>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2013d). *Bildung, Forschung, Innovation (BFI): Facts & Figures*. Abgerufen von <http://www.sbf.admin.ch/dokumentation/01816/index.html?lang=de>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (o.D.). *Öffentliche Bildungsausgaben nach Bildungsstufe und Verwaltungsebene und nach Ausgabenart*. Abgerufen von http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/data/blank/01.html#parsys_00071

- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB]. (2011). *AusbildungPlus in Zahlen, Trends und Analysen*. Bonn.
- Cattaneo, M. & Wolter, S. (2011). Eine höhere Berufsbildung rentiert durchaus. *Panorama*, (6).
- Deißinger, T. (1997). *Zur Frage nach dem "organisierenden Prinzip" beruflicher Qualifizierung in seiner Bedeutung für die Ermöglichung pädagogischer und gesellschaftlicher Effekte. Ein Beitrag zur Charakteristik des "dualen Systems" der Berufsausbildung*. Mannheim: Universität.
- Deißinger, T. (2013). Kompetenz als Leitkategorie des angelsächsischen Berufs-bildungsverständnisses: Realisierungsformen, Kritik, aktuelle Entwicklungen. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (S. 335—356). Paderborn: Eusl.
- Dunkel, T. & Le Mouillour, I. (2013). Berufsbildung auf höchstem Niveau - europäische Erfahrungen. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.). *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 143—168). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fazekas, M. & Field, S. (2013a). A skills beyond school review of Switzerland. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>
- Fazekas, M. & Field, S. (2013b). Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>
- Heidemann, W. & Koch, J. (2013). Duale Studiengänge: Konkurrenz für die klassische Ausbildung? *WSI-Mitteilungen* 66(1), 52—60.
- Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur [HTW]. (o.D.). *Tourismus – Zulassung*. Abgerufen von <http://www.htwchur.ch/tourismus/bachelorstudium/zulassung.html>
- Hochschule Luzern. (o.D.). *Bachelor-Zusatzstudium*. Abgerufen von <http://www.bachelor-wirtschaft.hslu.ch/studium/studienmodelle/bachelor-zusatzstudium.html>
- Lutz, B. (1976). Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In H. G. Mendius et al. (Hrsg.), *Betrieb - Arbeitsmarkt – Qualifikation* (S. 83–151). Frankfurt a. M.: aspekte.

- Metzger, C., Fujita, H., Law, S. S., Zemsky, R., Berset, J. E. & Iannozzi, M. (2004). Vocational Training and Education. In N. F. McGinn (Ed.), *Learning through collaborative research. The Six Nation Educational Project* (pp. 91—145). New York: Routledge Falmer.
- OECD (Hrsg.) (2010). *Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung*. Paris: OECD-Publishing.
- Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz [KFH]. (2006). *Best Practice KFH: Zulassung von Absolvent/-innen der Höheren Berufsbildung zu Bachelor-Studiengängen*. Abgerufen von http://www.kfh.ch/index.cfm?nav=16&pg=55&dkfh_id=1&CFID=34340350&CFTOKEN=86229499
- Schmid, E. & Gonon, P. (2013). Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz* (S. 147—170). Bern: hep.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2012). *Interkantonale Vereinbarung über Beiträge an die Bildungsgänge der höheren Fachschulen*. Abgerufen von http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/vernehmlassung/3_7_hfsv_regl_d.pdf
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF]. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Autor.
- Severing, E. & Teichler, U. (2013). *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI]. (o.D.a). *Hochschulen*. Abgerufen von <http://www.sbf.admin.ch/themen/hochschulen/index.html?lang=de>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI]. (o.D.b). *Fachhochschulen – Lehren, Forschen, Entwickeln*. Abgerufen von <http://www.sbf.admin.ch/themen/01337/01339/index.html?lang=de>
- Verband Schweizerischer Schreinermeister und Möbelfabrikanten [VSSM]. (2012). *Karriereleiter* [Broschüre]. Abgerufen von <http://www.karrierepass.ch/content/default.asp?txtParentID=1&txtCatID=484>
- Verband der dipl. Absolventinnen und Absolventen Höherer Fachschulen [ODEC]. (o.D.). *Professional Bachelor ODEC*. Abgerufen von http://www.odec.ch/de/pub/titel_register/professional_bachelor_odec.htm Verbandstitel für die internationale berufliche Mobilität und Vergleichbarkeit

Wolter, A. (2013). Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang?
Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule.
In E. Severing & U. Teichler, *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 191–212). Bielefeld: W. Bertelsmann.