

Positionierung der Höheren Berufsbildung im internationalen Vergleich

**Eine vergleichende Analyse mit Fokus
auf Höhere Fachschulen**

Universität St. Gallen

Dieter Euler

Michèle Collenberg

St. Gallen, Oktober 2016

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangspunkte und untersuchungsleitende Fragen	3
2. Methodisches Vorgehen	5
3. Kontextrelevante Grundlagen	12
3.1. Höhere Berufsbildung in der Schweiz.....	12
3.2. Einordnung höhere Berufsbildung in die Bildungssysteme der Vergleichsländer.....	15
3.2.1. England	15
3.2.2. Dänemark.....	16
3.2.3. Niederlande	17
3.3. Vergleiche Betrachtung der Einordnung von Bildungsgängen im Tertiärbereich.....	18
4. Übersicht über die zentralen Untersuchungsergebnisse	19
4.1. Vergleich Höhere Fachschule – Fachhochschule	19
4.2. Vergleich Höhere Fachschule – Internationale Bildungsgänge	21
5. Mögliche Implikationen: Szenarien für die Positionierung der höheren Berufsbildung	22
Literatur	28
Anhang: Darstellung der Fallanalysen	31

1. Ausgangspunkte und untersuchungsleitende Fragen

„Die höhere Berufsbildung muss in vielen Belangen aufgewertet werden, wenn wir sie nicht völlig den Fachhochschulen überlassen wollen“, so die SGV-Vizedirektorin Davatz (Schweizerische Gewerbezeitung v. 16.3.2012, S. 1). Dazu gehöre neben finanziellen Anreizen auch „eine leicht nachvollziehbare Vergleichbarkeit der Ausbildungsniveaus“. Mit diesen Zitaten sind wesentliche Fragestellungen angerissen, die im Rahmen dieser Studie aufgenommen und untersucht werden: Die höhere Berufsbildung in der Schweiz sieht sich national wie international der Notwendigkeit einer klaren Positionierung ausgesetzt. National erfordert dies den Vergleich mit Bachelor-Studiengängen an (Fach-)Hochschulen, international den Vergleich mit jenen Ländern, in denen ähnliche Formen einer Aufstiegsweiterbildung angeboten werden.

Die Tertiärstufe des schweizerischen Bildungssystems umfasst die Universitäten, die Fachhochschulen einschliesslich der pädagogischen Hochschulen (im Folgenden mit 'Hochschulbildung' bezeichnet) sowie die höhere Berufsbildung, gegliedert in die Eidgenössischen Berufsprüfungen, die höheren Fachprüfungen und die Höheren Fachschulen. Programmatisch sollen sich die beiden Bereiche trennscharf voneinander unterscheiden, wobei die Hochschulbildung für eine wissenschaftlich-theoretische und die höhere Berufsbildung 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:

- Einerseits haben sich in einzelnen Berufsfeldern Formen der Durchlässigkeit und der Anrechnung zwischen der höheren Berufsbildung und einem Bachelorstudium an der Fachhochschule entwickelt.¹ Dieses Feld erscheint zunehmend unübersichtlich und uneinheitlich, da die konkrete Zulassung faktisch durch die jeweiligen Hochschulen zu prüfen und zu entscheiden ist.

¹ Exemplarisch sei angeführt:

- Die Berner Fachhochschulen lassen Absolventen einer höheren Fachschule im Bereich Holz zum Bachelorstudium of Science in Holztechnik zu (VSSM, 2012).
- 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 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 höheren Fachprüfung (HFP) nicht nennen, ermöglicht beispielsweise die Berner Fachhochschule ein Bachelorstudium in Pflege sowohl mit einem HF- als auch HFP-Abschluss (BFH, o.D.).

- Andererseits bieten Hochschulen auch Bildungsgänge für Zielgruppen mit einem berufspraktischen Hintergrund an, die in Konkurrenz zu entsprechenden Angeboten von Institutionen der höheren Berufsbildung stehen.
- Wiederholt sind verstärkt Bemühungen erkennbar, den bislang ausschliesslich von den Hochschulen vergebenen Bachelor-Titel auch in Abschlüsse der höheren Berufsbildung zu integrieren.

Entwicklungen vollziehen sich heute auch im Bildungssystem zumeist in einem internationalen 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 der höheren Berufsbildung mit seinen jenseits der Grenzen nur schwer verständlichen Abschlüssen schon im Interesse der schweizerischen Absolventinnen und Absolventen ein Streben nach Einordnung und Vergleichbarkeit nahelegt.

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. 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 haftet beispielsweise in Südkorea der Berufsbildung das Stigma an, dass sie nur von jenen wahrgenommen wird, die in den höher reputierten, schulisch getragenen Bildungsbereichen keine Aufnahme gefunden haben (Bosch & Charest, 2006, S. 8; ähnlich im Hinblick auf die USA und Japan: Metzger et al., 2004).

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangspunkte untersucht die vorliegende Studie die folgenden Fragestellungen:

1. Wie sind ausgewählte Bildungsgänge der Höheren Fachschule positioniert:
 - a. national im Verhältnis zur Fachhochschule?
 - b. international im Verhältnis zu vergleichbaren Bildungsgängen in ausgewählten europäischen Ländern?

2. Wie unterscheiden sich die ausgewählten Bildungsgänge im Hinblick auf
 - a. ihre Kompetenzniveaus?
 - b. ihre Zugangsvoraussetzungen, Curricula und Anschlussberechtigungen?
3. Welche möglichen Implikationen können aus den Analysen für die Positionierung der höheren Berufsbildung gezogen werden?

2. Methodisches Vorgehen

Untersuchungsgegenstand

Der Bereich der höheren Berufsbildung umfasst ein breites Spektrum an Berufsfeldern und ist hochgradig ausdifferenziert. Vor diesem Hintergrund werden zunächst die Untersuchungsgegenstände definiert.

Gegenstand der vergleichenden Analyse ist auf schweizerischer Seite die höhere Berufsbildung im Rahmen der Höheren Fachschulen (HF). Aus vier bedeutenden Berufsfeldern werden typische Bildungsgänge ausgewählt und mit korrespondierenden Bachelor-Studiengängen an einer Fachhochschule sowie affinen Bildungsgängen in drei Ländern verglichen. Die folgende Übersicht fasst die im Einzelnen analysierten Bildungsgänge zusammen:

Berufsfeld	Höhere Berufsbildung – Schweiz	Hochschulbildung – Schweiz	International
Wirtschaft	Dipl. Marketingmanager/in HF	Bachelor (Sc.) in Business Administration, Studienrichtung Kommunikation & Marketing	Dänemark: <ul style="list-style-type: none"> • Academy Profession Degree Marketing Management • (Professional) Bachelor Degree International Sales and Marketing Management
Technik	Dipl. Techniker/in HF Elektrotechnik	Bachelor (Sc.) in Elektrotechnik	England: <ul style="list-style-type: none"> • Foundation Degree Engineering • HND Electrical & Electronic Engineering
Hotellerie-Restaurations- und Tourismus	Dipl. Hôtelier/ière-Restaurateur/trice HF	Bachelor (Sc.) in International Hospitality Management	Niederlande: <ul style="list-style-type: none"> • Associate Degree Hotel Management • (HBO) Bachelor Degree International Hospitality Management
Gesundheit	Dipl. Pflegefachperson HF	Bachelor (Sc.) in Pflege	Niederlande: <ul style="list-style-type: none"> • (HBO) Bachelor of Nursing

Abbildung: Übersicht der untersuchten Bildungsgänge

Theoretische Grundlagen

Zunächst ist zu betonen, dass die Bildungsgänge mit ihren curricularen Grundlagen, nicht hingegen in der konkreten Umsetzung in der Bildungspraxis untersucht wurden. Eine Untersuchung der praktischen Umsetzung in einer repräsentativen Stichprobe von Bildungsinstitutionen, -kursen und -teilnehmenden erforderte ein ungleich aufwendigeres Untersuchungsdesign als dies mit den gegebenen Ressourcen möglich wäre.

Die Untersuchung des Kompetenzniveaus unterschiedlicher Bildungsgänge erfordert als Vergleichskriterium die Ausweisung eines Kompetenzverständnisses. In dem zugrunde gelegten Verständnis wird ein Mitarbeiter als kompetent gesehen, wenn er die Anforderungen in einem Arbeitsbereich in seinen (1) fachlichen, sozialen und personalen Bereichen sowie (2) Wissens-, Einstellungs- und Fertigungsdimensionen bewältigen kann. Hinter diesem anspruchsvollen Bild eines kompetenten Mitarbeiters steckt u.a. die Annahme, dass es in der heutigen Arbeitswelt nicht mehr reicht, Arbeitsprozesse nach vorgegebenen Anweisungen in immer gleicher Routine auszuführen. In vielen Berufen ist es erforderlich, dass Mitarbeiter sich flexibel auf immer neue Situationen einstellen, kontinuierlich aus den Arbeitserfahrungen lernen und Aufgaben nicht nur fachlich, sondern auch sozial-kommunikativ bewältigen. Der fachlich versierte Kundenberater bleibt erfolglos, wenn er nicht auf den Kunden eingehen kann. Der sozial kompetente Kundenberater bleibt ebenfalls erfolglos, wenn er fachlich überfordert ist. Dazu werden die Einstellungen von Mitarbeitern im Beruf immer bedeutsamer, wie nicht nur die Verfehlungen im Zusammenhang der wiederholten Finanz- und Wirtschaftsskandale zeigen. Kompetent ist jemand im Beruf, wenn er die berufstypischen Arbeits- und Aufgabenbereiche sachgerecht, sozialverantwortlich, selbstbestimmt und kreativ gestalten und bewältigen kann (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 140).

Die Erfassung der Ordnungsgrundlagen erfolgt auf der Grundlage einer Kompetenzmatrix mit den drei Handlungsbereichen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen, die jeweils weiter in die drei Dimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten unterschieden werden (in Anlehnung an Euler & Hahn, 2014, S. 142).

	Erkennen (Wissen)	Werten (Einstellungen)	Können (Fertigkeiten)
Sachkompetenzen			
Sozialkompetenzen			
Selbstkompetenzen			

Abbildung: Grobstruktur der verwendeten Kompetenzmatrix

Sachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens sachliche Aufgaben und Probleme zielorientiert, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen. Beispiel: Der Techniker in der Kfz-Mechatronik führt die vorgesehenen Kontrollarbeiten fachgerecht durch. *Sozialkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu gestalten und sich mit anderen verantwortungsbewusst auseinander zu

setzen und zu verständigen. Hierzu gehört auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität. Beispiel: Der Techniker in der Kfz-Mechatronik versteht die wesentlichen Schritte eines Beratungsgesprächs und kann dieses Wissen situationsgerecht im Gespräch mit Kunden einsetzen. *Selbstkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, Anforderungen an die eigene Persönlichkeit zu klären und zu gestalten. Dazu zählen u.a. die Entwicklung der eigenen Lernkompetenz und die Entwicklung von Wertvorstellungen. Beispiel: Der Techniker in der Kfz-Mechatronik kann das Arbeitsergebnis der Kontrollarbeiten selbstständig reflektieren und gegebenenfalls Verbesserungsmöglichkeiten ableiten.

Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen können jeweils weiter unterteilt werden. Dabei wird zwischen Wissen (Erkennen), Einstellungen (Werten) und Fertigkeiten (Können) unterschieden.

Wissen: In diesem Schwerpunkt steht das Wissen über den Arbeitsbereich, die Aufgaben und die Tätigkeiten im Mittelpunkt. Dieser Handlungsbereich umfasst beispielsweise das Wissen über die Durchführung von Kontrollarbeiten, über die wesentlichen Schritte eines Verkaufsgesprächs oder das Wissen, wie Arbeitserfahrungen im Betrieb gut dokumentiert werden. Das Wissen kann inhaltlich unterschiedlich komplex ausgestaltet sein. So ist beispielsweise das Wissen über die Karosserie in der Regel weniger komplex als das Wissen über das gesamte Auto. Zudem kann Wissen auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus entstehen. Häufig wird in diesem Zusammenhang zwischen (a) erinnern; (b) verstehen; (c) anwenden; (d) analysieren; (e) evaluieren und (f) weiterentwickeln unterschieden. Von Stufe zu Stufe steigen die Anforderungen.

Einstellungen: Im Handlungsschwerpunkt 'Einstellungen' stehen Grundhaltungen gegenüber Sachen und gegenüber anderen Menschen im Vordergrund. Im Rahmen eines Beratungsgesprächs kann beispielsweise die Bereitschaft gezeigt werden, mit dem Kunden vorurteilsfrei und verständnisvoll zu interagieren oder den Gesprächsprozess nicht unbedacht, sondern systematisch und geplant zu gestalten. Werte, Normen und Einstellungen liegen jedem Handeln zugrunde und beeinflussen die Zielfokussierung der Interaktionspartner.

Fertigkeiten: Der Handlungsschwerpunkt 'Fertigkeiten' beschreibt vereinfacht ausgedrückt angefertigte Leistungen unter Verwendung bestimmter Techniken (Ersatzteile montieren, Baugruppen bewegen etc.). Im Ergebnis entsteht ein 'greifbares' Arbeitsprodukt, sei es in Form eines produzierten Gegenstands (z.B. ein Brot, ein repariertes Auto, ein Tisch) oder eines geistigen Produkts (z.B. ein Angebot, eine Zeichnung, eine Antwort auf eine Kundenreklamation). Man spricht auch von psychomotorischem Tun, d. h. geistige und handwerkliche Tätigkeiten werden verbunden, um das Arbeitsprodukt zu erstellen. Je nachdem, ob als Grundlage zur Fertigung eines Produkts stärker das notwendige Wissen oder stärker das handwerkliche Tun betont wird, kann die Grenzziehung zwischen Wissen und Fertigkeiten im konkreten Fall schwierig sein. Wesentlich ist jedoch, dass beide Aspekte berücksichtigt und in die

Kompetenzbestimmung aufgenommen werden. Auch für die Fertigkeiten können verschiedene Niveaustufen unterschieden werden. Diese zeigen sich in einem unterschiedlichen Grad der Beherrschung einer Tätigkeit.

Die aufgenommenen Differenzierungen können im Rahmen einer Matrix zusammengeführt werden. Diese Kompetenzmatrix kann als Instrument verwendet werden, um für bestimmte Aufgaben die einzelnen Sach-, Sozial- oder Selbstkompetenzen zu bestimmen und hinsichtlich der möglichen Schwerpunkte Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten näher zu beschreiben. In dieser Untersuchung dient das Kompetenzmodell dazu, Aussagen aus Rahmenlehrplänen oder analogen curricularen Dokumenten einzuordnen und auf diese Weise vergleichbar zu machen. Zur Veranschaulichung werden die drei Handlungsschwerpunkte bewusst voneinander abgegrenzt dargestellt. Als Beispiel werden Handlungskompetenzen verwendet, welche dem Rahmenlehrplan des Bildungsgangs dipl. Pflegefachperson HF entnommen wurden (Oda Santé, 2011):

Handlungsschwerpunkte Kompetenzbereiche	Wissen (Kennen)	Einstellungen (Wollen)	Fertigkeiten (Können)
Sachkompetenz	<i>Die dipl. Pflegefachperson HF stellt die Pflegediagnosen und plant spezifische Massnahmen, um Gesundheitsprobleme, Krisensituationen und Konflikte effizient anzugehen. Sie wendet dazu relevante Konzepte, Methoden und Modelle an.</i>		
	Pflegemassnahmen planen	Gesundheitsprobleme in der Planung effizient angehen	Konzepte, Methoden und Modelle für Pflegediagnosen anwenden
Sozialkompetenz	<i>Die dipl. Pflegefachperson HF gestaltet die Kommunikation und die Beziehung so, dass sie der Situation angepasst ist, den Bedürfnissen der Patientinnen/Patienten und deren Angehörigen gerecht wird, das allgemeine Wohlbefinden fördert und Ängste sowie andere psychische Stress-Phänomene situationsgerecht auffängt.</i>		
	Möglichkeiten der situationsgerechten Gestaltung von Kommunikation und sozialen Beziehungen kennen	In der Kommunikation den Bedürfnissen der Patienten/-innen und Angehörigen gerecht werden	Kommunikation und Beziehung mit Patienten/-innen und Angehörigen gestalten und umsetzen
Selbstkompetenz	<i>Die dipl. Pflegefachperson HF beurteilt die Qualität der eigenen Arbeit und nutzt die eigenen Erfahrungen mit dem Ziel, kritisch-konstruktiv zu urteilen und selbstständig zu arbeiten.</i>		
	Kriterien für die Beurteilung der eigenen Arbeit kennen	Eigene Arbeit kritisch-konstruktiv beurteilen	Selbstreflexion der eigenen Arbeit nutzen, um die Arbeit weiter zu verbessern

Abbildung: Exemplarische Anwendung der Kompetenzmatrix (dipl. Pflegefachperson HF)

Erweiterung des Kompetenzmodells um eine Inhaltskomponente

Die überwiegende Zahl der Kompetenzen in den untersuchten Rahmenlehrplänen bezieht sich auf Sachkompetenzen in den Dimensionen Wissen und Fertigkeiten. Aus diesem Grund wird dieser Bereich für die Analyse weiter ausdifferenziert und in Anlehnung an verbreitete Taxonomien für die Erfassung und Strukturierung kognitiven Verhaltens wie folgt strukturiert:

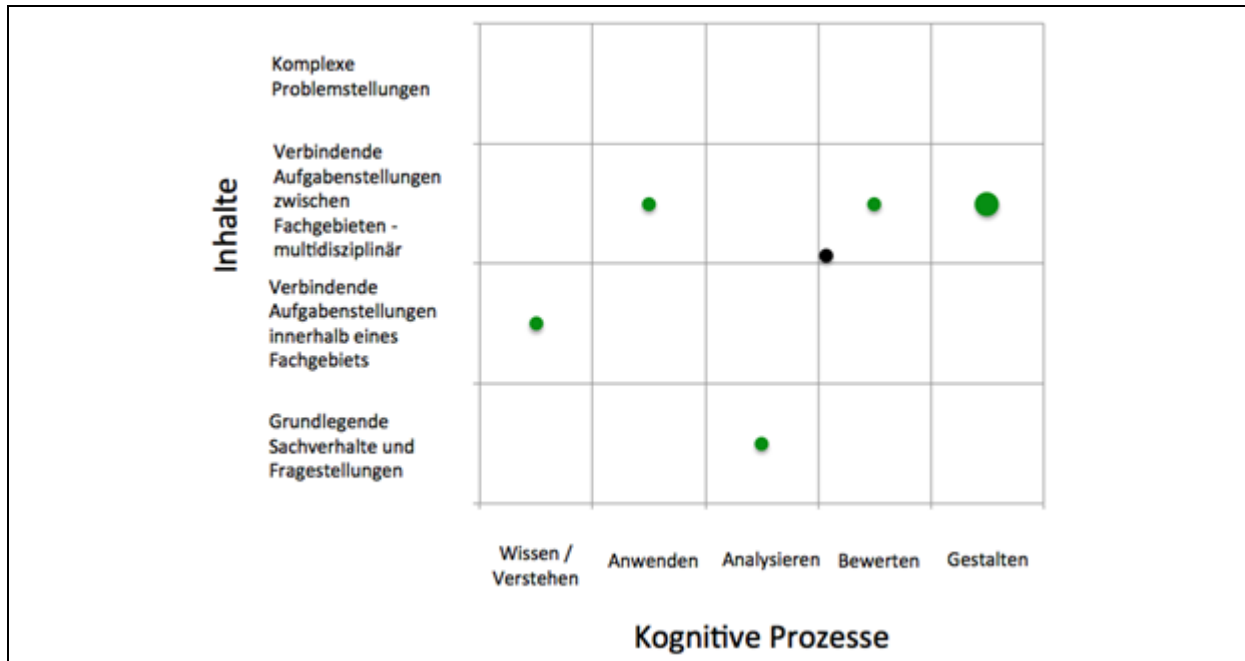


Abbildung: Detailstruktur zur Erfassung von Sachkompetenzen in der kognitiven Dimension

Die Einordnung auf der Prozessebene lehnt sich an die Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001) an. Es werden fünf Kategorien unterschieden, welche die kognitiven Prozesse beschreiben, die dem zu erreichenden Lernergebnis zugrunde liegen. Die kognitiven Prozesse werden in Verbform beschrieben und repräsentieren von links nach rechts ein Kontinuum steigender Komplexität. Die beiden untersten Stufen der Lernzieltaxonomie von Anderson und Krathwohl werden dabei als eine Stufe 'Wissen/Verstehen' zusammengefasst.

Ergänzt wird die Einordnung der kognitiven Denkprozesse um eine Inhaltskomponente (Euler & Hahn, 2014, S. 151ff.). Die vom Lehrplan vorgegebenen Inhalte werden für jede Kompetenz einer von vier Stufen zugeordnet, welche von unten nach oben an inhaltlicher Komplexität zunehmen.

Feinzuordnung der Kompetenzbeschreibungen zu dem Kompetenzmodell

Die in den untersuchten Rahmenlehrplänen identifizierten beruflichen Kompetenzen werden auf den Ebenen der kognitiven Prozesse und der Inhalte auf ihre Taxonomiestufe überprüft. Jede Sachkompetenz wird einer Stufe auf der Prozessebene und einer Stufe auf der Inhaltsebene zugeordnet. 'Kognitive Prozesse' fokussiert auf die Handlungsdimensionen Wissen und Fertigkeiten aus der Kompetenzmatrix. Einige

Sachkompetenzen sprechen zusätzlich zu Wissen und Fertigkeiten Einstellungen an. Diese Komponente tritt jedoch nur selten auf und wird in der Auswertung daher nicht eigens hervorgehoben. Sozial- und Selbstkompetenzen werden nicht in die Matrix eingeordnet, sondern eigenständig aufgenommen und ausgewiesen.

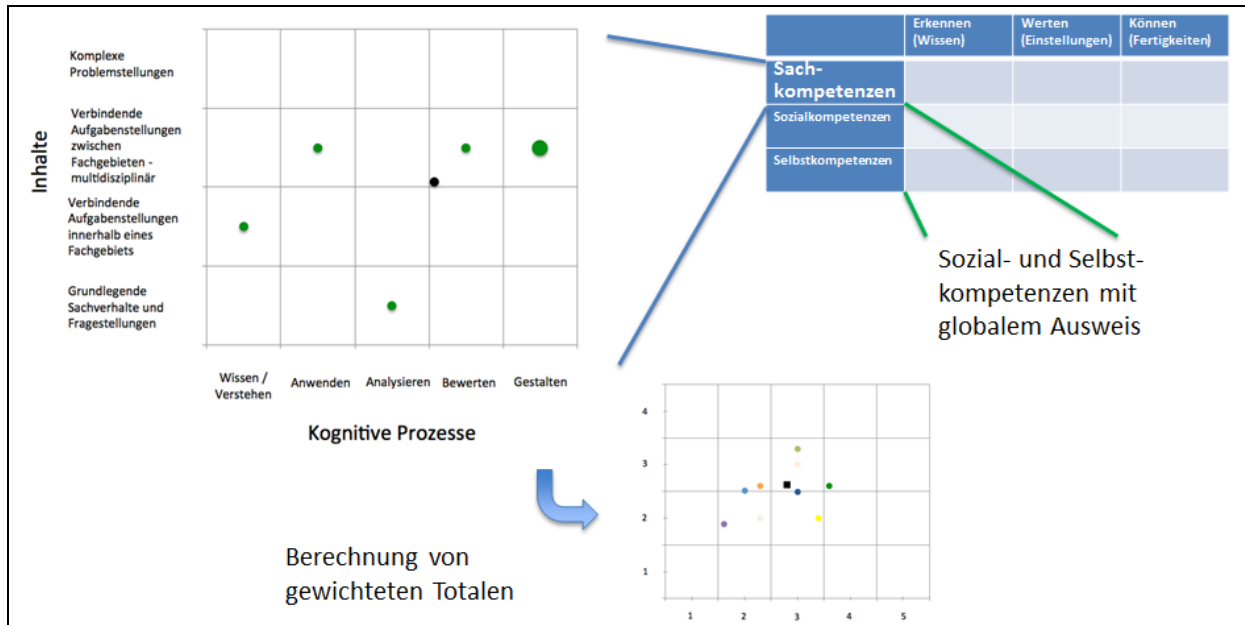


Abbildung: Zuordnung der Kompetenzbeschreibungen

Mehrere Kompetenzen mit der identischen Zuordnung zeigen sich in der Grafik als grössere Blase. Als schwarzer Punkt ist das arithmetische Mittel der Einzelkompetenzen aufgeführt. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass es sich bei den Stufungen nicht um eine Ordinalskala handelt. So bewegt sich beispielsweise die Kategorie 'Bewerten' nicht im gleichen Abstand zwischen 'Analysieren' und 'Gestalten'. Entsprechend ist das berechnete arithmetische Mittel nicht als eine statistisch präzise Grösse zu interpretieren. Die errechneten Mittelwerte werden vielmehr gebildet, um für den Vergleich eine Kennzahl zu besitzen, die für die weiteren Interpretationen eine Orientierung bietet. Dieses Vorgehen ist mit der Ausweisung und dem Vergleich von Zeugnisnoten vergleichbar. Dort werden beispielsweise die Noten verschiedener Fächer zu einer Durchschnitts-Gesamtnote verbunden, die u.U. als eine wesentliche Grundlage für die Berechtigung und Zulassung zu weiterführenden Bildungsgängen dient.

Untersuchungsschritte

Die Untersuchung wurde in den vier unterschiedenen Berufsfeldern jeweils in den folgenden Schritten durchgeführt:

- Analyse und Auswertung der relevanten Curricula (jeweils durch zwei Rater)
- Pro Bildungsgang: Dokumentation der Kompetenzniveauprofile

- Pro Berufsfeld: Vergleich und Interpretation der ausgewerteten Kompetenzniveauprofile (Diplom Höhere Fachschule; korrespondierender Studiengang an einer schweizerischen Fachhochschule; affine Bildungsgänge anderer Länder)
- Übergreifende Reflexion der Auswertungen und Interpretationen für die vier Berufsfelder im Hinblick auf mögliche Szenarien für die Weiterentwicklung der höheren Berufsbildung.

Methodische Herausforderung in der Untersuchung

Das gewählte Untersuchungsdesign folgt dem 'Prinzip der hilfreichen Ungenauigkeit', d.h. es werden substanzielle Aussagen erwartet, die aufgrund der Begrenzungen in den verfügbaren Ressourcen zwar nicht die letzte Präzision liefern können, doch in der Tendenz hinreichend genau sind, um wesentliche Kernaussagen zu begründen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind gleichwohl einige untersuchungsmethodische Herausforderungen zu berücksichtigen:

- Hermeneutisches Grundproblem: Die Beschreibungen in den untersuchten Curricula sind semantisch häufig nicht eindeutig; einige Aussagen sind aus dem Kontext zu erschliessen. Häufig sind Curricula nicht auf einer eindeutigen theoretischen oder konzeptionellen Grundlage entstanden, sondern können als Resultat eines komplexen Abstimmungsprozesses zwischen den Mitgliedern der jeweiligen Kommissionen verstanden werden. Dies führt teilweise zu Unschärfe und Interpretationsoffenheit. Das Problem kann sich verstärken, wenn es um die Interpretation von Bezeichnungen in einer anderen Sprache geht. Beispiel: 'Understanding' als Verb einer Kompetenzbezeichnung impliziert im Englischen je nach Kontext mehr als die direkte Übersetzung 'Verstehen' und eine Anlehnung an einschlägige Taxonomien nahelegen würde.
- Auswahlproblem: Während im Bereich der Höheren Fachschulen auf national geltende Rahmenlehrpläne zurückgegriffen werden kann, besteht in den Vergleichsbereichen die Notwendigkeit einer Auswahl. So werden entsprechende Studien- bzw. Bildungsgänge an unterschiedlichen Fachhochschulen bzw. Bildungsinstitutionen angeboten und können sich entsprechend unterscheiden.
- Abstraktionsgradproblem: Die Kompetenzbezeichnungen können sich zwischen zu vergleichenden Bildungsgängen in Anzahl und Abstraktionsgrad unterscheiden. So werden in einigen Curricula wenige und vergleichsweise abstrakte Kompetenzen ausgewiesen, in anderen hingegen zahlreiche und dafür sehr konkrete. Gelegentlich sind auch Kettenformulierungen anzutreffen, d.h. mehrere Kompetenzen werden in einer komplexen Aussage verbunden. Mit einer hohen Anzahl kann zudem verbunden sein, dass nicht Kompetenzen, sondern Performanzen in den Dokumenten ausgewiesen sind.
- Relativierungsproblem: Wenn im Hinblick auf die Inhaltskomponente das Kriterium der Komplexität angewendet wird, dann ist zu berücksichtigen,

dass Komplexität letztlich relativ zu einem Individuum oder einer Gruppe zu bestimmen ist. Was für einen Berufsanfänger nach der Berufslehre sehr komplex erscheint, erscheint für einen erfahrenen Mitarbeiter u.U. als trivial. So können in den Curricula Kompetenzen als mehr oder weniger komplex ausgewiesen werden, die sich aber auf sehr unterschiedliche Handlungsfelder bzw. Kontexte beziehen. So könnten die zwei folgenden Bildungsgänge verglichen werden: (1) Offen für alle Zielgruppen ohne Voraussetzungen; (2) Zugang erfordert entweder fortgeschrittene Berufspraxis oder höhere schulische Voraussetzungen. Beide Bildungsgänge könnten relativ zu den jeweiligen Zielgruppen eine hohe Komplexität besitzen, sich aber aufgrund der unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen gänzlich voneinander unterscheiden.

- Gewichtungproblem: Die dokumentierten Kompetenzen können nicht gleichgewichtig aufgenommen werden, sondern sie sind nach dem vorgesehenen zeitlichen Umfang oder den zugeordneten Kreditpunkten zu gewichten. Dies ist nicht immer möglich, da in einzelnen Curricula entsprechende Angaben fehlen.

3. Kontextrelevante Grundlagen

3.1. Höhere Berufsbildung in der Schweiz

Gemäss Art. 30 Abs. 1 des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG, 2011) hat die Hochschulbildung sowohl Lehre als auch Forschung und 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.) 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 ausgerichteter 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 (damalige) BBT (2011, S. 4) die höhere Berufsbildung auch folgendermassen als profilierte Alternative zur Hochschulbildung: „Damit stärkt sie indirekt das forschungsorientierte System, indem hauptsächlich jene Personen an die Hochschulen gehen, die in der Forschung tätig sein möchten.“

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 Hochschulbildung von 2009 (42.2%) bis 2013 (35.5%) etwas rückläufig ist (Bundesamt für Statistik [BFS], 2015).

Tabelle: Abschlüsse der Tertiärstufe

	2009		2010		2011		2013	
	absolut/in %							
Hochschulbildung	37'732	57.8	41'479	59.5	43'878	61.9	48'236	64.5
<i>Universitäten/ETH</i>	24'504	37.5	26'809	38.4	27'692	39.1	29'596	39.6
<i>FH</i>	13'228	20.3	14'670	21.1	16'186	22.8	18'640	24.9
Höhere Berufsbildung	27'507	42.2	28'262	40.5	27'036	38.1	26'573	35.5
<i>BP</i>	12'196	18.7	13'144	18.9	13'141	18.6	14'042	18.8
<i>HFP</i>	2'656	4.1	3'160	4.5	2'969	4.2	2'786	3.7
<i>HF</i>	7'234	11.1	7'337	10.5	7'145	10.0	7'627	10.2
<i>Vom Bund nicht reglementierte HBB²</i>	5'421	8.3	4'621	6.6	3'781	5.3	2'118	2.8

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 Abschluss der höheren Berufsbildung verfügten (im Vergleich zu 23.7% mit einem Abschluss der Hochschulbildung), wenn auch mit relativer abnehmender Tendenz gegenüber jenen mit Abschluss der Hochschulbildung, betrug doch 2008 das Verhältnis von höherer Berufsbildung zu Hochschulbildung noch 15.3 zu 18.3%³. Letzteres widerspiegelt auch die zunehmende Bedeutung der Fachhochschulen für die jüngere Generation.

² Abnahme stark bedingt durch die eidgenössische Reglementierung der Ausbildung in den Gesundheitsberufen.

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

Der Zweck der *Höheren Fachschulen (HF)* lässt sich von jenem der *Eidgenössischen höheren Fachprüfungen (HFP)* nicht deutlich abgrenzen. Die Verordnung des Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) legt in Art. 2 fest⁴: „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.

Zwar weist die höhere Berufsbildung ein in verschiedener Hinsicht anderes Profil als die Hochschulbildung auf. Trotzdem stellt sich aus Sicht der Absolventen der höheren Berufsbildung immer wieder die *Frage nach der Durchlässigkeit* in die Hochschulbildung, und hier besonders zu den Fachhochschulen. In diesem Zusammenhang spielen die Motive seitens der Absolventen wie Aufstiegsorientierung, Sozialprestige, ökonomische Erwartungen,⁵ aber auch die Kommunikation von Qualifikationsprofilen seitens der Arbeitswelt sowie Angebote 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 zahl-

⁴ 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.

⁵ 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, die 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 (Höhere Berufsbildung und Hochschulbildung) die höchste durchschnittliche Bildungsrendite zu ergeben scheint (Backes-Gellner & Tuor, 2010).

reicher Fachhochschulen wider – teilweise nur bezüglich Absolventen einer HF, teilweise auch einer HFP –, wobei weiter zu beachten ist, dass teilweise auch ein verkürztes Bachelorstudium ermöglicht wird.

3.2. Einordnung höhere Berufsbildung in die Bildungssysteme der Vergleichsländer

3.2.1. England

Die höhere Berufsbildung gehört im England zum Bereich der 'Further Education (FE)' und grenzt sich von der 'Higher Education (HE)' ab, welche den akademischen Bildungsweg an Universitäten beinhaltet. Die FE umfasst ein breites Angebot an Abschlüssen in der Form von Vollzeit- und Teilzeitausbildungsgängen in verschiedensten Bereichen. Anbieter der höheren Berufsbildung sind staatliche oder private FE-Colleges sowie Universitäten. Sie folgen keinen staatlich verordneten Curricula, orientieren sich jedoch am nationalen Qualifikationsrahmen (QCF-Qualifications and Credit Framework)⁶.

Weit verbreitete Abschlüsse in der FE sind der Foundation Degree sowie das 'Higher National Certificate (HNC)' bzw. das 'Higher National Diploma (HND)', welche ab der Stufe 4 des Qualifikationsrahmens parallel zum akademischen Bachelor-Studiengang verlaufen (siehe Abbildung).

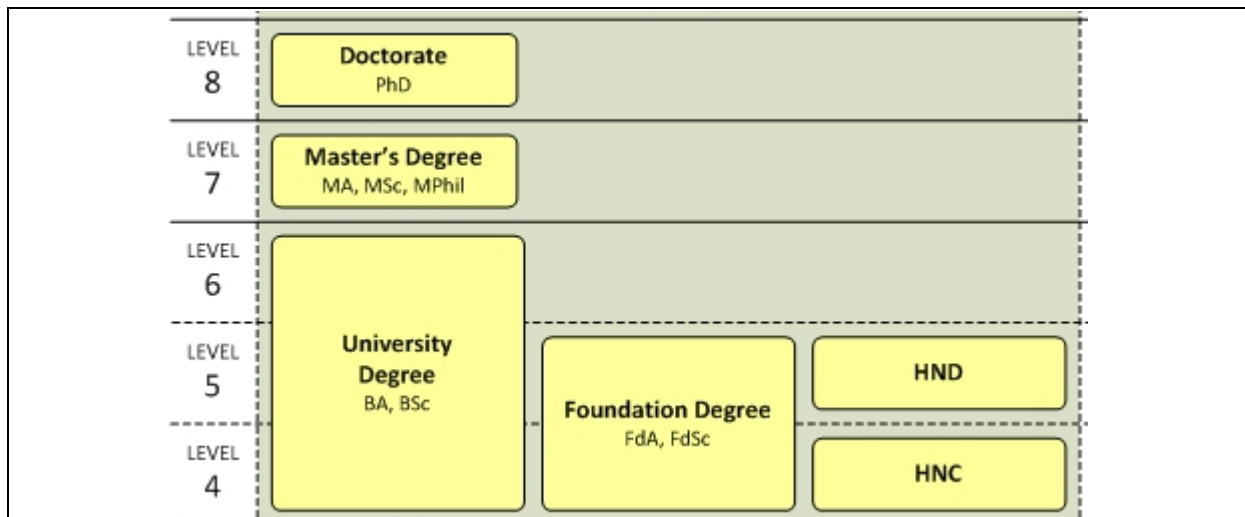


Abbildung: Grundstruktur des Tertiärbereichs in England⁷

Foundation Degrees zielen darauf ab, ein berufliches Basiswissen zu vermitteln. Die Ausbildungen dauern üblicherweise 2 Jahre Vollzeit oder 3 bis 4 Jahre Teilzeit und

⁶ <http://www.accreditedqualifications.org.uk/qualifications-and-credit-framework-qcf.html> (Zugriff: 22.08.2016)

⁷ <http://www.accreditedqualifications.org.uk/qualifications-and-credit-framework-qcf.html> (Zugriff: 29.08.2016)

werden von Universitäten und FE-Colleges angeboten. Sie können teilweise mit einem weiteren Studienjahr zu einem vollen akademischen Bachelor Degree aufgestockt werden. HNC und HND werden ebenfalls an FE-Colleges und Universitäten absolviert, wobei der HND eine Stufe höher liegt als der HNC und nach Abschluss häufig ebenfalls in ein akademisches Studium überführt werden kann. HNC und HND legen den Fokus jedoch in erster Linie auf die Entwicklung praktischer Fertigkeiten und die Anwendung der Kenntnisse im Praxisfeld. Es handelt sich bei diesen Abschlüssen um berufliche Qualifikationen, welche von 'Awarding Bodies'⁸ vergeben werden.

Darüber hinaus existieren viele weitere Abschlüsse in den Berufsfeldern der höheren Berufsbildung, die über 'Awarding Bodies' gesteuert werden. So bietet beispielsweise das Chartered Institute of Marketing (CIM) berufliche Weiterbildungen für Marketing-Fachpersonen an und vergibt Auszeichnungen auf verschiedenen Stufen (CIM, o.D.).

3.2.2. Dänemark

Der Tertiärbereich im Bildungssystem in Dänemark umfasst drei Angebotstypen (siehe Abbildung): In sogenannten Short-cycle Programmen bieten Business Academies den 'Academy Professional Degree (APD)' in verschiedenen Studienrichtungen an. Diese Bildungsgänge im Bereich der höheren Berufsbildung umfassen 120 ECTS und eine Studiendauer von 2 bis 2.5 Jahren. Zu den Medium-cycle Programmen zählt der 'Professional Bachelor Degree', der 210 ECTS und 3 bis 4 Studienjahre umfasst. Er wird von University Colleges und Business Academies angeboten und stellt einen akademischen Abschluss dar. Der Professional Bachelor ist häufig als Top-Up für den APD konzipiert, d.h. nach Abschluss des APD können die Studierenden direkt in einen verkürzten Professional Bachelor-Studiengang einsteigen, um ihre Ausbildung weiterzuführen bzw. sich im Berufsfeld zu spezialisieren. Im Mittelpunkt dieser beiden Ausbildungen steht die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Normalerweise werden die Programme mit einem Praxisprojekt abgeschlossen und beinhalten immer einen gewissen Anteil an Ausbildung im Rahmen von Praktika.

Zum dritten Angebotstyp im Tertiärbereich zählen die Long-cycle Programme in der universitären Bologna-Struktur mit Bachelor-, Master- und Doktoratsprogrammen. Ein Professional Bachelor Degree ermöglicht dabei den Zugang zu einem universitären Bachelorprogramm.

⁸ Der grösste Awarding Body in den UK ist Pearson, früher bekannt unter dem Namen Edexcel, siehe auch <https://qualifications.pearson.com/en/home.html> (Zugriff: 24.08.2016)

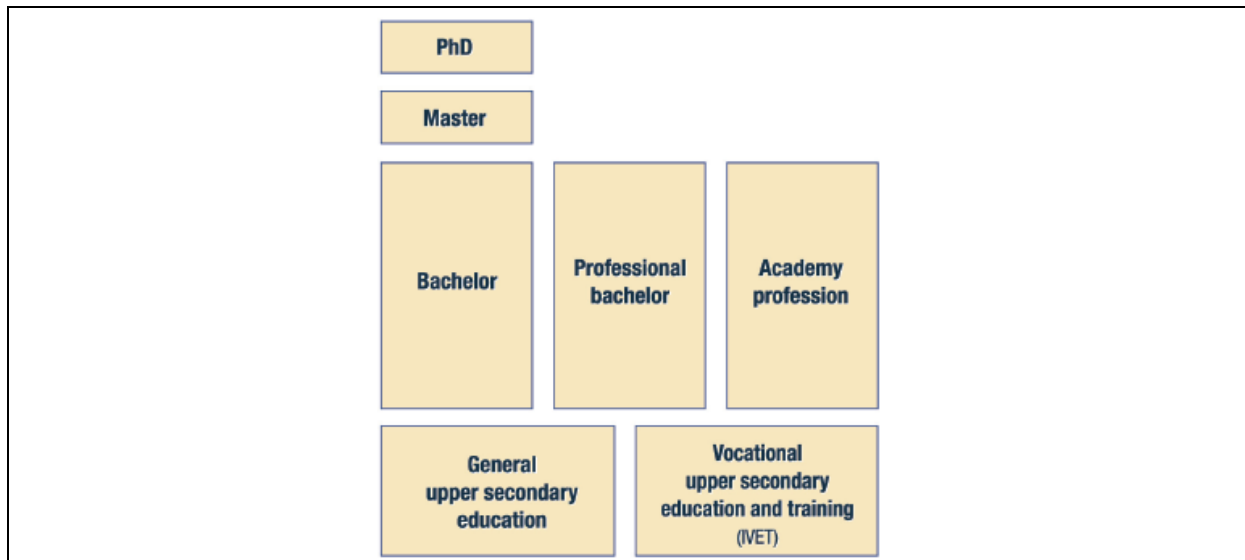


Abbildung: Grundstruktur des Tertiärbereichs in Dänemark (CEDEFOP, 2012, S. 14)

Die höhere Berufsbildung verläuft in Dänemark dementsprechend parallel zur akademischen Bildung, wobei institutionalisierte Übergänge von der höheren Berufsbildung zur Hochschulbildung vorhanden sind.

Parallel zum formalen Bildungssystem existiert ein eigenständiges Bildungssystem der Erwachsenenbildung. Es spiegelt die Qualifikationen aus dem formalen Bildungssystem wider, ist jedoch spezifischer auf Erwachsene ausgerichtet. Die berufliche Kurzausbildung für Erwachsene (Further adult education (VVU)) führt beispielsweise zu Qualifikationen, die einem APD gleichwertig sind. Im Gegensatz zum APD müssen jedoch für den Zugang mehrere Jahre relevante Berufserfahrung nachgewiesen werden, so dass sich die Ausbildungsdauer verkürzt.

3.2.3. Niederlande

Die Tertiärbildung in den Niederlanden wird in die stärker forschungsorientierten Studiengänge an Universitäten und die stärker anwendungsorientierten Studiengänge an Fachhochschulen unterteilt. Zur höheren Berufsbildung zählt der 'Associate Degree', ein Short-cycle Programm, welches 120 ECTS und 2 bis 3 Studienjahre umfasst. Die länger dauernden Bachelorprogramme ('Bachelor programmes in higher professional education (HBO)') mit 180 bis 240 ECTS haben zwar ebenfalls eine beruflich-praktische Ausrichtung und werden an den Fachhochschulen unterrichtet, zählen jedoch in der niederländischen Bildungssystematik zur Hochschulbildung. Es ist möglich, mit einem Associate Degree in das dritte Jahr eines HBO-Bachelors einzusteigen, wodurch sich die Studiendauer verkürzt. Mit einem HBO-Bachelor kann ein Master's Degree an einer Fachhochschule absolviert werden oder es sind definierte Übergänge in akademische Bildungsgänge an Universitäten möglich (siehe Abbildung).

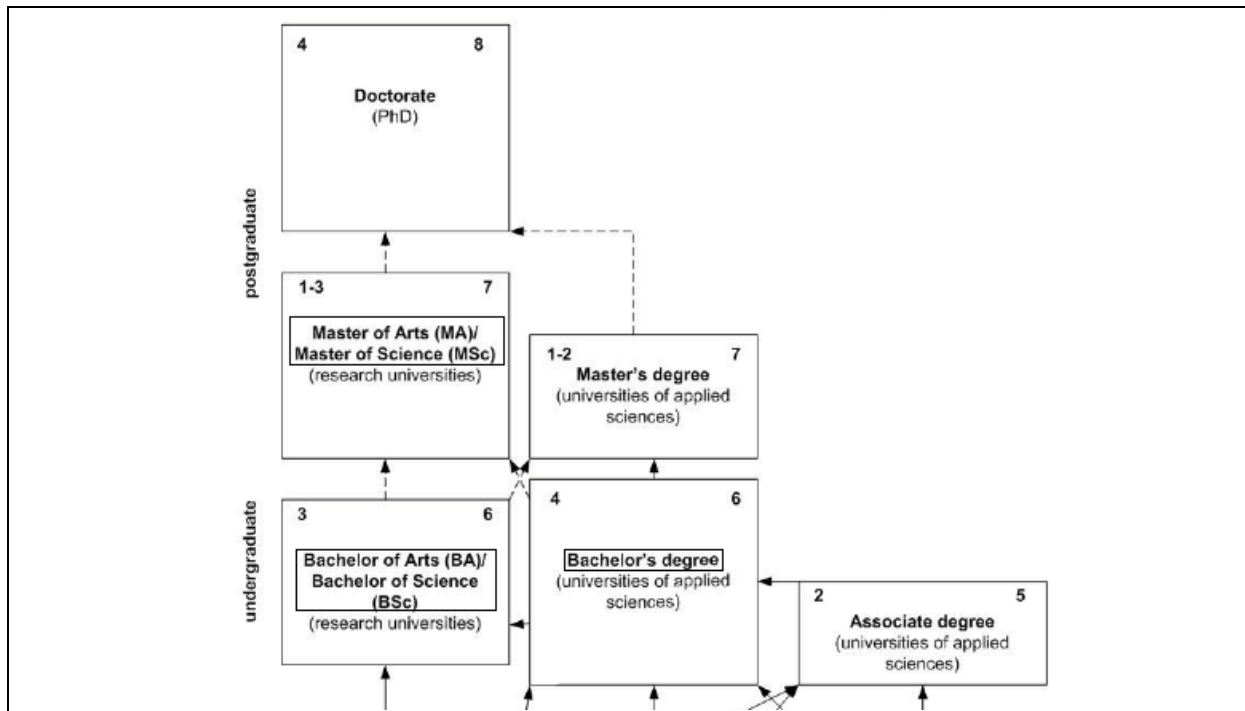


Abbildung: Grundstruktur des Tertiärbereichs in den Niederlanden (ECA, o.D.)

3.3. Vergleiche Betrachtung der Einordnung von Bildungsgängen im Tertiärbereich

Aus dem Vergleich der Bildungssysteme zwischen den verschiedenen Ländern lassen sich erste Erkenntnisse in Bezug auf die Ausgestaltung der höheren Berufsbildung gewinnen:

- In allen untersuchten Ländern existieren Weiterbildungsabschlüsse, die dem HF-Diplom vergleichbar erscheinen. Die ausgewählten Länder werden deshalb für einen detaillierteren Vergleich der Bildungsgänge in den vier Berufsfeldern als geeignet erachtet.
- Eine eindeutige Zuordnung von Bildungsgängen in der höheren Berufsbildung zu nicht-akademischen bzw. in der Hochschulbildung zu akademischen Institutionen ist in allen untersuchten Ländern nicht üblich. So bieten akademische Institutionen (Fachhochschulen, Universitäten) dort auch Bildungsgänge der höheren Berufsbildung an, während beruflich-praktisch ausgerichtete Institutionen auch im akademischen Bildungsbereich tätig sind (z.B. Business Academies in Dänemark).
- Die Bildungsgänge in der höheren Berufsbildung sind wie in der Schweiz mit spezifischen Titelbezeichnungen verbunden, die ausserhalb des Landes zunächst ungewohnt bzw. schwer einordbar sind. Während der Academy Profession Degree in Dänemark und der Foundation Degree in England verbreitet sind, wird die Bezeichnung Associate Degree für ein stärker anwendungsorientiertes Short-cycle Programm länderübergreifend verwendet (Niederlande, aber auch USA, Australien, Kanada, Hongkong).

- Die Durchlässigkeit von der höheren Berufsbildung in die Hochschulbildung ist in den untersuchten Ländern anders als in der Schweiz erwünscht und verbindlich geregelt. Der Professional Bachelor in Dänemark wird beispielsweise häufig als Top-Up geführt, so dass Absolventen mit einem Academy Profession Degree direkt in ein verkürztes akademisches Studium einsteigen können.
- In Dänemark und in den Niederlanden existieren Professional Bachelor-Programme parallel zum 'Bologna-Bachelor', wobei beide zur Hochschulbildung zählen. Die Titel sind zudem englischsprachig durch den Wegfall des 'Professional' nicht unterscheidbar. In Dänemark wird der 'Professional Bachelor' hingegen teilweise auch von Business Academies, Institutionen in der höheren Berufsbildung, angeboten.

4. Übersicht über die zentralen Untersuchungsergebnisse

In jedem der vier ausgewählten Berufsfelder (siehe Kapitel 2: Methodisches Vorgehen) wurden neben dem HF-Bildungsgang ein korrespondierender Bachelor-Studiengang an den Fachhochschulen sowie affine Bildungsgänge in einem ausgewählten Land analysiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse in synoptischer Form zusammengefasst und überblicksartig vorgestellt. Die detaillierten Ergebnisse der Untersuchung für jedes Berufsfeld sind in den vier Fallstudien im Anhang dokumentiert.

4.1. Vergleich Höhere Fachschule – Fachhochschule

Der Vergleich der Kompetenzanforderungen auf der Ebene der kognitiven Prozesse sowie der Inhalte führte zu folgenden Ergebnissen (P: Kognitive Prozesse, I: Inhalte):

	Höhere Fachschule		Fachhochschule	
Marketing	P = 2,9	I = 2,2	P = 2,8	I = 2,2
Technik	P = 3,1 (2,3)	I = 2,2 (1,9)	P = 2,2	I = 1,9
Hotellerie	P = 3,1	I = 2,1	P = 2,8	I = 2,6
Pflege	P = 3,2	I = 2,1	P = 2,7	I = 2,3

Abbildung: Vergleich der Kompetenzniveaus Höhere Fachschule – Fachhochschule

Insgesamt weisen die Höheren Fachschulen auf der Ebene der kognitiven Prozesse bei den Sachkompetenzen leicht höhere Kompetenzanforderungen aus als die Fachhochschulen. Das Anspruchsniveau auf der Inhaltsebene ist demgegenüber bei den Fachhochschulen tendenziell etwas höher einzustufen. Diese geringen Unterschiede

in den Kompetenzniveaus der Sachkompetenzen sind jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da den Analysen teilweise unterschiedliche Arten von Lehr- bzw. Studienplänen zugrunde lagen. So basieren die Analysen bei den Höheren Fachschulen alleamt auf Rahmenlehrplänen, welche eher wenige und abstrakt formulierte Kompetenzbeschreibungen umfassen. Bei den Fachhochschulen musste mangels schweizweit gültiger Rahmenlehrpläne auf Studienpläne einzelner Hochschulen zurückgegriffen werden (mit Ausnahme der Pflege). Diese Studienpläne weisen häufig zahlreiche und detailliert formulierte Kompetenzen aus, welche eher als Performanzen eingestuft werden können. Die als Mittelwerte berechneten Kompetenzniveaus liegen in der Folge bei den Fachhochschulen häufig etwas tiefer, da auch die teilweise in grosser Zahl aufgelisteten Kompetenzen auf der Ebene von 'Wissen/Verstehen' einfließen und den Mittelwert nach unten ziehen. Ein ähnlicher Effekt zeigt sich zum Teil auch innerhalb der Höheren Fachschule. Als Beispiel kann hier das Berufsfeld der Technik genannt werden, welches im Rahmenlehrplan auf der Prozessebene ein hohes Niveau ausweist (3,1). Demgegenüber wurde zusätzlich der Lehrplan des Bildungsgangs einer spezifischen Höheren Fachschule untersucht, wo sich zeigte, dass das festgestellte Kompetenzniveau (2,3) bedeutend tiefer liegt (in der Tabelle rot markiert). Im Weiteren ist anzumerken, dass bei den Fachhochschulen häufiger Angaben zu den Kompetenzen für Praxis- und Bachelorarbeiten sowie Wahlfächer fehlen und demzufolge nicht in die Analyse einbezogen werden konnten. Es ist zu vermuten, dass diese Kompetenzen tendenziell zu einem höheren Kompetenzniveau bei den Fachhochschulen geführt hätten.

In Bezug auf die Gewichtung von Sozial- und Selbstkompetenzen ist das Bild nicht einheitlich. Während beispielsweise im Berufsfeld Technik auf Seiten der Höheren Fachschulen eine grössere Gewichtung von Sozial- und Selbstkompetenzen erfolgt als bei den Fachhochschulen, ist das Bild in den Berufsfeldern Marketing und Pflege eher umgekehrt. Tendenziell ist bei den Fachhochschulen jedoch zu beobachten, dass die Sozial- und Selbstkompetenzen eher auf die Handlungsdimension der Fertigkeiten ausgerichtet sind, während die Höheren Fachschulen den Einstellungen grössere Bedeutung zumessen.

Insgesamt lässt sich aus der Untersuchung folgern, dass sich die ausgewiesenen Kompetenzen bei HF und FH auf vergleichbaren Niveaus befinden. Insofern sind sie im Hinblick auf das Kompetenzniveau zumindest partiell als gleichartig einzuschätzen. Dies schliesst nicht aus, dass sich die Themen, Aufgabenfelder und Rollenbezüge zwischen den Bildungsgängen unterscheiden – das Niveau bleibt jedoch weiterhin vergleichbar. Die Frage der Gleichwertigkeit der Bildungsgänge ist nicht auf der Ebene eines Curriculumvergleichs zu klären. Die vergleichende Bewertung von Bildungsgängen – und damit die Klärung der Frage nach der Gleichwertigkeit von höherer Berufsbildung und Hochschulbildung – erforderte neue Vergleichskriterien (z.B. Einkommen nach Absolvierung des Bildungsgangs, Handlungsspielräume und Autonomiegrade in der beruflichen Tätigkeit, Status und Prestige des Abschlusses).

4.2. Vergleich Höhere Fachschule – Internationale Bildungsgänge

In der folgenden Abbildung wird das Niveau der Sachkompetenzen auf der Ebene der kognitiven Prozesse sowie der Inhalte mit den jeweiligen Bildungs- und Studiengängen in einem ausgewählten Land verglichen. Der Vergleich im Berufsfeld Wirtschaft erfolgt mit Dänemark, bei der Technik mit England und bei Hotellerie und Pflege mit den Niederlanden.

	Höhere Fachschule		International	
Marketing	P = 2,9	I = 2,2	P = 2,3 (AcProf) P = 2,5 (PrBach)	I = 2,0 (AcProf) I = 2,4 (PrBach)
Technik	P = 3,1 (2,3)	I = 2,2 (1,9)	P = 2,6 (FD) P = 2,5 (HND)	I = 2,1 (FD) I = 1,9 (HND)
Hotellerie	P = 3,1	I = 2,1	P = 2,5 (AssD) P = 3,4 (HBO B)	I = 2,3 (AssD) I = 2,7 (HBO B)
Pflege	P = 3,2	I = 2,1	P = 1,8 (HBO B)	I = 2,0 (HBO B)

Abbildung: Vergleich der Kompetenzniveaus Höhere Fachschule – Internationale Bildungsgänge

Das fachliche Kompetenzniveau der Höheren Fachschulen liegt auf der Ebene der kognitiven Prozesse auf den ersten Blick etwas höher als bei den internationalen Short-cycle Programmen (z.B. Associate / Foundation Degrees). Unter Berücksichtigung des Abstraktionsgradproblems, welches auch in diesem Vergleich eine Rolle spielt, da für die Analyse teilweise Schullehrpläne anstelle von Rahmenlehrplänen herangezogen werden mussten (insb. bei Technik und Hotellerie), gilt jedoch auch hier, dass das Kompetenzniveau insgesamt durchaus vergleichbar ist. Bezüglich des Berufsfeldes der Pflege ist anzumerken, dass in den Niederlanden die Ausbildung ausschliesslich durch den akademischen HBO-Bachelor an Fachhochschulen erfolgt.

Feststellbar ist die fast durchwegs stärkere Betonung von überfachlichen Kompetenzen in internationalen Ausbildungsgängen. So gehören beispielsweise beim Associate Degree und dem HBO-Bachelor in den Niederlanden im Bereich der Hotellerie spezifische Persönlichkeitsentwicklungsmodule zum Pflichtprogramm der Studierenden. Beim HBO-Bachelor Pflege sind gar ein Drittel der insgesamt ausgewiesenen Kompetenzen Sozialkompetenzen.

Wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt sind die internationalen Short-cycle Programme systematischer als in der Schweiz an Bachelor-Programme angebunden. Der Academy Professional Degree in Dänemark ermöglicht beispielsweise den Übergang in ein Professional Bachelor-Studium, welches wiederum nach Abschluss in ein universitäres Bachelor-Studium münden kann. Dieser strukturierte Aufbau widerspiegelt sich in den jeweiligen Kompetenzen, indem das Niveau über die verschiedenen

Programme stetig zunimmt. So bietet beispielsweise der niederländische HBO-Bachelor in der Hotellerie den Absolventen eines Associate Degree die Möglichkeit, direkt ins dritte Studienjahr einzusteigen, mit der Wahl von fachlichen Vertiefungen Schwerpunkte zu setzen sowie anspruchsvolle Praxisprojekte durchzuführen. Dieser Anstieg des Kompetenzniveaus über die Studiendauer äussert sich deutlich in der Analyse (z.B. Anstieg auf der Ebene der kognitiven Prozesse beim HBO-Bachelor auf 3,4).

Im Hinblick auf die Zugänge zu den internationalen Studiengängen zeigt sich, dass diese zum Teil offener gestaltet sind als bei den schweizerischen Bildungs- und Studiengängen. Der englische HND im Engineering-Bereich setzt beispielsweise relativ geringe schulische Qualifikationen voraus, verlangt jedoch eine gewisse Arbeitserfahrung und/oder aktuelle Berufstätigkeit im Feld. Die Ausbildung richtet sich damit vor allem an Praktiker im Berufsfeld, welche individuelle Lücken bei ihren Fähigkeiten schliessen möchten. Die Ausbildung ist über diverse Wahlmodule dementsprechend flexibel gestaltbar. Der HND kann auch als Einstieg in ein akademisches Studium dienen, indem nach Abschluss in ein Bachelor-Programm im Berufsfeld gewechselt werden kann.

5. Mögliche Implikationen:

Szenarien für die Positionierung der höheren Berufsbildung

Wenn nachfolgend mögliche Szenarien für die strategische Positionierung der höheren Berufsbildung skizziert werden, dann geschieht dies mit dem Ziel, Anregungen für die weitere Diskussion und Reflexion der Verantwortungsträger in diesem Bereich zu geben. Entsprechend sind die Ausführungen auch nicht als konkrete Empfehlungen, sondern als beschreibende Darstellung des Möglichkeitsraums gefasst.

Die Diskussion über die Positionierung der höheren Berufsbildung ist keineswegs eine akademische, sondern sie wird national wie international in verschiedenen Kontexten geführt. So befasste sich beispielsweise der Schweizerische Wissenschafts- und Innovationsrat (SWIR) in einem Schwerpunkt mit der Tertiärstufe des Schweizer Bildungssystems und damit auch mit der Positionierung der höheren Berufsbildung. In den zusammenfassenden Empfehlungen verbindet der SWIR einige Einschätzungen mit programmatischen Empfehlungen (SWIR 2014):

- „Derzeit hat die höhere Berufsbildung ihre eigene Identität noch nicht vollständig gefunden. Da sie historisch aus der beruflichen Weiterbildung hervorgegangen ist, ist sie nach wie vor von ihren ursprünglichen Strukturen beeinflusst. ... Die besonderen Merkmale der höheren Berufsbildung müssten daher präzisiert werden, um sie besser von der Weiterbildung abzugrenzen.“ (S. 18)

- Ein Weg zur Profilierung wird nicht in der Vergabe von Abschlüssen gesehen, die jenen der Hochschulen vergleichbar sind. „Das besondere Profil des Tertiär B⁹ würde dadurch unscharf.“ (S. 18)
- Hochschulen und höhere Berufsbildung repräsentieren zwei unterschiedliche Konzepte. Sie „unterscheiden sich ... in Bezug auf die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts, den Status der Studierenden, die Art der Finanzierung sowie die Rolle des Bundes. Damit das Schweizer Bildungssystem als Ganzes aber seine Aufgaben erfüllen kann, müssen Tertiär A und Tertiär B als 'gleichwertig' behandelt und jede Hierarchisierung zwischen den Elementen des Bildungssystems vermieden werden.“ (S. 18)
- Die Gleichwertigkeit scheint nach Einschätzung des SWIR jedoch noch nicht hinreichend zu bestehen: "Eine Aufwertung der höheren Berufsbildung ist zwingend notwendig, um das Angebot des Systems zu ergänzen und die Differenzierung der Profile weiter zu fördern.“ (S. 22)
- Gleichwohl wird eine „Tendenz hin zu einer Konvergenz der Elemente und damit zu einer Homogenisierung des Systems“ (S. 19) beobachtet. Diese Entwicklung wird als Ergebnis von Partikularinteressen gesehen und als eine Reibungsfläche des Systems dargestellt.
- Als Empfehlung wird eine stärkere Profilierung der einzelnen Tertiärbereiche ausgesprochen. Für die höhere Berufsbildung wird dies wie folgt ausgeführt: „Die höhere Berufsbildung richtet sich insbesondere an Inhaberinnen und Inhaber eines EFZ. ... Ihr Auftrag ist es, abgestimmt auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts und in direkter Verbindung zu den Organisationen der Arbeitswelt Führungs- und Fachkräfte branchenspezifisch auszubilden. Die höhere Berufsbildung ermöglicht es, die notwendigen Qualifikationen für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit zu erwerben und/oder validieren zu lassen, die höhere Anforderungen an die Spezialisierung, das Management und die Führung stellt.“ (S. 21)
- Weiterhin fordert der SWIR eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen den Tertiärbereichen A und B ein (S. 23).

Diese durch den SWIR ausgesprochenen Empfehlungen bestätigen die verbreitete Programmatik zur Einordnung und Funktion der höheren Berufsbildung im schweizerischen Bildungssystem. Zwar werden „Reibungsflächen“ und „Dynamiken“ im Gesamtsystem gesehen, deren Überwindung dann jedoch in der Umsetzung programmatischer Positionen in die Bildungspraxis gesehen wird.

Wie aus den Beschreibungen der Bildungsgänge aus den drei ausgewählten Ländern deutlich wird, entspricht diese Haltung in vielen Aspekten nicht den Entwicklungen

⁹ Die Unterteilung in Tertiär A (ISCED-Level 5A) und Tertiär B (ISCED-Level 5B) entstammt der International Standard Classification of Education (ISCED) 97 der UNESCO. Tertiär A entspricht der Hochschulbildung, Tertiär B der höheren Berufsbildung (vgl. UNESCO, 2012).

in anderen europäischen Ländern. Aus einer Untersuchung zu Ländern der Europäischen Union und den USA lassen sich die folgenden Entwicklungen hervorheben (Rein 2015):

- In 20 Ländern der Europäischen Union wird die Aufstiegsweiterbildung u.a. über 'Kurz-Studiengänge' ermöglicht, die einen verbindlichen Anschluss bzw. eine Durchlässigkeit zu Bachelor-Studiengängen besitzen. Für die Gestaltung dieser 'Kurz-Studiengänge' hat dies die Konsequenz, dass sie sowohl die Berufsqualifizierung in einem anspruchsvollen Fachsegment als auch die Vorbereitung auf ein mögliches Studium sicherstellen müssen (S. 10, 17, 29).
- Die Bildungsangebote erfolgen über spezifische staatliche und private Bildungsinstitutionen, die den höheren Fachschulen in der Schweiz vergleichbar sind (z.B. Further Education, Community, Junior Colleges).
- Die Bezeichnung und Abschlüsse der analogen Bildungsgänge sind nicht einheitlich (z.B. Associate Degree, Foundation Degree, Higher National Certificate / Diploma, Diplôme).
- Vereinzelt werden spezifische Bachelor-Programme für beruflich Qualifizierte ('Professional Bachelor') angeboten. Diese stehen auf einem höheren Niveau als beispielsweise der 'Associate Degree' oder das schweizerische HF-Diplom.
- In Deutschland wird seit einigen Jahren den Absolventen bestimmter Aufstiegsweiterbildungen (z.B. Meister, Techniker, Fachwirt) die *allgemeine* Hochschulzugangsberechtigung verliehen.

Aus den Befunden der Untersuchung sowie den skizzierten Hinweisen und Empfehlungen aus der schweizerischen und internationalen Diskussion lassen sich mögliche Szenarien und Entwicklungsrichtungen ableiten. Diese sollen abschliessend skizziert werden. Szenarien konturieren mögliche Entwicklungskorridore, sie beschreiben keine Entwicklungsgesetzlichkeiten. In Kontrast zueinander stehende Szenarien können ferner die Entscheidungsbildung darüber unterstützen, welche der möglichen Richtungen angestrebt und entsprechend gestaltet bzw. welche verhindert werden sollen.

Szenario 1: Profilierungsmodell – Trennung und Profilierung

Bei diesem Szenario 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.

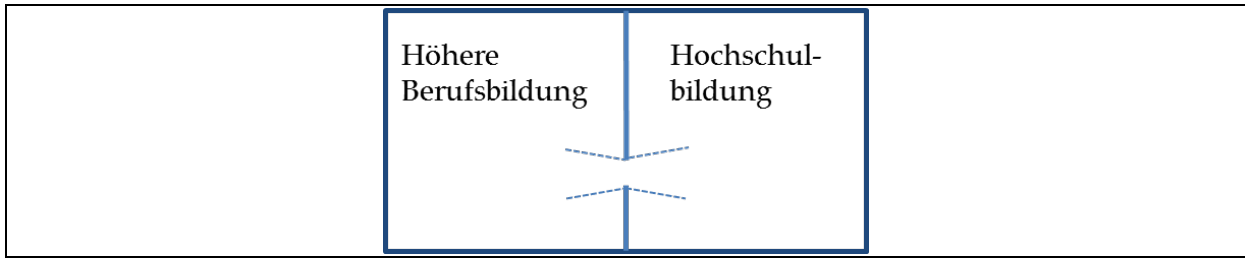


Abbildung: Szenario Trennung und Profilierung

Ausgehend vom Status Quo in der Schweiz 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 methodisch 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.

Szenario 2: Aufbau-/Durchlässigkeitsmodell – Stärkere Durchlässigkeit zwischen den Tertiärbereichen

In diesem Szenario bleiben die beiden Bereiche prinzipiell eigenständig profiliert. Anders als in Szenario 1 werden jedoch zwischen der höheren Berufsbildung und der Hochschulbildung verbindliche Brücken bzw. Durchlässigkeiten definiert. Dies führt dazu, dass ein Absolvent mit dem Abschluss der höheren Berufsbildung die Zugangsberechtigung zu einem affinen Bachelorstudium erwirbt. Weitergehend können verbindliche Anrechnungen definiert werden. Für die Höhere Fachschule bedeutet dies, dass sie eine Doppelaufgabe übernimmt: Neben der anspruchsvollen Berufsqualifizierung muss sie (obligatorisch oder optional) auch eine Studienvorbereitung leisten.

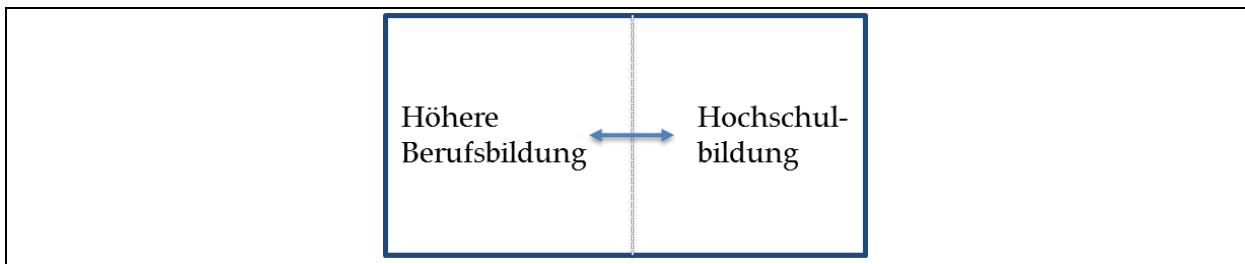


Abbildung: Szenario Durchlässigkeit

Szenario 3: Wettbewerbsmodell – Konvergenz und institutionelle Profilierung

In diesem Szenario bewegen sich die beiden Tertiärbereiche weiterhin eigenständig nebeneinander, befinden sich im Hinblick auf ihre ‚Märkte‘ bzw. ihre 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.

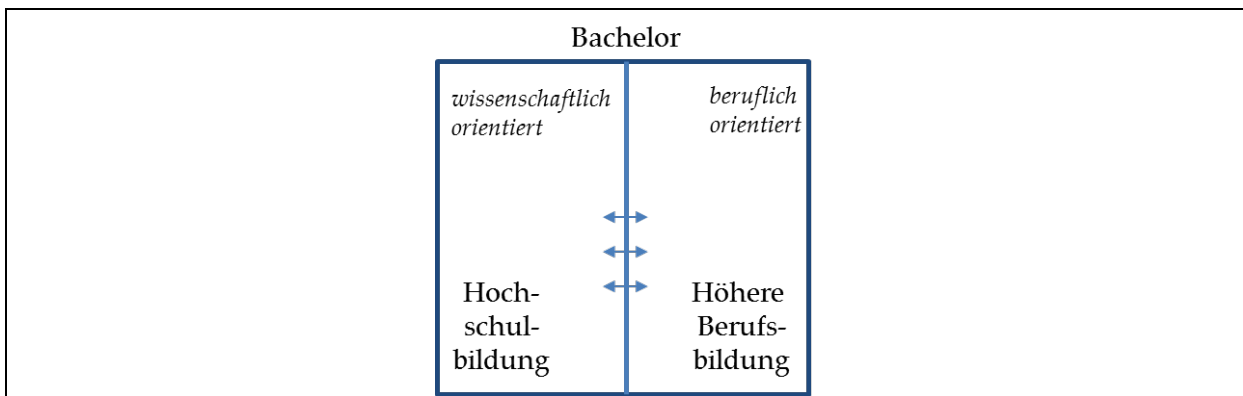


Abbildung: Szenario Konvergenz und institutionelle Profilierung

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 Hochschulbildung vorbehalten blieb.

Szenario 4: Auflösungsmodell – Konvergenz und Aufhebung der institutionellen Unterschiede

Das weitestreichende Szenario 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 Berufsbildung bzw. der Diplome aus den Höheren Fachschulen blieben bestehen,

wären aber nicht staatlich reglementiert (weder im Hinblick auf den Rahmenlehrplan noch auf die Prüfungen).

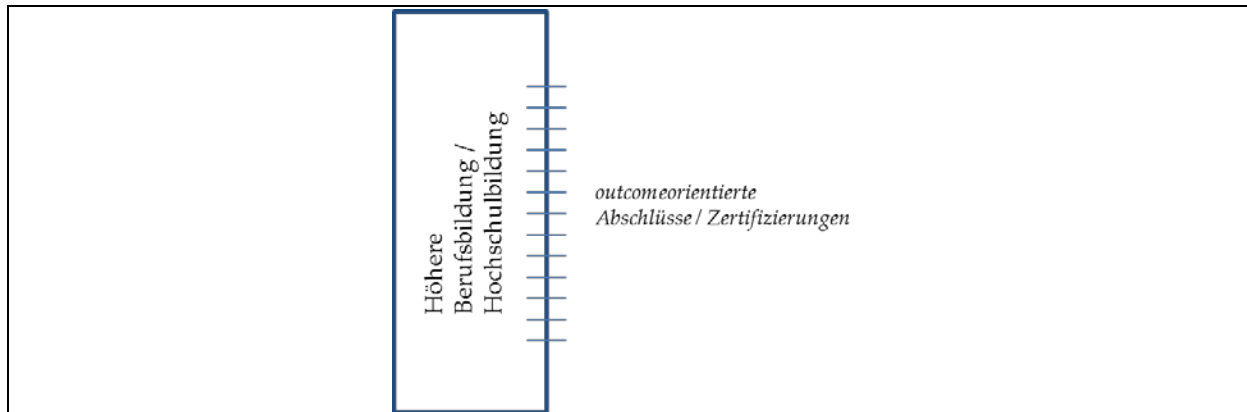


Abbildung: Szenario Konvergenz und Aufhebung der institutionellen Unterschiede

Die Umsetzung eines solchen Szenarios 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.

Literatur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York u.a.: Longman.
- Backes-Gellner, U. & Tuor, S. (2010). Gleichwertig, andersartig und durchlässig? Bildungskarrieren im schweizerischen Bildungssystem. *Die Volkswirtschaft*, (7–8), S. 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]. (2015). *Tertiärstufe, Höhere Berufsbildung: Abschlüsse*. Abgerufen von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=6700>.
- Cattaneo, M. & Wolter, S. (2011). Eine höhere Berufsbildung rentiert durchaus. *Panorama*, (6).
- The Chartered Institute of Marketing [CIM]. (o.D.). *CIM Qualifications*. Abgerufen von <http://www.cim.co.uk/qualifications/>.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik*. 3. Aufl. Bern u.a. : Haupt.
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- European Centre for the Development of Vocational Training [CEDEFOP]. (2012). *Vocational education and training in Denmark*. Short description. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Consortium for Accreditation in Higher Education [ECA]. (o.D.). *Higher education system in the Netherlands*. Abgerufen von http://ecahe.eu/w/index.php/Higher_education_system_in_The_Netherlands.
- Fazekas, M. & Field, S. (2013). Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>.

- Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur [HTW]. (o.D.). *Tourismus – Zulassung*. Abgerufen von <http://www.htwchur.ch/tourismus/bachelor-studium/zulassung.html>.
- Hochschule Luzern. (o.D.). *Bachelor-Zusatzstudium*. Abgerufen von <http://www.bachelor-wirtschaft.hslu.ch/studium/studienmodelle/bachelor-zusatzstudium.html>.
- 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.
- OdA Santé & BGS (2011). *Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen Pflege*. Abgerufen von <https://www.odasante.ch/hoehere-berufsbildung-hochschulen/hoehere-fachschule/>.
- OECD (Hrsg.) (2010). *Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung*. Paris: OECD-Publishing.
- Rein, V. (2015). *Short-Cycle-Qualifikationen – Ihr Stellenwert im Bildungs- und Beschäftigungssystem in den USA und der EU*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere 158. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- 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.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI]. (o.D.). *Fachhochschulen – Lehren, Forschen, Entwickeln*. Abgerufen von <http://www.sbf.admin.ch/themen/01337/01339/index.html?lang=de>.
- SWIR – Schweizerischer Wissenschafts- und Innovationsrat (Hrsg.) (2014). Die Tertiärstufe des Schweizer Bildungssystems. *SWIR Schrift 3 / 2014*. Bern.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Abgerufen von <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>.

Verband Schweizerischer Schreinermeister und Möbelfabrikanten [VSSM]. (2012).
Karriereleiter [Broschüre]. Abgerufen von https://www.vssm.ch/sites/default/files/vssm/BB/docs/WB/Broschuere_Karrierenleiter.pdf.

Anhang: Darstellung der Fallanalysen

Berufsfeld Wirtschaft: Marketing

Berufsfeld Technik: Elektrotechnik

Berufsfeld Hotellerie-Restaurations- und Tourismus: Hotellerie

Berufsfeld Gesundheit: Pflege