

Version in deutscher Sprache

Dank

Die Besuche für die Überprüfung in der Schweiz fanden im April und Juni 2011 statt. Die OECD bedankt sich bei den Mitarbeitenden des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) und den zahl-reichen weiteren beteiligten Personen für ihre Unterstützung bei der Informationsbeschaffung und der Organisation der Besuche. Wir bedanken uns auch bei allen Personen an den verschiedenen Schulen und anderen Institutionen, die anlässlich unserer Besuche Zeit fanden, um unsere Fragen zu beantworten.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen und wichtige Begriffe	7	
Zusammenfassung: Stärken, Herausforderungen und Empfehlungen	9	
Stärken	9	
Herausforderungen und Empfehlungen	10	
Kapitel 1: Einleitung und erste Einschätzung	11	
Die Untersuchung in der Schweiz im breiteren Kontext der OECD-Studien zur Berufsbildungspolitik	12	
Aufbau des Berichts	12	
Ein kurzer Überblick über das System	13	
Das System im internationalen Umfeld	15	
Internationale Schlüsselindikatoren	16	
Frühere OECD-Empfehlungen	20	
Beurteilung der höheren Berufsbildung der Schweiz – die grössten Stärken	21	
Herausforderungen	26	
Referenzen	27	
Kapitel 2: Finanzielle Hindernisse aus dem Weg räumen	29	
Herausforderung	30	
Referenzen	39	
Kapitel 3: Einen besser funktionierenden Markt schaffen – interkantonale Finanzierungsvereinbarungen	41	
Herausforderung	42	
Referenzen	49	
Kapitel 4: Einen besser funktionierenden Markt schaffen – Transparenz und Qualität	51	
Herausforderung	52	
Referenzen	57	
Kapitel 5: Anpassung an Globalisierung und technologischen Wandel	59	
Herausforderung	60	
Referenzen	67	
Kapitel 6: Verbesserung der Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen	71	
Herausforderung	72	
Referenzen	79	
Anhang A: Überblick über die Prüfungen der höheren Berufsbildung in den drei deutschsprachigen Ländern Österreich, Deutschland und Schweiz	81	
Anhang B: Vergleich dreier höherer Fachprüfungen der Schweiz mit ähnlichen Berufsbildungsabschlüssen der USA	84	
Anhang C: Klassische Regressionsanalyse nach der Methode der kleinsten Quadrate zu Einkommen und allgemeinen Kompetenzen, ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills Survey), Inhaber/innen eines HBB-Abschlusses, 2003	87	
Anhang D: Übersicht über höhere Berufsschulen in ausgewählten OECD-Ländern	89	

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1 Der Schweizer Arbeitsmarkt	20
Tabelle 2.1 Anteile von Bund, Kantonen und Privaten an der Finanzierung der Tertiärbildung, in Prozent, 2006–2009	33
Tabelle 3.1 Vergleich der Prozentanteile der Abschlüsse und der Kosten pro Kanton in der HBB, 2007	44
Tabelle 4.1 Meistgenannte Kriterien für die Wahl des Bildungsanbieters, 2008	53
Tabelle 6.1 Die 10 Hauptgründe für eigene Studienunterbrüche und -wechsel, die 10 mutmasslichen Hauptgründe für beobachtete Studienabbrüche, 2008	74

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1 Das Schweizer Bildungssystem	13
Abbildung 1.2 Höhere Fachschulen und Fachhochschulen: Abschlüsse ohne das Bildungsfeld Gesundheit, 1980-2010	17
Abbildung 1.3 Teilnahme Erwachsener an formalen und/oder nicht-formalen Bildungsprogrammen, nach Bildungsstufe	18
Abbildung 1.4 Jährliche Ausgaben (für alle Bildungsdienstleistungen) pro Student/in, im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP (2008)	19
Abbildung 2.1 Durchschnittliche Kosten für die Studierenden der höheren Berufsbildung pro Semester (ohne Prüfungsgebühren), 2008	31
Abbildung 5.1 Bestand der zufließenden ausländischen Direktinvestitionen als prozentualer Anteil am BIP	60
Abbildung 6.1 Durchschnittliches Jahreseinkommen von HBB-Absolventinnen und - Absolventen nach Kompetenzniveau im Bereich «Lesen von Dokumenten», ALL-Erhebung, 2003	77

Kasten

Kasten 1.1 Skills beyond School: die OECD-Studie zur Berufsbildungspolitik	10
--	----

Abkürzungen und wichtige Begriffe

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)

Eidgenössische Berufsprüfung

Eidgenössisches Diplom

Eidgenössischer Fachausweis

Fachhochschulen (FH)

Höhere Berufsbildung (HBB)

Höhere Fachprüfung

Höhere Fachschulen (HF)

Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen (in diesem Bericht unter dem Begriff «universitäre Hochschulen» zusammengefasst)

Vorbereitungskurs

Zusammenfassung: Stärken, Herausforderungen und Empfehlungen

Stärken

- Arbeitgeber und Berufsverbände setzen sich aktiv für die höhere Berufsbildung (HBB) ein. Die höhere Berufsbildung entspricht den Anforderungen des Arbeitsmarkts in hohem Masse.
- Die Entwicklung der Berufsbildungspolitik steht unter der institutionellen Führung des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT); diese klare Führungsrolle ermöglicht es, das System weiterzuentwickeln, Reformen voranzutreiben und gleichzeitig einen Konsens zwischen den Verbundpartnern zu schaffen.
- Das System ist flexibel und geht angemessen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden ein: neben dem Teilzeitstudium werden Abend- und Wochenendkurse sowie modular aufgebaute Kurse angeboten.
- Praktische Aspekte werden in der Regel gut in die Bildungsgänge der höheren Berufsbildung integriert. Personen, die ein berufsbegleitendes Studium absolvieren, übernehmen im Betrieb Arbeiten, die einen engen Bezug zum Studium haben, während bei Vollzeitstudierenden Praktika fester Bestandteil des Studiums sind.
- In den Berufs- und höheren Fachprüfungen werden früher erbrachte Bildungsleistungen angemessen berücksichtigt.
- Die Angebote der höheren Berufsbildung und der beruflichen Grundbildung (Sekundarstufe II) sind gut aufeinander abgestimmt; Personen mit abgeschlossener Lehre haben eine Vielzahl an Möglichkeiten, sich beruflich weiterzuentwickeln.
- Die Lehrpersonen sowie Berufsbildnerinnen und Berufsbildner der höheren Fachschulen verfügen über gute fachliche und didaktische Qualifikationen.
- Bei der internationalen Anerkennung der Abschlüsse und Qualifikationen der höheren Berufsbildung besteht noch Verbesserungspotenzial, doch die höhere Berufsbildung kann auf dem guten Ruf aufbauen, den bestimmte Abschlüsse schon jetzt geniessen.

Herausforderungen und Empfehlungen

- Es gibt einige finanzielle und sonstige Hindernisse, die den Zugang zur höheren Berufsbildung erschweren, und die Bundessubventionen fließen bevorzugt in Angebote der akademischen Hochschulbildung.
 - *Es sollte auf Pilotbasis geprüft werden, ob ein Stipendien- und Darlehenssystem den Zugang zur höheren Berufsbildung erleichtern würde.*
- Im Gegensatz zu den meisten anderen Bildungsbereichen sind die interkantonalen Vereinbarungen über die Finanzierung der höheren Berufsbildung willkürlich und ineffizient, stiften Verwirrung und begünstigen die Ungleichbehandlung.
 - *Die von der Schweiz bereits geplante interkantonale Finanzierungsvereinbarung, die eine konsistente und koordinierte Finanzierung über die Kantons Grenzen hinaus gewährleisten und einen effizienten Markt begünstigen soll, sollte umgesetzt werden.*
- Die Informationen zu Qualität und Kosten der Angebote der höheren Berufsbildung sind unzulänglich und in einigen Bereichen gibt es Qualitätsmängel.
 - *Es sollten bessere Informationen zu den Ausbildungskosten und zur Ausbildungsqualität der Anbieter der höheren Berufsbildung erhoben und verbreitet werden. Ferner gilt es im Hinblick auf hohe und einheitliche Standards bei den Vorbereitungskursen die Selbstregulierung zu fördern.*
- Die Globalisierung setzt die höhere Berufsbildung in mehrerer Hinsicht unter Druck, die internationale Anerkennung von Abschlüssen und Qualifikationen der höheren Berufsbildung wird immer mehr zur Notwendigkeit. Zudem erfordern zahlreiche Berufe neue, höhere Qualifikationen, die teils auf globaler Ebene definiert werden.
 - *Die Schweiz sollte aktiv auf die Globalisierung und den technologischen Wandel reagieren; dies erfordert: i) eine bessere Durchlässigkeit und eine bessere Zusammenarbeit zwischen der höheren Berufsbildung und der akademischen Hochschulbildung und ii) eine stärkere internationale Vernetzung zwischen den verschiedenen Branchen und zwischen den höheren Fachschulen.*
- Rechnen, Schreiben und Lesen sind Fertigkeiten, die in der Arbeitswelt immer mehr gefragt sind. Die höhere Berufsbildung muss sich zusammen mit den anderen Akteuren des schweizerischen Bildungswesens verstärkt für die Förderung dieser Fähigkeiten einsetzen.
 - *Die höheren Fachschulen sollten mehr Gewicht auf die Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen der Studierenden legen und insbesondere gezielte Massnahmen ergreifen, wenn sie bei neu eintretenden Studierenden grundlegende Lücken feststellen.*

Kapitel 1: Einleitung und erste Einschätzung

Dieses Kapitel erläutert die OECD-Studie zur Berufsbildungspolitik und die Untersuchung in der Schweiz, fasst die Hauptmerkmale des Schweizer Berufsbildungssystems zusammen und bewertet dessen Stärken und Herausforderungen.

Die Untersuchung in der Schweiz im breiteren Kontext der OECD-Studien zur Berufsbildungspolitik

Diese Untersuchung ist Teil einer Reihe von Länderberichten über die Berufsbildung in den OECD-Ländern und Teil einer OECD-Studie (siehe Kasten 1.1). Die Studie umfasst *Untersuchungen* wie diese, die eine eingehende Analyse des Berufsbildungssystems des untersuchten Landes enthalten. Gestützt auf diese Analysen wird eine Reihe von Empfehlungen und *Kommentaren* formuliert. Die Dokumente sind hauptsächlich deskriptiv, sie enthalten jedoch auch eine Beurteilung der Stärken des Berufsbildungssystems des jeweiligen Landes sowie der Herausforderungen, denen sich das Land stellen muss. Die Kommentare sind als eigenständige Befunde gedacht, wurden aber so formuliert, dass sie auch als Grundlage für eine weitergehende, umfassendere Untersuchung dienen können, wenn ein Land dies wünscht.

Kasten 1.1 Skills beyond School: die OECD-Studie zur Berufsbildungspolitik

Immer mehr OECD-Länder stellen fest, dass in zahlreichen der am schnellsten wachsenden Wirtschaftszweigen höhere Qualifikationen gefragt sind als jene, die auf Sekundarstufe vermittelt werden können, und richten ihre Aufmerksamkeit daher vermehrt auf die Tertiärbildung. Die OECD-Studie *Skills beyond School* befasst sich mit den zahlreichen bildungspolitischen Fragen, die in diesem Zusammenhang auftauchen, wie Finanzierung und Steuerung, Abstimmung von Angebot und Nachfrage, Qualitätssicherung, Chancengleichheit und Zugang zu höheren Bildungsangeboten. Die Studie baut auf dem Erfolg der vorangehenden OECD-Berufsbildungsstudie *Learning for Jobs* auf, die sich mit der Berufsbildungspolitik von 17 Ländern befasste und einen Ländervergleich erstellte. Die Studie ist zudem Teil der horizontalen *Skills Strategy* der OECD (OECD 2012).

In folgenden Ländern werden vollständige Untersuchungen durchgeführt: Ägypten, Dänemark, Deutschland, Israel, Korea, Niederlande, Österreich, Schweiz, Vereinigtes Königreich (England), Vereinigte Staaten (Fallstudien in Florida, Maryland und Washington State). Kurzuntersuchungen mit OECD-Länderkommentar wurden in Belgien (Flandern), Island, Kanada, Rumänien, Schweden, Spanien sowie in Nordirland und Schottland als Teil des Vereinigten Königreichs durchgeführt. In all diesen Ländern werden Hintergrundberichte verfasst. Zusätzliche Hintergrundberichte werden auch für Frankreich, Mexiko und Ungarn erstellt.

Siehe auch: www.oecd.org/education/vet

Die Untersuchung basiert auf einer Standard-Methode. In einer ersten Phase verfasste die Schweiz einen Länderbericht. Danach besuchte ein OECD-Team zwei Mal die Schweiz, um mit verschiedenen Beteiligten eine Reihe von Fragen zu diskutieren. Diese Besuche fanden vom 26.–29. April und vom 14.–17. Juni 2011 statt.

Aufbau des Berichts

Das erste Kapitel stellt die Untersuchung in der Schweiz in den Kontext der weiteren OECD-Studien, erläutert den Aufbau des B10berichts, beschreibt die wichtigsten Eigenschaften der höheren Berufsbildung in der Schweiz und vergleicht diese mit den Hauptmerkmalen anderer Länder. Es umfasst überdies eine Reihe statistischer Schlüsselindikatoren sowohl zum Bildungssystem als auch zum Arbeitsmarkt und zum sich verändernden Berufsmix, die einen Vergleich der Schweiz mit anderen OECD-Ländern ermöglichen. Weiter befasst sich das Kapitel mit den grössten Stärken des Systems und erläutert kurz die Herausforderungen, die anschliessend im zweiten Kapitel näher beschrieben werden.

Das zweite Kapitel formuliert Empfehlungen zur Berufsbildungspolitik und ist wie folgt gegliedert:

- Die Herausforderung – das Problem, das der Empfehlung zugrunde liegt.
- Die Empfehlung – der Wortlaut der Empfehlung.
- Die Begründung – die Daten, auf die sich die Empfehlung abstützt.

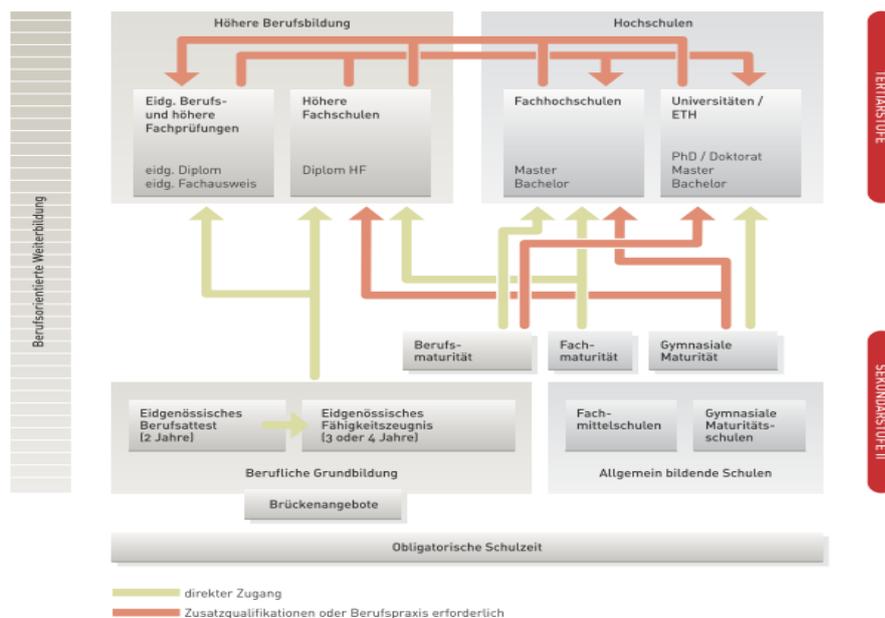
Ein kurzer Überblick über das System

In der Schweiz trägt die HBB¹ massgeblich zum Erwerb der für die Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen bei. Nahezu 40 Prozent der Personen, die 2009 einen Tertiärabschluss erlangten, hatten eine höhere Berufsbildung absolviert (BFS 2010a), und 20 Prozent der Schweizer Erwerbstätigen verfügten im Jahr 2009 über einen Abschluss der höheren Berufsbildung (Tertiärstufe B). Damit liegen die Inhaberinnen und Inhaber eines Abschlusses der Tertiärstufe B und jene mit Abschluss der Tertiärstufe A etwa gleichauf.² Zu einem Abschluss der höheren Berufsbildung führen verschiedene Wege. Mit einigen Ausnahmen (z.B. Ausbildung an den höheren Fachschulen für Gesundheit, Polizei- und Feuerwehrausbildung) richtet sich die höhere Berufsbildung hauptsächlich an Personen, die bereits berufstätig sind und in ihrem Beruf höhere Qualifikationen erwerben möchten. Sie ist also nicht in erster Linie als «Türöffner» in die Arbeitswelt gedacht.

Die höhere Berufsbildung besteht aus zwei Hauptbereichen:

- Bildungsgänge an höheren Fachschulen
- Eidgenössische Prüfungen, d.h. die eidgenössische Berufsprüfung, die zum höheren Fachausweis führt, und die höhere Fachprüfung, die mit dem eidgenössischen Diplom abschliesst. Das eidgenössische Diplom ist höher eingestuft als der Fachausweis, doch in vielen Berufen kann nur einer der beiden Abschlüsse erlangt werden (siehe Abbildung 1.1).

Abbildung 1.1 Das Schweizer Bildungssystem



Quelle: BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2012), *Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz*.

Im Jahr 2011 gab es an höheren Fachschulen 52 Bildungsgänge in den verschiedensten Bereichen wie Ingenieurwesen, Gesundheitswesen, Kunst und Design. Vollzeitausbildungen an höheren Fachschulen dauern mindestens zwei Jahre, berufsbegleitende Ausbildungen mindestens drei Jahre (SKBF 2011). Im Vollzeitstudium wird rund ein Fünftel der Studienzeit für Praktika aufgewendet, während Personen, die ein Teilzeitstudium absolvieren, in der Regel bereits in einem Beruf arbeiten, der einen engen Bezug zu ihrem Studium aufweist (nicht selten ist dies eine Voraussetzung für den Eintritt in eine höhere Fachschule). Rund die Hälfte aller Personen, die 2009 einen HF-Abschluss erlangten, hatte ein berufsbegleitendes Studium absolviert. Der Grossteil der nach einem Vollzeitstudium erlangten Abschlüsse entfiel auf das Gesundheitswesen (in allen übrigen Berufen hatte sich weniger als ein Drittel der erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen für ein Vollzeitstudium entschieden) (BFS 2010b).

Von den 400 eidgenössischen Prüfungen, die im Jahr 2011 angeboten wurden, führten 240 zu einem eidgenössischen Fachausweis und 160 zu einem eidgenössischen Diplom. Die Anzahl der eidgenössischen Prüfungen sowie deren Inhalt ändern sich ständig, da die Organisationen der Arbeitswelt die Prüfungen laufend den veränderten Arbeitsmarktbedürfnissen anpassen. Üblicherweise befinden sich immer rund 60–100 Prüfungsordnungen in der Revision. Die Studierenden belegen in der Regel Vorbereitungskurse, um sich auf eine eidgenössische Prüfung vorzubereiten. Grundsätzlich sind die Kurse freiwillig, allein die Prüfungsergebnisse entscheiden über die Vergabe des eidgenössischen Fachausweises und des eidgenössischen Diploms. Die Vorbereitungskurse sind weitaus heterogener als die Bildungsgänge der höheren Fachschulen und weitgehend unreguliert. Es gibt nur wenige Statistiken, die das gesamte Angebot umfassen, doch ein Blick auf die vom Bundesamt für Statistik BFS erfassten Vorbereitungskurse zeigt, dass nur sieben Prozent aller Studierenden ein Vollzeitstudium absolvierten (BFS 2010b). Die Vorbereitungskurse können sich über mehrere Monate oder gar über zwei bis drei Jahre erstrecken. Das Kursformat richtet sich nach den Bedürfnissen der Studierenden. Oftmals bedeutet dies Abend- oder Wochenendkurse oder auch Fernunterricht.

Die höhere Fachprüfung widerspiegelt den klassischen Aufstieg vom eidgenössischen Fähigkeitszeugnis zum Meisterdiplom oder zum eidgenössischen Diplom. Mit der höheren Fachprüfung können die Prüfungskandidatinnen und -kandidaten beweisen, dass sie in der Lage sind, ihren Beruf selbstständig auszuüben, einen eigenen Betrieb zu führen und Lernende auszubilden. Mittlerweile kann die Prüfung auch in nicht-technischen Berufen in den Bereichen Handel, Produktion, Landwirtschaft und Dienstleistung abgelegt werden. Die Prüfung entspricht dem Bedürfnis, spezifische Qualifikationen mit einem Abschluss zu bescheinigen, was in regulierten Berufen überhaupt erst den Einstieg in den Beruf ermöglicht. Überdies kann der Abschluss ein Instrument sein, um sich beruflich weiterzuentwickeln.

Gesteuert wird die höhere Berufsbildung von den Verbundpartnern, d.h. dem Bund, den Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt. Letzteren gehören Arbeitgeberorganisationen, Berufsverbände und Personalverbände an. Der Bund, vertreten durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, übernimmt die Verantwortung für die strategische Planung und Entwicklung sowie die Qualitätssicherung. Das BBT genehmigt Prüfungsordnungen und anerkennt die Bildungsgänge der höheren Fachschulen durch eine Genehmigung der Rahmenlehrpläne. Das eidgenössische Anerkennungsverfahren soll sicherstellen, dass es keine Überschneidungen zwischen den verschiedenen Prüfungsangeboten gibt und dass sich alle beteiligten Partner ohne grosse Eingriffe des Bundes über die Kursinhalte einigen. Die Kantone sind für die Beaufsichtigung der Bildungsgänge der höheren Fachschulen zuständig, in einigen wenigen Fällen auch für die Beaufsichtigung der Vorbereitungskurse.³ Ein neues Weiterbildungsgesetz (WeBiG), das sich zurzeit in Ausarbeitung befindet, soll die Zuständigkeiten der Kantone klarer regeln.

Finanziert wird die höhere Berufsbildung von privater und öffentlicher Seite. Bund und Kantone decken im Durchschnitt 70 Prozent der Kosten der höheren Fachschulen, wobei hauptsächlich Berufe im Gesundheitswesen und in anderen Bereichen unterstützt werden, in denen der Staat der grösste Arbeitgeber ist. Einer Schätzung aus dem Jahr 2006 zufolge liegt der Anteil der öffentlichen Hand an der Finanzierung der Vorbereitungskurse und der Prüfungen bei 15–18 Prozent (PwC 2009). Für alle weiteren Kosten müssen die Studierenden und die Arbeitgeber aufkommen; drei Viertel der Personen, die eine HBB absolvieren, werden von ihrem Arbeitgeber finanziell unterstützt (BASS 2009). Auch die Organisationen der Arbeitswelt beteiligen sich finanziell an der höheren Berufsbildung, wenn auch in geringem Mass. Die Kantone erhalten vom Bund einen Pauschalbetrag, den sie nach eigenem Ermessen für die berufliche Grundbildung und die höhere Berufsbildung einsetzen können. Die Pauschale richtet sich nach der Anzahl Personen, die im jeweiligen Kanton eine berufliche Grundbildung absolvieren und nicht nach der Anzahl Absolventinnen und Absolventen der höheren Berufsbildung. Um Absolventinnen und Absolventen einer HBB ein Studium ausserhalb ihres Wohnkantons zu ermöglichen und so die interkantonale Mobilität zu fördern, haben die Kantone untereinander komplexe bilaterale Finanzierungsvereinbarungen abgeschlossen, die sich aber hauptsächlich auf die höheren Fachschulen und nur selten auf die Vorbereitungskurse erstrecken. Das gegenwärtige System soll demnächst durch ein neues, interkantonales Konkordat zur Finanzierung der höheren Berufsbildung ersetzt werden.

Zwar liegt das Augenmerk dieser Untersuchung auf der höheren Berufsbildung (Tertiärstufe B), doch kann die Tertiärstufe A nicht ganz ausgeklammert werden, da sie in diesem Kontext eine wichtige Rolle spielt. Die Tertiärstufe A der Schweiz besteht aus den Universitäten und den Eidgenössischen Technischen Hochschulen (nachstehend: universitäre Hochschulen) einerseits und den Fachhochschulen (FH) andererseits. Die Fachhochschulen gingen ursprünglich aus ehemaligen höheren Fachschulen hervor, deren Bildungsgänge anders eingestuft, d.h. der Tertiärstufe A zugeordnet wurden. Der Fachhochschulbereich ist stark gewachsen, was einerseits auf ein tatsächliches Wachstum und andererseits auf die erwähnte neue Zuordnung von Bildungsprogrammen zurückzuführen ist. Die Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz hat Richtlinien für die Zulassung von Absolventinnen und Absolventen der HBB zu den Bachelor-Studiengängen der FH und zur Anrechnung von Studienleistungen von HBB-Absolventinnen und -Absolventen herausgegeben (*Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz 2006*). Über die Zulassung von Absolventinnen und Absolventen der höheren Berufsbildung zu den universitären Hochschulen entscheiden Letztere selbst.

Das System im internationalen Umfeld

Berufsprüfung und höhere Fachprüfung

Die Berufsprüfungen und höheren Fachprüfungen weisen zwar ein paar typisch schweizerische Eigenschaften auf, dennoch sind sie mit den Prüfungen einiger anderer Länder vergleichbar. Anhang A erstellt einen Vergleich zwischen der eidgenössischen höheren Fachprüfung und den mehr oder weniger vergleichbaren Prüfungsangeboten in Deutschland und Österreich. In Deutschland und Österreich gibt es zwar Meisterprüfungen, in nicht-technischen Berufen sind vergleichbare Qualifikationen aber deutlich weniger verbreitet als in der Schweiz. In der Schweiz tragen erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen einer höheren Fachprüfung den einheitlichen Titel «[Berufsbezeichnung] mit eidgenössischem Diplom». In Deutschland können Kandidatinnen und Kandidaten in den regulierten nicht-handwerklichen Berufen die «Fortbildungsprüfung» ablegen und in Österreich die «Befähigungsprüfung», doch einen staatlich anerkannten Titel gibt es nicht.

In den USA können auf Tertiärstufe zahlreiche branchenspezifische Abschlüsse erlangt werden, doch im Gegensatz zur Schweiz sind sie nicht staatlich geregelt und gelten denn auch statistisch nicht als Teil des Berufsbildungssystems.⁴ Anhang B zieht einen Vergleich zwischen drei eidgenössischen höheren Fachprüfungen und vergleichbaren Berufsabschlüssen in den USA. Während in der Schweiz der Abschluss als «KMU-Finanzexperte/KMU-Finanzexpertin mit eidgenössischem Diplom» nicht in den akademischen Bereich fällt, müssen Personen, die sich zum «Certified Financial Planner» (CFP) weiterbilden möchten, in den USA entweder vor oder nach der Berufsprüfung einen Bachelortitel erlangen. Sowohl in der Schweiz als auch in den USA sind die Berufsverbände für die Prüfungen zur Spenglermeisterin bzw. zum Spenglermeister mit eidg. Diplom und zur eidgenössisch diplomierten Elektroinstallateurin/zum eidgenössisch diplomierten Elektroinstallateur zuständig, wobei sie sich an den national vorgegebenen Rahmen zu halten haben. Während es aber in der Schweiz pro Beruf nur eine Trägerorganisation gibt, sind in den USA zahlreiche nicht-staatliche Organisationen für die Vergabe von Berufsabschlüssen und die Berufsprüfungen zuständig.

Höhere Fachschulen

Auch bei den höheren Fachschulen gibt es in anderen Ländern vergleichbare Angebote. In der Tabelle in Anhang D werden die höheren Fachschulen der Schweiz anhand von online verfügbaren Informationen in Deutsch, Französisch und Englisch mit ausgewählten Schulen der OECD-Länder verglichen (beruflich orientierte Bildungsangebote der Tertiärstufe A wie Bildungsgänge an Fachhochschulen wurden nicht berücksichtigt). Die schweizerischen höheren Fachschulen decken sämtliche Wirtschaftstätigkeiten ab, während es in anderen Ländern viele vergleichbare Angebote nur für bestimmte Wirtschaftszweige gibt (so existieren in Deutschland und Dänemark beispielsweise keine HF-Ausbildungen im Bildungswesen und im Bergbau). Bildungsgänge, die weniger als zwei Jahre dauern, sind in der Schweiz selten, in den USA aber weit verbreitet. Auch die Zulassungsbedingungen zu den höheren Fachschulen sind relativ streng geregelt. So braucht es für den Zugang nicht nur einen Abschluss der Sekundarstufe II, sondern auch Berufserfahrung. Ähnliche Bestimmungen kennt man zwar auch in Deutschland und Österreich, sonst aber in den wenigsten Ländern. Über die Zulassung zu akademischer Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen der höheren Berufsbildung können die jeweiligen Bildungseinrichtungen weitgehend frei entscheiden. Auch hier unterscheidet sich die Schweiz von den anderen untersuchten OECD-Ländern.

Internationale Schlüsselindikatoren

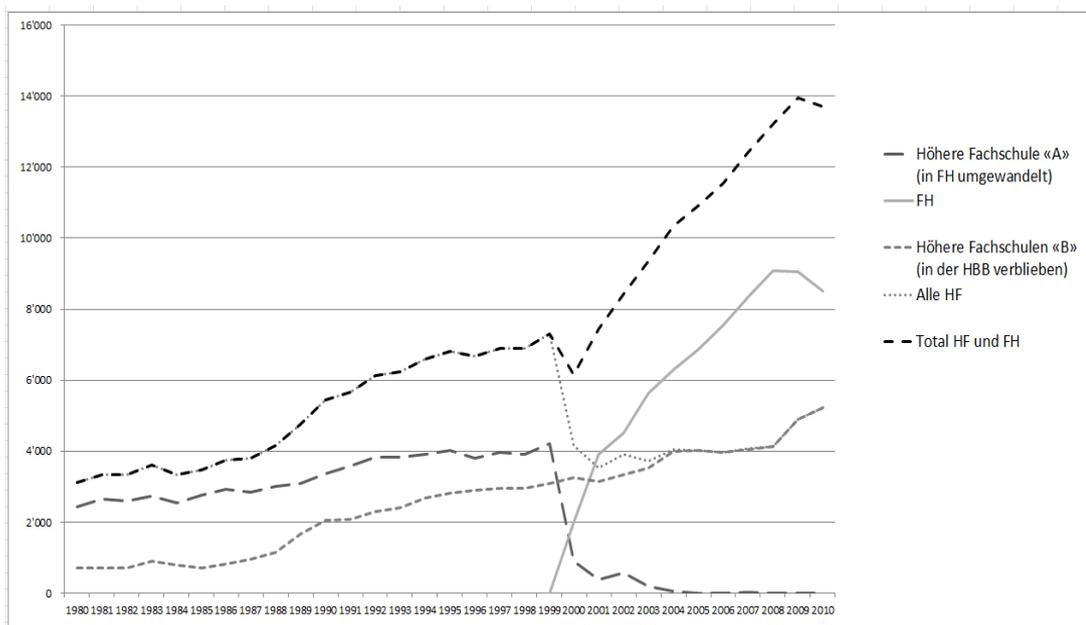
Es mag zwar nützlich sein, die statistischen Indikatoren eines Landes mit dem OECD-Durchschnitt zu vergleichen, bei der Interpretation ist aber Vorsicht geboten. Es gibt nur wenige Indikatoren, die eindeutig in eine Richtung positiv sind, und es besteht kein Anlass zu glauben, dass eine Annäherung an den OECD-Durchschnitt überhaupt wünschenswert ist.

Bildungsindikatoren

In der Schweiz ist der Anteil der Bevölkerung mit Abschluss auf Tertiärstufe gestiegen. 2008 lag der Anteil der Schweizerinnen und Schweizer mit Abschluss der Tertiärstufe B bei 19 Prozent und war damit doppelt so hoch wie der OECD-Durchschnitt (OECD 2010a). Im Jahr 2000 belief sich dieser Anteil noch auf 14 Prozent; dies verdeutlicht, dass die höhere Berufsbildung in der Schweiz einen weitaus höheren Stellenwert hat als in vielen anderen Ländern. Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil der Personen mit Abschluss der Tertiärstufe A um mehr als das Doppelte, von 12 Prozent im Jahr 2000 auf 32 Prozent im Jahr 2008, liegt damit aber immer noch leicht unter dem OECD-Durchschnitt von 38 Prozent.

Ein Grossteil dieses Anstiegs ist auf die Neuordnung gewisser höherer Fachschulen und die Anpassung an die Bologna-Bestimmungen zurückzuführen (BFS 2011a). Der Fachhochschulbereich verzeichnet im Vergleich zum bescheidenen Anstieg der Studierendenzahlen an den universitären Hochschulen weiterhin ein starkes Wachstum. Abbildung 1.2 veranschaulicht unter anderem die Entwicklung der Abschlusszahlen der höheren Fachschulen, die in die Tertiärstufe A verlegt wurden, der höheren Fachschulen, die in der Tertiärstufe B verblieben, und der Fachhochschulen. Das Bildungsfeld Gesundheit wird aus der Betrachtung ausgeklammert, da dessen Einstufung schwierig ist. Die Abbildung zeigt, dass die Fachhochschulen stärker wachsen als früher die höheren Fachschulen, aus denen sie hervorgingen. Ferner zeigt die Abbildung, dass die höheren Fachschulen, die weiterhin der Tertiärstufe B zugeordnet sind, seit der Schaffung der FH ein geringes Wachstum verzeichnen (BFS 2011a).

Abbildung 1.2 Höhere Fachschulen und Fachhochschulen: Abschlüsse ohne das Bildungsfeld Gesundheit, 1980-2010

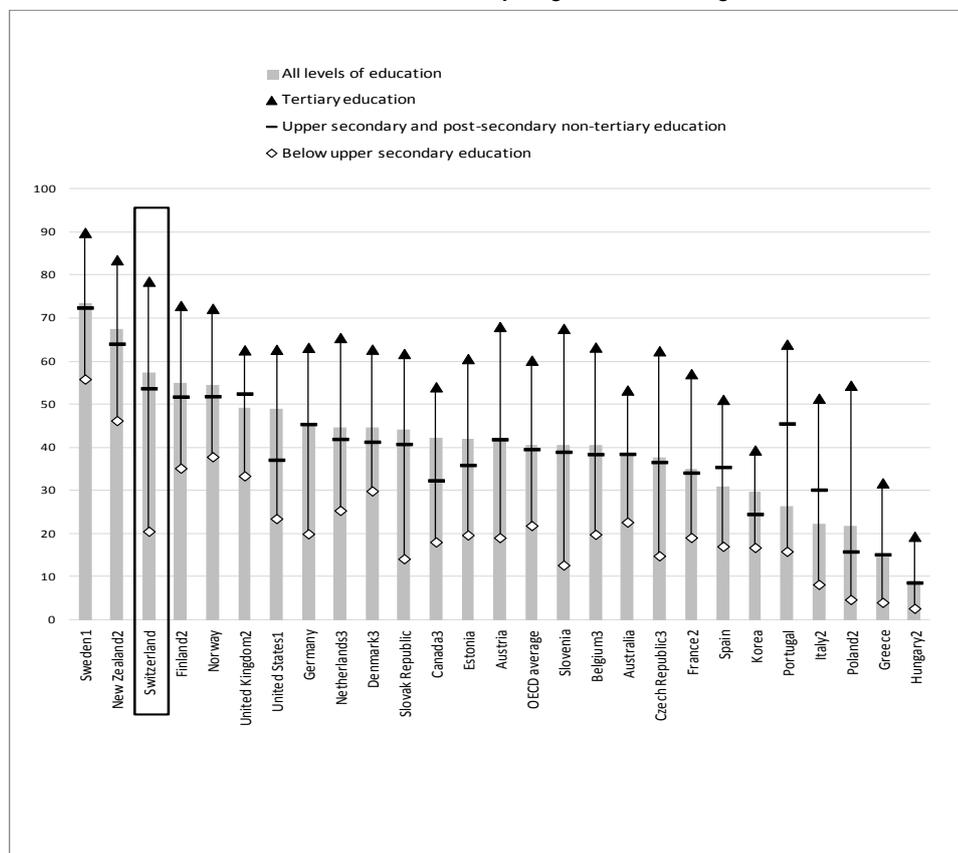


Source: BFS (Bundesamt für Statistik) (2011b), *Abschlüsse der höheren Berufsbildung: eine statistische Bestandesaufnahme*, BFS, Neuchâtel.

Die Schweizer Berufsbildung zeichnet sich durch einen hohen Anteil Erwachsener aus, die im Berufsbildungssystem verbleiben. Dies gilt vor allem für Personen mit Abschluss der Sekundarstufe II. Mehr als die Hälfte aller Personen, die im Jahr 2007 an einem formalen oder nicht-formalen Bildungsprogramm teilnahmen, war zwischen 25 und 64 Jahre alt (siehe Abbildung 1.3). Das Bildungsverhalten der Schweizerinnen und Schweizer ist mit jenem anderer Länder vergleichbar, auch auf internationaler Ebene sind es vor allem Erwerbstätige, die Vollzeit arbeiten oder ein hohes Qualifikationsniveau haben, die formale oder nicht-formale Bildungsangebote nutzen.

Abbildung 1.3 Teilnahme Erwachsener an formalen und/oder nicht-formalen Bildungsprogrammen, nach Bildungsstufe

Teilnahmerate der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung, 2007



Anmerkungen: 1. Referenzjahr 2005, 2. Referenzjahr 2006, 3. Referenzjahr 2008: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge, nach dem Anteil Erwachsener in formalen und/oder nicht-formalen Bildungsangeboten (für sämtliche Bildungsstufen), aufgelistet.

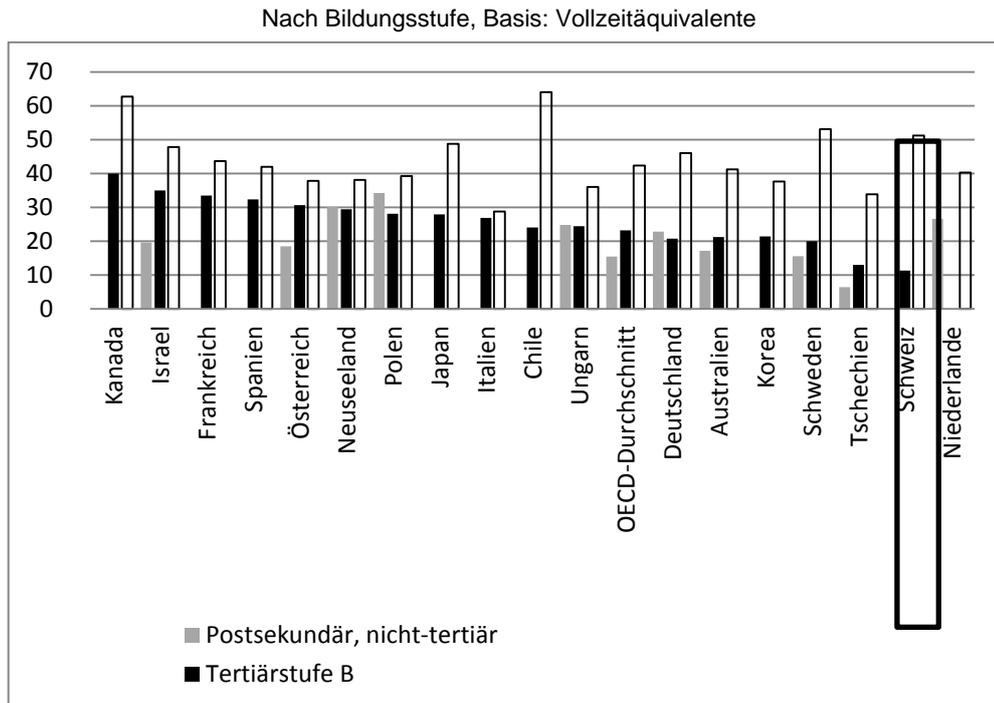
Quelle: OECD (2010a), *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, Table A5.1b, OECD Publishing. doi.: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010_en, (www.oecd.org/edu/eag2010).

Der Lohn von Schweizer Männern mit einem Abschluss der Tertiärstufe B liegt etwa ein Viertel über dem schweizerischen Durchschnitt (in anderen Ländern ist dies ähnlich), während Frauen mit demselben Bildungsniveau etwas besser abschneiden. Obwohl immer mehr Absolventinnen und Absolventen einer Tertiärbildung auf den Arbeitsmarkt strömen, steigen deren Löhne – besonders bei den Frauen – immer noch beträchtlich, wenn auch nicht so stark wie in einigen anderen Ländern (siehe OECD 2010, Tabelle A.7.2b). Es weist also nichts auf ein Überangebot an Arbeitskräften mit Abschluss der (beruflich orientierten und der akademischen) Tertiärstufe hin. Eine spezifische Untersuchung zeigt, dass die höhere Berufsbildung eine hohe Bildungsrendite aufweist. So übersteigt etwa die private Bildungsrendite der höheren Berufsbildung jene der universitären Ausbildung, fällt aber etwas tiefer aus als die private Bildungsrendite der Fachhochschulausbildung (Wolter und Weber 2005). Insgesamt liegen die Bildungsrenditen von HF-Diplomen deutlich über jenen von eidgenössischen Fachausweisen oder eidgenössischen Diplomen. Betrachtet man dagegen nur die Ausbildungsjahre, liegen höhere Fachschulen und eidgenössische Prüfungen etwa gleichauf, da die Bildungsgänge an höheren Fachschulen in der Regel viel länger dauern als die Vorbereitungskurse für die Berufs- und die höhere Fachprüfung (Cattaneo 2011).

Die öffentlichen Ausgaben der Schweiz pro Studentin bzw. Student für Bildungseinrichtungen der Tertiärstufe A sind im internationalen Vergleich relativ hoch (ca.

50% des Pro-Kopf-BIP, bei einem OECD-Durchschnitt von 40%), dafür ist die Schweiz das OECD-Land mit den tiefsten öffentlichen Ausgaben für die höhere Berufsbildung (2008 zahlte die öffentliche Hand 11% an die HBB, bei einem OECD-Durchschnitt von 23%, siehe Abbildung 1.4).

Abbildung 1.4 Jährliche Ausgaben (für alle Bildungsdienstleistungen) pro Student/in, im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP (2008)



Quelle: OECD (2011a), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>

Arbeitsmarktindikatoren

Die meisten Indikatoren weisen darauf hin, dass der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt in der Schweiz mehr oder weniger fliessend verläuft und nur ein relativ kleiner Anteil der 20- bis 24-Jährigen keine Ausbildung absolviert oder arbeitslos ist. Gleichzeitig gibt es Indikatoren, die bei Männern mit Tertiärabschluss auf ein Missverhältnis zwischen angebotenen und nachgefragten Qualifikationen hinweisen: 27% der 25- bis 29-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, aber einen Tertiärabschluss haben, üben eine Tätigkeit aus, für die sie überqualifiziert sind. Dieser Anteil liegt über dem OECD-Durchschnitt von 23% (OECD 2010a, Chart C3.5).

Der Schweizer Arbeitsmarkt ist relativ stark dereguliert mit eher schwach ausgeprägtem Kündigungsschutz für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Nun spielt der Kündigungsschutz bei der Bildungspolitik aber eine wichtige Rolle, da er die Rekrutierung unqualifizierter Arbeitskräfte behindern kann, schmälert er doch die Bereitschaft der Arbeitgeber, unqualifizierte Arbeitskräfte einzustellen und sie «on-the-job» auszubilden.

Tabelle 1.1 Der Schweizer Arbeitsmarkt

	Einheit	2000	2009	2010	2010
					OECD Total
Arbeitslosigkeit	% der erwerbsfähigen Bevölkerung	2,7	4,2	4,4	8,5
Jugendarbeitslosigkeit	% der erwerbsfähigen jungen Erwachsenen (15-24 Jahre)	4,9	8,4	7,2	16,7
Langzeitarbeitslosigkeit (12 Monate und länger)	% der gesamten Arbeitslosigkeit	29	30,1	34,3	32,4
Beschäftigungsquote Frauen	% der weiblichen Bevölkerung (15-64)	69,4	73,6	72,3	56,7
Teilzeitbeschäftigung	% der Gesamtbeschäftigung	24,4	26,5	26,3	16,6
Reales BIP-Wachstum	% Veränderung gegenüber Vorjahr	3,6	-1,9	2,6	2,9

Quelle: OECD (2011b), "OECD Economic Outlook No. 89", *OECD Economic Outlook: Statistics and Projections* (database). doi: <http://dx.doi.org/10.1787/data-00539-en>

Frühere OECD-Empfehlungen

Die *OECD Economic Survey* aus dem Jahr 2009 kam zum Schluss, dass die Schweiz den Anteil der Bevölkerung mit Tertiärabschluss heben sollte, um der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt nachzukommen (OECD 2009). Ferner kam die Survey zum Schluss, dass das System durch eine Erhöhung der Studiengebühren für akademische Studiengänge effizienter und gerechter gestaltet werden sollte und der Bund Studierenden der Tertiärstufe (inkl. Tertiär B) flächendeckend Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung zur Verfügung stellen sollte. Neben den herkömmlichen Argumenten für diese Art der Finanzierung der Tertiärbildung führte die OECD an, dass höhere Studiengebühren die möglichen Verzerrungen verringern könnten, die sich aus der Abhängigkeit von kantonalen Unterstützungsbeiträgen ergeben. Schliesslich dürften die Kantone wenig Interesse haben, Tertiärbildungen zu finanzieren, die eher nationalen als lokalen Nutzen bringen (OECD 2011c, 2009). Der kürzlich erschienene OECD-Bericht *Economic Policy Reforms 2011: Going for Growth* (OECD 2011d) wiederholte diese Empfehlung mit dem Argument, dass befristete Darlehen für Tertiärstudien, insbesondere für die höhere Berufsbildung, den Zugang zu Bildungsgängen mit hohen Gebühren erleichtern würden. Der gleiche Bericht legte der Schweiz eine Reform ihres Steuersystems nahe, um Beschäftigungsanreize und die Erwerbsbeteiligung von Frauen zu verbessern.

Die OECD-Berufsbildungsstudie *Learning for Jobs* (Hoeckel, Field und Grubb 2009) erläuterte die zahlreichen Stärken des schweizerischen Berufsbildungssystems und lobte insbesondere die Vielfalt, die Qualität und die Arbeitsmarktnähe der Angebote der höheren Berufsbildung. Überdies befasste sich die Studie mit den Herausforderungen, auf die sich das Schweizer Berufsbildungssystem vorbereiten muss. Eine solche Herausforderung könnte beispielsweise sein, dass sich aufgrund der demografischen Entwicklung (abnehmende Zahl junger Menschen) die Konkurrenz zwischen beruflich und «akademisch orientierter» Tertiärbildung verschärfen könnte. Multinationale Unternehmen, die mit dem schweizerischen Berufsbildungssystem nicht vertraut sind, könnten das System ebenfalls gefährden. Die OECD-Studie *Systemic Innovations in VET* aus dem Jahr 2008 untersuchte drei Fälle systemischer Innovation in der Schweizer Berufsbildung – «Case Management Berufsbildung», «Reform der kaufmännischen Grundbildung» und «Leading Houses».

Die OECD-Untersuchung des Schweizer Tertiärsystems aus dem Jahr 2003 (OECD 2003) empfahl unter anderem Folgendes:

- Höhere Durchlässigkeit, was den Zugang und die Qualifikationen betrifft. Das erste Studienjahr an den universitären Hochschulen sollte flexibler gestaltet werden; ferner sollte Studierenden mit Berufsmaturitätsausweis Unterstützung angeboten werden.
- Aufwertung der Lehrerausbildung und der Ausbildungen im Gesundheitswesen (neben anderen Teilen der höheren Berufsbildung) und Integration dieser Ausbildungen in das Fachhochschulsystem.
- Bessere Informationen und Beratung für künftige Studierende im Tertiärbereich sowie für deren Eltern.

Die jüngste Wirtschaftsprognose der OECD geht für die Schweiz von einem Wirtschaftswachstum im Jahr 2012 aus, das sich aufgrund des starken Frankens und der gedämpften globalen Nachfrage abschwächen dürfte. Folglich ist mit einem leichten Anstieg der Arbeitslosigkeit zu rechnen (OECD 2011e).

Beurteilung der höheren Berufsbildung der Schweiz – die grössten Stärken

Arbeitgeber und Berufsverbände setzen sich aktiv für die höhere Berufsbildung ein. Die höhere Berufsbildung entspricht den Anforderungen des Arbeitsmarkts in hohem Masse.

OECD-Länder

Die Praxis zeigt, dass sich sowohl Arbeitgeber als auch Berufs- und Personalverbände für die HBB engagieren müssen, damit die Organisation und die Inhalte der Bildungsgänge auf die Bedürfnisse der Arbeitgeber, der Studierenden und der Wirtschaft im Allgemeinen abgestimmt werden können (OECD 2010b). Der Einsatz aller Beteiligten ist zudem nötig, damit eine nationale Berufsbildungspolitik entwickelt und angemessen umgesetzt werden kann. In vielen Ländern ist es allerdings schwierig, Arbeitgeber, Personal- und Berufsverbände für die Berufsbildung zu gewinnen, gerade in Ländern, in denen die Berufslehre keine Tradition hat.

Schweiz

Die Akteure auf dem Arbeitsmarkt sind stark in die höhere Berufsbildung eingebunden. Welche Bildungsabschlüsse angeboten werden, bestimmen weitgehend die Organisationen der Arbeitswelt, während Arbeitgeberorganisationen und Berufsverbände gemeinsam die Inhalte der eidgenössischen Prüfungen und der Bildungsgänge der höheren Fachschulen festlegen. Zur Festlegung der Inhalte setzen sich verschiedene Arbeitgeber zusammen, um sich über ein Berufsprofil zu einigen (BBT 2007). Die meisten Arbeitgeber unterstützen zudem Mitarbeitende, die eine höhere Berufsbildung absolvieren, können auf finanzielle und/oder sonstige Unterstützung ihrer Arbeitgeber zählen (BASS 2009).

Einige Arbeitgeberorganisationen vergeben Stipendien an Studierende der höheren Berufsbildung, die darauf angewiesen sind, andere betreiben höhere Fachschulen und beaufsichtigen die Anbieter von Vorbereitungskursen, um sich ein qualitativ hochwertiges Angebot zu sichern.

Wie gut die höhere Berufsbildung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts eingehen kann, hängt unter anderem davon ab, wie stark erwerbstätige Studierende für ihr Studium auf die Unterstützung ihrer Arbeitgeber zählen können. Die meisten Studierenden der höheren Berufsbildung haben umfassende Berufserfahrung und arbeiten neben dem Studium in einem Beruf mit engem Bezug zum Studiengebiet. Die Berufsprofile, denen die eidgenössischen Prüfungen zugrunde liegen, werden regelmässig überprüft, damit sie immer den aktuellsten Anforderungen entsprechen. Die Überprüfung dauert normalerweise zwischen sechs und zwölf Monaten und ist damit ein relativ rasches und unbürokratisches Verfahren.

Die Entwicklung der Berufsbildungspolitik steht unter der institutionellen Führung des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie

OECD-Länder

Die Entwicklung einer Berufsbildungspolitik stellt die OECD-Länder aufgrund der zahlreichen unterschiedlichen Akteure vor eine besondere Herausforderung. Besonders gross sind diese Herausforderungen in föderalistisch und dezentral organisierten Ländern wie der Schweiz, wo die Zuständigkeiten für die Berufsbildung oft in lokaler oder regionaler Hand liegen. (Für Informationen zum Umgang mit diesem Problem in Australien verweisen wir auf Hoeckel et al. 2008). Ein bestimmtes Mass an Konsens zwischen den verschiedenen Akteuren ist zwar wichtig, angesichts der zahlreichen Akteure braucht es aber ein effizientes Führungsorgan, damit dieser Konsens aufgrund des Einspruchsrechts aller Beteiligten bei Reformen nicht zum Stillstand führt.

Schweiz

Im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen wird die HBB in der Schweiz mehrheitlich durch den Bund gesteuert. Als zuständiges Bundesamt für die Berufsbildung arbeitet das BBT partnerschaftlich mit den Organisationen der Arbeitswelt zusammen, pflegt Beziehungen zu den Bildungsanbietern, steht in ständigem Dialog mit den Akteuren der Berufsbildung und sorgt für die strategische Steuerung der Berufsbildung. Die jüngsten Bemühungen zur Verbesserung des «Peer Learning» (unter Prüfungsexpertinnen und -experten sowie Prüfungsverantwortlichen und unter höheren Fachschulen) sind gute Beispiele, wie ohne übermässige staatliche Interventionen systemische Verbesserungen erzielt werden können. Die Kantone behalten zwar ihre Eigenständigkeit, unterstützen das BBT aber effizient bei seiner Arbeit, beispielsweise durch regelmässige Kontrollen der Anbieter der HBB.

Das System ist flexibel und geht angemessen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden ein

OECD-Länder

Die Anpassung der Bildungsprogramme an die sich ständig verändernden Bedürfnisse der Studierenden steht in vielen OECD-Ländern im Mittelpunkt der Bemühungen (Jenkins 2011). Erwachsene Studierende, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, haben andere Bedürfnisse als junge Studierende, die am Beginn ihrer Ausbildung stehen. Deshalb wurde in den OECD-Ländern eine Reihe innovativer Bildungsangebote wie etwa Online-Unterricht und selbstständiges Lernen geschaffen.

Schweiz

Viele Studierende der höheren Berufsbildung arbeiten neben dem Studium Vollzeit, insbesondere jene, die sich auf einen eidgenössischen Fachausweis oder ein eidgenössisches Diplom vorbereiten. Daneben haben sie oft familiäre und private Verpflichtungen (BFS 2011b; BASS 2009). Etwa ein Drittel der Studierenden der höheren Berufsbildung studiert nicht im Wohnkanton, sondern reist für das Studium in den Standortkanton des Bildungsanbieters (BBT 2008)⁵. Diese Studierenden haben unterschiedliche Vorstellungen, was die Kursgestaltung und die Lernmethoden betrifft; sie wünschen sich beispielsweise Abend-, Wochenendkurse, Blockseminare oder Fernlehrgänge. Soweit das OECD-Team dies bei seiner Überprüfung beurteilen konnte, gehen die Anbieter der höheren Berufsbildung gut auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse ein. Die didaktischen Methoden und Studienformen sind breit gefächert und umfassen sowohl den herkömmlichen schulischen Unterricht als auch Fernunterricht und persönliche Betreuung. Die befragten Studierenden sind mit diesen Studienarrangements zufrieden und waren in der Regel überzeugt, dass potenzielle Studierende unter den zahlreichen Bildungsangeboten jenes finden würden, das ihren Bedürfnissen am besten entspricht. Aufgrund der Mehrfachbelastung aus berufsbegleitendem Studium und privaten Verpflichtungen sind Studienunterbrüche keine Seltenheit, doch der modulare Aufbau der meisten Bildungsgänge erleichtert eine Wiederaufnahme des Studiums zu einem späteren Zeitpunkt.

Praktische Aspekte werden gut in die Bildungsgänge der höheren Berufsbildung integriert

OECD-Länder

Eine hochstehende praxisorientierte Ausbildung ist ein wichtiger Bestandteil eines jeden Bildungsprogramms der höheren Berufsbildung. Leider wird der praktischen Komponente in einigen Ländern nicht genügend Rechnung getragen (OECD 2010b). Ein praxisorientiertes Studium schafft eine günstige Lernumgebung, es erleichtert den Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt, da sich Arbeitgeber und potenzielle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer kennenlernen können, und es erhöht den Output des Ausbildungsbetriebs. Ausserdem ermöglicht es die Abstimmung zwischen Bildungsinhalten und Bedürfnissen der Arbeitgeber. Damit ein praxisorientiertes Studium auch wirklich Vorteile bringt, müssen die Studierenden in guten Praktikumsbetrieben untergebracht und das Praktikum in den Lehrplan integriert werden. Ohne Qualitätskontrolle und ohne Verknüpfung zwischen Lehrplan und Praktikum besteht die Gefahr, dass die Studierenden als billige Arbeitskräfte dienen und lediglich beschränkte und firmenspezifische Fähigkeiten erwerben (OECD 2010b).

Schweiz

Durch Praktika oder eine Berufstätigkeit wird in der HBB sichergestellt, dass sich die Studierenden Praxiskenntnisse aneignen. Praktika sind in der Regel für Personen gedacht, die ein Vollzeitstudium absolvieren, typischerweise an einer höheren Fachschule, wo Praktika fester Bestandteil des Studiums sind. Teilzeitstudierende dagegen gehen neben dem Studium üblicherweise bereits einer Erwerbstätigkeit nach, wobei die Berufstätigkeit einen Bezug zum Studium haben muss. Am Arbeitsplatz müssen die Studierenden in der Regel Techniken anwenden und Konzepte umsetzen, die sie im Studium erlernt haben. Anschliessend berichten sie über ihre Erfahrungen und besprechen diese im Studium, damit das Gelernte vertieft und gefestigt werden kann. Die meisten Beteiligten halten diese Art der Integration praktischer Aspekte ins Studium für effizient.

In den Berufs- und höheren Fachprüfungen werden früher erbrachte Bildungsleistungen angemessen berücksichtigt

OECD-Länder

In vielen OECD-Ländern ist die Anrechnung früher erbrachter Bildungsleistungen bei der Weiterqualifizierung von Arbeitskräften ein zentrales Instrument, denn sie ermöglicht eine grössere Transparenz der (oftmals informell erworbenen) Bildungsleistungen für Arbeitgeber, Studierende und Bildungseinrichtungen (OECD 2007). In der Theorie mag das System wirksam sein, in der Praxis zeigt sich jedoch, dass Berufsbildnerinnen und Berufsbildner oft nur ungern akzeptieren, dass die von ihnen vermittelten Kompetenzen auch auf informellem Weg erworben werden können, während Bildungseinrichtungen bisweilen kein finanzielles Interesse an der Anrechnung von Bildungsleistungen haben und Arbeitgeber nicht immer einsehen, warum sie ihren Mitstreitern auf dem Markt die Qualifikationen ihrer Mitarbeitenden sichtbar machen sollten.

Schweiz

Da die eidgenössischen Prüfungen kompetenzbasiert und eng mit der aktuellen Berufstätigkeit verknüpft sind, können interessierte Personen sich dadurch ihre am Arbeitsplatz erworbenen Fähigkeiten offiziell anerkennen lassen. Viele Studierende belegen als Vorbereitung auf die eidgenössischen Prüfungen je nach Erfahrungs- und Wissensstand nur einen Teil der Kursmodule. Die Kombination aus flexiblen Kursangeboten und kompetenzbasierten Prüfungen ermöglicht nicht nur eine angemessene Berücksichtigung früher erbrachter Bildungsleistungen, sondern auch den gezielten Erwerb zusätzlicher Kompetenzen – je nach individuellen Bedürfnissen der Studierenden.

Die Angebote der höheren Berufsbildung und der beruflichen Grundbildung (Sekundarstufe II) sind gut aufeinander abgestimmt

OECD-Länder

In einigen Ländern kann eine Berufsausbildung auf Sekundarstufe II in eine Sackgasse führen, da nur beschränkte oder gar keine Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung vorhanden sind. Dies ist nicht nur eine Verschwendung des Potenzials von Personen, die aufgrund fehlender Angebote von einer Weiterbildung absehen, sondern es schadet auch dem Ansehen der gesamten Berufsbildung, wenn fähige Personen sich mangels Weiterbildungsperspektiven gegen eine Berufsbildung entscheiden. Ob sich Schulabgängerinnen und -abgänger für eine berufliche oder eine akademische Laufbahn entscheiden, hängt nicht zuletzt von den Weiterbildungsmöglichkeiten ab (Ordovensky 1995). Für das hohe Ansehen der Berufsbildung ist die Schaffung von Aufstiegsmöglichkeiten demnach unentbehrlich.

Schweiz

In der Schweiz ist der Weg von der beruflichen Grundbildung zur höheren Berufsbildung klar und gut reguliert. Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger haben die Möglichkeit, ihre Fachkenntnisse zu vertiefen und Führungskompetenzen sowie Qualifikationen im Bereich der Unternehmensführung zu erwerben. Dies erleichtert ihnen den Einstieg in eine Führungsposition oder in die Selbstständigkeit. Die gute Abstimmung der Angebote der beruflichen Grundbildung und der höheren Berufsbildung verhilft der Berufsbildung zu hohem Ansehen, denn Absolventinnen und Absolventen einer HBB können sich oft auf die gleichen Stellen bewerben wie Abgängerinnen und Abgänger einer Fachhochschule oder einer universitären Hochschule und schaffen es nicht selten in die oberste Führungsetage.

Lehrpersonen sowie Berufsbildnerinnen und Berufsbildner der höheren Fachschulen sind gut ausgebildet

OECD-Länder

Kompetente Lehrpersonen, die eine qualitativ hochstehende Ausbildung sicherstellen, sind für ein effizientes Lernen unentbehrlich. Dies gilt für allgemeinbildende Schulen genauso wie für Berufsfachschulen (OECD 2010b). Zahlreiche OECD-Länder stellt die Rekrutierung und Bindung kompetenter Berufsfachschul-Lehrpersonen vor eine Herausforderung, denn die Lehrpersonen sollten nicht nur eine angemessene didaktische Ausbildung vorweisen können, sondern auch das Berufsfeld kennen, das sie unterrichten. Diese Herausforderung meistern die Länder oft, indem sie Lehrpersonen aus der Praxis für ein Teilzeitpensum einstellen.

Schweiz

Lehrpersonen sowie Berufsbildnerinnen und Berufsbildner der höheren Berufsbildung, die an höheren Fachschulen unterrichten, verfügen – genauso wie ihre Kolleginnen und Kollegen in der beruflichen Grundbildung – über gute fachliche und didaktische Qualifikationen (Hoeckel, Field und Grubb 2009). Das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) stellt die Aus- und Weiterbildung von Berufsbildungsverantwortlichen sowie Prüfungsexpertinnen und -experten sicher. Diese Personen müssen ein Diplom einer höheren Fachschule, einen Abschluss einer höheren Berufsbildung oder eine gleichwertige Qualifikation im Unterrichtsgebiet vorweisen können und sowohl haupt- als auch nebenberufliche Berufsbildungsverantwortliche müssen einen berufspädagogischen Bildungsgang absolvieren (BBT 2011). Dem hohen Ansehen der Lehrtätigkeit an höheren Fachschulen und der Möglichkeit, Berufs- und Lehrtätigkeit miteinander zu kombinieren, ist es zu verdanken, dass in der Schweiz genügend kompetente Lehrpersonen und Berufsbildnerinnen und bildner zur Verfügung stehen. Die Teilzeitpensen haben nicht nur den Vorteil, dass Lehrpersonen weiterhin ihrer Berufstätigkeit nachgehen können, sie gewährleisten auch, dass die Lehrpläne der höheren Fachschulen auf die Anforderungen des jeweiligen Berufs aufeinander abgestimmt sind (in der Regel entwickeln die einzelnen Lehrpersonen innerhalb des für den anerkannten HF-Bildungsgang geltenden Regelwerks ihre eigenen Lehrpläne).

Die höhere Berufsbildung kann auf dem hohen Ansehen aufbauen, das bestimmte Abschlüsse schon jetzt geniessen

OECD-Länder

Für Länder mit einem gut ausgebauten Berufsbildungssystem, insbesondere für kleinere Länder, stellt die internationale Anerkennung ihrer Bildungsgänge der Tertiärstufe B eine Herausforderung dar. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Bildungsgänge der Tertiärstufe B im Gegensatz zu den international anerkannten Bachelor- und Masterstudiengängen der Tertiärstufe A wenig bekannt sind und noch dazu ihre eigene, länderspezifische Struktur haben. So ist es für internationale Unternehmen schwieriger, die Abschlüsse der Tertiärstufe B einzustufen und Absolventinnen und Absolventen einer solchen Ausbildung haben es im Ausland oft schwerer, wenn es um die Anerkennung ihrer Ausbildung geht.

Schweiz

Einige Studiengänge der höheren Berufsbildung geniessen bereits ein hohes internationales Ansehen, so etwa die Bildungsgänge der Hotel- und Touristikfachschulen. Es gibt in der Schweiz höhere Fachschulen, die Bildungsgänge in Zusammenarbeit mit ausländischen Partnerschulen anbieten. Studierende dieser Bildungsgänge müssen an beiden Bildungseinrichtungen einen Teil ihres Studiums absolvieren (siehe beispielsweise IST 2011). Es handelt sich hier zwar in mehrerer Hinsicht um Einzelfälle, doch diese belegen, dass eine internationale Anerkennung von Studiengängen der höheren Berufsbildung möglich ist.

Vorangetrieben werden kann dies durch eine Öffnung gegenüber ausländischen Studierenden und im Ausland tätigen Unternehmen und durch internationale Kooperationen.

Herausforderungen

Trotz der offenkundigen Stärken des Systems steht die höhere Berufsbildung der Schweiz auch vor einigen Herausforderungen. Das nächste Kapitel geht näher auf diese (nachfolgend kurz erläuterten) Herausforderungen ein und zeigt Wege auf, wie sie gemeistert werden könnten.

- Einige finanzielle und sonstige Hindernisse erschweren den Zugang zur höheren Berufsbildung und Bundesbeiträge fließen bevorzugt in die akademische Hochschulbildung.
- Im Gegensatz zu den meisten anderen Bildungsbereichen sind die interkantonalen Vereinbarungen über die Finanzierung der höheren Berufsbildung willkürlich und ineffizient, stiften Verwirrung und begünstigen die Ungleichbehandlung.
- Die Informationen zu Qualität und Kosten der Angebote der höheren Berufsbildung sind unzulänglich und in einigen Bereichen gibt es Qualitätsmängel.
- Die Globalisierung setzt die höhere Berufsbildung in mehrerlei Hinsicht unter Druck. Die internationale Anerkennung von Abschlüssen und Qualifikationen der höheren Berufsbildung wird immer mehr zur Notwendigkeit und zahlreiche Berufe erfordern neue, höhere und teils international festgelegte Qualifikationen.
- Rechnen, Schreiben und Lesen sind Fertigkeiten, die in der Arbeitswelt immer wichtiger werden. Die höhere Berufsbildung muss sich zusammen mit anderen Akteuren des schweizerischen Bildungswesens verstärkt für die Förderung dieser Fähigkeiten einsetzen.

Anmerkungen

1. Die in der Schweiz gängigen Begriffe lauten *Höhere Berufsbildung* (Deutsch), *Formation Professionnelle Supérieure* (Französisch) und *Formazione Professionale Superiore* (Italienisch).
2. 3 Prozent der Schweizer Erwerbstätigen verfügten im Jahr 2009 sowohl über einen Abschluss der Tertiärstufe A als auch der Tertiärstufe B. Sie werden somit sowohl der Gruppe der Inhaberinnen und Inhaber eines Abschlusses der Tertiärstufe A als auch der Gruppe der Inhaberinnen und Inhaber eines Abschlusses der Tertiärstufe B zugeordnet (BFS, 2009).
3. Dies führt zu zwei unterschiedlich entsprechenden Titeln: dem eidgenössischen Fachausweis und das eidgenössische Diplom.
4. Die Beaufsichtigung der Vorbereitungskurse durch die Kantone erfolgt im Rahmen der Finanzierung von Kurskosten.
5. Allerdings beabsichtigt das National Center for Education Statistics, dies demnächst zu ändern.
6. Zudem gibt es natürlich auch Studierende, die innerhalb ihres Wohnkantons vom Wohnort zum Studienort pendeln.

Referenzen

- BASS (Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien) (2009), *Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – Eine Analyse aus der Sicht der Studierenden*, OPET, Bern.
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2009), *Personen mit einem Abschluss der höheren Berufsbildung auf dem Arbeitsmarkt*, BFS, Neuchâtel.
- BFS (2010a), *Bildungsabschlüsse 2009, Sekundarstufe II und Tertiärstufe*. BFS, Neuchâtel.
- BFS (2010b), *Diplomstatistik 2009, Höhere Berufsbildung: Höhere Fachschulen HF*, BFS, Neuchâtel.
- BFS (2011a), *Abschlüsse der höheren Berufsbildung: eine statistische Bestandesaufnahme*, BFS, Neuchâtel.
- BFS (2011b), *Abschlüsse der höheren Berufsbildung: eine statistische Bestandesaufnahme*, BFS, Neuchâtel.
- Cattaneo, M. A. (2011), “New Estimation of Private Returns to Higher Professional Education and Training”. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol. 3, No. 2.
- Hoeckel, K., S. Field and W.N. Grubb (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Switzerland 2009*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113985-en>
- Hoeckel, K., et al. (2008), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Australia 2008*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113596-en>
- IST (International School of Tourism Management) (2011), International School of Tourism Management website, www.ist-zurich.ch/international-tourism-management.html, accessed 2011.
- Jenkins, B. (2011), *Skills Beyond School: Access and Drop Out*, background document for the Meeting of the Group of National Experts on Vocational Education and Training, 3-4 October 2011, Paris, EDU/EDPC/VET/RD(2011)1.
- Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (2006), *Empfehlungen: Zulassung von Absolvent/innen der Höheren Berufsbildung zu Bachelor-Studiengängen*, Bern: Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz.
- OECD (2003), *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Switzerland 2003*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264103092-en>
- OECD (2007), *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*, Education and Training Policy, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264013681-en>

- OECD (2008), *Systemic Innovation in the Swiss VET System: Country Case Study Report*, OECD, Paris.
- OECD (2009), *OECD Economic Surveys: Switzerland 2009*, OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-che-2009-en
- OECD (2010a), *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-en>
- OECD (2010b), *Learning for Jobs*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en>
- OECD (2011a), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- OECD (2011b), "OECD Economic Outlook No. 89", *OECD Economic Outlook: Statistics and Projections* (database).
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/data-00539-en>
- OECD (2011c), *OECD Territorial Reviews: Switzerland 2011*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264092723-en>
- OECD (2011d), *Economic Policy Reforms 2011: Going for Growth*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/growth-2011-en>
- OECD (2011e), "OECD Economic Outlook No. 90", *OECD Economic Outlook: Statistics and Projections* (database).
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/data-00588-en>
- OECD (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing.
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- OPET (Federal Office for Professional Education and Technology) (2007), *Leitfaden für das Einreichen von neuen oder revidierten Prüfungsordnungen*, OPET, Bern.
- OPET (2008), *Bericht der Arbeitsgruppe Masterplan zur interkantonalen Finanzierung der höheren Berufsbildung*, OPET, Bern.
- OPET (2011), *Facts and Figures. Vocational and Professional Education and Training in Switzerland*.
- OPET (2012), *Facts and Figures. Vocational and Professional Education and Training in Switzerland*.
- Ordovensky, J.F. (1995), "Effects of Institutional Attributes on Enrollment Choice: Implications for Postsecondary Vocational Education". *Economics of Education Review*, Vol. 14, No. 4, pp. 335-350.
- PwC (PricewaterhouseCoopers AG) (2009), *Analyse der Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung*, OPET, Bern.
- SKBF (Swiss Coordination Centre for Research in Education) (2011), *Swiss Education Report, 2010*, SKBF, Aarau.
- Wolter, S. C. and B. Weber (2005), "Bildungsrendite – ein zentraler ökonomischer Indikator des Bildungswesens", *Die Volkswirtschaft* (10), pp. 44-47.

Kapitel 2: Finanzielle Hindernisse aus dem Weg räumen

Finanzielle Hindernisse und negative Anreize können den Zugang zur höheren Berufsbildung erschweren. Potenzielle Studierende könnten der finanzielle und der sonstige Aufwand von einem Studium der höheren Berufsbildung abhalten. In Übereinstimmung mit früheren OECD-Empfehlungen rät dieser Bericht der Schweiz zur Durchführung eines Pilotprojekts, das prüfen soll, ob umfassendere staatliche Darlehen und Stipendien den Zugang zu einer höheren Berufsbildung erleichtern würden.

Herausforderung

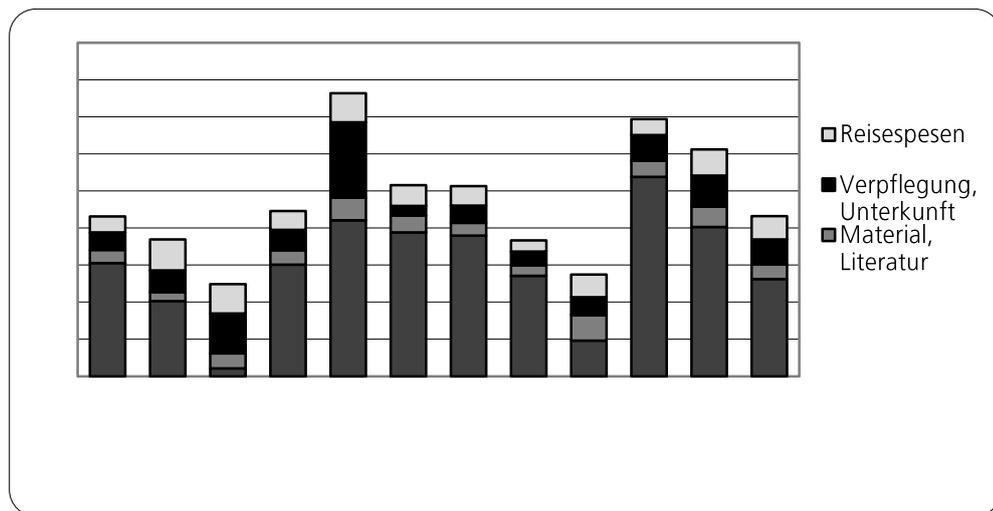
Der Zugang zur höheren Berufsbildung wird in der Schweiz durch finanzielle Hindernisse und negative Anreize erschwert. Erstens könnte der finanzielle und sonstige Aufwand potenzielle Studierende von einem Eintritt in die HBB abhalten. Zweitens kommt hinzu, dass die HBB in der Regel teurer ist als die von der öffentlichen Hand stärker subventionierte akademische Tertiärbildung. Die Anbieter der höheren Berufsbildung haben es dadurch schwerer, potenzielle Studierende anzuziehen.

Der hohe finanzielle und zeitliche Aufwand hält potenzielle Studierende von einem Eintritt in die höhere Berufsbildung ab

Ohne Prüfungsgebühren für die eidgenössischen Prüfungen entstanden Studierenden der höheren Berufsbildung im Jahr 2008 pro Semester Kosten von durchschnittlich 4300 CHF¹ (BASS 2009).² Wie Abbildung 2.1 zeigt, entfallen mehr als die Hälfte der Gesamtkosten auf die Studiengebühren, der Rest wird für Reisespesen, Verpflegung und Unterkunft sowie für Studienmaterial und Literatur aufgewendet. Da die meisten Studierenden nicht an ihrem Wohnort studieren, fallen die Reisespesen und die Kosten für eine auswärtige Unterkunft relativ hoch aus. Werden nur die Durchschnittskosten betrachtet, bleiben die grossen Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsgängen im Verborgenen. Bei den Bildungsgängen für Pflegefachpersonen beispielsweise fallen in der Regel keine Studiengebühren an. Zudem erhalten die Studierenden monatlich einen Lohn, der im Jahr 2010 zwischen 1200 und 1500 CHF lag. Am anderen Ende des Spektrums liegen die höhere Fachprüfung Wirtschaft und die Hotelfachschulen (nur Vollzeitstudium). Hier entstanden den Studierenden im Jahr 2008 pro Semester Kosten in der Höhe von rund 7000 bis 8000 CHF, wobei 4000 bis 5000 CHF auf die Studiengebühren entfielen. Diese Zahlen stammen aus der einzigen Studie, die sich mit den Kosten für den Besuch einer höheren Fachschule oder für den Besuch von Vorbereitungskursen für eine eidgenössische Prüfung befasst (BASS 2009). Der durchschnittliche Bruttolohn einer Person mit 5–9 Jahren Berufserfahrung lag im Jahr 2008 bei 5900 CHF pro Monat (BFS 2011a). Für das teuerste Studium (Hotelfachschule oder höhere Fachprüfung Wirtschaft) mussten demnach 13–15 Prozent des durchschnittlichen jährlichen Nettoeinkommens aufgewendet werden (OECD 2009).³

Neben den Studierenden tragen die Arbeitgeber und der Bund einen Teil dieser Kosten.⁴ Im Jahr 2008 erhielten nur 23 Prozent der Studierenden der höheren Berufsbildung keine finanzielle oder sonstige Unterstützung von ihrem Arbeitgeber (BASS 2009). Oft beteiligen sich die Arbeitgeber an den Prüfungs- oder Studiengebühren oder sie gewähren ihren Mitarbeitenden bezahlten Urlaub, damit diese die Kurse besuchen können. Einzelne Kantone gewähren Studierenden der höheren Berufsbildung Stipendien und Darlehen. Die Kurskosten können vom steuerbaren Einkommen abgezogen werden, wobei der maximal abziehbare Betrag demnächst auf CHF 12'000 erhöht werden dürfte (Ständerat 2011).

Abbildung 2.1 Durchschnittliche Kosten für die Studierenden der höheren Berufsbildung pro Semester (ohne Prüfungsgebühren), 2008



Quelle: BASS (Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien) (2009), *Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – Eine Analyse aus der Sicht der Studierenden*, BBT, Bern.

Anmerkungen: * 10–29 Beobachtungen (ungewichtete Daten).

HF = höhere Fachschule, BP = Berufsprüfung, HFP = höhere Fachprüfung.

Einige Personen, die das OECD-Team während seines Besuchs in der Schweiz befragte, liessen durchblicken, dass die Kosten für die HBB potenzielle Studierende von einem Studium abhalten könnten. Allerdings lässt sich die Zahl jener, die sich durch die Kosten abschrecken lassen, mangels Erhebungen nicht beziffern.⁵

Auch der Zeit- und Arbeitsaufwand für das Studium und die Kursbesuche könnte für potenzielle Studierende, vor allem für solche, die berufsbegleitend studieren möchten, ein Hindernis darstellen.⁶ Im Durchschnitt wenden Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen pro Woche 19 Stunden fürs Studium auf, einschliesslich Präsenzunterricht, Vor- und Nachbereitung, schriftliche Arbeiten und Prüfungsvorbereitung (BASS 2009). Daneben arbeiten sie durchschnittlich 35 Stunden pro Woche. Studierende der höheren Berufsbildung sehen sich deshalb häufig gezwungen, spätabends oder an den Wochenenden zu arbeiten. Die Arbeitsbelastung ist von Beruf zu Beruf, von höherer Fachschule zu höherer Fachschule und von Vorbereitungskurs zu Vorbereitungskurs unterschiedlich gross. In den höheren Fachschulen für Technik beispielsweise liegt der Arbeitsaufwand bei über 25 Stunden pro Woche, während es in Vorbereitungskursen im Bereich Wirtschaft etwa 15 Stunden sind. Die hohe Arbeitsbelastung für ein Studium der höheren Berufsbildung ist besonders für alleinerziehende Eltern und für Personen mit langen Arbeitstagen eine Herausforderung. Auch für Erwerbstätige mit tiefen Löhnen und ohne Unterstützung durch den Arbeitgeber gestaltet sich das Studium besonders schwierig.

Männer und Arbeitskräfte mit Schweizer Nationalität haben häufiger einen HBB-Abschluss als andere Gruppen von Erwerbstätigen (Cattaneo 2011). Die Belastungen, die mit einer höheren Berufsbildung einhergehen, werden durch die flexiblen Studienbedingungen etwas verringert, denn durch Abend- und Wochenendkurse lassen sich die Unterbrüche im Arbeits- und Privatleben auf ein Minimum reduzieren. Zudem sind die meisten Angebote der HBB modular aufgebaut, so dass Personen ihr Studium unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen können, ohne dass ihnen daraus Nachteile entstehen.

Wenn auch die hohen Kosten und die weiteren Belastungen nicht immer ein Hinderungsgrund sind, eine höhere Berufsbildung in Angriff zu nehmen, so könnten sie doch für Studienabbrüche verantwortlich sein. In den Studienjahren 2006 und 2007 lag die Studienabbruchquote in der HBB bei 11 Prozent (d.h. 11 von 100 eintretenden Studierenden erreichten das letzte Semester nicht), und 13 Prozent der Studierenden, die sich zur Prüfung anmeldeten, fielen durch (BASS 2009). Dies legt den Schluss nahe, dass 26 Prozent der Studierenden, die in den Jahren 2006 und 2007 eine höhere Berufsbildung starteten, am Ende der regulären Ausbildungszeit keinen Abschluss erlangten $[0.74 = (89/100) * (96/100) * (87/100)]$.⁷ An den höheren Fachschulen ist die Abbruchquote zwar höher, dafür weisen die eidgenössischen Prüfungen eine höhere Durchfallquote auf. Zum Vergleich: Im Tertiärbereich lag die Abschlussquote im Jahr 2008 in der Schweiz bei 72 Prozent und damit ganz leicht über derjenigen für die höhere Berufsbildung (OECD 2010a). Sowohl die Studierenden als auch die Bildungsanbieter führen den hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand als Hauptgrund für einen Studienabbruch oder -unterbruch an. Als weitere Gründe wurden die persönliche Situation, zu hohe fachliche Anforderungen und fehlende Fähigkeiten (individuelle Defizite) genannt (BASS 2009). Ein internationaler Vergleich der Abbruchquoten erweist sich als äusserst schwierig, die von Jenkins (2011) erhobenen Daten weisen jedoch darauf hin, dass die HBB in der Schweiz im Vergleich zu anderen Systemen mit selektiven Zugangskriterien eine relativ hohe Abbruchquote aufweist.⁸

Die hohen Bildungsrenditen (Wolter und Weber 2005) unterstreichen zwar den hohen Wert, den die in der HBB vermittelten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt haben, sie könnten aber auch als Anzeichen dafür gedeutet werden, dass die Nachfrage nach Abgängerinnen und Abgängern der höheren Berufsbildung nicht gedeckt ist. (Allerdings zeigten dieselben Studien auf, dass die Bildungsrenditen auch an universitären Hochschulen hoch sind, das Problem könnte sich also auch über die höhere Berufsbildung hinaus erstrecken). Einige der befragten Personen wiesen denn auch auf einen akuten Mangel an qualifiziertem Personal in Branchen wie etwa der Informationstechnologie hin (dieser Personalmangel erklärt sich nicht zuletzt mit dem hohen Wachstum dieses Wirtschaftszweigs in den letzten Jahren). Auch Befragungen in den Unternehmen weisen auf Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Personen mit Tertiärabschluss hin. Vor allem die Suche nach Absolventinnen und Absolventen einer beruflich orientierten Tertiärbildung gestaltet sich schwierig, besonders in der Finanzintermediation, im Verkehrs- und Kommunikationswesen und in der Informationstechnologie (Fuentes 2011). Zum Teil mangelt es bereits an Fachkräften mit abgeschlossener beruflicher Grundbildung, was einen noch grösseren Mangel an Fachkräften mit Tertiärabschluss zur Folge hat.

Die höhere Berufsbildung erhält im Vergleich zur akademischen Tertiärbildung weniger finanzielle Unterstützung durch die öffentliche Hand

Insgesamt gibt es in der Schweiz erhebliche Unterschiede, was die Ausgaben der öffentlichen Hand für die beruflich orientierte und die akademische Tertiärbildung betrifft (OECD 2009; Hoeckel, Field und Grubb 2009) (Tabelle 2.1). Der Anteil der Vollzeitstudierenden ist in den höheren Fachschulen mit 36 Prozent relativ hoch, wobei sich die Vollzeitstudierenden auf ein paar wenige Berufe (z.B. Gesundheitswesen) konzentrieren, die auf grosse Unterstützung durch die öffentliche Hand zählen können (BFS 2011b).

Tabelle 2.1 Anteile von Bund, Kantonen und Privaten an der Finanzierung der Tertiärbildung, in Prozent, 2006–2009

	HBB ¹			FH ²			Universitäre Hochschulen ²		
	Höhere Fachschulen	Eidg. Fachausweis	Eidg. Diplom	2009	2008	2007	2009	2008	2007
	2006								
Bund				19	19	18	46	45	45
Kantone	70	18	15	61	61	62	38	39	40
Private	30	82	85	20	20	20	16	16	15

Anmerkung 1: *Quelle:* PwC (PricewaterhouseCoopers AG) (2009), *Analyse der Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung*, BBT, Bern.

Anmerkung 2: *Quelle:* BFS (Bundesamt für Statistik) (2011c), *Tertiärstufe: Hochschulen. Detaillierte Daten. Finanzen*, BFS, Neuchâtel, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.html#Finanzen, zuletzt besucht im Juli 2011.

Da die akademische Tertiärbildung stärker subventioniert wird, sind hier die Studiengebühren tiefer als in der höheren Berufsbildung. 2010/2011 bewegten sich die Studiengebühren der universitären Hochschulen für Studierende aus der Schweiz zwischen 1500 bis 2000 CHF pro Jahr (ungewichteter Durchschnitt: 1600 CHF), während ausländische Studierende zwischen 1000 und 2300 CHF pro Jahr (ungewichteter Durchschnitt: 2000 CHF) zu bezahlen hatten (*Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten* 2011).⁹ An den Fachhochschulen sind die Studiengebühren mit 1000 bis 2400 CHF pro Jahr für Studierende aus der Schweiz etwas höher (*Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz* 2011).

Studierenden der höheren Berufsbildung werden die gleichen Stipendien und Darlehen gewährt wie ihren Kolleginnen und Kollegen, die eine akademische Tertiärbildung absolvieren. Im Jahr 2008 bezogen lediglich 3,3 Prozent der Studierenden der höheren Berufsbildung kantonale Ausbildungsbeiträge (Stipendien und Darlehen) (BASS 2009). 5,5 Prozent aller im Jahr 2009 ausgerichteten Stipendienbeträge gingen an Studierende der höheren Berufsbildung, auf Studierende in Bildungsgängen der Tertiärstufe A entfielen 48,9 Prozent (BFS 2010).

Bei den Kantonen sind grosse Unterschiede festzustellen, was die Ausrichtung von Stipendien und Darlehen betrifft (für Details wird auf BFS, 2011d verwiesen). Weniger als zwei Prozent der Studierenden an Fachhochschulen und universitären Hochschulen beziehen Ausbildungsbeiträge von der öffentlichen Hand, insgesamt 84 Prozent aller Studierenden der Tertiärstufe werden von der öffentlichen Hand gar nicht unterstützt (OECD 2009).

Diese Unterschiede in der Finanzierung der höheren Berufsbildung und der akademischen Tertiärbildung sind in der Schweiz Gegenstand ausführlicher Debatten (BBT 2011a). Sie sind historisch begründet, nichtsdestotrotz begünstigen sie die Ungleichbehandlung. Studierende der höheren Berufsbildung sind zwar in der Regel erwerbstätig und somit eher in der Lage, für die entstehenden Kosten aufzukommen als Studierende an Fachhochschulen oder universitären Hochschulen, die oft Vollzeit studieren, dafür liegt ihr Einkommen über die ganze Erwerbszeit betrachtet meistens tiefer als jenes der Abgängerinnen und Abgänger einer FH oder universitären Hochschule (BFS 2011e). Es gibt deshalb keinen triftigen Grund, warum Personen, die sich für eine höhere Berufsbildung entscheiden, tiefer in die Tasche greifen müssen als ihre Kolleginnen und Kollegen an den Fachhochschulen und universitären Hochschulen, denn auch sie bescheren der öffentlichen Hand dank gutem Einkommen hohe Steuererträge (Wolter und Weber 2005).

Aufgrund der unterschiedlichen Finanzierung durch die öffentliche Hand ist es für die Anbieter der höheren Berufsbildung schwieriger, potenzielle Studierende anzulocken

In der Regel müssen Studierende der höheren Berufsbildung über umfassende Berufserfahrung im Studiengebiet verfügen, Studierende an den Fachhochschulen müssen im Besitz eines Berufsmaturitätsausweises sein und für das Studium an einer universitären Hochschule wird meistens ein eidgenössischer Maturitätsausweis vorausgesetzt (BBT 2011a; Hoeckel, Field und Grubb 2009). Die höhere Berufsbildung steht daher nicht unbedingt in Konkurrenz zu den Fachhochschulen und den universitären Hochschulen, da sie sich an ein anderes Zielpublikum richtet, mit Ausnahme einzelner Abschlüsse im Bereich Wirtschaft wie dem Certificate of Advanced Studies (CAS) in General Management, dem Diploma of Advanced Studies (DAS) in Business Administration oder dem Master of Advanced Studies (MAS) in Human Capital Management. Unter strategischen und längerfristigen Gesichtspunkten betrachtet besteht aber durchaus Anlass zur Vermutung, dass sich die höhere Berufsbildung und die Tertiärbildung A konkurrenzieren. Schulabgängerinnen und Schulabgänger berücksichtigen bei der Wahl ihrer Laufbahn unter anderem, welche Möglichkeiten sich ihnen später bieten, und sie vergleichen Kosten und Nutzen verschiedener Bildungswege (Ordovensky 1995). Die höheren Kosten der höheren Berufsbildung könnten sich dabei ungünstig für Letztere auswirken. Studierende könnten vor der Wahl zwischen höherer Fachschule und Fachhochschule stehen und die in Kapitel 1 geäußerte Vermutung, dass sich der Konkurrenzkampf zwischen der Tertiärbildung A und der Tertiärbildung B verschärfen könnte, ist demnach nicht von der Hand zu weisen. Es darf auch nicht vergessen gehen, dass die höheren Fachschulen vor der Schaffung der Fachhochschulen ein Wachstum verzeichneten und die Studierendenzahlen erst seit Einführung der Fachhochschulen stagnieren, während Letztere weiter wachsen.

Empfehlung

Es sollte auf Pilotbasis geprüft werden, ob ein Stipendien- und Darlehenssystem den Zugang zur höheren Berufsbildung erleichtern würde.

Begründung

Vier Argumente sprechen für diese Empfehlung. Erstens wurden in mehreren Ländern positive Ergebnisse mit Stipendien und Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung erzielt. Zweitens würden einheitlichere Studiengebühren im gesamten Tertiärbereich für einen faireren Wettbewerb zwischen den Anbietern der höheren Berufsbildung, den Fachhochschulen und den universitären Hochschulen sorgen und die Gleichbehandlung aller Studierenden begünstigen. Drittens würde ein Stipendien- und Darlehenssystem die Effizienz der Tertiärbildung steigern. Und viertens könnte und sollte ein solches Stipendien- und Darlehenssystem aufgrund der potenziellen Abwärtsrisiken in einer ersten Phase nur in wenigen Kantonen auf Pilotbasis geprüft werden.

In mehreren Ländern wurden Stipendien und Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung erfolgreich eingeführt

Internationale Erfahrungen zeigen, dass staatliche Darlehen zur Deckung der Studiengebühren und sonstiger Kosten Studierenden, die in einen tertiären Bildungsgang eintreten möchten, helfen. Vor allem Studierende, die sich aufgrund der hohen Kosten eine Tertiärbildung nicht leisten können, würden davon profitieren. Da die Rückzahlung ans spätere Erwerbseinkommen gebunden ist, würde ein solches System vor allem risikoscheue Studierende ansprechen (OECD, 2009; OECD, 2008, Kapitel 4), denn genau diese sind es, die davor zurückschrecken, viel Zeit und Geld in eine Ausbildung mit ungewisser Bildungsrendite zu stecken. Hier könnten Ausbildungsdarlehen Abhilfe schaffen. Stipendien würden sich für besonders begabte Studierende mit sehr tiefen Einkommen eignen. Stipendien und Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung, möglicherweise finanziert durch Studiengebühren, könnten die potenziellen Hürden beseitigen, die Personen aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen von der Anmeldung zu einem Tertiärstudium abhalten, weil die Studiengebühren zu hoch sind (OECD 2008, Kapitel 4).

Nach den Anfangsinvestitionen für die Einführung eines solchen Darlehenssystems würden dem Staat, je nach Ausgestaltung des Systems, nur bescheidene Kosten anfallen. Das Stipendien- und Darlehenssystem würde seine Wirkung nicht verfehlen, da es Personen aus niedrigen sozialen Schichten nützt, die aus finanziellen Gründen am Zugang zur Tertiärbildung gehindert werden, während alle anderen kaum ein Darlehen beantragen dürften oder kaum Chancen auf ein Stipendium hätten. Die Beseitigung der Hürde, die die sozial Schwächsten am meisten trifft, wäre auch ein Beitrag zur Erhöhung der sozialen Mobilität und zu einer gerechteren Gesellschaft (OECD 2008, Kapitel 4).

Einheitlichere Studiengebühren im gesamten Tertiärbereich würden einen faireren Wettbewerb ermöglichen

Die unterschiedliche Finanzierung der höheren Berufsbildung und der akademischen Tertiärbildung beeinflusst in Bereichen, wo sich die berufliche und die akademisch orientierte Bildung kurz- oder langfristig konkurrenzieren, die Laufbahnwahl.¹⁰

Dies trifft insbesondere zu, wenn man einen Vergleich zwischen Vollzeitausbildungen in der höheren Berufsbildung und der akademischen Tertiärbildung anstellt, während ein Vergleich zwischen berufsbegleitenden Bildungsgängen und Vollzeit-Studiengängen mit unterschiedlicher Bildungsdauer etwas differenzierter ausfällt.

Die gegenwärtigen Unterschiede könnten beseitigt werden, indem die öffentliche Hand entweder die höhere Berufsbildung stärker unterstützt oder die Unterstützung der akademischen Tertiärbildung reduziert und dort beispielsweise die Studiengebühren anhebt. Ersteres ist wegen der hohen öffentlichen Ausgaben nicht erstrebenswert. Zudem sollten die Organisationen der Arbeitswelt in der HBB weiterhin die Führungsrolle innehaben. Bei der zweiten Lösung würden die öffentlichen Ausgaben reduziert und durch private Mittel ersetzt. Ein konsistentes Finanzierungssystem für den ganzen Tertiärbereich sollte den öffentlichen und privaten Nutzen der Tertiärbildung widerspiegeln und nicht die verfügbaren finanziellen Ressourcen der Studierenden (OECD 2008, Kapitel 4).

Das vorgeschlagene Reformpaket würde die Effizienz der gesamten Tertiärbildung steigern

Ein Wettbewerb zwischen den Anbietern der HBB findet nur beschränkt statt. Grund dafür sind die hohen Reisespesen und die hohen Unterkunftskosten bei einem auswärtigen Studium sowie die inkonsistenten Finanzierungsvereinbarungen zwischen den Kantonen. Eine konsistente Vereinbarung über die Finanzierung der Studiengebühren und der weiteren Studienkosten für die ganze Schweiz würde den Studierenden erlauben, den Bildungsanbieter zu wählen, der ihnen am meisten zusagt und auch ein auswärtiges Studium in Betracht zu ziehen, wenn dies langfristig die bessere Wahl wäre. Die Wahl würde auch durch konsistente interkantonale Finanzierungsvereinbarungen erleichtert (siehe weiter unten).

Jedes Stipendien- und Darlehenssystem sollte zuerst in einem Pilotprojekt erprobt werden

Um herauszufinden, ob die erwähnten theoretischen Vorteile sich auch in der Praxis zeigen, bedarf es weiterer Abklärungen. Ebenso gilt es, die Vorteile eines solchen Stipendien- und Darlehenssystems den Kosten und den allfälligen Nachteilen gegenüberzustellen. Das erarbeitete Stipendien- und Darlehenssystem könnte vorerst in einzelnen Kantonen umgesetzt werden. Ihre Erfahrungen vor und nach Beginn des Pilotprojekts könnten anschliessend mit den Erfahrungen der anderen Kantone verglichen werden. So liessen sich einerseits Kosten und Nutzen des Systems beurteilen, andererseits könnte mit dem Pilotprojekt auch geprüft werden, wie sich das erprobte Stipendien- und Darlehenssystem auf die Teilnahme an Studiengängen der höheren Berufsbildung und auf die Abschlussquote auswirkt. Ferner würde das Pilotprojekt auch zeigen, ob das System die Chancengleichheit erhöht und ob bestimmte Gesellschaftsgruppen besonders von einem Stipendien- und Darlehenssystem profitieren könnten.

Weiter wäre eine Prüfung der potenziellen Abwärtsrisiken möglich, schliesslich könnte eine stärkere Subventionierung der höheren Berufsbildung durch die öffentliche Hand (ob in Form von Stipendien oder Darlehen) auch bewirken, dass sich Private aus der Finanzierung der HBB zurückziehen. Dies wiederum hätte eine unerwünschte Verlagerung der Kosten der höheren Berufsbildung von den Unternehmen auf Einzelpersonen zur Folge, müssten doch künftig anstelle der Unternehmen die (staatlich unterstützten) Studierenden für die Kosten aufkommen.¹¹

Sollte die Evaluation des Pilotprojekts genügend positive Ergebnisse zutage fördern, dürfte eine schweizweite Einführung von Stipendien und Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung relativ unproblematisch sein (gemäss OECD 2008, Kapitel 4 ist der Umfang der Steuerhinterziehung gering, das Steuererhebungssystem ist gut ausgebaut, es sind öffentliche Gelder für die Anfangsinvestitionen vorhanden und der Finanzmarkt ist gut ausgebaut und hat Erfahrung mit vergleichbaren Darlehenssystemen).

Anmerkungen

1. Die durchschnittlichen Prüfungskosten beliefen sich im Jahr 2006 auf etwa 1700 CHF für die eidgenössische Berufsprüfung und CHF 2500 für höhere Fachprüfungen (PwC 2009). Seit Januar 2011 werden für alle eidgenössischen Prüfungen einheitliche Bundesbeiträge in der Höhe von 25 Prozent der Prüfungskosten ausgerichtet (BBT 2011a).
2. Die Ergebnisse der BASS-Analyse basieren auf einer Befragung von Studierenden und Bildungsanbietern in ausgewählten Berufsfeldern und Bildungsgängen. Die einzelnen Ergebnisse lassen sich deshalb nicht auf die gesamte höhere Berufsbildung übertragen. Eine umfassendere Befragung war zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Berichts in Arbeit, die Ergebnisse wurden Ende 2011 veröffentlicht (BBT 2011b).
3. Das Einkommen wird von Kanton zu Kanton unterschiedlich besteuert.
4. Die Kantone und der Bund decken einen Grossteil der Ausbildungskosten, die über die vorgängig aufgeführten Kosten aus Sicht der Studierenden hinausgehen. Mit der Analyse der Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung befasst sich das Dokument PwC 2009.
5. Um zu verstehen, wie leistungsfähig die höhere Berufsbildung ist und wie sie der Schweizer Wirtschaft und der Gesellschaft dient, bräuchte es eine detaillierte Analyse, die aufzeigen könnte, i) aus welchen Gründen jemand ein Studium der höheren Berufsbildung aufnimmt und welche Hindernisse den Zugang erschweren, ii) wie viele Personen tatsächlich am Zugang zu einer höheren Berufsbildung gehindert werden iii) wie viele Personen unter geänderten Rahmenbedingungen (z.B. Finanzierung, Zulassungsbedingungen) in einen Bildungsgang der höheren Berufsbildung eintreten würden. Eine solche Studie könnte dazu dienen, die grossen Branchen- und geografischen Unterschiede innerhalb der Schweiz auszuwerten.
6. Auf die Situation von Vollzeitstudierenden wird an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen, da bei ihnen die Mehrfachbelastung Studium/Arbeit/Familie weniger zu Konflikten führen dürfte.
7. «89/100»: Anteil der Studierenden der höheren Berufsbildung, die ihr Studium zu Ende führen; «4/100»: Anteil der Studierenden, die sich nicht zur Prüfung anmeldeten, obwohl sie das letzte Semester besuchten; «13/100»: Anteil der Studierenden, die die Prüfung, für die sie sich angemeldet hatten, nicht bestanden.
8. «Offener Zugang» bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Inhaberinnen und Inhaber eines Abschlusses der Sekundarstufe II automatisch Zugang zu tertiären Bildungsangeboten haben. Die Schweiz gilt als Land mit selektiven Zugangskriterien, da Studierende, die in einen Studiengang der höheren Berufsbildung eintreten möchten, in den meisten Fällen einen einschlägigen Berufsabschluss sowie einige Jahre Berufserfahrung mitbringen müssen.

9. Eine Ausnahme bilden die Studiengebühren der *Università della Svizzera italiana (USI)*. Für Schweizer Studierende betragen die Studiengebühren 4000 CHF pro Jahr, ausländische Studierende bezahlen 8000 CHF pro Jahr. Damit die typischen Eigenschaften des schweizerischen universitären Hochschulsystems abgebildet werden können, wird die USI aus den Statistiken ausgeklammert.
10. Die öffentliche Hand kann bei der Ausrichtung von Subventionen einzelne Bildungsbereiche bevorzugt behandeln, wenn sie damit politische Ziele verfolgt oder soziale Gründe ein solches Vorgehen rechtfertigen. Zum Beispiel ist es in den OECD-Ländern gängig, dass die öffentliche Hand Berufe, in denen ein akuter Fachkräftemangel herrscht, stärker unterstützt (OECD 2010b).
11. Da sich Stipendien in erster Linie an Personen richten, die sich aufgrund ihres tiefen Einkommens ein Studium der höheren Berufsbildung nicht leisten können, dürfte ein Stipendien- und Darlehenssystem *a priori* eher zusätzliche Finanzquellen erschliessen denn eine Kostenverlagerung zur Folge haben.

Referenzen

- BASS (Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien) (2009), *Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – Eine Analyse aus der Sicht der Studierenden*, OPET, Bern.
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2010), *Kantonale Stipendien und Darlehen 2009*, BFS, Neuchâtel.
- BFS (2011a), *Monatlicher Bruttolohn (Zentralwert und Quartilbereich) nach Dienstjahren, Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes und Geschlecht*, BFS, Neuchâtel, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/03/04/blank/data/01/06_01.html, accessed on 25 June 2012.
- BFS (2011b), *Schülerinnen, Schüler und Studierende 2009/10*, BFS, Neuchâtel.
- BFS (2011c), *Tertiärstufe: Hochschulen. Detaillierte Daten. Finanzen*, BFS, Neuchâtel, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.html#Finanzen, accessed on 15 July 2011.
- BFS (2011d), *Kantonale Stipendien und Darlehen 2010*, BFS, Neuchâtel.
- BFS (2011e), *Lohnniveau - nach Ausbildung*. BFS, Neuchâtel, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/03/04/blank/key/lohnstruktur/nach_ausbildung.html, accessed on 28 July 2011.
- Cattaneo, M. A., (2011), “New Estimation of Private Returns to Higher Professional Education and Training”, *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol. 3, No. 2.
- Fuentes, A. (2011), “Raising Education Outcomes in Switzerland”, *Economics Department Working Papers* No. 838, OECD, Paris.
- Hoeckel, K., S. Field and W.N. Grubb (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Switzerland 2009*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113985-en>
- Jenkins, B. (2011), *Skills Beyond School: Access and Drop Out*, background document for the Meeting of the Group of National Experts on Vocational Education and Training, 3-4 October 2011, Paris, EDU/EDPC/VET/RD(2011)1.
- OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>
- OECD (2009), *OECD Economic Surveys: Switzerland 2009*, OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-che-2009-en
- OECD (2010a), *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-en>
- OECD (2010b), *Learning for Jobs*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en>
- OPET (Federal Office for Professional Education and Technology) (2011a), *Skills beyond School. The OECD Policy Review of Post-Secondary Vocational Education and Training. Swiss Background Report*, OPET, Bern.

- OPET (2011b), *Berufsbildung – Ein Schweizer Standort- und Wettbewerbsfaktor. Studie bei multinationalen Unternehmen sowie Expertinnen und Experten in der Schweiz, in Deutschland und Grossbritannien*, OPET, Bern.
- Ordovensky, J. F. (1995), "Effects of Institutional Attributes on Enrollment Choice: Implications for Postsecondary Vocational Education". *Economics of Education Review*, Vol. 14, No. 4, pp. 335-350.
- PwC (PricewaterhouseCoopers AG) (2009), *Analyse der Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung*, OPET, Bern.
- Rektorkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz, (2011), *Studying in Switzerland. Universities of Applied Sciences, Rektorkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz*, Bern.
- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (2011), University Education, www.crus.ch/information-programme/study-in-switzerland.html?L=2#8_Costs, accessed on 17 July 2011.
- Ständerat (2011), *Aus- und Weiterbildungskosten. Steuerliche Behandlung. Bundesgesetz*. (Nr. 11.023), www.parlament.ch/ab/frameset/d/s/4819/358896/d_s_4819_358896_359019.htm, accessed on 15 July 2011.
- Wolter, S. C. and B. Weber (2005), "Bildungsrendite – ein zentraler ökonomischer Indikator des Bildungswesens", *Die Volkswirtschaft* (10), pp. 44-47.

Kapitel 3: Einen besser funktionierenden Markt schaffen – interkantonale Finanzierungsvereinbarungen

Die kantonalen Unterschiede bei der Finanzierung der höheren Berufsbildung können den Bildungsmarkt verzerren. Dieser Bericht unterstützt deshalb ganz klar die laufenden Bemühungen im Hinblick auf die Umsetzung einer interkantonalen Finanzierungsvereinbarung wie sie in anderen Bildungsbereichen bereits existiert.

Herausforderung

Die kantonalen Unterschiede bei der Finanzierung der höheren Berufsbildung bringen zwei Herausforderungen mit sich. Zum einen führt das Fehlen einer effizienten Koordination zwischen den Kantonen zu Verzerrungen auf dem HBB-Markt. Davon sind die höheren Fachschulen und die Vorbereitungskurse gleichermaßen betroffen. Zum anderen können Marktmängel den Fortbestand ineffizienter Bildungsangebote begünstigen, die Wahl der Studierenden negativ beeinflussen und zu einer ineffizienten Vergabe öffentlicher Mittel führen.

Die unkoordinierten Finanzierungsvereinbarungen zwischen den Kantonen verzerren den Bildungsmarkt; davon sind höhere Fachschulen und Vorbereitungskurse gleichermaßen betroffen

Einige der Merkmale eines funktionierenden Marktes (siehe z.B. Samuelson und Nordhaus 2001) sind sowohl bei den höheren Fachschulen als auch bei den Vorbereitungskursen zu finden (BBT 2011):

1. *Studierende können frei* zwischen den verschiedenen Bildungsanbietern und den verschiedenen Kursangeboten wählen. Begrenzt werden die Wahlmöglichkeiten einzig durch die Kurskosten und die Zulassungsbedingungen (z.B. einschlägige Berufserfahrung für die Zulassung zu einem bestimmten Bildungsgang).¹
2. *Die Anbieter der höheren Berufsbildung* haben bei der Auswahl ihrer Studierenden *freie Hand*, solange sie sich dabei an die nationalen Mindestvorschriften halten.
3. Anbieter der höheren Berufsbildung müssen ein paar grundlegende Qualitätskriterien erfüllen, um *Zugang zum Bildungsmarkt* zu erhalten (oder andernfalls aus diesem ausgeschlossen werden zu können). Anbieter von Vorbereitungskursen müssen in der Regel kein Qualitätsbewertungsverfahren durchlaufen, um auf dem Bildungsmarkt tätig zu werden. Die höheren Fachschulen dagegen müssen ihre Bildungsgänge vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie akkreditieren lassen und stehen unter der Aufsicht der Kantone.
4. *Die Kurskosten und die Kursqualität* sind je nach Bildungsanbieter und Bildungsgang unterschiedlich.

Die Wahlfreiheit der Studierenden wird durch die bestehenden Finanzierungsvereinbarungen in und zwischen den Kantonen eingeschränkt. Die Kantone erhalten vom Bund einen Pauschalbetrag für die Berufsbildung, der sich nach der Anzahl Personen richtet, die sich in einer beruflichen Grundbildung befinden. Es steht ihnen frei, einen Teil dieser Bundespauschale für die höhere Berufsbildung aufzuwenden und weitere, eigene Finanzmittel einzusetzen, um diese zusätzlich zu unterstützen (Bundesgesetz über die Berufsbildung 2002). Die meisten Kantone finanzieren höhere Fachschulen im Kanton direkt, statt Ausbildungsbeiträge an die Studierenden auszurichten (obwohl sie dies teilweise auch tun)². Hierfür haben sie eigene Kriterien festgelegt. Vorbereitungskurse erhalten in der Regel keine Unterstützungsbeiträge, mit Ausnahme einzelner Branchen mit grosser historischer oder wirtschaftlicher Bedeutung.

Die relativen Anteile der Kostenträger der höheren Berufsbildung (höhere Fachschulen und Vorbereitungskurse) sind von Kanton zu Kanton unterschiedlich (BBT 2008). Laut der einzigen detaillierten Studie, die sich mit der Finanzierung der HBB befasst, finanzierten sich die Bildungsgänge der höheren Fachschulen im Jahr 2006 zu über 70 Prozent durch Beiträge der öffentlichen Hand. Bei den Vorbereitungskursen beträgt der Anteil der öffentlichen Hand an der Finanzierung insgesamt bloss etwa 10 bis 15 Prozent (PwC 2009).³ Die kantonalen Unterschiede sind gross (BBT 2008). So unterstützt etwa der Kanton St. Gallen höhere Fachschulen und Vorbereitungskurse im gleichen Rahmen und hat beide Teilbereiche der HBB unter seine Aufsicht gestellt, um die Qualitätsvorgaben des Bundes zu übertreffen.⁴ Interessanterweise bieten viele höhere Fachschulen auch Vorbereitungskurse an. Der Kanton St. Gallen unterstützt private und öffentliche Anbieter etwa im gleichen Umfang.

Die ungleiche Finanzierung der höheren Berufsbildung durch die Kantone ist zwar natürlicher Ausdruck der kantonalen Unterschiede, doch kann sie den Markt verzerren, da der Erfolg und letztlich das Überleben der Anbieter der HBB nicht nur von ihrer Wettbewerbsfähigkeit abhängen, sondern auch von den kantonalen Finanzierungsprioritäten sowie von Art und Umfang der kantonalen Unterstützung zugunsten der Bildungsanbieter. Die regulatorischen Rahmenbedingungen befinden sich allerdings im Wandel. Die Schweiz arbeitet seit 2006 an einem neuen Weiterbildungsgesetz. Dieses soll Wege eröffnen, damit der Bund die Zuständigkeiten, die ihm mit der neuen Bildungsverfassung von 2006 übertragen wurden, wahrnehmen kann (Ehrenzeller 2009; EVD 2009). Das Gesetz wird sich voraussichtlich auch auf die Vorbereitungskurse erstrecken und eine Änderung der kantonalen Finanzierungsgrundsätze und der Qualitätssicherungsverfahren mit sich bringen. Welche Form das neue Gesetz letztlich annehmen wird, war zum Zeitpunkt, als dieser Bericht verfasst wurde, noch ungewiss, der Entwurf für ein Weiterbildungsgesetz wurde im November 2011 in die Vernehmlassung geschickt (SVEB 2011). Es dürfte aber mehr Transparenz und eine einheitlichere Finanzierung mit sich bringen und die Qualitätssicherung bei den Vorbereitungskursen verbessern. Auch die Finanzierungsmodalitäten für die höheren Fachschulen befanden sich, als dieser Bericht verfasst wurde, in der Revision. 2010 schickte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) den Entwurf für eine «Interkantonale Vereinbarung über Beiträge an Bildungsgänge der Höheren Fachschulen» bei den wichtigsten Akteuren in die Vernehmlassung (EDK 2011; BBT 2011). Die Kantone entscheiden selbst, ob sie dem Konkordat beitreten oder nicht. Einige Kantone bräuchten wohl starke Anreize für einen Beitritt, da sich das Konkordat nicht auf alle Kantone positiv auswirkt. Frühere Erfahrungen zeigen allerdings, dass es kaum Konkordate gibt, denen alle Kantone beigetreten sind, und die interkantonalen Konkordate widerspiegeln nicht zwingend die gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnisse (OECD 2011). Dass sich Kantone, die geografisch weit auseinanderliegen, oder Kantone mit unterschiedlichen Amtssprachen zu einem Konkordat zusammenschliessen, ist gerade im Bereich Bildung, Innovation und Kultur weniger wahrscheinlich als ein Zusammenschluss zwischen Kantonen, die nah beieinander liegen und die gleiche Amtssprache haben. Auch kleinere Kantone haben in der Regel weniger Interesse an einem Beitritt zu einem Konkordat (Bochsler 2009).

Ein Vergleich zwischen den kantonalen Anteilen an sämtlichen Abschlüssen der HBB und den kantonalen Anteilen an den Gesamtkosten der HBB fördert die kantonalen Unterschiede bei der Finanzierung der HBB zutage und zeigt damit mögliche Ansätze für eine neue interkantonale Finanzierungsvereinbarung auf. Diese Unterschiede widerspiegeln nicht nur das relative Gewicht der HBB in den einzelnen Kantonen, sie verdeutlichen auch, dass sowohl öffentliche als auch private Bildungsanbieter in unterschiedlichem Umfang auf Beiträge der öffentlichen Hand angewiesen sind (siehe Tabelle 3.1).

Einige Kantone weisen in der Spalte «Differenz in Prozentpunkten» eine besonders hohe Differenz aus. Die negativen Werte der Kantone Bern, Tessin und Zürich bedeuten, dass diese Kantone im gesamtschweizerischen Vergleich einen tieferen Anteil an den Abschlüssen verzeichnen als an den Kosten, während die positiven Werte der Kantone Aargau, St. Gallen und Thurgau aufzeigen, dass diese Kantone im gesamtschweizerischen Vergleich einen höheren Anteil an den Abschlüssen verzeichnen als an den Kosten. Für dieses Ungleichgewicht gibt es verschiedene Gründe. Ein Grund könnte beispielsweise sein, dass die Kantone mit negativen Werten die HBB anteilmässig höher subventionieren als die Kantone mit positiven Werten oder dass die Bildungsangebote in den Kantonen mit negativen Werten teurer sind als in den Kantonen mit positiven Werten. Auch die interkantonale Mobilität liefert eine Erklärung, da die finanziellen Beiträge der Wohnsitzkantone von ausserkantonale Studierenden für die Bildungsangebote im Durchschnitt unter den Beiträgen liegen, welche die Standortkantone für ihre eigenen Studierenden bezahlen (PwC 2009). Kantone können also durch Studierende, die aus anderen Kantonen stammen, zusätzliche Kosten entstehen. Im Durchschnitt liegt der Finanzierungsbeitrag der Wohnsitzkantone ausserkantonale Studierender bei insgesamt 64 Prozent des Beitrags des Standortkantons. Dieser Wert ist jedoch von einem Ausreisser im Berufsfeld ‚Gastronomie, Tourismus und Hauswirtschaft‘ geprägt. Ohne dieses Berufsfeld beträgt der Anteil der Wohnsitzkantone bloss 30 Prozent des Beitrages der Standortkantone.» (Quelle: PwC 2009). Insgesamt liegt der Anteil der Studierenden der höheren Berufsbildung, die ausserhalb ihres Kantons studieren, bei 30 Prozent (BBT 2008).

Tabelle 3.1 Vergleich der Prozentanteile der Abschlüsse und der Kosten pro Kanton in der HBB, 2007

	Anteil an den Abschlüssen	Anteil an den Kosten	Differenz (in Prozentpunkten)
Bern	13,5%	19,4%	-5,9
Tessin	2,5%	5,5%	-3
Zürich	21,9%	24,9%	-3
Graubünden	2,8%	5,5%	-2,7
Genf	2,3%	4,4%	-2,1
Basel-Stadt	1,5%	2,9%	-1,4
Basel-Landschaft	2,6%	3,3%	-0,7
Neuenburg	1,6%	2,3%	-0,7
Waadt	5,6%	6,0%	-0,4
Jura	0,5%	0,7%	-0,2
Uri	0,4%	0,4%	0
Appenzell Innerrhoden	0,2%	0,1%	0,1
Glarus	0,4%	0,3%	0,1
Nidwalden	0,6%	0,4%	0,2
Obwalden	0,5%	0,3%	0,2
Appenzell Ausserrhoden	0,6%	0,3%	0,3
Schaffhausen	1,0%	0,6%	0,4
Schwyz	1,7%	1,1%	0,6
Freiburg	2,3%	1,6%	0,7
Solothurn	3,3%	2,4%	0,9
Zug	2,1%	1,2%	0,9

	Anteil an den Abschlüssen	Anteil an den Kosten	Differenz (in Prozentpunkten)
Ausland	1,2%	0,0%	1,2
Wallis	2,6%	1,2%	1,4
Luzern	7,7%	6,1%	1,6
Thurgau	2,8%	1,2%	1,6
St. Gallen	7,5%	3,8%	3,7
Aargau	10,2%	3,8%	6,4
Schweiz	100,0%	100,0%	-

Quelle: BBT (2008), *Bericht der Arbeitsgruppe Masterplan zur interkantonalen Finanzierung der höheren Berufsbildung*, BBT, Bern.

Die aktuellen Vereinbarungen über die Finanzierung der interkantonalen Mobilität sind kompliziert, für die Studierenden schwer verständlich und ein Abbild vieler historischer Eigenarten. Die bilateralen Abkommen zwischen den Kantonen legen die Bedingungen für die Transferzahlungen auf Stufe Bildungsangebot und Bildungsanbieter fest (BBT 2011).

Die interkantonalen Finanzierungsvereinbarungen haben ganz klar einen Einfluss auf die Wahl der Studierenden. In den vom OECD-Team besuchten höheren Fachschulen zogen zwischen fünf und zehn Prozent der Kandidatinnen und Kandidaten ihre Anmeldung zurück, weil sie für ein ausserkantoniales Studium keine finanzielle Unterstützung von ihrem Wohnkanton beanspruchen konnten.

Normalerweise wenden sich die Kandidatinnen und Kandidaten, die ein Studium ausserhalb ihres Wohnsitzkantons ins Auge fassen, an den Bildungsanbieter ihrer Wahl ausserhalb des Wohnkantons. Ist der Bildungsanbieter bereit, eine Kandidatin oder einen Kandidaten aufzunehmen, hilft er ihr oder ihm herauszufinden, in welchem Umfang der Wohnsitzkanton Unterstützungsbeiträge ausrichtet. Zu diesem Zeitpunkt erfährt die Kandidatin oder der Kandidat, ob das gewählte Bildungsangebot durch eine interkantonale Finanzierungsvereinbarung abgedeckt ist. Ist dies nicht der Fall, steht es der Kandidatin oder dem Kandidaten frei, den Studiengang/Kurs dennoch zu besuchen, sie oder er erhält aber keine finanzielle Unterstützung vom Wohnsitzkanton und muss daher mit wesentlich höheren Kosten rechnen. Laut den befragten Studierenden und Lehrpersonen an höheren Fachschulen ist das System für Studierende schwer verständlich und für die Schulen eine Last. Zudem ist das System ungerecht, da Studierende aus verschiedenen Kantonen, die den gleichen Kurs belegen, unterschiedliche Gebühren bezahlen müssen, nur weil sie aus unterschiedlichen Kantonen stammen.

Marktmängel in der höheren Berufsbildung können den Fortbestand ineffizienter Bildungsangebote begünstigen, die Wahl der Studierenden negativ beeinflussen und zu einer ineffizienten Vergabe öffentlicher Mittel führen.

Die Finanzierungsvereinbarungen beeinträchtigen die Mobilität der Studierenden über die Kantonsgrenzen hinaus. Da es in vielen Kantonen in den einzelnen Branchen nur wenige Bildungsanbieter gibt⁵, können Studierende in ihrem Wohnkanton nicht selten nur zwischen ein paar wenigen Angeboten wählen oder haben gar nur einen Bildungsanbieter zur Auswahl.⁶

Die Bildungsanbieter ihrerseits stehen einer beschränkten Anzahl potenzieller Studierenden gegenüber. Einige Bildungsanbieter haben deshalb innerhalb des Kantons eine Monopolstellung, und da sie von öffentlicher Hand unterstützt werden, wird ein wirksamer Wettbewerb praktisch unterbunden.⁷ Die Finanzierungsprioritäten einiger Kantone mögen gerechtfertigt sein, da sie positive regionale Nebeneffekte erzielen können. Andere Kantone könnten mit tiefen Steuern locken, was weniger staatliche Beiträge für die HBB bedeuten würde, doch gilt es, die Auswirkungen eines solchen Steuerwettbewerbs auf die schweizerische Wirtschaft abzuwägen (OECD 2009). Es gibt Hinweise auf beträchtliche Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Anbietern der HBB innerhalb eines Berufs. Hier könnte ein stärkerer Wettbewerb die Effizienz erhöhen.

Empfehlung

Die von der Schweiz bereits geplante interkantonale Finanzierungsvereinbarung, die eine konsistente und koordinierte Finanzierung über die Kantonsgrenzen hinaus gewährleistet und einen effizienten HBB-Markt begünstigt, sollte umgesetzt werden.

Begründung

Die Empfehlung bekräftigt, dass die Schweiz ihre laufenden Anstrengungen im Hinblick auf eine interkantonale Finanzierungsvereinbarung energisch vorantreiben sollte (BBT 2011). Erstens würde eine solche Vereinbarung die Qualität und Effizienz der höheren Berufsbildung erhöhen, zweitens würde sie Einheitlichkeit in der höheren Berufsbildung, der beruflichen Grundbildung und der akademischen Tertiärbildung schaffen. In den beiden letztgenannten Bildungsbereichen folgt nämlich die finanzielle Unterstützung den Lernenden/Studierenden, unabhängig vom Kanton, in dem sie ihr Studium absolvieren. Drittens könnte der HBB-Markt die kantonalen Prioritäten und die nationalen Interessen besser aufeinander abstimmen und mehr Transparenz in die Finanzierung der höheren Berufsbildung bringen.

Ein besser funktionierender HBB-Markt würde die Qualität und Effizienz der Angebote erhöhen

Es ist unklar, wie sich der Wettstreit der Schulen um potenzielle Studierende auf die Qualität und die Effizienz der Bildungsangebote auswirkt, da der jeweilige institutionelle Rahmen und die Forschungsmethoden von grosser Wichtigkeit sind;⁸ Die Art des Wettbewerbs zwischen privaten und öffentlichen Bildungsanbietern spielt eine wichtige Rolle (Waslander, Pater und van der Weide 2010). In Australien hat sich allerdings gezeigt, dass sich der Wettbewerb positiv auf die Flexibilität, Innovationskraft und Diversität der Berufsbildungsangebote auswirkt (Anderson 2005), und in einigen anderen Ländern sind dieselben positiven Auswirkungen auch bei den allgemeinbildenden Angeboten zu beobachten (Waslander, Pater und van der Weide 2010). In der höheren Berufsbildung der Schweiz bestünde der Hauptvorteil eines besseren funktionierenden Markts darin, dass Anreize für qualitativ hochwertige Bildungsanbieter geschaffen würden, während schlechte Anbieter besser vom Bildungsmarkt ferngehalten werden könnten.

Effiziente interkantonale Finanzierungsvereinbarungen würden Einheitlichkeit zwischen der höheren Berufsbildung und anderen Bildungsbereichen schaffen

Die interkantonale Berufsfachschulvereinbarung aus dem Jahr 2006 regelt die Abgeltung der Vereinbarungskantone an die Kosten des beruflichen Unterrichts sowie an die Kosten der beruflichen Vollzeitausbildung.⁹ Üblicherweise entrichten die Vereinbarungskantone für Lernende an ausserkantonalen Ausbildungsstätten für den beruflichen Unterricht einen Pauschalbetrag pro lernende Person und Jahr. Dieser wird auf der Grundlage der durchschnittlichen Ausbildungskosten der wichtigsten Angebote (z.B. berufliche Vollzeitausbildung) berechnet. Im Fachhochschulbereich entrichten die Wohnsitzkantone für ausserkantonale Studierende Pauschalbeträge an die Träger von Fachhochschulen im Umfang von 85% der durchschnittlichen Ausbildungskosten des jeweiligen akademischen Bereichs (interkantonale Fachhochschulvereinbarung von 2003). Eine ähnliche Vereinbarung existiert seit 1997 für die universitären Hochschulen (interkantonale Universitätsvereinbarung von 1997). Seit in der akademischen Tertiärbildung einheitliche Finanzierungsgrundsätze und Kalkulationsmethoden eingeführt wurden, haben sich die Kosten der verschiedenen Bildungsprogramme einander erheblich angeglichen, und zugleich ist eine verstärkte kantonsübergreifende Zusammenarbeit zu beobachten, wie unter anderem die gemeinsam angebotenen Masterstudiengänge zeigen (Fuentes 2011).

Diese Erfolge zeigen, dass mit der Einführung eines ähnlichen Modells in der höheren Berufsbildung eine unglückliche Situation behoben werden könnte. Das zu schaffende System könnte auf der gängigen Praxis aufbauen, nach der die Zahlungen der Geberkantone an die Empfängerkantone sich nach den durchschnittlichen Ausbildungskosten für die wichtigsten Ausbildungstypen richten (in der HBB könnte zwischen Berufsgruppen, höheren Fachschulen und Vorbereitungskursen unterschieden werden). Eine solche Vereinbarung setzt ein umfassenderes und einheitliches Kostenrechnungssystem für alle Anbieter der HBB voraus.

Eine bessere Mobilität über die Kantonsgrenzen hinaus würde die Abstimmung zwischen kantonalen Prioritäten und nationalen Interessen bei den Angeboten der höheren Berufsbildung ermöglichen

Gegenwärtig haben die Kantone vorwiegend Interesse, höhere Berufsbildungsgänge zu unterstützen, die einen regionalen Nutzen bringen. Ein regionaler Nutzen liegt beispielsweise vor, wenn Absolventinnen und Absolventen einer HBB im Kanton bleiben, in dem sie studiert haben, und dort höhere Einkommenssteuern bezahlen. Werden Kantone davon abgehalten, Bildungsgänge zu unterstützen, die der ganzen Schweiz und nicht dem Kanton nutzen, kann dies die gesamte Wirtschaftsleistung beeinträchtigen (OECD 2011, 2009). Hier könnten effektive nationale und regionale HBB-Märkte Abhilfe schaffen, in denen die finanzielle Unterstützung den Studierenden über die Kantonsgrenzen hinaus folgt und Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung den Zugang zu ausserkantonalen Bildungsangeboten erleichtern oder potenziellen Studierenden die Möglichkeit geben, sich auch für einen ausserkantonalen Bildungsanbieter zu entscheiden. Die Kantone wären weiterhin in der Lage, gewisse Berufe und Anbieter bevorzugt zu behandeln, allerdings würden sie vollumfänglich für die Kosten dieses Vorgehens aufkommen müssen.

Eine Vereinbarung, die mehr Transparenz bei der Finanzierung der höheren Berufsbildung schafft, ist nicht nur wünschenswert, sondern eine Voraussetzung für einen wirksamen Wandel in der Bildungspolitik. Bessere Daten beispielsweise zu den Studierendenzahlen, den Ausbildungskosten und den Finanzflüssen würden dies unterstützen.

Anmerkungen

1. Die Zulassungsbedingungen zu den Bildungsgängen der höheren Berufsbildung variieren je nach Beruf, höherer Fachschule und Vorbereitungskurs stark. Die Zulassungsbeschränkungen gelten zwar in der Regel für die eidgenössischen Prüfungen und nicht für die Vorbereitungskurse, effektiv besuchen aber jene Studierende einen Vorbereitungskurs, die nach dessen Abschluss die Zulassungsbedingungen vollständig oder weitgehend erfüllen.
2. Die Bedingungen zu den Bildungsgängen der höheren Berufsbildung variieren je nach Beruf, höherer Fachschule und Vorbereitungskurs auch in dieser Hinsicht. Während Vorbereitungskurse normalerweise keinem Qualitätssicherungsverfahren unterstellt werden, werden die Ausbildungsgänge höherer Fachschulen durch das BBT anerkannt, basierend auf die genehmigten Rahmenlehrpläne (EVD 2010).
3. Die kürzlich von einer höheren Fachschule eingereichte Beschwerde gegen die Kürzung der kantonalen Beiträge zeigt, dass die kantonalen Finanzierungsentscheide nicht unproblematisch sind.
4. Leider basiert diese Studie nicht auf einer repräsentativen Stichprobe der Anbieter der HBB, deshalb lassen sich die Erkenntnisse nicht auf die gesamte höhere Berufsbildung übertragen. Vielmehr beziehen sie sich auf ausgewählte Berufsfelder wie Verkehr und Transport, Wirtschaft und Landwirtschaft (für nähere Details zur Methode siehe PwC 2009).
5. Für weitere Informationen wird auf den Kanton St. Gallen, 2011, verwiesen. Eine Muster-Leistungsvereinbarung («Leistungsvereinbarung Höhere Berufsbildung») zwischen den Bildungsanbietern und dem Kanton ist beim Amt für Berufsbildung des Kantons St. Gallen (2011) erhältlich.
6. Oft haben die Kantone in der höheren Berufsbildung spezifische Bildungsangebote, die die lokale Wirtschaft widerspiegeln.
7. Das OECD-Team stellte auch fest, dass es in einzelnen Berufsfeldern gar keine höheren Bildungsangebote gibt. Studierende, die einen Bildungsgang absolvieren möchten, der in ihrem Kanton nicht angeboten wird, sind damit gezwungen, auf einen anderen Kanton auszuweichen. Es gibt keine Statistiken, die sich im Detail mit diesem Phänomen befassen.
8. Dies betrifft in erster Linie Bildungsgänge in einem bestimmten Beruf, in einigen Fällen aber auch in einer ganzen Branche, wenn es im jeweiligen Kanton keine Bildungsangebote für diese Branche gibt.
9. Unter Effizienz ist hier die technische Effizienz zu verstehen, d.h., dass bestimmte Studentenleistungen durch mehr oder weniger Inputs erreicht werden können.
10. Nur St. Gallen und Zürich sind diesem Konkordat nicht beigetreten. Die beiden Kantone haben im Bereich der beruflichen Grundbildung separate Vereinbarungen abgeschlossen, um die interkantonale Mobilität zu regeln.

Referenzen

- AfB (Amt für Berufsbildung des Kantons St. Gallen) (2011), *Muster: Leistungsvereinbarung Höhere Berufsbildung 2011 bis 2012*, AfB, St. Gallen.
- Anderson, D. (2005), *Trading Places. The Impact and Outcomes of Market Reform in Vocational Education and Training*, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide.
- Bochsler, D. (2009), “Neighbours or Friends? When Swiss Cantonal Governments Cooperate with Each Other”, *Regional & Federal Studies*, Vol. 19 No. 3, pp. 349 – 370.
- Canton of St. Gallen (2011), Canton of St. Gallen website: *Höhere Berufsbildung und Weiterbildung*, www.sg.ch/home/bildung/Berufsbildung/erwachsene_personen/weiterbildung_und.html, accessed August 2011.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2011), *Interkantonale Vereinbarung über Beiträge an Bildungsgänge der Höheren Fachschulen (HFSV), Ergebnisse der Vernehmlassung* (26 May 2010 – 30 November 2010), EDK, Bern.
- Ehrenzeller, B. (2009), *Umsetzungsmöglichkeiten von Art. 64a BV. Gutachten zuhanden der Expertengruppe Weiterbildung des BBT*, Expertengruppe Weiterbildung des BBT, Bern.
- EVD (Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement) (2009), *Bericht des EVD über eine neue Weiterbildungspolitik des Bundes in Zusammenarbeit mit dem Eidgenössischen Departement des Innern (EDI)*, EVD, Bern.
- EVD (2010), Verordnung des EVD über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen. Änderung vom 20. September 2010, www.admin.ch/ch/d/as/2010/4555.pdf, accessed on 25 July 2011.
- Fuentes, A. (2011), “Raising Education Outcomes in Switzerland”, *Economics Department Working Papers* No. 838, OECD, Paris.
- OECD (2009), *OECD Economic Surveys: Switzerland 2009*, OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-che-2009-en
- OECD (2011), *OECD Territorial Reviews: Switzerland 2011*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264092723-en>
- OPET (Federal Office for Professional Education and Technology) (2008), *Bericht der Arbeitsgruppe Masterplan zur interkantonalen Finanzierung der höheren Berufsbildung*, OPET, Bern.
- OPET (2011), *Skills beyond School. The OECD Policy Review of Post-Secondary Vocational Education and Training. Swiss Background Report*, OPET, Bern.
- PwC (PricewaterhouseCoopers AG) (2009), *Analyse der Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung*, OPET, Bern.
- Samuelson, P. A and W. D. Nordhaus (2001), *Economics*, 17th Edition, McGraw-Hill, New York.
- SVEB (2011), *Nationales Weiterbildungsgesetz*, www.alice.ch/de/themen/weiterbildungsgesetz/, accessed on 4 August 2011.
- Waslander, S., C. Pater and M. van der Weide (2010), “Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education”, *OECD Education Working Papers*, No. 52, OECD, Paris.

Kapitel 4: Einen besser funktionierenden Markt schaffen – Transparenz und Qualität

Die Angebote der höheren Berufsbildung sind nicht transparent genug, um den Interessen der Studierenden gerecht zu werden und einen effizienten Markt zu gewährleisten. Aus diesem Grund empfiehlt der vorliegende Bericht, mehr Informationen zu Ausbildungsqualität und -kosten zu erheben und zu verbreiten und unterstützt eine stärkere und effizientere Selbstregulierung seitens der Anbieter von Vorbereitungskursen.

Herausforderung

Transparenz und Qualität sind nicht gleichzusetzen, sie hängen jedoch zusammen. Es stellen sich zwei wesentliche Herausforderungen. Erstens sind die verfügbaren Informationen zu Angeboten der HBB für Studierende sowie potenzielle Studierende oft ungenügend, um eine fundierte Wahl zu treffen, und für Anbieter gibt es keine Anreize, qualitativ hochstehende Studiengänge oder Kurse bereitzustellen. Zweitens stellen, insbesondere angesichts der fehlenden Marktanreize, die mangelnden externen Qualitätskontrollen bei Vorbereitungskursen ein grosses Problem dar.

Fehlende Informationen zu Angeboten der höheren Berufsbildung schwächen den Markt

In Anbetracht der fehlenden Transparenz bei der Qualität des Bildungsangebots sind Informationen zu Bildungsgängen und Anbietern ein wesentliches Element eines gut funktionierenden Bildungsmarktes (OECD 2008, Kapitel 3; Cabrera und La Nasa 2002). Im Bereich der beruflichen Grundbildung müssen in einem effizienten Anbietermarkt eine Reihe von Indikatoren zu Ausbildungsqualität einschliesslich Studienleistungen, Arbeitsmarkterfolg der Absolventinnen und Absolventen oder Abbruchquoten verfügbar gemacht werden.¹ Sind keine solchen Informationen verfügbar, verlassen sich Studierende zur Beurteilung der Ausbildungsqualität auf informelle Netzwerke, die häufig unvollständig und einseitig und nicht allen sozialen Gruppen gleichermassen zugänglich sind. Zudem passen sie sich Änderungen der Ausbildungsqualität nur langsam an (Cabrera und La Nasa 2002). Diese Herausforderungen gelten in besonderem Masse für die verschiedenen Anbieter von Vorbereitungskursen (der Unterricht kann beispielsweise in Form von Coaching, Gruppenunterricht oder Fernkursen stattfinden).

Die Daten zu Anbietern von Vorbereitungskursen sind zwar unvollständig, bekannt ist jedoch, dass es 2008 in der Schweiz mindestens 500 Anbieter gab, die mehr als 1000 Kurse durchführten, in denen sich Studierende auf die 400 in der ganzen Schweiz angebotenen eidgenössischen Prüfungen vorbereiten konnten (BBT 2011). In mehreren Kantonen standen jedoch nur wenige Anbieter zur Auswahl (BBT 2008). Im Jahr 2008 gab es an 200 höheren Fachschulen 407 Bildungsgänge, doch die Hälfte der Schweizer Kantone boten weniger als sechs Bildungsgänge an. Wer sich für ein Studium der höheren Berufsbildung in einem spezifischen Berufsfeld interessiert, hat aufgrund der eingeschränkten interkantonalen Mobilität häufig eine begrenzte Auswahl. Eine breitere Auswahl besteht bei Anbietern und Bildungsgängen in den Bereichen Technik, Wirtschaft und im Gesundheitswesen, die zusammen mehr als die Hälfte aller Abschlüsse und Prüfungen der HBB ausmachen (BFS 2010a, 2010b).

Gemäss der einzigen, nicht repräsentativen Umfrage unter Studierenden der höheren Berufsbildung (BASS 2009) ist das am zweithäufigsten erwähnte Kriterium bei der Wahl des Anbieters der gute Ruf; ähnlich wichtig ist die Bekanntheit des Anbieters (Tabelle 4.1). Die Erfolgsquoten wurden in der Umfrage lediglich von rund jeder zehnten Person genannt. Ruf und Bekanntheit des Anbieters weisen auf die Bedeutung von informellem Erfahrungsaustausch hin (Waslander, Pater und van der Weide 2010). Dies bestätigten die vom OECD-Team befragten Personen, die erklärten, dass Studierende üblicherweise Informationen zur Qualität der Bildungsgänge vertrauen, die sie über informelle Netzwerke und Mundpropaganda erhalten. Der relativ geringe Einfluss der Erfolgsquoten auf die Wahl eines Anbieters könnte ein Hinweis darauf sein, dass die diesbezüglich verfügbaren Informationen nicht ausreichen, um den Entscheidungsprozess wesentlich zu beeinflussen.

Tabelle 4.1 Meistgenannte Kriterien für die Wahl des Bildungsanbieters, 2008

Kriterien	Anteil der befragten Personen (%)
Bildungsanbieter ist in der Region, kurze An- und Rückreise	73,4
Anbieter hat ein hohes Ansehen (guter Ruf)	40,4
Ausbildung bei diesem Bildungsanbieter ist praxisbezogen und berufsorientiert	37,6
Bildungsanbieter bietet günstiges Zeitmodell an (gute Stundenpläne)	34,3
Bekannter Bildungsanbieter, bietet Gewähr für seriöse Ausbildung	29,7
Bildungsanbieter gewährt ein gutes Preis-Leistungs-Verhältnis	20,5
Bildungsanbieter hat überdurchschnittliche Erfolgsquoten bei eidgenössischen Prüfungen	9,4
Das Angebot des Anbieters ist in der Schweiz einzigartig	3,9
Andere Kriterien	6,1

Quelle: BASS (Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien) (2009), *Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – Eine Analyse aus der Sicht der Studierenden*, BBT, Bern.

Tabelle 4.1 zeigt, dass Qualität und Kosten bei der Wahl des Bildungsgangs eine relativ kleine Rolle spielen. Dies überrascht nicht, da keine leicht zugängliche Quelle – weder eine öffentliche noch eine private – vergleichende Daten zu Ausbildungsqualität und -kosten liefert. Auf einer Internetseite (www.berufsberatung.ch) werden jedoch Informationen zu Berufs- und Ausbildungsinhalt – ausgenommen Ausbildungsqualität und -kosten – für Studierende auf Sekundar- und Tertiärstufe zur Verfügung gestellt. Der OECD vorliegende Angaben von Vertreterinnen und Vertretern von höheren Fachschulen und Organisationen der Arbeitswelt bestätigen, dass sich Abbruchquoten, Erfolgsquoten und Ausbildungsqualität je nach Anbieter stark unterscheiden. Neben den vorgängig erwähnten finanziellen Hindernissen können auch fehlende Informationen zu Angeboten, Kosten und Qualität jemanden davon abhalten, in einen Studiengang der HBB einzutreten. Selbst grosse Arbeitgeber (einschliesslich einige der von der OECD befragten) verfügen zum Teil nicht über die Informationen zur Qualität von Anbietern der HBB, die für eine gute Wahl von Bildungsgängen notwendig sind.

Fehlende externe Qualitätskontrollen für Vorbereitungskurse stellen ein Problem dar

Da der Bund keine Vorgaben für Anbieter von Vorbereitungskursen festlegt, könnten die Kantone zusätzliche Anforderungen vorsehen, was jedoch sehr selten vorkommt. Der rechtliche Rahmen soll zwar in näherer Zukunft im Sinne einer Änderung der kantonalen Finanzierungsgrundlagen und Qualitätssicherungsverfahren angepasst werden, es ist jedoch noch unklar, wie diese Anpassungen genau aussehen werden. Gemäss den vom OECD-Team befragten Vertreterinnen und Vertretern von Organisationen der Arbeitswelt gibt es qualitativ mangelhafte Bildungsangebote, besonders bei den Vorbereitungskursen. Bedenklich ist auch, dass ein grosser Bereich der HBB, der alle wichtigen Berufsfelder abdeckt, nicht den Regelungen für höhere Fachschulen oder Vorbereitungskurse untersteht. Rund 20% der Studierenden der höheren Berufsbildung (2009/2010) nutzen solche Ausbildungsangebote (BFS 2011).

Empfehlung

Erhebung und Verbreitung besserer Informationen zu Ausbildungsqualität und -kosten von Anbietern der höheren Berufsbildung. Förderung der brancheninternen Selbstregulierung bei Anbietern von Vorbereitungskursen zur Gewährleistung hoher, einheitlicher Standards.

Begründung

Eine Umsetzung dieser Empfehlungen würde die Mechanismen in der höheren Berufsbildung mindestens in zwei wesentlichen Punkten verbessern. Erstens würden bessere Informationen zu den Anbietern der HBB fundierte Entscheidungen der Studierenden begünstigen. Zweitens würde eine brancheninterne Selbstregulierung der Vorbereitungskurse die Qualität erhöhen, indem minimale Standards festgelegt und qualitative Verbesserungen gefördert würden, ohne dass ein übermässiger Bedarf an staatlicher Reglementierung entsteht.

Bessere Informationen zu Anbietern der höheren Berufsbildung würden den Studierenden fundiertere Entscheidungen ermöglichen

Insgesamt zeigt sich im Bildungsbereich, dass die Mehrheit der Studierenden sich auf standardisierte und zugängliche Informationen wie etwa die im Internet publizierten Schulranglisten oder Universitätsrankings stützt, wenn solche vorhanden sind. Wie sich dies auf die endgültige Wahl des Studienanbieters auswirkt, hängt von Faktoren wie der Erreichbarkeit alternativer Schulen ab, im Allgemeinen haben diese Leistungsdaten jedoch nur einen geringen Einfluss. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die Studierenden auf verschiedene Informationsquellen stützen, offizielle Leistungsdaten sind nur eine davon (Waslander, Pater und van der Weide 2010).

In der höheren Berufsbildung der Schweiz wären bessere Informationen sowohl für Studierende als auch für andere Akteure, einschliesslich Arbeitgeber, hilfreich. Da viele informelle Netzwerke, die Informationen zu Ausbildungen und Anbietern der HBB verbreiten, eher lokal ausgerichtet sind, würde die Bereitstellung von nationalen Leistungs- und Kostendaten zu allen Bildungsgängen und Anbietern der HBB auch die Mobilität über die Kantons Grenzen hinaus und den Wettbewerb zwischen den Anbietern fördern.

Grundlegende statistische Informationen zur höheren Berufsbildung sind derzeit nicht vorhanden oder unvollständig (BBT 2011). Die Erhebung von Qualitäts- und Kosteninformationen zu Ausbildungen und Bildungsanbietern würde auch einen Beitrag leisten zur Datengrundlage, die für politische Entscheidungen im schweizerischen Tertiärbereich verwendet wird. Das vorangehende Kapitel, das sich mit den interkantonalen Finanzierungsvereinbarungen befasst, empfiehlt eine umfassendere Erhebung von Daten zur Finanzierung der HBB. Die Empfehlung bezüglich Transparenz und Qualität geht in die gleiche Richtung und würde zudem die Nutzung von Synergien ermöglichen (z.B. können anhand der Verbindung von Ausbildungskosten und Qualitätsindikatoren Effizienzzahlen zum Anbieter errechnet werden).

Als Indikatoren könnten verwendet werden:

- Erfolgs- und Abbruchquoten;
- Ausbildungskosten für Studierende und Kosten für die Anbieter;
- Basisdaten zu den Studierenden (z.B. Geschlecht, Bildungshintergrund); und
- zusätzliche Daten zur Ausbildungsqualität.

In der Schweiz werden standardmässig umfassende Daten von Bildungsanbietern im akademischen Hochschulbereich erhoben (OECD 2009) und das BFS erfasst bereits Grundinformationen zu höheren Fachschulen (siehe beispielsweise BFS 2011). Demzufolge sind der Bund und die Kantone in der Lage, in der höheren Berufsbildung ähnliche Massnahmen zu treffen, auch wenn zur Ermittlung der Anbieter ein beträchtlicher Aufwand notwendig wäre. Während höhere Fachschulen vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie erfasst und genehmigt werden, gibt es für Anbieter von Vorbereitungskursen keine solchen Vorgaben. Es ist daher keine vollständige Liste der Anbieter von Vorbereitungskursen verfügbar (BBT 2011). Um diese zu ermitteln, wäre zumindest ein einfaches Registrierungsverfahren Voraussetzung für das Anbieten von Kursen.

Für die Verbreitung von Informationen sind verschiedene Möglichkeiten denkbar. Eine Möglichkeit wäre es, einer Bundesstelle die Zuständigkeit für die Datenweitergabe zu übertragen. So könnte beispielsweise das bestehende, von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) geführte Informationsportal für die Berufsberatung (www.berufsberatung.ch) um eine Berichterstattung zu Bildungsanbietern und Ausbildungsqualität erweitert werden. In OECD-Ländern ist es gängig, für den Tertiärbereich regelmässig Leistungsdaten zu veröffentlichen, um den Studierenden die Wahl des Anbieters zu erleichtern, so etwa im Vereinigten Königreich oder in Polen (OECD 2008, Kapitel 5), in der beruflichen Grundbildung dagegen ist die Publikation von Leistungsdaten weniger verbreitet (OECD 2010).² Eine Alternative wäre, anderen Stellen, die Informationen und Beratungen anbieten, Daten und eventuelle Unterstützungsmassnahmen zur Verfügung zu stellen.

Die brancheninterne Selbstregulierung könnte ohne aufwändige staatliche Reglementierung zu einer Qualitätsverbesserung führen

In vielen OECD-Ländern ist der Markteintritt für Bildungsanbieter durch Bestimmungen geregelt, die unter anderem die Anzahl der angebotenen akademischen Bildungsgänge, das Studierenden-Dozierenden-Verhältnis, den Anteil an Vollzeit-Dozierenden und deren akademische Qualifikationen (Spanien) betreffen. In Chile müssen überdies die Studienpläne und Bildungsgänge durch eine prüfende öffentliche Universität (Chile) genehmigt werden (OECD 2008, Kapitel 3). Üblicherweise regeln solche Vereinbarungen jedoch eher die Inputs als die Outputs. Im Idealfall sollte eine Reglementierung eine qualitative Verbesserung bewirken und gegenseitiges Lernen unter den Anbietern fördern. Die Erleichterung von wechselseitigen Lernprozessen unter Anbietern hat für das BBT bereits einen hohen Stellenwert, das zu diesem Zweck regelmässig Workshops für höhere Fachschulen und Prüfungsveranstalter durchführt.

Zurzeit sind weitgehend die Organisationen der Arbeitswelt für die eidgenössischen Prüfungen zuständig und Vorbereitungskurse werden zum Teil direkt von Einrichtungen durchgeführt, die der Branche angehören oder von ihnen geführt werden. Die uneingeschränkte Freiheit, einen Kurs anbieten zu können, hat im Bereich der Vorbereitungskurse zur Entstehung eines dynamischen Markts geführt, in dem sowohl private als auch öffentliche und halb-öffentliche Anbieter tätig sind (BBT 2011). Da grundsätzlich das Prüfungsergebnis darüber entscheidet, ob eine Prüfungskandidatin bzw. ein Prüfungskandidat die Voraussetzungen für den eidgenössischen Fachausweis oder das eidgenössische Diplom erfüllt, gibt es gute Gründe gegen eine strenge Reglementierung der Vorbereitungskurse. Da jedoch die grosse Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen einer eidgenössischen Prüfung einen Vorbereitungskurs besucht, ist eine angemessene Qualität der Kurse für Studierende der höheren Berufsbildung von öffentlichem Interesse.

In Anbetracht der (wünschenswerten) Vormachtstellung der Organisationen der Arbeitswelt in der höheren Berufsbildung ist ein übermässiges Eingreifen des Bundes nicht erwünscht und eventuell auch nicht möglich. Eine gute Regulierung kann jedoch auch auf andere Art erreicht werden, beispielsweise durch eine brancheninterne Selbstregulierung (Hepburn 2002; OECD 2002). Würde der Bund Berufsverbänden und Organisationen der Arbeitswelt ermöglichen, eidgenössisch registrierte Vorbereitungskurse zu reglementieren, könnte damit auch ein flexibles System entstehen, in dem die am meisten um die Kursqualität besorgten Organisationen die Selbstregulierung am strengsten verfolgen. Selbstregulierte Berufe könnten minimale Standards für Vorbereitungskurse festlegen und den leistungsschwächsten Anbietern Unterstützung bieten. Beim Besuch der OECD in der Schweiz befürworteten einige Vertreterinnen und Vertreter von Arbeitgeber- und Berufsverbänden eine solche Regulierungslösung.

Da verschiedene Arbeitgeber- und Berufsverbände ihre eigenen Anbieter für Vorbereitungskurse haben, die mit anderen Anbietern in Konkurrenz stehen, wäre zwingend sicherzustellen, dass die brancheninterne Selbstregulierung nicht zu Marktverzerrungen bzw. zur Begünstigung von branchengeführten Kursen führt.

Anmerkungen

1. Obwohl es zwischen der höheren Berufsbildung, der Volksschulbildung und der akademischen Tertiärbildung mindestens einen wichtigen Unterschied gibt: Potenzielle Studierende und Personen, die bereits ein Studium der höheren Berufsbildung aufgenommen haben, waren bzw. sind vor und normalerweise auch während des Studiums bereits erwerbstätig. Dies führt möglicherweise zu einem anderen Entscheidungsprozess der Studierenden, da (angehende) Studierende schon eine relativ gute Vorstellung von der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und ihren Karriereperspektiven haben.
2. Ungarn bietet ein Beispiel für eine Berufsberatungsseite, auf der institutionsspezifische Leistungsdaten zusammen mit beschäftigungs-bezogenen Informationen zum Bereich der beruflichen Grundbildung publiziert werden: <http://szakmavilag.hu/>.

Referenzen

- BASS (Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien) (2009), *Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – Eine Analyse aus der Sicht der Studierenden*, OPET, Bern.
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2010a), *Diplomstatistik 2009, Höhere Berufsbildung: Eidgenössische Fachausweise (Berufsprüfungen) – Eidgenössische Diplome (Höhere Fachprüfungen)*, BFS, Neuchâtel.
- BFS (2010b), *Diplomstatistik 2009, Höhere Berufsbildung: Höhere Fachschulen HF*, BFS, Neuchâtel.
- BFS (2011), *Schülerinnen, Schüler und Studierende 2009/10*, BFS, Neuchâtel.
- Cabrera, A. F. and S. M. La Nasa (2002), “Understanding the College-Choice Process”, *New Directions for Institutional Research*, No. 107, pp. 5
- Hepburn, G. (2002), *Alternatives to Traditional Regulation*, OECD, Paris.
- OECD (2002), *Regulatory Policies in OECD Countries: From Interventionism to Regulatory Governance*, OECD Publishing.
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177437-en>
- OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality*, OECD Publishing.
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>
- OECD (2009), *OECD Economic Surveys: Switzerland 2009*, OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-che-2009-en
- OECD (2010), *Learning for Jobs*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en>
- OPET (Federal Office for Professional Education and Technology) (2008), *Bericht der Arbeitsgruppe Masterplan zur interkantonalen Finanzierung der höheren Berufsbildung*, OPET, Bern.
- OPET (2011), *Skills beyond School. The OECD Policy Review of Post-Secondary Vocational Education and Training. Swiss Background Report*, OPET, Bern.
- Waslander, S., C. Pater and M. van der Weide (2010), “Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education”, *OECD Education Working Papers*, No. 52, OECD, Paris.

Kapitel 5: Anpassung an Globalisierung und technologischen Wandel

Internationale Partner, einschliesslich ausländische Angestellte in Grossunternehmen in der Schweiz, haben zum Teil Mühe, die Qualität der höheren Berufsbildung der Schweiz zu verstehen bzw. vollständig zu anerkennen, insbesondere im Vergleich mit international bekannten universitären Qualifikationen. Dieser Bericht empfiehlt Massnahmen zur Sicherstellung dieser Anerkennung, einerseits durch eine stärkere Verknüpfung mit dem akademischen Hochschulbereich und andererseits durch die Vernetzung mit internationalen Anbietern

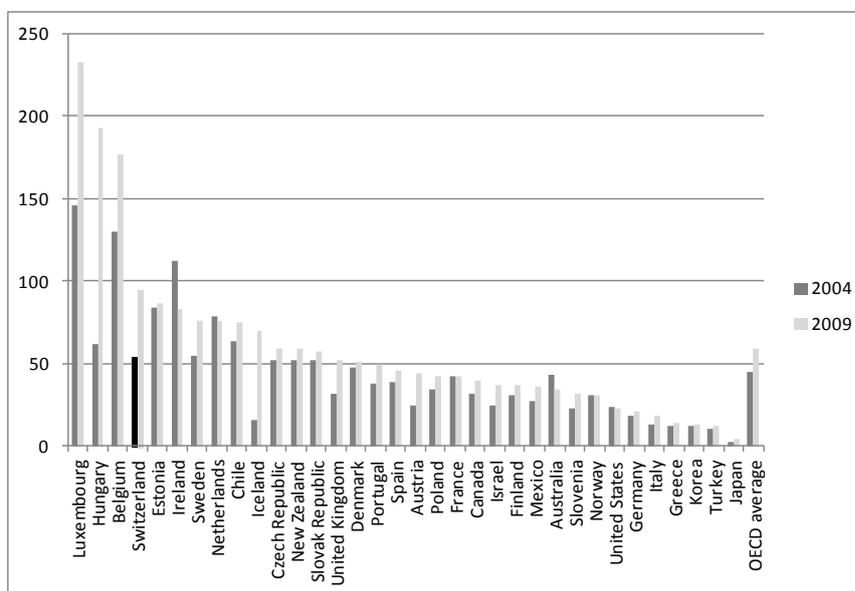
Herausforderung

Die Schweiz verfügt über eine kleine, offene Wirtschaft, die stark in europäische und internationale Handelsnetzwerke eingebunden ist. Sie ist wesentlich von einer kleinen Anzahl hochwertiger Nischenmärkte wie dem Private Banking oder der Pharmabranche abhängig. Offenheit und Spezialisierung sind zwar Schlüsselwerte, sie verursachen jedoch auch Schwachstellen. Erstens setzt der internationale Wettbewerb die Schweizer Wirtschaft und die höhere Berufsbildung, auf die sie sich stützt, unter Druck. Zweitens erfordert die Internationalisierung der Schweizer Wirtschaft auf Stufe höhere Berufsbildung Qualifikationen, die sowohl international als auch schweizweit anerkannt sind; viele dieser Qualifikationen werden jedoch heute von ausländischen Unternehmen nicht genügend anerkannt. Drittens gefährden Hindernisse beim Übertritt von der höheren Berufsbildung in den akademischen Hochschulbereich den hohen Stellenwert der HBB, insbesondere auf internationaler Ebene. Und schliesslich werden die Kompetenzanforderungen vieler Berufe der höheren Berufsbildung internationaler.

Internationaler Wettbewerb setzt die höhere Berufsbildung der Schweiz unter Druck

Im Jahr 2010 machten Arzneimittel nahezu einen Drittel aller Exporte aus; Hochpräzisionsinstrumente, Uhren und Schmuck rund einen Fünftel (BFS 2011a). 68% des gesamten Handels der Schweiz gingen 2010 auf das Konto der EU (IWF 2011). Der Zu- und Abfluss ausländischer Direktinvestitionen ist gross, wobei der Bestand der zufließenden ausländischen Direktinvestitionen im Jahr 2009 einen Anteil von 9% des BIP der Schweiz erreichte. Dies ist unter den OECD-Ländern der vierthöchste Wert (s. Abbildung 2.1).

Abbildung 5.1 Bestand der zufließenden ausländischen Direktinvestitionen als prozentualer Anteil am BIP



Quelle: Konferenz der Vereinten Nationen für Handel und Entwicklung (UNCTAD) (2011), UNCTAD-Internetseite, <http://unctadstat.unctad.org/>, August 2011.

In der Schweiz sind zwei parallele Trends von Bedeutung. Erstens dürfte die Nachfrage nach hochqualifizierten Absolventinnen und Absolventen einer höheren Berufsbildung mit technischer Ausrichtung zwischen 2010 und 2020 relativ stabil bleiben und die Bedeutung dieser Tätigkeitsgebiete auf dem schweizerischen Arbeitsmarkt damit verhältnismässig abnehmen, während die Nachfrage nach Personen, die in der Lage sind, Führungsfunktionen in KMU und Grossunternehmen zu übernehmen, im nächsten Jahrzehnt voraussichtlich steigt (CEDEFOP 2010a; siehe auch Abschnitt zum Thema «internationale Schlüsselindikatoren»). Zweitens nimmt der «Kompetenzgrad» vieler Berufe zu, so werden beispielsweise die zur Ausübung eines Berufs erforderlichen Qualifikationen anspruchsvoller (CEDEFOP 2010a).

In Anbetracht dieser Tendenzen dürfte die Nachfrage nach HBB-Absolventinnen und -Absolventen im traditionellen technischen HBB-Bereich vermutlich stabil bleiben oder leicht abnehmen; in den Berufsfeldern, in denen die höhere Berufsbildung in Konkurrenz zum akademischen Hochschulbereich steht – zum Beispiel im Bereich IKT, Management und Wirtschaft –, wird die Nachfrage hingegen ansteigen. Dies wird die (fehlende) Anerkennung der HBB-Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt zu einer noch grösseren Herausforderung machen. Der sich verändernde Kompetenzgrad wird eine flexible Anpassung des Bildungsangebots und der Qualifikationen (zu beruflichen Inhalten siehe weiter unten) in der höheren Berufsbildung erforderlich machen.

Die Angebote der höheren Berufsbildung erscheinen in einem etwas anderen Licht, wenn die Produktivitätsleistung betrachtet wird. Die Schweiz gehört zwar zu den reichsten OECD-Ländern, der Abstand bei der Produktivität zu den leistungsstärksten Ländern hat sich jedoch im letzten Jahrzehnt vergrössert (OECD 2009). Auch wenn eine Erklärung heikel ist, deutet eine unternehmensbezogene ökonomische Analyse für die Schweiz doch darauf hin, dass Universitätsabsolventinnen und -absolventen einen positiven Einfluss auf die Produktivität im Allgemeinen haben, während Absolventinnen und Absolventen einer nicht-universitären tertiären Ausbildung (Fachhochschulen und höhere Fachschulen) vorwiegend in der verarbeitenden Industrie einen ausgesprochen positiven Einfluss haben (Arvanitis, Bolli und Wörter 2010).¹ Ausserdem ist das Zusammenspiel zwischen Unternehmensproduktivität, Löhnen und Mitarbeiterzusammensetzung komplex: Angestellte mit einem Lehrabschluss haben einen positiven Einfluss auf den Lohn von Mitarbeitenden mit einem Abschluss auf Tertiärstufe und Mitarbeitende mit Tertiärabschluss wiederum erhöhen die allgemeine Unternehmensproduktivität (Backes-Gellner, Rupietta und Tuor 2011). Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Innovation und Produktivität in OECD-Ländern stützen die Annahme, dass eine Stärkung der Ausbildung auf Tertiärstufe nützlich wäre. Diese ergaben, dass Wettbewerbsvorteile von Hochlohnwirtschaften und künftiges Wachstum stark von Innovation sowie Forschung und Entwicklung (F&E) abhängen (Guellec und Pilat 2008). Während die F&E-Tätigkeiten und die Innovationsleistung der Schweiz bei Betrachtung von Indikatoren wie den F&E-Ausgaben oder den wissenschaftlichen Publikationen pro Million Einwohnerinnen und Einwohner herausragend sind, könnte das Produktivitätswachstum durch eine breitere Nutzung der Kompetenzen der höheren Berufsbildung weiter vorangetrieben werden. Auch wenn keine spezifischen quantitativen Beweise vorliegen, dürfte die höhere Berufsbildung einen grösseren Beitrag zur Entwicklung der für eine Verbesserung von Innovation und Produktivität notwendigen Fertigkeiten und Kompetenzen leisten (Toner 2011). Dies gilt insbesondere für Start-ups und KMU, zwei traditionelle Schwerpunkte der HBB, die Innovationen in aufstrebenden Branchen vorantreiben könnten (Guellec 2006). Hier sei beispielsweise der klassische Meistertitel erwähnt, der Berufsleute auf die Führung eines eigenen Unternehmens vorbereitet.

Abschlüsse der höheren Berufsbildung werden auf internationaler Ebene nicht ausreichend anerkannt

Viele Akteure sind der Meinung, dass die Abschlüsse der höheren Berufsbildung von ausländischen Unternehmen in der Schweiz² und von ausländischen Arbeitnehmenden nicht ausreichend anerkannt werden (BBT 2011a). Viele hochqualifizierte Stellen in der Schweiz können ebenso von HBB-Absolventinnen und -Absolventen als auch von Inhaberinnen und Inhabern eines FH- oder Universitätsdiploms (Tertiär A) besetzt werden. Die höhere Berufsbildung ist in der Schweiz deutlich präsenter als in den Ländern, aus denen der Grossteil der zufließenden Direktinvestitionen der Schweiz stammt (die Niederlande, die USA, Frankreich oder das Vereinigte Königreich) (BBT 2010; OECD 2011). Viele der ausländischen Unternehmen, die in der Schweiz Investitionen tätigen und Geschäfte führen, kennen sich mit der höheren Berufsbildung der Schweiz nicht aus und sind darum geneigt, die bekannteren Qualifikationen von Universitäts- oder FH-Absolventinnen und -Absolventen den HBB-Abschlüssen vorzuziehen. Die fehlende Bekanntheit kann sich auch darin äussern, dass ausländische Unternehmen weniger dazu bereit sind, ihre Mitarbeitenden in Vorbereitungskurse für eidgenössische Prüfungen oder an höhere Fachschulen zu schicken (Unternehmen in ausländischem Besitz dürften in der Schweiz seltener Lernende ausbilden als Unternehmen in schweizerischer Hand [Mühlemann *et al.* 2007]). Von Arbeitgeberverbänden erfuhr das OECD-Team, dass es oft schwierig war, ausländischen Unternehmen die höhere Berufsbildung der Schweiz näherzubringen. Gleichzeitig machen einige ausländische Unternehmen, die mit der schweizerischen höheren Berufsbildung Bekanntschaft geschlossen haben, nun Gebrauch davon und leisten einen entscheidenden Beitrag.

Die hohe Bildungsrendite der höheren Berufsbildung weist darauf hin, dass die HBB auf dem Arbeitsmarkt im Allgemeinen ein hohes Ansehen genießt (Wolter und Weber 2005; Cattaneo 2011). In Branchen, in denen viele in der Schweiz tätige Unternehmen in ausländischem Besitz sind – beispielsweise in der Informations-technologie – dürfte die Konkurrenz durch die Universitäten jedoch beachtlich sein.

Hindernisse beim Übertritt gefährden den hohen Stellenwert der höheren Berufsbildung

Der Übertritt von der beruflichen Grundbildung auf Sekundarstufe II in eine FH ist in der Schweiz nur über eine Berufsmaturität möglich (Hoeckel, Field und Grubb 2009). Übertritte von der höheren Berufsbildung gestalten sich komplexer. Der Übertritt von der HBB in eine FH hängt grundsätzlich von der jeweiligen Institution ab, obwohl die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz Richtlinien zur Zulassung von HBB-Absolventinnen und -Absolventen zu Bachelorstudiengängen erlassen hat (Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz 2006). An einigen Universitätsfakultäten gelten für die Aufnahme von HBB-Absolventinnen und -Absolventen abweichende Kriterien (Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten 2011).

Aus einer repräsentativen Stichprobe von männlichen Arbeitnehmenden in den Jahren 1999–2005 wiesen 4% aller Männer mit Abschluss auf Tertiärstufe einen «gemischten» Bildungsweg auf, an deren Anfang eine berufliche Grundbildung stand (Backes-Gellner und Tuor 2010). Viele von ihnen wählten den immer beliebteren Weg über eine Berufsmaturität (Hoeckel, Field und Grubb 2009). 2009/2010 brachten jedoch nur 3,2% der FH-Studierenden ein HBB-Diplom als vorgängigen Abschluss mit,³ was darauf schliessen lässt, dass der Übertritt von der HBB in eine FH entweder schwierig oder unattraktiv ist; die genauen Gründe dafür liegen jedoch im Dunkeln.

Hindernisse beim Übertritt von der HBB in den akademischen Hochschulbereich verhindern nicht nur den Erwerb von zusätzlichen Kompetenzen, sondern schaden auch dem Ruf der beruflichen Grundbildung und der höheren Berufsbildung, da eine solche Laufbahn von Studierenden als Einbahnstrasse wahrgenommen werden könnte, insbesondere in den schulisch orientierten Bildungsgängen. Mittel- bis langfristig dürfte dies auch die Wahl der Studierenden beeinflussen, wenn diese zwischen HBB und FH sowie zwischen berufsbildenden und akademischen Bildungswegen entscheiden. Mit dieser Herausforderung hat nicht nur die Schweiz zu kämpfen: In Deutschland beispielsweise wurde nach einem langen Reformprozess Abgängerinnen und Abgängern einer nicht-akademischen Tertiärbildung Zugang zu Bachelorstudiengängen und zum Teil auch zu Masterstudiengängen gewährt.

Globalisierte Kompetenzanforderungen

In der Schweiz werden die Inhalte jedes einzelnen HBB-Studiengangs, die in Kompetenzprofilen beschrieben und vom BBT genehmigt werden müssen, hauptsächlich von Arbeitgebern und Berufsverbänden festgelegt (BBT 2011b; BBT 2007). Theoretisch kann jedes Unternehmen und jeder Berufsverband seinen Beitrag leisten; praktisch beteiligen sich diejenigen Unternehmen am meisten, die stärker in die höhere Berufsbildung eingebunden sind. Dadurch wird sichergestellt, dass die HBB-Qualifikationen den Bedürfnissen der lokalen und nationalen Wirtschaft entsprechen.

Die Schweizer Wirtschaft verlangt jedoch immer häufiger Kompetenzen, die nicht nur nationale, sondern auch europäische und internationale Anforderungen erfüllen. Somit muss die höhere Berufsbildung bei der Definition der Qualifikationen lokale und internationale Kompetenzanforderungen miteinander in Einklang bringen. Dies ist auch angesichts der zunehmenden internationalen Mobilität von Arbeitnehmenden und Studierenden notwendig (OECD 2010a; CEDEFOP 2010b; Ward 2009). Die Globalisierungstendenzen sind in Branchen am stärksten, in denen Handel und ausländische Direktinvestitionen eine zentrale Rolle spielen. So ändert sich beispielsweise der Inhalt von Berufen, die an Buchführungsstandards gebunden sind, aufgrund der Internationalisierung dieser Standards und des Kundenkreises solcher Dienstleistungen rasch (Nobes und Parker 2008). Die Vereinbarung von lokalen und internationalen Inhalten in Berufsfeldern, die sich schnell entwickeln, erfordert ein aktives Eingreifen der Arbeitgeber. In Anbetracht der relativ schwachen Einbindung ausländischer Unternehmen in die höhere Berufsbildung dürfte dies für die Schweiz eine besondere Herausforderung darstellen.

Empfehlung

Aktive Reaktion auf die Globalisierung und den technologischen Wandel durch: i) eine bessere Durchlässigkeit und eine bessere Zusammenarbeit zwischen der höheren Berufsbildung und der akademischen Hochschulbildung und ii) eine stärkere internationale Vernetzung zwischen den verschiedenen Branchen und zwischen den höheren Fachschulen.

Begründung

Die Empfehlung wird durch drei Argumente gestützt, die auch mit den Möglichkeiten der Umsetzung zusammenhängen. Erstens könnte die Produktivität der Schweiz durch einen grösseren Beitrag der höheren Berufsbildung zur Innovation gesteigert werden. Dies kann durch eine Verbesserung der Durchlässigkeit im tertiären Bildungsbereich, insbesondere eine Unterstützung des Übertritts von der HBB in den akademischen Hochschulbereich, sowie durch eine Förderung der Zusammenarbeit zwischen der höheren Berufsbildung, den universitären Hochschulen und den Fachhochschulen erreicht werden.

Zweitens kann die Internationalisierung der höheren Berufsbildung durch eine bessere Positionierung im In- und Ausland gefördert werden, was die Wettbewerbsfähigkeit gegenüber Hochschulabschlüssen auf Tertiärstufe A verbessern würde. Unter Berücksichtigung nationaler und europäischer Anforderungen könnte ein nationaler Qualifikationsrahmen (National Qualifications Framework) entwickelt werden und die schweizerische höhere Berufsbildung angemessen «kennzeichnen». Drittens können die Branchen und die höheren Fachschulen die Internationalisierung der höheren Berufsbildung durch Vernetzung untereinander vorantreiben, um die Schaffung international ausgerichteter Bildungsangebote und Berufsinhalte zu begünstigen.

Durchlässigkeit und Zusammenarbeit zwischen der höheren Berufsbildung und dem akademischen Hochschulbereich müssen verbessert werden

Eine Verbesserung der Durchlässigkeit im akademischen Hochschulbereich der Schweiz für HBB-Absolventinnen und -Absolventen würde dazu beitragen, den Status der höheren Berufsbildung zu erhalten und zu verbessern, insbesondere für höhere Fachschulen. Ein erleichteter Zugang zu akademischen Hochschulausbildungen für HBB-Absolventinnen und -Absolventen dürfte sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Nutzen bringen (siehe Arvantis, Bolli und Wörter 2010 und darin enthaltene Referenzen). Zudem dürfte eine Förderung der akademischen Kompetenzen der Schweizer Arbeitnehmenden die Innovations- und Produktivitätsleistung des Landes unterstützen. Eine Erleichterung des Übertritts von der höheren Berufsbildung in den akademischen Hochschulbereich dürfte die starke Arbeitsmarktausrichtung der HBB ergänzen.

Die bestehenden Aufnahmeprozesse könnten durch eine verstärkte Unterstützung durch den Bund bei der Anrechnung von Leistungen, durch einheitliche Zulassungsbestimmungen und ein gezieltes Angebot an Vorbereitungskursen ergänzt werden (Moodie 2008, Kapitel 8). Die Erfahrungen von Deutschland und Österreich bei der Öffnung des Zugangs zum akademischen Hochschulbereich für Absolventinnen und Absolventen einer nicht-akademischen Tertiärbildung, insbesondere zu Masterstudiengängen, könnten für die Schweiz wertvoll sein (siehe Tabelle 1.1 zu den Bestimmungen in Deutschland und Österreich).

Auch ein klar definierter nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) könnte von Nutzen sein. Forschungsergebnisse, hauptsächlich aus den USA, weisen darauf hin, dass örtlich begrenzte politische Massnahmen zum Studienübertritt weniger wirksam sind als eine übergreifende Politik, auch bei konstant bleibenden akademischen Standards, Lebensläufen und Hintergrund der Studierenden (Moodie 2008, Kapitel 9). Die Zugangsbedingungen sollten vereinfacht werden, gleichzeitig sollten aber die nötigen «Filter» beibehalten werden, um sicherzustellen, dass alle in den akademischen Hochschulbereich eintretenden Studierenden genügend vorbereitet sind, um einen Nutzen aus ihrem Studium ziehen zu können.

Es ist eine bessere Zusammenarbeit zwischen der HBB und dem akademischen Hochschulbereich notwendig, wobei die starke Einbindung der Arbeitgeberverbände beibehalten werden soll. Dies wäre eine Unterstützung für die HBB bei der Vermittlung allgemeiner akademischer Kompetenzen (siehe Empfehlung zum allgemeinen Inhalt höherer Fachschulen weiter unten) und würde eine bessere Ausrichtung auf den Bereich Innovation ermöglichen. Eine Zusammenarbeit dürfte eher zwischen Fachhochschulen und höheren Fachschulen stattfinden, da diese sich in ihrer Arbeitsmarktorientierung ähnlich sind. FH dürften aus Statusgründen zweifellos mehr Interesse am Ausbau der Zusammenarbeit mit Universitäten als mit den Einrichtungen der HBB haben, doch da die Institutionen hauptsächlich durch die öffentliche Hand finanziert werden, sind die FH verpflichtet, konstruktiv mit anderen Parteien aus dem Bildungsbereich – einschliesslich der HBB – zusammenzuarbeiten, und sie sollten wirksame Anreize dazu erhalten.

Die höhere Berufsbildung muss die Chancen der Internationalisierung nutzen

Absolventinnen und Absolventen einer schweizerischen höheren Berufsbildung wären gegenüber Hochschulabgängerinnen und -abgängern sowohl im In- als auch im Ausland besser gestellt, wenn die Gleichwertigkeit zwischen Abschlüssen der HBB und solchen der Hochschulen von den Hauptakteuren anerkannt würde. Derzeit beschäftigen sich die Schweizer Behörden mit der Vorbereitung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR), der im Einklang mit dem europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework, EQF) steht. Er soll die Transparenz und Vergleichbarkeit verschiedener Bereiche der HBB und anderer höherer Bildungsabschlüsse verbessern und bei gleichen Lernergebnissen die Anerkennung der Gleichwertigkeit von HBB- und akademischen Hochschulausbildungen ermöglichen. Es sind nur wenige empirische Untersuchungen zur Auswirkung von Qualifikationsrahmen vorhanden, diese deuten jedoch darauf hin, dass NQR möglicherweise die Durchlässigkeit und die Anrechnung von Leistungen zwischen verschiedenen Bildungsteilsystemen fördern (Allais 2010; Dunkel, Le Mouillour und Teichler 2009). Dieser positive Einfluss dürfte davon abhängen, ob die NQR in Zusammenarbeit mit den betreffenden Bildungsinstitutionen erstellt werden und ob die Niveaubeschreibungen und -standards für die Akteure verständlich formuliert sind (Allais 2010).⁴ Gleichzeitig gibt es keine verlässlichen Beweise, dass NQR die Anerkennung von Berufsbildungsqualifikationen auf dem Arbeitsmarkt verbessern, auch nicht bei grosser Unterstützung durch die Arbeitgeber; wenige Ergebnisse weisen auf Erfolge in Nischenbereichen hin, in denen das Ansehen spezifischer Qualifikationsprofile dank starker Unterstützung durch das HR und Rekrutierungsfirmen angehoben werden konnte.

In Bezug auf die Anerkennung der HBB im Ausland könnte möglicherweise eine Verankerung des NQR im EQF Vorteile bringen. Angesichts der nationalen Unterschiede bei der Entwicklung der NQR und der Vielfalt der Akteure und Bildungssysteme dürften die positiven Auswirkungen allerdings eher bescheiden ausfallen.

Schliesslich dürfte für eine bessere Positionierung der schweizerischen HBB im In- und Ausland eine klingende Bezeichnung für Abschlüsse der höheren Fachschulen anstelle der jetzigen Titel, die ausserhalb der Schweiz schwer erkennbar sind, von Vorteil sein. Die Bezeichnung der Abschlüsse sollte sowohl ein schweizerisches als auch ein internationales Publikum ansprechen und die HBB-Qualifikationen in Bezug auf akademische Hochschulabschlüsse einordnen. Es könnten beispielsweise die Bezeichnungen höherer Berufsabschluss oder höherer schweizerischer Berufsabschluss verwendet werden.

Die Globalisierung bringt für die höhere Berufsbildung nicht nur Herausforderungen, sondern eröffnet auch Chancen. Wenn die einzelnen höheren Fachschulen und die HBB-Berufe ihre internationalen Kontakte ausbauen, begünstigt dies einen international ausgerichteten Unterricht und international ausgerichtete Berufsinhalte. Das OECD-Team ist bei seinen Besuchen in unterschiedlichsten Branchen wie dem Catering/Gastgewerbe oder dem Grafikdesign auf zahlreiche vielversprechende Praktiken gestossen.

Eine Unterstützung des Bundes bei der Schaffung internationaler Netzwerke aus Anbietern der HBB würde ausserdem dazu beitragen, Ruf und Vermarktung der höheren Berufsbildung der Schweiz zu fördern und könnte möglicherweise zu international anerkannten eidgenössischen Abschlüssen führen.

Anmerkungen

1. Es wird eine breite Diskussion zum Einfluss von Hochschulabsolventinnen und -absolventen und Absolventinnen und Absolventen einer Berufsbildung auf die Unternehmensproduktivität geführt: für Deutschland siehe beispielsweise Zwick (2005, 2007), Mohrenweiser und Zwick (2008), Addison et al. (2000); für Österreich zum Beispiel Prskawetz et al. (2005) und Prskawetz, Freund und Mahlberg (2008); sowie weitere Studien zur Schweiz, beispielsweise Arvanitis (2008) und Hollenstein und Stucki (2008).
2. Resultate auf Unternehmensebene scheinen diesem Argument zu widersprechen, da sich der Anteil der HBB-Absolventinnen und -Absolventen in vergleichbaren ausländischen und schweizerischen Unternehmen mit mehr als zehn Angestellten nicht unterscheidet; in Unternehmen mit weniger als zehn Angestellten sind allerdings in ausländischen Unternehmen deutlich weniger HBB-Abgängerinnen und -Abgänger angestellt als in schweizerischen Unternehmen. Das Fehlen eines statistischen Unterschieds zwischen ausländischen und schweizerischen Unternehmen könnte darauf hinweisen, dass bei der Rekrutierungs- und Ausbildungspolitik der Unternehmen die Einstellung der HR-Entscheidungsträger und deren Kenntnisse des schweizerischen Bildungssystems entscheidend sind. Diese entsprechen nicht zwingend den Eigentumsverhältnissen des jeweiligen Unternehmens (so können z.B. multi-nationale Unternehmen in schweizerischem Besitz in ihrer HR-Abteilung ausländische Angestellte beschäftigen, die das Bildungssystem der Schweiz weniger gut kennen dürften) (Mühlemann 2011).
3. Spezifische Untersuchung des Bundesamts für Statistik auf Anfrage.
4. Ein dokumentiertes Beispiel eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR), der zu Intransparenz geführt hat, ist der südafrikanische NQR (er wird aufgrund der festgestellten Mängel allerdings jetzt überarbeitet) (Allais 2010).

Referenzen

- Addison, J. T., *et al.* (2000), “Worker Participation and Firm Performance: Evidence from Germany and Britain”, *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 38, No. 1, pp. 7-48.
- Allais, S. (2010), *The Implementation and Impact of National Qualifications Frameworks: Report of a Study in 16 Countries*, International Labour Organization, Geneva.
- Arvanitis, S. (2006), “Innovation and Labour Productivity in the Swiss Manufacturing Sector: An Analysis Based on Firm Panel Data”, *KOF Konjunkturforschungsstelle Forschungsberichte Studies No. 149*, Swiss Federal Institute of Technology, Zurich.
- Arvanitis, S. (2008), “Are Firm Innovativeness and Firm Age Relevant for the Supply of Vocational Training?” – A Study Based on Swiss Micro Data, *KOF Working Paper No. 198*, Zurich.
- Arvanitis, S., T. Bolli and M. Wörter (2010), Vocational Education and Productivity in the Swiss Business Sector – An Analysis Based on Firm-level and Industry-level Panel Data. *KOF Konjunkturforschungsstelle Forschungsberichte Studies No 8*, Swiss Federal Institute of Technology, Zurich. (Summary of the research can be found in OECD (2009), Annex II).
- Backes-Gellner, U., C. Rupiotta and S. N. Tuor (2011), “Educational Spillovers at the Firm Level: Who Benefits from Whom?”, *Leading House Working Paper No. 65*.
- Backes-Gellner, U. and Tuor, S. N. (2010), “Gleichwertig, andersartig und durchlässig? ”, *Die Volkswirtschaft 2010* (7), pp. 43 – 46.
- BFS (*Bundesamt für Statistik*) (2011), *Ausfuhr wichtiger Waren, 1999-2010*, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/05/blank/data.html, accessed on 17 July 2011.
- Cattaneo, M. A. (2011), “New Estimation of Private Returns to Higher Professional Education and Training”, *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol. 3, No. 2.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2010a), *Skills Supply and Demand in Europe. Medium-term Forecast up to 2020*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- CEDEFOP (2010b), *A Bridge to the Future. European Policy for Vocational Education and Training 2002-10*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Dunkel, T., I. Le Mouillour, and U. Teichler (2009), “Through the Looking-Glass. Diversification and Differentiation in Vocational Education and Training and Higher Education” in CEDEFOP (2009), *Modernising Vocational Education and Training, Fourth Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report*, Volume 2, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Guellec, D. (2006), “Productivity Growth and Innovation in Switzerland – An International Perspective”. Paper prepared for OECD Workshop on Productivity, Bern, 16-18 October 2006.
- Guellec, D. and D. Pilat (2008), “Productivity Growth and Innovation in OECD”, in OECD/Federal Statistical Office (2009), *Productivity Measurement and Analysis*, OECD Publishing.
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044616-en>

- Hoeckel, K., S. Field and W.N. Grubb (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Switzerland 2009*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113985-en>
- Hollenstein, H. and T. Stucki (2008), "The Impact of ICT Usage, Workplace Organisation and Human Capital on the Provision of Apprenticeship Training: A Firm-level Analysis Based on Swiss Panel Data", *KOF Working Paper No. 205*, Zurich.
- International Monetary Fund (IMF) (2011), Data and Statistics, www.imf.org/external/data.htm, accessed on 27 July 2011.
- Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (2006), *Empfehlungen: Zulassung von Absolvent/innen der Höheren Berufsbildung zu Bachelor-Studiengängen*, Bern: Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz.
- Mohrenweiser, J. and T. Zwick (2008), "Why Do Firms Train Apprentices? The Net Cost Puzzle Reconsidered", *ZEW Discussion Paper No. 19*, Mannheim.
- Moodie, G. (2008), *From Vocational to Higher Education. An International Perspective*, Open University Press, England.
- Mühlemann, S., et al. (2007), "An Empirical Analysis of the Decision to Train Apprentices", *Labour*, Volume 21, Issue 3, pp. 419–441.
- Mühlemann, S. (2011), "Does Internationalisation Reduce Employment for Swiss Workers with a Degree in Professional Education and Training?" Communication from Samuel Mühlemann (University of Bern) to the OECD review team.
- Nobes, C. and R. B. Parker (2008), *Comparative International Accounting*, Prentice Hall, England.
- OECD (2009), *OECD Economic Surveys: Switzerland 2009*, OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-che-2009-en
- OECD (2010a), *International Migration Outlook 2010*, OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2010-en
- OECD (2010b), *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2010*, OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2010-en
- OECD (2011), Foreign Direct Investment Statistics database: <http://stats.oecd.org/>, accessed 18 August 2011.
- OPET (Federal Office for Professional Education and Technology) (2007), *Leitfaden für das Einreichen von neuen oder revidierten Prüfungsordnungen*, OPET, Bern.
- OPET (2010), *Etude comparative de pays: Formation professionnelle supérieure (ISCED 5B)*, OPET, Bern.
- OPET (2011a), *Berufsbildung – Ein Schweizer Standort- und Wettbewerbsfaktor. Studie bei multinationalen Unternehmen sowie Expertinnen und Experten in der Schweiz, in Deutschland und Grossbritannien*, OPET, Bern.
- OPET (2011b), *Skills beyond School. The OECD Policy Review of Post-Secondary Vocational Education and Training. Swiss Background Report*, OPET, Bern.
- Prskawetz, A., et al. (2005), "The Impact of Population Ageing on Innovation and Productivity Growth in Europe", *Research Report, No. 28*, Brussels.

- Prskawetz, A., Freund, I and B. Mahlberg (2008), "Firm Productivity, Workforce Age and Vocational Training in Austria", in C. Ochsens and M. Kuhn (eds.), *Labour Markets and Demographic Change*, Wiesbaden, pp. 58-84.
- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (2011), *Zulassung zum Hochschulstudium ohne Maturitätszeugnis*, www.crus.ch/information-programme/recognition-swiss-enic/zulassung/ohne-maturitaetszeugnis.html?L=2, accessed on 13 July 2011.
- Toner, P. (2011), "Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature", *STI/OECD EDU Working Paper, SG/INNOV(2011)1*, OECD, Paris.
- United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD) (2011), UNCTAD website, <http://unctadstat.unctad.org/>, accessed August 2011.
- United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD) (2011), Foreign direct investment statistics database, <http://unctadstat.unctad.org/>, accessed 18 August 2011.
- Ward, T. (2009), "Geographical Mobility" in CEDEFOP, (2009), *Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report. Vol. 1*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Wolter, S. C. and B. Weber (2005), "Bildungsrendite – ein zentraler ökonomischer Indikator des Bildungswesens", *Die Volkswirtschaft* (10), pp. 44-47.
- Zwick, T. (2005), "Continuing Vocational Training Forms and Establishment Productivity in Germany", *German Economic Review*, Vol. 6, No. 2, pp. 155-184.
- Zwick, T. (2007), "Apprenticeship Training in Germany – Investment or Productivity Driven?", *ZEW Discussion Paper No. 23*, Mannheim.

Kapitel 6: Verbesserung der Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen

Rechnen, Schreiben und Lesen sind Fertigkeiten, die in der Arbeitswelt immer wichtiger werden. Die höhere Berufsbildung muss sich zusammen mit den anderen Akteuren des schweizerischen Bildungswesens verstärkt für die Förderung dieser Fähigkeiten einsetzen. Dieses Kapitel formuliert Empfehlungen, wie insbesondere die höheren Fachschulen auf lückenhafte Grundfertigkeiten der Studierenden eingehen können. Die Empfehlungen stützen sich auf die Best Practices zahlreicher anderer Berufsschulen.

Herausforderung

Zuerst einmal gilt es festzuhalten, dass die höhere Berufsbildung wie auch die berufliche Grundbildung nur beschränkt und indirekt auf die Verbesserung der Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen der Studierenden abzielt, obwohl diese Fähigkeiten im Rahmen des Studiums selbstverständlich weiterentwickelt werden. Zweitens werden gute Rechen-, Schreib- und Lesefähigkeiten aufgrund der fortschreitenden Globalisierung und des technologischen Wandels immer unentbehrlicher und sind wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an weiterführenden Bildungsprogrammen.

Die Hauptverantwortung für die Vermittlung von Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen liegt zwar bei der Volksschule, trotzdem kommt es immer wieder vor, dass Schulabgängerinnen und Schulabgänger die obligatorische Schule mit ungenügenden Rechen-, Schreib- und Lesekenntnissen verlassen. Es gilt aber auch zu erwähnen, dass es sich um Kompetenzen handelt, die für das weitere Lernen zentral sind und folglich ein Leben lang weiterentwickelt werden müssen. Auch in technischen Berufen und Führungspositionen sind sehr gute Rechen-, Schreib- und Lesefertigkeiten ein absolutes Muss. Deshalb muss der Weiterentwicklung dieser Fertigkeiten in allen Bereichen der nachobligatorischen Aus- und Weiterbildung, einschliesslich der höheren Berufsbildung, ein hoher Stellenwert beigemessen werden.

Die Berufsbildung zielt nur beschränkt und indirekt auf die Verbesserung der Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen ab

Eine der grössten Stärken des Schweizer Berufsbildungssystems ist seine praktische Ausrichtung und seine Arbeitsmarktnähe (Hoeckel, Field und Grubb 2009). Dies hat allerdings den Nachteil, dass weniger Zeit für die Vermittlung allgemeiner akademischer Fertigkeiten wie Rechnen, Schreiben, Lesen und Fremdsprachen zur Verfügung steht. Die meisten Studierenden der höheren Berufsbildung haben vorgängig eine Berufsbildung abgeschlossen, bei der die praktische Ausbildung mehr als die Hälfte der Ausbildungszeit in Anspruch nimmt – gemessen an den OECD-Standards (OECD 2010) ein hoher Anteil. Lernende verbringen in der Regel einen Tag pro Woche in der Berufsfachschule und vier Tage pro Woche im Lehrbetrieb oder in überbetrieblichen Kurszentren, wo sie praktisch ausgebildet werden (Hoeckel, Field und Grubb 2009). Nun reicht aber ein Tag pro Woche nicht aus, um die Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen des Grossteils der Schweizer Jugendlichen, die sich auf der Sekundarstufe II für eine berufliche Grundbildung entscheiden, umfassend weiterzuentwickeln. Allerdings müssen Unterrichtszeit und erworbene Fertigkeiten auch nicht zwingend miteinander korrelieren. Hinzu kommt, dass während dieses einen Unterrichtstages verschiedene – einschliesslich berufskundliche – Fächer unterrichtet werden müssen. Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen lassen sich auch in der Praxis ausbauen, zum Beispiel in technischen Berufen, wo mathematische Kenntnisse angewendet und so automatisch weiterentwickelt werden. Doch dieses «kontextbasierte Lernen» stellt eine grosse Herausforderung dar und damit sich der Lernerfolg einstellt, sind eine sorgfältige Planung und die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Lehrpersonen notwendig. Nur so können der praxisorientierte Unterricht und der Erwerb von Grundfertigkeiten nebeneinander hergehen (OECD 2010).

Da die meisten Studierenden der höheren Berufsbildung zwei bis fünf Jahre einschlägige Berufserfahrung haben müssen, um ein Studium beginnen zu können, besteht die Gefahr, dass die Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen, die sie im Arbeitsalltag nicht brauchen, nachlassen. Lesen, Schreiben und Rechnen sind in den seltensten Fällen direkter Bestandteil der Lehrpläne, weder an den höheren Fachschulen noch in den Vorbereitungskursen, doch die meisten Studiengänge zielen auf eine Vertiefung des Fachwissens der Studierenden ab und diese Horizonterweiterung erfolgt über das Rechnen, Schreiben und Lesen. In vielen Vorbereitungskursen liegt der Hauptfokus auf der Erweiterung des berufsspezifischen Fachwissens. Da die Ausbildungszeit meistens kurz ist, bleibt für die Vermittlung allgemeiner Fertigkeiten relativ wenig Zeit.

Alle Berufe, in denen ein eidgenössischer Fachausweis oder ein eidgenössisches Diplom erworben werden können, setzen gute schulische Fähigkeiten voraus; gerade in der Muttersprache müssen Prüfungskandidatinnen und -kandidaten sattelfest sein, um die schriftlichen Prüfungen bestehen, Texte schreiben und Präsentationen vorbereiten zu können. Mathematische Fähigkeiten sind vor allem in Berufen im zweiten und dritten Sektor gefragt, die 95% aller Berufe ausmachen, in denen es eine eidgenössische Prüfung gibt. Eine Person, die sich auf eine eidgenössische Prüfung vorbereitet, ist typischerweise etwa 30 Jahre alt, hat mehrere Jahre Berufserfahrung und arbeitet in einem Unternehmen.

Die Studiengänge der höheren Fachschulen dauern in der Regel länger und bieten eine umfassendere Ausbildung als Vorbereitungskurse für eidgenössische Prüfungen. Zudem gibt es an höheren Fachschulen mehr Vollzeitstudierende (BFS 2011). Hier bestünde grundsätzlich mehr Raum für die Erweiterung der Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen, doch auch an den höheren Fachschulen liegt der Fokus hauptsächlich auf der Vermittlung berufsspezifischer Kenntnisse. Zwischen den verschiedenen Studiengängen der höheren Fachschulen bestehen grosse Unterschiede, was den Umfang der vermittelten Allgemeinbildung betrifft. Laut den befragten Vertreterinnen und Vertretern von höheren Fachschulen haben Studierende der Studienrichtungen Wirtschaft und Kunst in der Regel gute Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen (oft haben sie vor dem Studium eine Berufsmatur oder eine eidgenössische Matur abgeschlossen), und ihr Studium vermittelt ihnen breite Kenntnisse in den Bereichen Management, Kommunikation oder Teamarbeit. Demgegenüber stehen die Studiengänge in den Bereichen Technik und Bauwesen. Die befragten Studierenden und Lehrpersonen liessen durchblicken, dass die für ein erfolgreiches Studium notwendigen Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen der Studierenden dieser Fachrichtungen (d.h. Mathematik-, Deutsch- Englisch- und Kommunikationskenntnisse) oft zu wünschen übrig liessen. Diese Erkenntnisse decken sich mit der «Adult Literacy and Life Skills Survey» (ALL-Erhebung). Diese Erhebung mass die Kompetenzen von 16- bis 65-Jährigen in den folgenden Gebieten: Lesefähigkeit (die Lesefähigkeit umfasst die Kategorien «Lesen von Texten» wie Zeitungsartikel, Buchauszüge und die Kategorie «Lesen von schematischen Darstellungen» wie Handbücher, Fahrpläne etc.), Zahlenverständnis und Problemlösungskompetenz (Thorn 2009). Es wurden zwar alltägliche Fertigkeiten beurteilt, die in keinerlei Zusammenhang zur in der Schule vermittelten Bildung standen, die ALL-Erhebung 2003 in der Schweiz deckte jedoch in allen Kompetenzbereichen einen engen Zusammenhang zwischen Bildungstyp und Testergebnissen auf. Trotzdem ist eine kausale Interpretation dieser Ergebnisse nicht unproblematisch (Notter *et al* 2006, Kapitel 3). Erwachsene mit einem nicht-universitären Bildungsabschluss, einschliesslich Abschluss der höheren Berufsbildung, schlossen schlechter ab als Personen mit einem universitären Hochschulabschluss. Dies galt für alle Kompetenzbereiche.

Lückenhafte Rechen-, Schreib und Lesekompetenzen sind ein potenzieller Grund für Studienabbrüche in der höheren Berufsbildung. Laut den Anbietern der HBB sind fehlende Fähigkeiten der weitaus häufigste Grund für Studienabbrüche, und zwar sowohl an den höheren Fachschulen als auch in den Vorbereitungskursen (BASS 2009). Studierende nennen als häufigsten Grund für beobachtete Studienabbrüche die «zu hohen fachlichen Anforderungen», doch auch «fehlende Vorkenntnisse» werden häufig genannt (siehe Tabelle 2.4). Nun gehen «fehlende Fähigkeiten», «zu hohe fachliche Anforderungen» und «fehlende Vorkenntnisse» zwar über die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen hinaus, trotzdem dürfte ein enger Zusammenhang bestehen. Die vom OECD-Team befragten Vertreterinnen und Vertreter der höheren Fachschulen wiesen zudem darauf hin, dass lückenhafte Grundfertigkeiten die Fähigkeit, das Studium erfolgreich abzuschliessen, beeinträchtigt. Auch internationale Daten belegen, dass eine schwache akademische Leistung einer der verlässlichsten Prädiktoren für einen Studienabbruch auf Sekundarstufe und höherer Stufe ist, und dass diese Leistung wiederum oft auf allgemeinen Fertigkeiten aufbaut (Lyche 2010; Rumberger und Lim 2008; Hargreaves 2004).

Tabelle 6.1 Die 10 Hauptgründe für eigene Studienunterbrüche und -wechsel, die 10 mutmasslichen Hauptgründe für beobachtete Studienabbrüche, 2008

Gründe für eigenen Studienunterbruch und -wechsel, 2008 (% der Befragten)		Mutmassliche Gründe für beobachtete Studienabbrüche, 2008 (% der Befragten)	
Persönliche Gründe	33,2	Zu hohe fachliche Anforderungen	47,4
Zeitliche Überforderung am Arbeitsplatz	20,2	Persönliche Gründe	41,1
Finanzielle Probleme	15,2	Zeitliche Überforderung am Arbeitsplatz	37,3
Praxisferne des Studiums	12,8	Die gebotenen Inhalte interessieren nicht	35,7
Zu hohe fachliche Anforderungen	12,1	Fehlende Vorkenntnisse/Vorerfahrung	33,3
Familiäre Gründe	10,8	Familiäre Gründe	30,1
Die gebotenen Inhalte interessieren nicht	10,2	Wechsel der Arbeitsstelle, berufliche Veränderung	18,8
Fehlende Vorkenntnisse/Vorerfahrung	9,8	Finanzielle Probleme	18
Nicht bestandene Zwischenprüfung	8,3	Praxisferne des Studiums	8,6
Ausbildung bringt keinen direkten Nutzen für die gegenwärtige Tätigkeit	6,8	Ungünstige Arbeits- und Jobperspektiven	3,8

Quelle: BASS (*Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien*) (2009), *Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – Eine Analyse aus der Sicht der Studierenden*, BBT, Bern.

Die fortschreitende Globalisierung und der technologische Wandel machen gute Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen immer unentbehrlicher

Aufgrund des technologischen Wandels hat sich der für viele Berufe notwendige Qualifikationsmix verändert, vor allem in hochtechnologisierten und hochqualifizierten Berufen. Gute Problemlösungskompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten sind heute gefragter denn je (Autor, Levy und Murnane 2003), und der Erwerb dieser Kompetenzen setzt gute Grundkenntnisse in Rechnen, Schreiben und Lesen voraus. Umstrukturierungen zwingen zahlreiche Arbeitskräfte, sich neue Kompetenzen anzueignen und manchmal gar den Beruf zu wechseln. Berufliche Veränderungen setzen Lernbereitschaft voraus, und diese wiederum hängt von guten Grundfertigkeiten ab (OECD 2010). In vielen Ländern ist dieses Phänomen gut dokumentiert (z.B. Kézdi 2006).

Die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt können Studierende der höheren Berufsbildung mit lückenhaften Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen vor immer grössere Probleme stellen. Leider geben empirische Daten nur über einzelne Aspekte des Arbeitsmarkterfolgs von Absolventinnen und Absolventen einer (höheren) Berufsbildung Auskunft. So gibt es beispielsweise keine Daten zur Zufriedenheit der Arbeitgeber mit den Qualifikationen der Abgängerinnen und Abgänger einer (höheren) Berufsbildung.¹ Bei den Beschäftigungszahlen gibt es deutliche Unterschiede zwischen Abgängerinnen und Abgänger einer beruflich orientierten und einer akademischen Tertiärbildung: Personen, die eine höhere Berufsbildung absolviert haben, sind zu Beginn der beruflichen Laufbahn weniger häufig arbeitslos als jene, die eine akademische Tertiärbildung abgeschlossen haben. In den letzten 10–15 Jahren des Erwerbslebens verhält es sich aber gerade umgekehrt, hier sind Personen mit akademischer Tertiärbildung im Vorteil (Fuentes 2011). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Absolventinnen und Absolventen einer höheren Berufsbildung weniger in der Lage sind, ihre Kompetenzen aufzufrischen und neue Qualifikationen zu erwerben, was nicht zuletzt an der bereits hinlänglich diskutierten grossen Bedeutung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen für das weitere Lernen liegen könnte. Allerdings reichen die verfügbaren Daten nicht aus, um konkrete Schlüsse zu ziehen und es bedarf weiterer Studien, um die Lernbereitschaft von Abgängerinnen und Abgänger einer höheren Berufsbildung zu untersuchen.

Ökonometrische Untersuchungen, die analysieren, wie einmal erworbene Fertigkeiten im Laufe der Zeit nachlassen, stützen diese Feststellung (Weber 2010). Da mit zunehmender Ausbildungsdauer die Fertigkeiten weniger rasch abnehmen, bleiben die Kompetenzen von Studierenden der höheren Berufsbildung länger erhalten als jene von Abgängerinnen und Abgängern einer beruflichen Grundbildung. Dagegen schwinden die Kompetenzen von Abgängerinnen und Abgängern einer höheren Berufsbildung schneller als jene von Inhaberinnen und Inhabern eines Fachhochschul- oder Hochschulabschlusses sowie von Personen mit einer eidgenössischen Maturität oder einer Berufsmaturität, wobei es zwischen Frauen und Männern keine Unterschiede gibt. Bei den Abgängerinnen und Abgängern einer höheren Fachschule lassen die Kompetenzen überdies weniger schnell nach als bei Personen, die eine eidgenössische Prüfung abgelegt haben. Diese Unterschiede lassen sich zum einen damit erklären, dass einmal erlangte Fachkenntnisse aufgrund des technologischen Wandels hinfällig werden können und zum anderen damit, dass eine breitere Allgemeinbildung die weitere Lernbereitschaft positiv beeinflusst. Die Ergebnisse sind allerdings mit Vorsicht zu behandeln, da sie schwer kontrollierbaren Kohorteneffekten unterliegen.

Aufgrund ihrer allgemeinen Kompetenzen vermögen sich Absolventinnen und Absolventen einer (höheren) Berufsbildung zwar vielleicht nur teilweise an die sich verändernden Arbeitsmarktanforderungen anzupassen, dank ihren spezifischen Qualifikationen sind sie jedoch in hohem Masse flexibel.

Forschungsarbeiten auf der Grundlage von Daten der Deutschen Arbeitskräfteerhebung haben aufgezeigt, dass berufsspezifische Fachkenntnisse eine hohe Mobilität zwischen verschiedenen Berufen mit ähnlichen Kompetenzprofilen ermöglichen, selbst wenn die Berufe verschiedenen Branchen angehören und äusserst unterschiedliche Tätigkeiten beinhalten (Backes-Gellner und Geel 2011).² Wer von einem Beruf zu einem anderen innerhalb des gleichen «Kompetenz-Clusters» wechselt, kann mit einem höheren Einkommen rechnen, während ein Wechsel von einem «Kompetenz-Cluster» zu einem anderen eine Einkommenseinbusse mit sich bringt.

Gute Rechen-, Lese- und Schreibfertigkeiten begünstigen das lebenslange Lernen und die berufliche Weiterentwicklung

Erwachsene mit soliden Grundfertigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen und Problemlösen nehmen später eher formale Weiterbildungsangebote in Anspruch oder bilden sich informell weiter als Personen mit geringen Grundkompetenzen (OECD 2010; EVD 2009). Im internationalen Vergleich ist die Beteiligung von Erwachsenen an weiterführenden Bildungsprogrammen in der Schweiz relativ hoch, und dank der geplanten regulatorischen Verbesserungen dürfte dies so bleiben (EVD 2009). Wie in anderen Ländern hängt auch in der Schweiz die Teilnahme Erwachsener an weiterführenden Bildungsprogrammen stark von den früheren Bildungsleistungen ab (Backes-Gellner 2011). Am höchsten ist die Beteiligung bei Personen mit akademischer Tertiärbildung. Auch bei den Absolventinnen und Absolventen der höheren Berufsbildung ist die Beteiligung hoch, noch höher ist sie allerdings bei den Inhaberinnen und Inhabern eines eidgenössischen Maturitätsausweises oder eines Berufsmaturitätsausweises, was auf Verbesserungspotenzial schliessen lässt (Weber 2010).

Empfehlung

Die höheren Fachschulen sollten mehr Gewicht auf die Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen der Studierenden legen und gezielte Massnahmen ergreifen, wenn sie bei Studierenden beim Eintritt Lücken feststellen.

Begründung

Dieser Empfehlung liegen drei wichtige Argumente zugrunde: Erstens würden bessere Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen die Abschlussquoten an den höheren Fachschulen erhöhen und den Übertritt von der höheren Berufsbildung in die akademische Tertiärbildung – insbesondere den Übertritt in Fachhochschulen – sowie den Zugang zu weiterführenden Bildungsangeboten erleichtern. Zweitens erleichtern bessere Grundfertigkeiten auch die Anpassung an sich verändernde Arbeitsmarktanforderungen. Drittens ist die Verbesserung der Grundfertigkeiten zwar in der gesamten höheren Berufsbildung wünschenswert, doch gerade an den höheren Fachschulen besteht in dieser Hinsicht Handlungsbedarf.

Bessere Rechen-, Lese- und Schreibkompetenzen begünstigen die Teilnahme von HBB-Absolventinnen und -absolventen an weiterführenden Bildungsangeboten

Es wird zum Teil vermutet, dass Abgängerinnen und Abgänger einer beruflich orientierten Tertiärbildung aufgrund ungenügender Grundfertigkeiten einem akademischen Studiengang nicht folgen können (Moodie 2008, Kapitel 9). Dort, wo die Übertritte von Studierenden klar geregelt sind und gut funktionieren (beispielsweise in Kalifornien), spielen allgemeinbildende Fächer eine wichtige Rolle: Überschneidungen bei den allgemeinbildenden Fächern zwischen akademisch und beruflich orientierten tertiären Bildungsgängen erleichtern den Studierenden den Zugang zu tertiären Bildungsangeboten (Moodie 2008, Kapitel 9). Legen die höheren Fachschulen mehr Wert auf die Verbesserung der Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen ihrer Studierenden, erleichtern sie ihnen nicht nur den Zugang zur akademischen Tertiärbildung, sondern tragen auch zu einer besseren Anrechnung von Studienleistungen bei (z.B. durch die Anrechnung von an höheren Fachschulen erbrachten Bildungsleistungen an ein akademisches Tertiärstudium). Dies gilt in erster Linie für den Zugang zu den Fachhochschulen, wo es bereits Richtlinien für die Zulassung von Absolventinnen und Absolventen der höheren Berufsbildung gibt, aber auch für den Zugang zu den universitären Hochschulen der Schweiz.

Bessere Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen könnten auch dazu beitragen, dass sich Absolventinnen und Absolventen einer höheren Berufsbildung vermehrt an weiterführenden Bildungsprogrammen beteiligen, denn auch unter den Abgängerinnen und Abgängern einer Tertiärbildung nehmen jene mit guten Lesekompetenzen am ehesten weiterführende Bildungsangebote in Anspruch (Notter *et al.* 2006, Kapitel 6).³

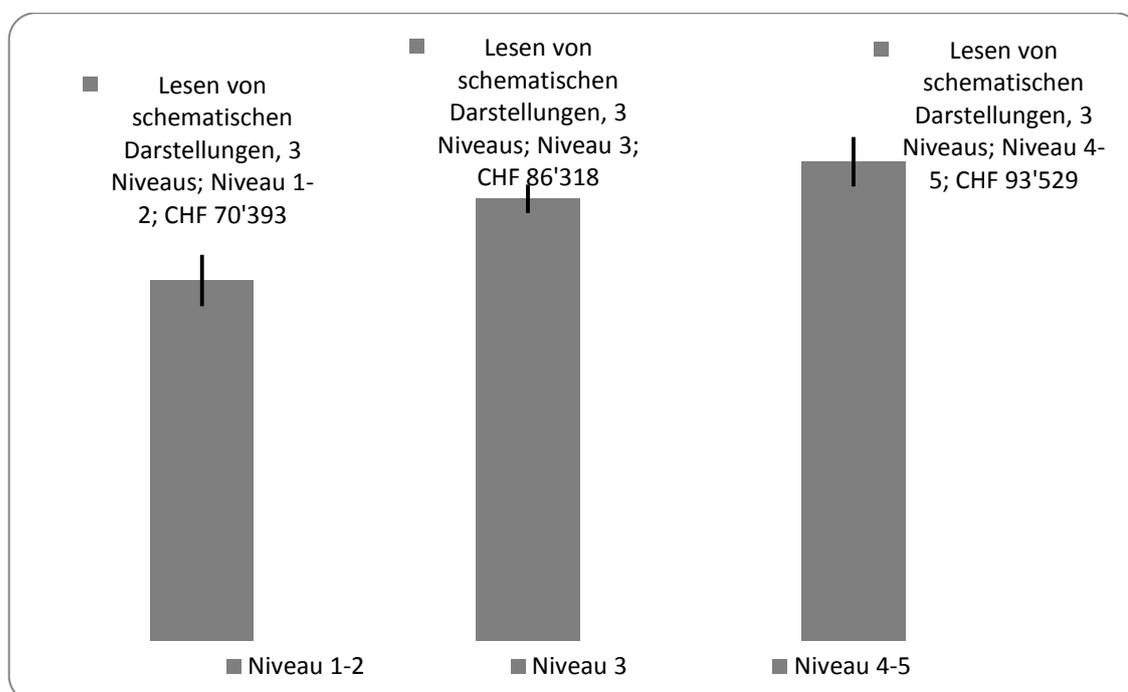
Bessere Rechen-, Lese- und Schreibkompetenzen erhöhen den Arbeitsmarkterfolg von HBB-Absolventinnen und -Absolventen

Viele Forschungsarbeiten sind zum Schluss gelangt, dass die Verbesserung der Grundfertigkeiten wie Rechnen, Schreiben und Lesen die Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit senkt und zu einem höheren Einkommen führt (Thorn 2009; Green und Riddel 2001; OECD and Statistics Canada 2000). Dies spricht für eine gezielte Förderung der Grundkompetenzen, um die Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte zu erhöhen. Studien in diesem Bereich beschäftigen sich in der Regel mit der Gesamtbevölkerung eines Landes, die ALL-Studie dagegen ermöglicht es, den Zusammenhang zwischen dem Arbeitsmarkterfolg von Absolventinnen und Absolventen der höheren Berufsbildung und ihren Grundfertigkeiten im Detail zu untersuchen.

Ein Vergleich der Einkommen von Absolventinnen und Absolventen der HBB zeigt, dass die Fähigkeit, schematische Darstellungen lesen zu können, sich positiv auf das Einkommen auswirkt (Abbildung 2.4) (an dieser Stelle wird nur über die Ergebnisse im Bereich «Lesen von schematischen Darstellungen» berichtet, in den anderen Kompetenzbereichen zeigt sich aber das gleiche Bild). Ebenso zeigt sich, dass sich Fortschritte von den tiefsten Kompetenzniveaus (1 und 2) auf ein höheres Kompetenzniveau stärker auf den Lohn auswirken als ein Fortschritt vom mittleren Kompetenzniveau (3) auf die beiden höchsten Niveaus (4 und 5). Aus ökonometrischen Analysen nach Green und Riddell (2001) sowie OECD and Statistics Canada (2005) geht hervor, dass HBB-Absolventinnen und -Absolventen mit mittlerem Kompetenzniveau 15–17% mehr verdienen als ihre Kolleginnen und Kollegen mit tieferem Kompetenzniveau, während diejenigen mit hohem Kompetenzniveau 25–32% mehr verdienen als jene mit tieferem Kompetenzniveau. Geschlecht, Berufserfahrung und Wohnort wurden bei den Analysen ebenfalls berücksichtigt (Details sind in Anhang C zu finden). Diese Zahlen sind etwa doppelt so hoch wie jene aus der International Adult Literacy Survey (IALS) für die gesamte kanadische Bevölkerung oder aus der ALL-Erhebung für die Gesamtbevölkerung der Schweiz (Falter, Pasche und Hertig 2007). Es braucht zwar weitere Studien, um kausale Zusammenhänge bestätigen und Störfaktoren wie branchenspezifische Effekte kontrollieren zu können, es hat sich jedoch gezeigt, dass die Einkommensunterschiede zwischen Personen mit geringem Kompetenzniveau und solchen mit mittlerem und hohem Kompetenzniveau bei den HBB-Absolventinnen und Absolventen grösser sind als bei den übrigen Arbeitskräften⁴. Dies könnte darauf hindeuten, dass für viele gut bezahlte Jobs für HBB-Absolventinnen und Absolventen mindestens Grundfertigkeiten der mittleren Stufe gefragt sind.

Abbildung 6.1 Durchschnittliches Jahreseinkommen von HBB-Absolventinnen und -Absolventen nach Kompetenzniveau im Bereich «Lesen von Dokumenten», ALL-Erhebung, 2003

(95%-Konfidenzintervalle sind angegeben)



Quelle: OECD-Berechnungen auf der Grundlage von Daten der ALL-Erhebung, siehe Falter, Pasche und Hertig (2007).

Die höheren Fachschulen sind besonders gefordert, wenn es darum geht, Lücken bei den grundlegenden akademischen Fertigkeiten zu schliessen

Die Herausforderungen im Zusammenhang mit den allgemeinen akademischen Fertigkeiten betreffen die gesamte höhere Berufsbildung, wenn auch höchstwahrscheinlich in unterschiedlichem Masse, da nicht alle Arbeitgeber die gleichen Anforderungen stellen.

Die Vorbereitungskurse werden durch den Bund und die Kantone kaum reguliert, sondern weitgehend von den Organisationen der Arbeitswelt und den Märkten gesteuert, was ein staatliches Eingreifen bei den Kursinhalten schwierig, wenn nicht gar unnötig macht. Die Studienprogramme der höheren Fachschulen hingegen werden vom Bund anerkannt und von den Kantonen regelmässig überprüft. Da die finanzielle Unterstützung durch die öffentliche Hand für die höheren Fachschulen zentral ist, sind sie eher bereit, in ihren Studieninhalten den Prioritäten des Bundes Rechnung zu tragen, wobei selbstverständlich auch die Bedürfnisse der Branchen in die Inhalte einfließen. Daher eignen sich die höheren Fachschulen besser, um festgestellte Lücken zu schliessen und die Grundfertigkeiten der Studierenden zu verbessern.

Diesem Reformpotenzial wird in einzelnen höheren Fachschulen bereits Rechnung getragen. Eine vom OECD-Team besuchte höhere Fachschule hat die Rechen-, Schreib- und Lesekompetenzen der neu eintretenden Studierenden geprüft und bot Studierenden, bei denen spezifische Lücken festgestellt wurden, im ersten Semester vorbereitende Kurse an. Auf diesen und ähnlichen Praktiken lässt sich aufbauen und die höheren Fachschulen können Modelle für Reformen entwickeln, die andere Schulen ebenfalls nutzen können oder die durch «Peer Learning» verbreitet werden können. Die Verbreitung solcher «Best Practices» sollte dazu dienen, die Abschlussquote zu erhöhen und den Eintritt in die höhere Berufsbildung nicht zusätzlich erschweren.

Anmerkungen

1. In OECD-Ländern sind solche Studien gängig, siehe z.B. UKCES (2010) im Vereinigten Königreich oder Fazekas und Hajdú (2011) in Ungarn.
2. Die Autoren verwenden als Beispiel die Berufe «Uhrmacher/in» und «Medizintechniker/in».
3. Hier gilt es jedoch zu erwähnen, dass ein einfacher Vergleich zwar informativ ist, aber keine Hinweise auf einen Kausalzusammenhang liefert. Weitere Studien könnten die verschiedenen Gründe, warum jemand ein weiterführendes Bildungsangebot in Anspruch nimmt, näher beleuchten.
4. Aufgrund der hohen Beschäftigungsrate bei den HBB-Absolventinnen und - Absolventen wurden keine signifikanten Ergebnisse gefunden, was den Zusammenhang zwischen allgemeinen Grundfertigkeiten und Beschäftigungswahrscheinlichkeit betrifft.

Referenzen

- Autor, D H, F Levy, and R J Murnane (2003), “The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration”, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 116, No. 4, pp. 1279 -1333.
- Backes-Gellner, U. (2011), *Eine Analyse der Wirksamkeit ausgewählter Instrumente zur Förderung der Weiterbildungsbeteiligung. Gutachten zuhanden der Expertenkommission Weiterbildungsgesetz (Art. 64a BV)*, Universität Zürich. ISU – Institut für Strategie und Unternehmensökonomik, Zürich.
- Backes-Gellner, U. and R. Geel (2011), “Occupational Mobility Within and Between Skill Clusters: An Empirical Analysis Based on the Skill-Weights Approach”, *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol. 3 (2011), No. 1, pp. 21-38.
- BASS (Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien) (2009), *Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – Eine Analyse aus der Sicht der Studierenden*, OPET, Bern.
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2011), *Schülerinnen, Schüler und Studierende 2009/10*, BFS, Neuchâtel.
- EVD (Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement) (2009), *Bericht des EVD über eine neue Weiterbildungspolitik des Bundes in Zusammenarbeit mit dem Eidgenössischen Departement des Innern (EDI)*, EVD, Bern.
- Falter, J-M, C. Pasche, and P. Hertig (2007), *Compétences, Formation et Marché du Travail en Suisse. Une Exploitation des Résultats de l'Enquête Internationale sur les Compétences des Adultes (ALL)*, BFS, Neuchâtel.
- Fazekas, M. and M. Hajdú (2011), *A szakképző iskolát végzettek iránti kereslet várható alakulása. A dokumentum a „Szakiskolai férőhelyek meghatározása – 2011, a regionális fejlesztési és képzési bizottságok (RFKB-k) részére” kutatási program keretében készült*, MKIK GVI, Budapest.
- Fuentes, A. (2011), “Raising Education Outcomes in Switzerland”, *Economics Department Working Papers No. 838*, OECD, Paris.
- Green, D. A. and W. C. Riddell (2001), “Literacy, Numeracy and Labour Market. Outcomes in Canada”, *University of British Columbia Discussion Paper No.: 01-05*.
- Hargreaves, D. H (2004), *Learning for Life. The Foundations for Lifelong Learning*, The Policy Press, Bristol.
- Hoeckel, K., S. Field and W.N. Grubb (2009), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Switzerland 2009*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113985-en>
- Kézdi, G. (2006), *Not Only Transition. The Reasons for Declining Returns To Vocational Education*, CERGE-EI, Prague.
- Lyche, C. (2010), “Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving”, *OECD Education Working Papers, No. 53*, OECD, Paris.
- Moodie, G. (2008), *From Vocational to Higher Education. An International Perspective*, Open University Press, England.
- Notter, P., et al. (2006), *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationalbericht zu der Erhebung*. BFS, Neuchâtel.

- OECD (2010), *Learning for Jobs*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en>
- OECD and Statistics Canada, (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, OECD, Paris.
- OECD/Statistics Canada (2005), *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, OECD Publishing.
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264010390-en>
- Rumberger, R. and Lim, S. (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, California Dropout Research Project, Santa Barbara.
- Thorn, W. (2009), "International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region", *OECD EDU Working Paper No. 26*, OECD, Paris.
- UKCES (UK Commission for Employment and Skills) (2010), *National Employer Skills Survey for England 2009: Key findings Report*, UKCES, London.
- Weber, S. (2010), Human Capital Depreciation and Education Level: An Empirical Investigation. (January 15, 2010). Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1114483>.

Anhang A: Überblick über die Prüfungen der höheren Berufsbildung in den drei deutschsprachigen Ländern Österreich, Deutschland und Schweiz

	Österreich	Deutschland	Schweiz
Prüfung der höheren Berufsbildung	<i>Meisterprüfung/Befähigungsprüfung</i>	<i>Fortbildungsprüfungen, eine Reihe von Berufsprüfungen, darunter diejenigen zum/zur Fachwirt/in (kaufmännischer Bereich), Industriemeister/in (industrieller Bereich) und Handwerksmeister/in (handwerklicher Bereich).</i>	<i>Eidgenössische Prüfungen, die die eidgenössische Berufsprüfung und höhere Fachprüfung umfassen.</i>
Ziele	Vermittlung vertiefter Fachkompetenzen sowie der nötigen Fähigkeiten zum Führen eines eigenen Betriebs in einem reglementierten Gewerbe (71 Gewerbe im Jahr 2009) und zur Ausbildung von Lernenden	Vermittlung vertiefter Fachkompetenzen, Befähigung zur Ausbildung von Lernenden sowie zum Führen eines eigenen Betriebs in einem reglementierten Gewerbe (<i>Handwerksmeister</i>) und zur Führung eines Teams (<i>Industriemeister</i>)	Vermittlung vertiefter Fachkompetenzen sowie der nötigen Fähigkeiten zum Führen eines eigenen Betriebs und zur Ausbildung von Lernenden, Prüfung der in gesetzlich reglementierten Berufen erforderlichen Kompetenzen (z.B. Elektroinstallateur/in). Die höhere Fachprüfung steht über der eidgenössischen Berufsprüfung, in vielen Berufen kann jedoch nur einer der beiden Abschlüsse erworben werden.
Zahlen	2010–2011 wurden 3536 Meisterausweise ausgestellt.	2010 lag die Zahl der bestandenen Fortbildungsprüfungen bei 93'357, davon 27'063 <i>Fachwirt</i> -, 7827 <i>Industriemeister</i> - und 19'659 <i>Handwerksmeisterprüfungen</i>	2009 legten 14'852 Personen erfolgreich eine eidgenössische Prüfung ab, davon 12'184 eine eidgenössische Berufsprüfung und 2668 eine höhere Fachprüfung.
Institutionelle Rahmenbedingungen	Meisterprüfungen/Befähigungs-prüfungen werden von den Meisterprüfungsstellen der regionalen Wirtschaftskammern organisiert.	Die Prüfungen werden grösstenteils von den Handelskammern, den Handwerks- und den Industriekammern organisiert. Die wichtigsten Prüfungen (etwas über 200) sind staatlich geregelt und landesweit einheitlich. Die übrigen (etwas mehr als 3000) werden von lokalen Kammern organisiert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung ist verantwortlich für die Genehmigung neuer Fortbildungsabschlüsse und -prüfungen, in Absprache mit dem Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie und nach Anhörung des Bundesinstituts für Berufsbildung.	Der Bund, vertreten durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, bewilligt Regeln für eidgenössische Prüfungen und anerkennt Studiengänge höherer Fachschulen durch die Genehmigung der Rahmenlehrpläne. Durch das staatliche Anerkennungsverfahren wird sichergestellt, dass sich die Prüfungen nicht überschneiden und die Beteiligten sich bezüglich Prüfungsinhalt einig, ohne dass ein übermässiges Eingreifen des Staates nötig ist.

	Österreich	Deutschland	Schweiz
Voraussetzungen	Mindestalter von 18 Jahren	Abgeschlossene Lehre	Die Berufsverbände legen die Zulassungsbedingungen fest. In der Regel müssen potenzielle Studierende zuerst eine berufliche Grundbildung absolvieren oder über eine gleichwertige Qualifikation wie beispielsweise mehrjährige Berufserfahrung verfügen.
Vorbereitung	Studierende besuchen üblicherweise einen Vorbereitungskurs. Die Teilnahme ist jedoch nicht obligatorisch und für den Abschluss ist ausschliesslich das Prüfungsergebnis ausschlaggebend. Der Grossteil der Vorbereitungskurse wird vom Wirtschaftsförderinstitut durchgeführt. Private Anbieter können eigene Vorbereitungskurse organisieren, die kaum reguliert sind.	Studierende nehmen üblicherweise an einem Vorbereitungskurs teil. Die Teilnahme ist jedoch nicht obligatorisch und für den Abschluss ist ausschliesslich das Prüfungsergebnis ausschlaggebend. Lediglich 3,2% der Prüfungs-kandidatinnen und -kandidaten nehmen an keinem offiziellen Vorbereitungskurs teil. Diese werden von der Handwerks- und der Handelskammer sowie von Berufsschulen und einer grossen Zahl kleinerer privater Anbieter durchgeführt. Sie sind weitgehend unreguliert und es gibt grosse Qualitätsunterschiede. 75% der Prüfungs-kandidatinnen und -kandidaten besuchen Teilzeit-Vorbereitungskurse der Kammern und 22% Fern- und Onlinekurse von privaten Anbietern.	Studierende nehmen üblicherweise an einem Vorbereitungskurs für eine eidgenössische Prüfung teil. Die Teilnahme ist jedoch nicht obligatorisch und für den Abschluss ist ausschliesslich das Prüfungsergebnis ausschlaggebend. Unter den Vorbereitungskursen bestehen deutlich grössere Unterschiede als bei den Bildungsgängen der höheren Fachschulen und sie sind weitgehend unreguliert. Von den vom BFS erfassten Teilnehmenden an Vorbereitungskursen besuchten lediglich 7% einen Vollzeitkurs. Die Dauer der Vorbereitungskurse reicht von wenigen Monaten bis zu zwei oder drei Jahren. Das Kursangebot widerspiegelt die Bedürfnisse der Studierenden; dies bedeutet häufig Wochenend- und Abendkurse sowie Fernkurse.
Prüfung	Die Meisterprüfung besteht aus fünf obligatorischen Modulen, deren Reihenfolge nicht festgelegt ist: 1. Fachlich-praktische Prüfung (Teil A kann durch eine LAP ersetzt werden); 2. Fachlich-mündliche Prüfung (Teil A kann durch eine LAP ersetzt werden); 3. Fachlich-schriftliche Prüfung; 4. Ausbilderprüfung; 5. Unternehmerprüfung.	Die Meisterprüfung besteht aus vier Teilen: 1. Fachpraktische Prüfung; 2. Fachtheoretische Prüfung; 3.+4. sind für alle Berufe gleich (Wirtschaft und Recht + Pädagogik).	Der Prüfungsaufbau ist je nach Berufsfeld unterschiedlich. Er wird jeweils rasch den sich verändernden Arbeitsmarktbedürfnissen angepasst.

	Österreich	Deutschland	Schweiz
Finanzen	2010 betrug die Gebühr für die Meisterprüfung 2329 EUR. Die Kosten für die Vorbereitungskurse sind sehr unterschiedlich. Für potenzielle Studierende sind Unterstützungsangebote vorhanden.	Die Gebühr für die Meisterprüfung beträgt 2000 bis 2500 EUR und es steht finanzielle Unterstützung zur Verfügung. Die Kosten für die Vorbereitungskurse sind sehr unterschiedlich.	Die Prüfungen werden vom Bund subventioniert. Die Kosten pro Person variieren je nach Beruf und nach der Höhe der kantonalen Subventionen für die Institution, die den Vorbereitungs-kurs anbietet.
Zugang zu weiteren höheren Bildungsangeboten	Der Meistertitel berechtigt zum Zugang zu Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen und Universitäten.	Seit 2009 berechtigt ein Meistertitel mit Auszeichnung zum Zugang zu Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen.	Inhaberinnen und Inhaber eines HBB-Abschlusses können im entsprechen-den Berufsfeld zu einem Bachelor-studiengang an einer Fachhochschule zugelassen werden, über einen Zugang entscheidet jedoch die jeweilige Fachhochschule.

Quellen: BBT (2011), «Skills beyond School in Switzerland: Country Background Report.» BBT, Bern; Hippach-Schneider U., *et. al* (2012), «Skills beyond school in Germany: Country Background Report»; Schneeberger A., K. Schmid und A. Petanovitsch (2011), «Skills beyond School in Austria: Country Background Report», OECD-Bericht über die höhere Berufsbildung.

Anhang B: Vergleich dreier höherer Fachprüfungen der Schweiz mit ähnlichen Berufsbildungsabschlüssen der USA

	Schweiz	Vereinigte Staaten
Bezeichnung	KMU-Finanzexperte/-expertin mit eidgenössischem Diplom	Certified Financial Planner (CFP®) (auch Registered Financial Planner, wenn vom Registered Financial Planner Institute ausgestellt)
Prüfungs-bezeichnung	<i>Höhere eidgenössische Fachprüfung für KMU-Finanzexperten/-expertinnen</i>	Financial Planner Certification examination
Regulierung	- Geregelt durch das Berufsbildungsgesetz (BBG), 3. Kapitel, Art. 28, Abs. 2. - Die <i>Interessengemeinschaft Ausbildung im Finanzbereich (IAF)</i> organisiert die Prüfung für die gesamte Schweiz.	- Das Programm steht unter der Leitung des Certified Financial Planner Board of Standards Inc., das den Ausweis «Financial Planner» unter Einhaltung der unmittelbar und längerfristig geltenden Prüfungsbedingungen des CFP Board vergibt.
Voraussetzungen	- Eidgenössischer Fachausweis als Finanzplaner/in oder gleichwertiger Abschluss + Mindestens drei Jahre Berufserfahrung in der Finanzdienstleistungsbranche + Abschluss der 10 verlangten Module	- Bachelorabschluss und drei Jahre Berufserfahrung. Prüfungskandidatinnen und -kandidaten haben ab dem Zeitpunkt der Prüfung fünf Jahre Zeit, diese zwei Bedingungen nachträglich zu erfüllen.
Schlussprüfung	1) Diplomarbeit (zwei Monate, zählt doppelt) 2) 45-minütige mündliche Prüfung (Präsentation der Diplomarbeit + Fachgespräch)	10-stündige Prüfung (285 Fragen) Unterzeichnung des Verhaltenskodex des CFP Board
Gebühren	4500 CHF (pro Modul 450 CHF bzw. 408 EUR)	595 USD (418 EUR)
Ziele	- Wer die Prüfung erfolgreich ablegt, ist berechtigt, den Beruf selbständig auszuüben - Festlegung klarer Standards	- Es wird geprüft, ob die Kandidatinnen und Kandidaten in der Lage sind, ihr Finanzwissen anzuwenden
Qualifikationen	- eidg. diplomierte KMU-Finanzexperten/-expertinnen besitzen vertiefte Kenntnisse in sämtlichen Gebieten der Finanzplanung -eidg. diplomierte KMU-Finanzexperten/-expertinnen sind in der Lage, Finanzexpertenteams in mittelgrossen Unternehmen zu koordinieren - eidg. Diplomierte KMU-Finanzexperten/-expertinnen sind fähig, andere auszubilden	- Certified Financial Planner haben Kompetenzen in sämtlichen Gebieten der Finanzplanung - Certified Financial Planner sind in der Lage, ohne Aufsicht Finanzplanungs-Dienstleistungen anzubieten -Certified Financial Planner sind berechtigt, mit dem CFP-Brand auf ihre Fachkompetenz hinzuweisen
Gültigkeit	Der Abschluss behält während der ganzen beruflichen Laufbahn seine Gültigkeit	Um den Zertifizierungsstatus zu behalten, müssen Personen mit CFP-Abschluss eine jährliche Gebühr (45 USD) bezahlen und alle zwei Jahre 30 Stunden anerkannter Weiterbildung besuchen.

	Schweiz	Vereinigte Staaten
	Schweiz	Vereinigte Staaten
Bezeichnung	Spenglermeister/in mit eidgenössischem Diplom	UPC Master Level Plumber
Prüfungs-bezeichnung	Höhere Fachprüfung zum/zur Spenglermeister/in	UPC Master Level Plumber Certification
Regulierung	<ul style="list-style-type: none"> - Geregelt durch das Berufsbildungsgesetz (BBG), 3. Kapitel, Art. 28, Abs. 2. - Die Trägerschaft für die Schweiz und Liechtenstein ist der Schweizerisch-Liechtensteinische Gebäudetechnikverband Suissetec. - Die Namen aller Spenglermeister/innen werden in einem öffentlichen Register des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie publiziert. 	<ul style="list-style-type: none"> z.B. <i>The National Inspection Testing Certification (NITC)</i> - Ein externer ISO-9001:2008-zertifizierter Prüfungsanbieter in der Rohrleitungsindustrie gemäss bundesstaatlichen und nationalen ADA-Bestimmungen. - Prüft und zertifiziert Personen im Spengler- und Rohrleitungsbereich sowie in verwandten Bereichen - Stellt Zertifizierungen aus (Gesellen-/Meistertitel, stadt-, bezirks- und landesspezifische Anforderungen) - Spezialisiert auf die Prüfungsentwicklung und das Prüfungsmanagement
Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> - Eidgenössischer Fachausweis als Spenglerpolier/in oder gleichwertiger Ausweis + Mindestens vier Jahre Berufserfahrung in der Spenglerbranche + Abschluss der sechs verlangten Module (1,5 Jahre) 	<ul style="list-style-type: none"> - Entweder mindestens sechs Jahre Berufserfahrung ODER ein auf bundesstaatlicher und nationaler Ebene anerkannter Lehrabschluss + zwei Jahre Berufserfahrung + NITC-Spenglergesellendiplom oder ähnliche Qualifikation
Schlussprüfung	<ul style="list-style-type: none"> 1) Vierstündige schriftliche Prüfung 2) Spenglerdiplomarbeit (zählt doppelt) und einstündige mündliche Prüfung 	<ul style="list-style-type: none"> - «Open Book»-Prüfung (125 Multiple-Choice-Fragen) gemäss der neusten Ausgabe des Uniform Plumbing Code der International Association of Plumbing and Mechanical Officials
Gebühren	<ul style="list-style-type: none"> - Die Gebühren für die sechs Module sind je nach Bildungsanbieter unterschiedlich. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2003: Anfangskosten 140 USD (98 EUR), Kosten zur Erneuerung der Zertifizierung 140 USD (98 EUR)
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Befähigung der erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen zur selbstständigen Ausübung des Berufs, zum Führen eines eigenen Betriebs und zur Ausbildung von Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitstellung von Informationen zu Fachleuten für Lizenzierungsagenturen - Unabhängige Beurteilung der Fachkompetenzen
Qualifikationen	<ul style="list-style-type: none"> - Eidg. diplomierte Spenglermeister/innen besitzen die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse für spezialisierte Spengler Tätigkeiten - Eidg. diplomierte Spenglermeister/innen mit sind in der Lage, einen eigenen Betrieb zu führen und Lernende auszubilden 	<ul style="list-style-type: none"> - Hohe Qualifizierung in sämtlichen Spenglerbereichen
Gültigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Der Abschluss behält während der ganzen beruflichen Laufbahn seine Gültigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Zertifizierung zum UPC Master Level Plumber ist drei Jahre gültig - Die Erneuerung erfordert eine «Open Book»-Prüfung (online, per E-Mail oder durch eine Weiterbildungsagentur oder den Arbeitgeber organisiert)

	Schweiz	Vereinigte Staaten
Bezeichnung	Diplomierter Elektroinstallateur/in	Master Electrician
Prüfungs-bezeichnung	Höhere Fachprüfung zum/zur Elektroinstallateur/in	Master Level Electrician Examination
Regulierung	<ul style="list-style-type: none"> - Geregelt durch das Berufsbildungsgesetz (BBG), 3. Kapitel, Art. 28, Abs. 2. - Der <i>Verband Schweizerischer Elektro-Installationsfirmen</i> ist die Trägerschaft für die ganze Schweiz und organisiert die Prüfungen in Zusammenarbeit mit dem <i>Eidgenössischen Starkstrominspektorat</i>, der <i>Schweizerischen Vereinigung Beratender Ingenieurunternehmungen</i> und dem <i>Verein Interessengemeinschaft Weiterbildung Elektro</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - In allen Staaten ist für Elektroinstallateur/innen eine Zulassung notwendig, meistens wird diese über eine staatliche Prüfung erteilt. - Nicht in allen Staaten wird ein staatlich anerkanntes Gesellen-/Masterdiplom für Elektriker angeboten und die Zulassung kann auf Bezirks- oder Stadtebene beschränkt sein. - Die Kontrolle der Zulassung für Elektroinstallateur/innen mit Gesellen-/Masterabschluss obliegt lokalen Bildungsbehörden. - Die Gesellenlehre dauert drei bis fünf Jahre und verbindet praktische Ausbildung und schulischen Unterricht. - Elektroingenieur/innen, die ihre Dienstleistungen öffentlich anbieten, müssen im Besitz eines Masterabschlusses sein. - Für das Führen eines eigenen Betriebs sind eine spezielle Zulassung und Berufserfahrung erforderlich. - Es bestehen zwischenstaatliche Abkommen über die gegenseitige Anerkennung von Gesellen-/Masterabschlüssen.
Voraussetzungen	- Abschluss der Berufsprüfung als Elektro-Projektleiter/in ODER Besitz des Fachausweises «Chefmonteur/in / Kontrolleur/in»	- In den meisten Staaten werden für einen Master ein Gesellendiplom oder ein Bachelorabschluss in Elektrotechnik oder in einem ähnlichen Bereich und sechs bis sieben Jahre Berufserfahrung verlangt.
Schlussprüfung	- Besteht aus acht Teilen (vier schulische Prüfungen, vier schriftliche und mündliche Prüfungen vor Ort)	- Die Art der Prüfungsvorbereitung kann selbst gewählt werden, entweder in Form von Frontalunterricht oder Selbststudium - 5 ½-stündige «Open Book»-Prüfung (50–80 Fragen) für den Masterabschluss
Gebühren	- Je nach Anbieter unterschiedlich z.B.: An der <i>Schweizerischen Technischen Fachschule Winterthur</i> betragen die Studiengebühren 5400 CHF (4072 EUR) (einschliesslich Vorbereitungskurs)	Die Kosten für Vorbereitungsprogramme können von ein paar hundert Dollar für Selbstlernmaterial bis zu über tausend Dollar für klassische Unterrichtsformen betragen.
Ziele	Diplomierte Elektroinstallateur/innen sind in der Lage, ihren Beruf selbstständig auszuüben, einen eigenen Betrieb zu führen und Lernende auszubilden	<ul style="list-style-type: none"> - Festlegung der Fähigkeiten von Absolventinnen und Absolventen zum Arbeiten als staatlich zugelassene Elektroinstallateur/innen - Erweiterung der beruflichen Kompetenzen und Verbesserung des sozialen Status der Absolventinnen und Absolventen
Qualifikationen	- Qualifizierung für höhere Positionen, das Führen eines eigenen Betriebs und die Ausbildung von Lernenden	- Befähigung zum Aufstieg in eine Funktion als Kontrolleur/in, Projektleiter/in, Bauleiter/in, Elektro-Inspektor/in, Eigentümer/in eines eigenen Bauunternehmens
Gültigkeit	Der Abschluss behält während der ganzen beruflichen Laufbahn seine Gültigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Um die Zulassung zu behalten, müssen Elektroinstallateur/innen Prüfungen über Änderungen am National Electrical Code ablegen und Sicherheitskurse besuchen. - Elektroinstallateur/innen mit Masterabschluss müssen pro Semester 16 Weiterbildungsstunden besuchen.

Anhang C: Klassische Regressionsanalyse nach der Methode der kleinsten Quadrate zu Einkommen und allgemeinen Kompetenzen, ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills Survey), Inhaber/innen eines HBB-Abschlusses, 2003

Abhängige Variable = Jahreseinkommen aus
Haupttätigkeit

N=492

Regressionsdaten:

		1	2	3	4	5
konstant	Beta	10.978**	10.893**	10.818**	10.866**	10.975**
	t-Statistik	62.94725	53.52826	54.69161	73.76782	47.67593
weiblich	Beta	-0.7127**	-0.6741**	-0.6549**	-0.6545**	-0.702**
	t-Statistik	-5.74295	-5.51186	-5.07674	-5.06187	-5.616
Jahre Berufserfahrung	Beta	0.0209	0.0215	0.02	0.0091**	0.0212
	t-Statistik	1.117647	1.143617	1.058201	1.978261	1.164835
Jahre Berufserfahrung	Beta	-0.0004	-0.0004	-0.0003		-0.0004
	t-Statistik	-1	-1	-0.75		-1
urban	Beta	0.1731	0.1962	0.1969	0.1977	0.1962
	t-Statistik	1.436515	1.536413	1.551615	1.553024	1.600326
Lesefähigkeit (Fliesstexte) Niveau 3 Ref.-Kat.: Lesefähigkeit (Fliesstexte) Niveau 1-2	Beta	0.1696**				
	t-Statistik	2.104218				
Lesefähigkeit (Fliesstexte) Niveau 4-5 Ref.-Kat.: Lesefähigkeit (Fliesstexte) Niveau 1-2	Beta	-0.0726				
	t-Statistik	-0.41965				
Lesefähigkeit (schematische Darstellungen) Niveau 3 Ref.-Kat.: Lesefähigkeit (schematische Darstellungen) Niveau 1-2	Beta		0.1661*			
	t-Statistik		1.73382			
Lesefähigkeit (schematische Darstellungen) Niveau 4-5 Ref.-Kat.: Lesefähigkeit (schematische Darstellungen) Niveau 1-2	Beta		0.1595			
	t-Statistik		1.464646			
Rechenfähigkeit Niveau 3 Ref.-Kat.: Rechenfähigkeit Niveau 1-2	Beta			0.1363	0.1464*	
	t-Statistik			1.419792	1.65237	
Rechenfähigkeit Niveau 4-5 Ref.-Kat.: Lesefähigkeit (schematische Darstellungen) Niveau 1-2	Beta			0.3039**	0.3174**	
	t-Statistik			2.108952	2.332109	
Problemlösungskompetenz Niveau 3 Ref.-Kat.: Problemlösungskompetenz Niveau 1-2	Beta					0.106
	t-Statistik					0.934744
Problemlösungskompetenz Niveau 4-5 Ref.-Kat.: Problemlösungskompetenz Niveau 1-2	Beta					0.2547**
	t-Statistik					2.180651

Anmerkungen: ** signifikant bei 5%; * signifikant bei 10%

Abhängige Variable = Lernstunden aus
Haupttätigkeit

N=477

Regressionsdaten:		1	2	3	4
konstant	Beta	3.2626**	3.2066**	3.1611**	3.2966**
	t-Statistik	40.73159	39.83354	35.1624	43.66358
weiblich	Beta	-0.2327**	-0.2049**	-0.1991**	-0.2144**
	t-Statistik	-5.06972	-3.94038	-4.14792	-4.32258
Jahre Berufserfahrung	Beta	0.0021	0.0032	0.0013	0.0022
	t-Statistik	0.235955	0.359551	0.156627	0.247191
Jahre Berufserfahrung ²	Beta	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001
	t-Statistik	0.5	0.5	0.5	0.5
urban	Beta	0.0802**	0.0919**	0.0903**	0.0936**
	t-Statistik	2.061697	2.203837	2.420912	2.52973
Sektor: Marktdienstleistungen Ref.-Kat.: Primärer und sekundärer Wirtschaftssektor	Beta	0.0709	0.0838	0.0741*	0.0742
	t-Statistik	1.270609	1.526412	1.422265	1.410646
Tertiärer Wirtschaftssektor: öffentliche Dienstleistungen Ref.-Kat.: Primärer und sekundärer Wirtschaftssektor	Beta	0.0446	0.0397	0.0242	0.0292
	t-Statistik	0.706815	0.619345	0.389694	0.451314
ISCO: Gesetzgeber, Führungspersonen Ref.-Kat.: Hauptbeschäftigung	Beta	0.2385**	0.2365**	0.2277**	0.2407**
	t-Statistik	3.767773	3.535127	3.429217	3.565926
ISCO: Fachleute Ref.-Kat.: Hauptbeschäftigung	Beta	0.3294**	0.3106**	0.3096**	0.3224**
	t-Statistik	6.90566	6.45738	7.353919	6.272374
ISCO: Techniker/innen Ref.-Kat.: Hauptbeschäftigung	Beta	0.1498**	0.1453**	0.1474**	0.142**
	t-Statistik	2.733577	2.618018	2.448505	2.491228
Lesefähigkeit (Fliesstexte) Niveau 3 Ref.-Kat.: Lesefähigkeit (Fliesstexte) Niveau 1–2	Beta	0.0994**			
	t-Statistik	2.243792			
Lesefähigkeit (Fliesstexte) Niveau 4–5 Ref.-Kat.: Lesefähigkeit (Fliesstexte) Niveau 1–2	Beta	-0.0113			
	t-Statistik	-0.18833			
Lesefähigkeit (schematische Darstellungen) Niveau 3 Ref.-Kat.: Lesefähigkeit (schematische Darstellungen) Niveau 1–2	Beta		0.0967*		
	t-Statistik		1.841905		
Lesefähigkeit (schematische Darstellungen) Niveau 4–5 Ref.-Kat.: Lesefähigkeit (schematische Darstellungen) Niveau 1–2	Beta		0.1266		
	t-Statistik		1.620999		
Rechenfähigkeit Niveau 3 Ref.-Kat.: Rechenfähigkeit Niveau 1–2	Beta			0.1344*	
	t-Statistik			1.659259	
Rechenfähigkeit Niveau 4–5 Ref.-Kat.: Lesefähigkeit (schematische Darstellungen) Niveau 1–2	Beta			0.1936**	
	t-Statistik			2.167973	
Problemlösungskompetenz Niveau 3 Ref.-Kat.: Problemlösungskompetenz Niveau 1–2	Beta				0.0075
	t-Statistik				0.151515
Problemlösungskompetenz Niveau 4–5 Ref.-Kat.: Problemlösungskompetenz Niveau 1–2	Beta				0.0757
	t-Statistik				0.554579

Anmerkungen: ** signifikant bei 5%; * signifikant bei 10%

Anhang D: Übersicht über höhere Berufsschulen in ausgewählten OECD-Ländern

	Österreich	Dänemark	Deutschland	Schweiz	
Ausbildungs-inhalt	Nationale Bezeichnungen	<i>Kollegs</i>	Akademien der höheren Berufsbildung	<i>Fachschulen; Berufsakademien</i>	<i>Höhere Fachschulen</i>
	Studiendauer in Jahren	5 (Überschneidung sekundäre und postsekundäre Stufe), 3	2	2–3	>2
	Studienbereiche	Ingenieurwesen und Handel, Business, Management und Dienstleistungen, Land- und Forstwirtschaft, Gesundheit	Wirtschaft, Informatik, Design, Gesundheit	Sämtliche Bereiche ausser Bergbau und Bildung	Alle
	Beliebteste Berufsgruppen	keine Informationen verfügbar	Privater Sektor	Wirtschaft und Verwaltung, Gesundheitswesen, Recht, Sozialwesen und Kultur, Informations- und Kommunikationstechnologie	Administration, kaufmännischer Bereich, Gesundheitswesen
Studienablauf	Ausbildung am Arbeitsplatz	Obligatorisch in bestimmten Bereichen (mind. 4 Wochen)	Obligatorischer 3-monatiger Arbeitseinsatz	Obligatorisch in Vollzeitstudiengängen (mind. 20% der Studienzeit), beim Teilzeitstudium muss das Arbeitsfeld einen Bezug zum Studienbereich aufweisen	
	Zulassungsbedingungen	Abschluss der Sekundarstufe I (7. Jahr) und von der Bildungseinrichtung festgelegtes Auswahlverfahren	Abschluss der Sekundarstufe II oder entsprechender Berufsbildungsabschluss ergänzt durch passenden allgemeinbildenden Unterricht auf Sekundarstufe	Abschluss einer sekundären Berufsbildung und Berufserfahrung	Abschluss einer Berufsbildung auf Sekundarstufe II und Berufserfahrung
	Übertritt in höhere Bildungsangebote	Möglichkeit zum Eintritt in <i>Fachhochschulen</i>	In bestimmten Bereichen werden zusätzliche einjährige Programme zur Erlangung eines berufsqualifizierenden	Regulierung auf nationaler/bundesstaatlicher Ebene: freier Zugang zu BA- oder MA-Studiengängen (in	Geregelt durch die Bildungseinrichtung

		Österreich	Dänemark	Deutschland	Schweiz
			Bachelorstitels angeboten	FH)	
Führung	Eigentums- verhältnisse	Öffentlich-privat	Hauptsächlich öffentlich, aber eigenständig	Öffentlich-privat	Hauptsächlich privat
	Finanzierungs- quellen	Öffentlich-privat	Hauptsächlich öffentlich	Öffentlich-privat	Hauptsächlich privat