

**Caroline SUTER, Lucien CRIBLEZ, Dario
SPILIMBERGO & Nina LUTZ**

(Universität Zürich)

**Dynamisierung von innen und außen: Zur Neupositionierung der
höheren Fachschulen in der Schweiz seit 1990**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe39/suter_etal_bwpat39.pdf

seit 24.03.2021

in

bwp@ Ausgabe Nr. 39 | Dezember 2020

**Berufliche Bildung in Europa – 20 Jahre nach Lissabon und am
Ende von ET 2020.**

**Entwicklungen und Herausforderungen zwischen supranationalen
Strategien und nationalen Traditionen.**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Karl Wilbers, Hubert Ertl, Dietmar Frommberger &
Franz Gramlinger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2021

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Dynamisierung von innen und außen: Zur Neupositionierung der höheren Fachschulen in der Schweiz seit 1990

Abstract

Das ursprünglich lose gekoppelte und von der Allgemeinbildung abgegrenzte Berufsbildungssystem der Schweiz wurde in den vergangenen 30 Jahren systematisiert und als integraler Teil des gesamten Bildungssystems neugeformt. Auf der Grundlage der Daten- und Quellenanalysen aus dem Forschungsprojekt «Höhere Fachschulen: Zwischen Higher Education und Berufsbildung» zeichnet der Beitrag die wesentlichen Transformationsprozesse am Beispiel der höheren Fachschulen nach. Sie passten sich in die neue Bildungssystematik ein und positionierten sich in drei Schritten neu. Insbesondere die beiden Transformationsphasen in den 1990er-Jahren sowie ab Mitte der 2000er-Jahre wurden von internationalen Entwicklungen stark beeinflusst: Die Sorge um die internationale Anerkennung der Diplome war ein wichtiges Reformmotiv. An Fallstudien lässt sich aber auch zeigen, dass der internationalen Dimension in den beiden Reformphasen und in unterschiedlichen Branchen unterschiedliche Bedeutung zukam – und die Dynamisierung zwar die intranationalen Reformen unterstützte, aber auch konservative Abwehrreflexe provozierte.

Dynamization from inside and outside: On the repositioning of Colleges of Higher Education in Switzerland since 1990

Switzerland's vocational and professional education and training system (VPET) has been systematized and integrated into the overall Swiss education system over the past 30 years, starting from a loosely coupled system with distinct demarcations from the general school system. Based on the data and source analyses of the research project “Colleges of Higher Education: Between Higher Education and Vocational Education and Training - Development Dynamics, Status Analysis and Prospects in International Comparison”, this article points out three transformation phases in this process, using the example of colleges of higher education: Throughout this development, the colleges of higher education were included into the new education system, which contains all VET sectors, and faced the challenge of repositioning themselves in three steps. In particular, the two transformation phases in the 1990s and from the mid-2000s onwards were strongly influenced by international developments: concern about the international recognition of diplomas was an important reform motive. However, our case studies also show that the international dimension was of different importance in the two reform phases and in different sectors – and that while this dynamisation supported national reforms, it simultaneously provoked conservative defensive reflexes.

Schlüsselwörter: *Höhere Fachschule, Bildungssystembildung, Diplomanerkennung, Durchlässigkeit, Internationalisierung, tertiärer Bildungsbereich*

1 Einleitung

Bildungssysteme verändern sich aufgrund von demographischen, kulturellen, sozialen, technologischen und wirtschaftlichen Entwicklungen; sie werden an die an sie herangetragenen Erwartungen angepasst. Institutioneller Wandel zeigt sich einerseits als Veränderung von Leitideen, Funktionen, Funktionsmechanismen und Funktionslogiken (Csigó 2006, 111; Gonon 2016, 303), andererseits in der Veränderung von Bildungsstrukturen im Sinne des Verhältnisses zwischen den Teilsystemen (Titze 1999) und von Akteurkonstellationen (Schneider 2009). Die Weiterentwicklung des traditionell föderalistisch organisierten Schweizer Bildungssystems kann als inkrementeller und kontingenter, aber auch als diskontinuierlicher Prozess mit Stagnationen und Phasen schnellerer Reform beschrieben werden (Criblez 2008). Nach einer sehr langen Phase der fast ausschließlichen teilstaatlichen (kantonalen) Bildungshoheit lässt sich seit der Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre eine zunehmende intranationale Konvergenz feststellen, die sich in drei Entwicklungen zeigt: Erstens hat der Bundesstaat sukzessive stärkere Verantwortung im Bildungsbereich übernommen; zweitens haben die Kantone ihre Zusammenarbeit im Sinne des horizontalen kooperativen Föderalismus verstärkt; drittens haben Bund und Kantone ihre Kooperation im Sinne des vertikalen kooperativen Föderalismus seit den 1990er-Jahren wesentlich ausgebaut (Criblez 2008). Am Schweizer Fall von besonderem Interesse ist, dass diese intranationalen Reformprozesse insgesamt durch internationale Entwicklungen motiviert waren, obwohl die Schweiz nicht Mitglied der Europäischen Union (EU) ist und der Beitritt zu den Verträgen über den Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) 1992 in einer Volksabstimmung abgelehnt worden war (Marti 2013).

Durch die Prozesse der „Interkantonalisierung“ und Nationalisierung ist in der Schweiz seit den 1990er-Jahren immer deutlicher ein nationaler Bildungsraum entstanden. Dynamisiert wurden diese Prozesse einerseits durch den Reformdruck, der in der Zeit des „Reformstaus“ (Criblez 2018, 252ff.) seit Mitte der 1970er-Jahre aufgebaut worden war und zunehmend zu Dysfunktionalitäten im Bildungssystem geführt hatte (Dynamisierung von innen), andererseits durch die internationale Öffnung der Schweizer Bildungspolitik seit Ende der 1980er-Jahre (Osterwalder/Weber 2004) im Sinne einer Dynamisierung von außen.

Das Schweizer Berufsbildungssystem (und damit die höhere Berufsbildung) war (und ist) Teil dieser Reformprozesse, ist aber wegen seiner engen Verbindung mit dem Wirtschaftssystem und der verbrieften normativen Mitsprache sowie der Mitverantwortung bzw. Mitträgerschaft der sog. Organisationen der Arbeitswelt (OaA; so bezeichnet sei 2004) gleichzeitig immer auch spezifischen Regeln und Mechanismen unterworfen. Zudem wurde die Berufsbildung erst allmählich ins Bildungssystem integriert. Nicht nur konnte der Bund mit der Fachhochschulgründung seit der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre seinen Einfluss im Hochschulbereich ausweiten, sondern seine Berufsbildungskompetenz, die zunächst auf die Bereiche Industrie, Gewerbe, Handel, Landwirtschaft und Hausdienst beschränkt war, wurde 1999 verallgemeinert bzw. auf alle Berufe, für die nicht an Universitäten ausgebildet wird, ausgeweitet. Gleichzeitig

wurde die Berufsbildung auf Kantons- und auf Bundesebene auch administrativ neu dem Bildungsbereich zugeordnet. Dies erleichterte es, in den normativen Prozessen zunehmend eine Gesamtsystemperspektive einzunehmen und damit die ehemals lose gekoppelten Teilsysteme (Weick 1976) in engere und klarer definierte Beziehungen zueinander (Titze 1999) zu bringen. Dadurch konnten einerseits die Durchlässigkeit zwischen den ehemals stark segmentierten Bildungswegen der Allgemeinbildung und der Berufsbildung erhöht, zugleich aber auch die Systematik, Nachvollziehbarkeit und Transparenz verbessert werden, was die Anerkennung der Schweizer Abschlüsse im umliegenden Ausland erleichterte. Dies war insbesondere für die dual organisierte Berufsbildung relevant; sie ist in den letzten 30 Jahren stärker noch als das übrige Bildungssystem von Prozessen der Systembildung und Integration gekennzeichnet (Gonon/Hägi 2019).

Der vorliegende Beitrag rekonstruiert den Reform- bzw. Systembildungsprozess für die höheren Fachschulen in der Schweiz im Zeitraum seit 1990. Höhere Fachschulen bieten heute praxisorientierte Bildungsgänge im beruflich ausgerichteten Teilbereich der tertiären Bildungsstufe an (SKBF 2018, S. 272ff.), die sich durch ihre Nähe zum Arbeitsmarkt auszeichnen. Aufbauend auf einer beruflichen Grundausbildung auf der Sekundarstufe II und Praxiserfahrung befähigen sie Absolvierende dazu, Fach- und Führungsverantwortung in den entsprechenden Branchen zu übernehmen. Bildungssystematisch bilden sie zusammen mit den eidgenössischen Berufs- und Fachprüfungen die höhere Berufsbildung. Im Gegensatz zu den anderen Bildungsangeboten der höheren Berufsbildung sind die höheren Fachschulen schulisch organisiert und werden stärker von Bundesseite reguliert. So werden die Rahmenlehrpläne der einzelnen Bildungsgänge zwar von den Oda entwickelt und in Zusammenarbeit mit den Bildungsanbietern erlassen. Dadurch entsteht ein enger Bezug zur Praxis und die Bildungsgänge können flexibel an die sich verändernden Bedingungen des Arbeitsmarktes angepasst werden. Die Rahmenlehrpläne werden vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) genehmigt, was auf die formale Struktur der Bildungsangebote der höheren Fachschulen harmonisierend wirkt. Allerdings geraten sie dadurch in ein Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen an sie gestellten Anforderungen – denjenigen des durch Innovationen dynamisierten Arbeitsmarktes, den branchenspezifischen Bedürfnissen (z.B. nach einer stärkeren internationalen Ausrichtung) und dem stark in der Tradition verankerten dualen, politisch breit abgestützten Berufsbildungssystem, dessen Strukturen in den vergangenen Reformphasen gefestigt worden sind. Dieses Spannungsfeld wird insbesondere in den argumentativen Aushandlungsprozessen der bildungspolitischen Akteure um die Positionierung der höheren Berufsbildung im Allgemeinen und der höheren Fachschulen im Besonderen sichtbar.

Im Reformprozess, der zur heutigen Positionierung der höheren Fachschulen führte, lassen sich drei Phasen unterscheiden: eine erste Phase bis in die zweite Hälfte der 1990er-Jahre, in der im Kontext der entstehenden europäischen Freizügigkeit ein wesentlicher Teil der höheren Fachschulen zu Fachhochschulen umgewandelt wird (Abschnitt 3); eine zweite Phase, in der die verbleibenden höheren Fachschulen national systematisiert, aus dem Weiterbildungsbereich herausgelöst und zusammen mit den eidgenössischen höheren Fach- und Berufsprüfungen als tertiärer, nicht-hochschulförmiger Bildungsbereich neu formiert werden (Abschnitt 4), sowie eine dritte Phase, in der sich die höheren Fachschulen auf den Kopenhagen-Prozess einstellen

und neue Probleme der internationalen Diplomanerkennung, der Sichtbarkeit und der systematischen Positionierung im Schweizer Bildungssystem – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) – deutlich werden (Abschnitt 5). Hier wird an analysierten Fällen besonders deutlich, wie Akteure ihre jeweiligen Handlungsspielräume genutzt haben, um die internationalen und nationalen Reformimpulse in ihren jeweiligen branchenspezifischen Kontexten zu implementieren. Im Fazit (Abschnitt 6) wird insbesondere darauf verwiesen, dass zwar eine generelle Dynamisierung sowohl von innen als auch von außen zu den entsprechenden Reformen führte, dass diese Dynamisierung vor dem Hintergrund der Varianz der höheren Fachschulen aber branchenspezifisch unterschiedlich erfolgte und unterschiedliche Dimensionen annahm.

Die Analyse der Entwicklungen baut auf Resultaten aus dem vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) geförderten Projekts *Höhere Fachschulen: Zwischen Higher Education und Berufsbildung – Entwicklungsdynamik, Zustandsanalyse und Perspektiven im internationalen Vergleich* (Laufzeit 2018-2022) auf. Im Projekt werden Quellen unterschiedlicher Provenienz von am Reformprozess beteiligten Akteuren sowie Experteninterviews, die mit ausgewählten Akteuren ergänzend geführt wurden, inhaltsanalytisch ausgewertet. Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus einerseits auf den Akteuren des Bundes: dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), das seit 2013 als Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) agiert, sowie der Eidgenössischen Berufsbildungskommission (EBBK). Die EBBK berät das BBT resp. das SBFI in Fragen der Entwicklung und Koordination der Berufsbildung sowie deren Abstimmung mit der allgemeinen Bildungs-/Förderungspolitik. Für den Abschnitt 5 zum Kopenhagen-Prozess wurden insbesondere die Jahresberichte der EBBK sowie Dokumente zu den Anerkennungsverfahren und zum Rahmenlehrplan der HF (2006), zu den Masterplänen Berufsbildung des BBT 2007 und 2012, zur Strategie für die internationale Berufsbildungszusammenarbeit (2014) und zum Nationalen Qualifikationsrahmen des SBFI (2013) analysiert. Kontrastierend zur Perspektive des Bundes steht andererseits diejenige des Schweizerischen Verbandes der Diplomierten aller höheren Fachschulen (ODEC). Der Verband vertritt die bildungspolitischen Interessen der Absolvierenden aller Bereiche mit einem Schwerpunkt auf der Anerkennung der Abschlüsse im nationalen und internationalen Kontext. Analysiert wurden Beiträge in der vierteljährlich erscheinenden Verbandszeitschrift «Bulletin».

Die Quellenanalyse basiert auf einer inhaltsanalytischen Umsetzung der *political discourse analysis* nach Fairclough und Fairclough (2017). Der *political discourse analysis* liegt die Annahme zugrunde, dass Politik im Wesentlichen aus Entscheidungsprozessen im Kontext von Uneinigkeiten und Konflikten besteht, wobei Entscheidungen durch das Aushandeln von Standpunkten und Meinungen herbeigeführt werden. Der Analysefokus liegt für die dritte im Folgenden bearbeitete Phase auf den Argumentationen der einbezogenen Akteure. Dabei geht es primär um die von ihnen wahrgenommenen Herausforderungen rund um die Positionierung der höheren Fachschulen und deren Zielformulierungen im Hinblick auf die Entwicklung im internationalen Kontext sowie um die zu schaffenden Bedingungen, um diese Ziele zu erreichen.

2 Die Schweizer (Berufs-)Bildungspolitik im Kontext der Europäisierungsprozesse

Die Schweiz hat die ‚Europafrage‘ bis heute nicht beantwortet; sie beschäftigt die Schweizer Politik in vielerlei Hinsicht seit 30 Jahren sehr intensiv (Freiburghaus 2009, Konferenz der Kantonsregierungen 2006, Kreis 2009). Die Bearbeitung der Frage erhielt für die Schweiz jedoch mit der Definition von Anerkennungsbedingungen für verschiedene Einzelberufe und dann vor allem mit dem allgemeinen System zur Anerkennung von Diplomen, das generell von drei Ausbildungsniveaus ausging, zusätzlich Gewicht. Diese Maßnahmen, die im Dienste der Erreichung eines Kernziels der EU – der Freizügigkeit des Personals – entstanden sind, setzten Regelungen zur gegenseitigen Anerkennung von (Berufs-)Bildungsabschlüssen voraus (Zbinden 1990, Plotke 1991), was wiederum einen Harmonisierungsprozess der einzelnen nationalen Bildungsangebote voraussetzte (Titze 1999).

Bildungspolitik war in der Schweiz bis in die 1980er-Jahre nur teilweise Aufgabe des Bundes und lediglich in wenigen Spezialbereichen Gegenstand der Außenpolitik. Durch die föderalistische Ausprägung der Bildungspolitik, durch den mit historischen Mythen beladenen staatspolitischen Grundsatz der Neutralität und durch die etwas überhebliche Überzeugung, über eines der besten Bildungssysteme weltweit zu verfügen, schien eine aktive internationale Politik im Bildungsbereich einerseits nicht notwendig – andererseits verfügte der Bund in vielen Bereichen auch gar nicht über die dafür notwendigen Befugnisse, um das heterogen gestaltete Bildungssystem zu harmonisieren. Die erwähnte Grundhaltung machte Ende der 1980er- und zu Beginn der 1990er-Jahre allerdings rasch einer Angst Platz, im europäischen Integrationsprozess den Anschluss in und an Europa zu verlieren. Eine der Folgen war eine rasche internationale Öffnung der Schweizer Bildungspolitik: Die Schweiz ließ 1989/1990 erstmals eine Expertengruppe der OECD ihre Bildungspolitik überprüfen (OECD 1990), beteiligte sich sowohl wesentlich an der Definition internationaler Statistikindikatoren durch die OECD (Ender im Druck) als auch an der TIMSS-Studie (Ramseier/Keller/Moser 1999) und initiierte Reformprozesse im Bildungssystem, die entsprechende Grundlagen schaffen sollten, damit die Schweizer Diplome in Europa anerkannt werden konnten. Der Generalsekretär der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)¹ formulierte die Herausforderung so: «Es liegt auf der Hand, dass auch das Bildungssystem in die zunehmende internationale Verflechtung einbezogen wird. [...] Vor allem der entstehende Binnenmarkt der EG [...] setzt auch unser Ausbildungssystem unter Druck des Wettbewerbs, und zwar quantitativ und qualitativ. [...] Wenn wir mit den EG-Ländern die berufliche Freizügigkeit für unsere Ingenieure, Architekten, Rechtsanwälte, Ärzte usw. wollen, dann werden wir die entsprechenden Normen respektieren müssen. Eine mögliche Folge wird sein, dass wir unsere höheren Fachschulen, mindestens im Außenbereich, zu Fachhochschulen deklarieren müssen» (Arnet 1989, S. 85). Ein Jahr später zeigte Arnet auch klar die Folgen für die Entwicklungen in der Schweiz auf: «Dringlichste Aufgabe ist es allerdings, vorerst die Freizügigkeit im eigenen Land zu realisieren» (Arnet 1990, S. 175).

¹ Die EDK entspricht von ihrer Funktion her etwa der Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland.

Vor dem Hintergrund dieser sich Schritt für Schritt entwickelnden europäischen Bildungspolitik und der Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen der internationalen Anerkennung von Diplomen, die in verschiedenen Bereichen nicht einmal national anerkannt waren, kamen in der Schweiz bereits in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre Forderungen nach der Neupositionierung von Bildungsgängen, insbesondere im Bereich der höheren Fachschulen, auf. 1988 hatten Gespräche zwischen der EDK und Vertretungen der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) und der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV) den Reformbedarf sowohl im Hinblick auf die Strukturen innerhalb der Schweiz als auch im Hinblick auf die internationale Diplomanerkennung aufgezeigt. Eine entsprechende Intervention der HTL-Direktoren beim Bundesrat 1990 und der Bericht des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit „Die Stellung der Höheren Fachschulen im nationalen Bildungsangebot“ (BIGA 1991) verdeutlichten den Reformbedarf und verstärkten den Reformdruck (Pätzmann 2005, S. 36ff.). Die Thesen des Schweizerischen Wissenschaftsrates (SWR 1992), Interventionen im nationalen Parlament sowie die Thesen der EDK zur „Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten“ (EDK 1993) zeigten dann den Weg auf, um sowohl die innernationalen Dysfunktionalitäten und Systemprobleme also auch die bessere internationale Sichtbarkeit und Diplomanerkennung zu erreichen: die Einführung einer Berufsmaturität auf der Sekundarstufe II als Vorbildung und Zulassungsberechtigung für neu zu schaffende Fachhochschulen als neuen Hochschultyp im tertiären Bildungsbereich. So gesehen kann die Dynamisierung der Schweizer Bildungspolitik in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre auch auf inneren Reformbedarf zurückgeführt werden. Dass das Reformpaket so schnell realisiert wurde – Einführung der Berufsmaturität 1994; nationales Fachhochschulgesetz 1995, Umwandlung eines Teils der höheren Fachschulen zu Fachhochschulen ab dem Studienjahr 1997/98 – ist im Rückblick aber insbesondere auf die internationale Dynamik zurückzuführen.

In der zweiten Phase der Reformen im Bereich der höheren Fachschulen spielte die internationale Dimension eine untergeordnete Rolle bzw. wirkte sich nur indirekt auf die Schweizer Bildungspolitik aus. Die Systematisierung im Berufsbildungsbereich (Sekundarstufe II und tertiärer Bildungsbereich) war eine Folge der Verfassungsrevision 1999, mit der dem Bund eine integrale Regelungskompetenz für die gesamte Berufsbildung übertragen worden war. Aber indirekt war dieser Nationalisierungsschritt wiederum eine Folge der bislang nicht gewährleisteten Diplomanerkennung in verschiedenen Berufen innerhalb der Schweiz – und kann so auch als indirekte Folge der Bemühungen um europäische Personenfreizügigkeit und Diplomanerkennung interpretiert werden. Nach der Ablehnung des EWR-Beitritts 1992 war nämlich die Personenfreizügigkeit zwischen der Schweiz und der EU durch die sog. bilateralen Verträge I 1999 hergestellt worden (Kreis 2009). Der Anpassungsdruck für das Schweizer Bildungssystem war dadurch aufrechterhalten worden.

Zeitlich parallel zu dieser zweiten Reformphase begann mit der Genehmigung der Erklärung von Kopenhagen durch über 30 europäische Bildungsminister Ende November 2002 der Kopenhagen-Prozess. Der Kopenhagen-Prozess ist eine der tragenden Säulen der Lissabon-Agenda, bezieht sich speziell auf die Berufsbildung und zielt auf eine stärkere Zusammenarbeit, wobei der Fokus auf der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung, der Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen und damit verbunden der Erhöhung der Transparenz liegt

(European Commission 2002, 3). In diesen Teilbereichen wurden verschiedene Instrumente entwickelt, um die Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen und die soziale Mobilität zu erhöhen, die Flexibilität innerhalb der formalen Bildungsstrukturen auf der Grundlage gemeinsam entwickelter Standards zu vergrößern und das Lebenslange Lernen zu fördern (Bernhard/Graf/Powell 2010, 26). Obschon der Kopenhagen-Prozess zwei Wochen vor dem Beschluss zum neuen Berufsbildungsgesetz in der Schweiz eingeleitet wurde, wurde er in der Schweiz im Bereich der höheren Berufsbildung erst einige Jahre später aufgegriffen, um sowohl die nationale als auch die internationale Positionierung der höheren Berufsbildung zu verbessern. Bieber (2016, 185) stellt hierzu fest, dass aus Schweizer Perspektive zu Beginn des Kopenhagen-Prozesses kein akuter Handlungsbedarf wahrgenommen worden sei, da sich das Schweizer (Berufs-)Bildungssystem wie bereits dargelegt zu Beginn der 2000er-Jahre in einer zweiten intranationalen Reformphase befand, die ebenfalls Durchlässigkeit und soziale Mobilität via die Flexibilisierung der Bildungswege zum Ziel hatte. Insbesondere die neuen Regelungen zu den Qualifizierungsverfahren, Diplomen und Titeln sowie die Grundsätze zum lebenslangen Lernen weisen Parallelen zu den Zielen des Kopenhagen-Prozesses auf (Bieber 2016, 188). In ihrer Untersuchung stellte Bieber (2016, 199) fest, dass sich die Schweiz auf die Aufnahme einiger weniger Indikatoren für die im Kopenhagen-Prozess beschlossenen Ziele beschränkt hat. Konkret handelt es sich um die Diplomzusätze, die Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) sowie das Erstellen branchen- resp. berufsfeldspezifischer Kompetenzrahmen (Stalder 2006). Auf andere Elemente des Kopenhagen-Prozesses, das europäische Kreditpunktesystem ECVET, die Verbindung zwischen den nationalen Qualifikationsrahmen der Berufsbildung und der höheren Allgemeinbildung sowie die European Quality Assurance Reference Framework (EQARF) und die Teilnahme am European Network for Quality Assurance (EQAVET) trat die Schweiz dagegen nicht ein. Allerdings muss hierzu festgehalten werden, dass in der Schweiz die Validierung von Bildungsleistungen, die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder die Förderung der Berufsbildungsforschung bereits in den beiden vorigen Reformphasen eingeleitet worden waren. Mit dem Kopenhagen-Prozess verband sich für die Schweizer Akteure der höheren Berufsbildung zwar keine bildungspolitische Dringlichkeit, aber sie sahen in der internationalen Entwicklung eine Möglichkeit, Reformpostulate wiederaufzunehmen, die mit der Revision des Berufsbildungsgesetzes nicht oder unbefriedigend eingelöst worden waren.

3 Verbesserte internationale Anerkennung durch die Weiterentwicklung eines Teils der höheren Fachschulen zu Fachhochschulen

Der „Prototyp“ der höheren Fachschulen in der Schweiz war das Technikum. Verschiedene Kantone waren Ende des 19. und im beginnenden 20. Jahrhundert dem Vorbild des 1874 in Winterthur gegründeten Zürcher Technikums gefolgt, um den (technischen) Nachwuchs vor dem Hintergrund des sich durch Technologisierung rasch ändernden Qualifikationsbedarfs (Tanner 2015, S. 35ff.) besser und länger ausbilden zu können. Bis zum Ersten Weltkrieg entstanden vor allem in industriellen Zentren des schweizerischen Mittellandes weitere solche technischen Schulen (Genoud 1911). Deren Status im Bildungssystem blieb allerdings zunächst zwischen Sekundarstufe II und tertiärem Bildungsbereich hybrid, erst allmählich wurde die

Schulform Technikum klar dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet, so dass die Ausbildung an einen berufsbildenden Abschluss der Sekundarstufe II anschloss. Eine ähnlich hybride Stellung hatten zunächst auch andere Ausbildungsgänge, etwa im Sozial-, Gesundheits- oder Kunstbereich, die ein Mindestalter voraussetzten, aber nicht einen formalen Abschluss auf der Sekundarstufe II.

Insbesondere durch den wirtschaftlichen Wandel (Verschiebung der Arbeitsplätze vom 1. zum 2. und vom 1./2 zum 3. Beschäftigungssektor), durch die „wachsende Intellektualisierung der Berufe“ (Nyikos 1967, S. 33) und den großen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften gekoppelt mit dem starken Anwachsen der Geburtenjahrgänge kam es zwischen den 1950er- und den 1980er-Jahren nicht nur zu einer Öffnung und einem Wachstumsschub im traditionellen höheren Bildungswesen (Gymnasium, Universität; Criblez 2001), sondern auch zu einer starken Expansion in der Berufsbildung und im außeruniversitären tertiären Bildungsbereich. Hauptgrund für den Ausbau war der sog. „Nachwuchsmangel“, der sich zunächst im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich zeigte (Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses 1959), anschließend unter Bedingungen der Vollbeschäftigung in den 1960er-Jahren auf alle Berufsbildungsbereiche generalisierte. Es kam zu einer Tertiarisierung der Berufsbildung (Gonon/Jäger 2009), zunächst im technischen Bereich (mehr als zehn Neugründungen innerhalb von rund zehn Jahren), anschließend erfasste die Expansionsdynamik auch andere, insbesondere den kaufmännischen, sozialen und gesundheitlichen Berufsbildungsbereich. Rückblickend fasste die EDK diese Entwicklungen so zusammen: „Parallel zu den akademischen Hochschulen wurde seit den sechziger Jahren auch das Angebot an höherer Berufsbildung in der Form von Fachschulen und höheren Fachschulen stark ausgebaut. Die Schweiz hat [...] in der höheren Berufsbildung auf eine Akademisierung der Ausbildungsgänge verzichtet. Trotz hohem Ausbildungsniveau gelten die Ausbildungsstätten nicht als Hochschulen“ (EDK 1990, S. 92).

Das Resultat der Expansion war eine Vielzahl von höheren Fachschulen mit unterschiedlichsten Konzepten, unterschiedlichsten Anforderungen und unterschiedlichsten Zulassungsbedingungen. Als wichtigste „Sparten“ galten zu Beginn der 1990er-Jahre: Technik, Wirtschaft und Verwaltung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Primar- und Sportlehrpersonen, Logopädie), Sozialbereich und Beratung, Kunst/Gestaltung/Musik, Gesundheit, Gastgewerbe/Hotellerie/Tourismus, Hauswirtschaft, Übersetzung, Bibliothek und Journalismus (BFS 1994; BIGA 1991). Der Ausbau- und Differenzierungsprozess war stark von den Berufsverbänden einerseits, von den Kantonen andererseits vorangetrieben worden, die gleichzeitig auch die wichtigsten Schulträger waren. Aufgrund der privaten, standespolitisch motivierten und der kantonalen, standortpolitisch motivierten Initiativen entbehrte die Entwicklung jeglicher Systematik, wenn man vom Bereich (insbesondere Technik und Wirtschaft) absieht, der vom Bund gesteuert wurde. Vor allem bei den HTL und den HWV zeichnete sich eine Differenzierung zwischen zwei- und dreijährigen Ausbildungsgängen ab.

Parallel zum Tertiarisierungsprozess in der Berufsbildung nahm auch der standespolitisch motivierte Wunsch nach europäischer bzw. internationaler Vernetzung und Diplomanerkennung zu. Wie gezeigt (vgl. Abschnitt 2) wurden deshalb zu Beginn der 1990er-Jahre mit der Schaffung von Berufsmaturität und Fachhochschulen weitreichende Strukturreformen im

schweizerischen Bildungssystem eingeleitet. Zu deren Begründung wurden insbesondere folgende Argumente vorgebracht (BIGA 1991; Pätzmann 2005; Schweizerischer Bundesrat 1994; Schweizerischer Fachhochschulrat 2000; Weber/Tremel 2010, S. 32ff.):

- qualifikationsspezifische: Mangel an gut qualifiziertem Personal wegen geringer Maturitäts- und Hochschulquote, gestiegene Ansprüche in den Berufen;
- wirtschaftspolitische: Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit angesichts von Globalisierung, Liberalisierung und der Zunahme der internationalen Konkurrenz;
- innovationspolitische: Notwendigkeit eines besseren Wissenstransfers und der besseren und schnelleren Diffusion von Forschungsergebnissen, insbesondere in kleine und mittlere Unternehmen;
- bildungssystematische: fehlende Vergleichbarkeit innerhalb der Schweiz, zu große Varianz zwischen den Anbietern und den Branchen;
- internationale: fehlende Kompatibilität und Vergleichbarkeit des Schweizer Bildungssystems mit dem europäischen Bildungswesen; Probleme der Diplomanerkennung im Ausland und – für die Berufsbildungsbereiche in kantonaler Regelungskompetenz – zwischen den Kantonen.

Das „internationale Argument“ (Gonon 1998) verlor dadurch, dass die Schweizer Bevölkerung im Dezember 1992 den Beitritt zum EWR in einer Volksabstimmung abgelehnt hatte, nicht an Bedeutung – im Gegenteil. Die Schweizer Wirtschaft befürchtete, in einem zusammenwachsenden Europa den Anschluss zu verlieren und die höheren Fachschulen erkannten neue Probleme der Diplomanerkennung, wenn die Schweiz sich mitten in Europa außerhalb des europäischen Wirtschaftsraums positionierte. Da die Lösung von Berufsmaturität und Fachhochschulen mit dem allgemeinen System der Diplomanerkennung in der sich neu formierenden Europäischen Union kompatibel erschien (in der Kurzformel: bac + 3), schien sie europäisch anschlussfähig (Jäger 2013). Ein großer Teil der höheren Fachschulen wurde deshalb in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre in Fachhochschulen umgewandelt, ihre Diplome wurden damit in der Europäischen Union (EU) anerkennungsfähig, was angesichts der Personenfreizügigkeit in Europa, die nach dem Abschluss der Bilateralen Verträge zwischen der EU und der Schweiz (Kreis 2009) mit wenigen Einschränkungen auch für die Schweiz galt, aus Sicht der Ausbildungsinstitutionen dringlich notwendig war.

Mit dieser ersten Reformphase war allerdings ein Triageprozess verbunden, denn nicht alle höheren Fachschulen wurden zu Fachhochschulen umgewandelt. Resultat dieses Prozesses waren einerseits Fachhochschulen, die nach der Bologna-Reform nun international anerkannte akademische Titel verleihen können, gleichzeitig aber nach wie vor berufsfeldorientierte Studiengänge anbieten, und höhere Fachschulen, die als berufliche Weiterbildungsangebote mit starkem Arbeitsmarktbezug nun „Hochschulkonkurrenz“ erhalten hatten, deren Diplome aber nach wie vor international nicht anschlussfähig waren. Dies führte zu einer Status- und Funktionsunsicherheit der höheren Fachschulen. In einer zweiten Reformphase mussten deshalb die Reformfolgen bearbeitet werden: Auf der Grundlage der neuen Bundesverfassung 1999 (Criblez 2015) und dem neuen Berufsbildungsgesetz 2002 erfolgte eine Neupositionierung der verbliebenen höheren Fachschulen als eigenständiger Teil des nichthochschul förmigen Tertiärbereichs.

4 Dynamisierung von innen: Die Neupositionierung der höheren Fachschulen im Systembildungsprozess

Nachdem mit der Revision der Bundesverfassung 1999 die Bundeskompetenzen im Bereich der Berufsbildung erweitert worden waren, musste das nationale Berufsbildungsgesetz den neuen Gegebenheiten angepasst werden. Diese Revision hatte zum Ziel, das duale Berufsbildungssystem zu stärken und wurde gleichzeitig als Antwort auf die zunehmende Unsicherheit hinsichtlich künftiger Anforderungen in unterschiedlichen Teilen des Berufsbildungssystems und der beschleunigten Veränderungen in allen Bereichen der Gesellschaft verstanden. Emmenegger, Graf und Trampusch (2018, 92) weisen darauf hin, dass die Reform das duale Bildungssystem stabilisierte, da es nun nicht nur einheitlicher organisiert und als Teil des gesamten Bildungssystems stärker national gesteuert werden konnte, sondern auch die Berufsfelder Gesundheit, Soziales und Kunst aus der kantonalen Regelungskompetenz herausgelöst und ins nationale Berufsbildungssystem integriert worden sind. Diese Vereinheitlichung kann durchaus als sekundäre Reform im Zuge der Diplomanerkennungsbestrebungen der 1990er-Jahre interpretiert werden. Sie führte nicht nur im Bereich der beruflichen Grundbildung auf der Sekundarstufe II, sondern insbesondere auch auf der Tertiärstufe zu einheitlicheren Rahmenvorgaben hinsichtlich formaler Strukturen der Bildungsprogramme. Der Anspruch an eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen und das Prinzip „kein Abschluss ohne Anschluss“ setzten klare Definitionen der Bildungswege, der Mindestanforderungen für den Eintritt sowie für die Abschlussqualifikationen voraus (Strahm 2008, 328). Mit der Einführung der Kategorie „höhere Berufsbildung“ als nichthochschulförmiger tertiärer Bildungsbereich in die formale Bildungssystematik erfolgte für die Berufsbildung mit dem Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes auch ein klarerer Anschluss der höheren Fachschulen an die Berufsbildung der Sekundarstufe II. In der höheren Berufsbildung wurden sowohl die eidgenössischen Berufs- und Fachprüfungen als auch die höheren Fachschulen neu positioniert (Baumeler/Trede/Dannecker 2014, 11). Für die höheren Fachschulen sollte die Umsetzung des nun alle Branchen umfassenden Gesetzes die Rahmenbedingungen für die schulischen Ausbildungsgänge harmonisieren. Die höheren Fachschulen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Kunst, die bis 1999 von den Kantonen geregelt worden waren, wurden in die neue Bildungssystematik integriert (Weber/Stämpfli/Gerlings 2001, 2).

Mit der Integration dieser neuen Berufsfelder in die Bundeskompetenz wurden die Zuständigkeiten der bildungspolitischen Akteure verändert, was insgesamt zu einer Stärkung der dualen Tradition beitrug. Die Einflussmöglichkeiten der Berufsverbände wurden deutlich erhöht: Nach neuem Berufsbildungsgesetz sind Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt (OdA) im Sinne einer Verbundpartnerschaft verpflichtet zusammenzuarbeiten und sich gemeinsam für eine qualitativ hochstehende Berufsbildung einzusetzen (Berufsbildungsgesetz 2002; Feller et al. 2016, 7; Schweizerischer Bundesrat 2010). Obschon die höhere Berufsbildung nun durch den Bund gesteuert wird, wurde der Einfluss des Berufsfeldes auf die Ausbildung durch die Formalisierung der OdA (Berufsverbände, Sozialpartner und andere Organisationen und Bildungsanbieter) in der nationalen Bildungspolitik insgesamt gestärkt resp. institutionalisiert (Strebel/Emmenegger/Graf 2019): Für die höheren Fachschulen erarbeiten die OdA die

Rahmenlehrpläne der Bildungsgänge und agieren damit als zentrale Akteure in der Programm-entwicklung, wodurch der enge Bezug zur Arbeitswelt aufrechterhalten wird. Die Bundeskompetenz zeigt sich allerdings durch die Genehmigung der Rahmenlehrpläne durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). Die Kantone üben die Aufsicht über die eidgenössisch anerkannten Bildungsgänge der höheren Fachschulen aus und können selber als Anbieter auftreten.

Die direkten Umsetzungsbestrebungen des neuen Berufsbildungsgesetzes begannen für den Bereich der höheren Fachschulen in dieser neuen Akteurkonstellation mit der per 1. April 2005 in Kraft tretenden Verordnung über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien NDS der höheren Fachschulen (Verordnung Mindestvorschriften 2005). In den Mindestvorschriften werden neben den Zulassungsbedingungen die formalen Strukturen der höheren Fachschulen wie die Ausbildungsziele sowie die Angebotsformen und deren Umfang, die Qualifikationsverfahren sowie die Vergabe von Diplomen und Titeln festgelegt. An dieser Stelle wird die Offenheit des neuen Berufsbildungsgesetzes sowie auch die hohe Flexibilität der Mindestvorschriften deutlich: Die Organisationen der Arbeitswelt können innerhalb ihres Handlungsrahmens berufs- oder branchenspezifische Besonderheiten konkretisieren und sie den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts anpassen. Hierzu gehören konkret das Berufsprofil mit den in der Ausbildung zu erreichenden Kompetenzen und die zeitlichen Anteile unterschiedlicher Bildungsbereiche (Wettstein et al. 2014, 138).

Das neue Berufsbildungsgesetz wurde so gestaltet, dass zwar die Tradition des dualen Systems gewahrt und die Berufsbildung gestärkt wurden, die involvierten Akteure aber über Gestaltungs- und Anpassungsmöglichkeiten an ihre je branchenspezifischen Kontexte und Bedürfnisse verfügen (Bieber 2016, 187). Insgesamt wurden die höheren Fachschulen strukturell harmonisiert und klarer positioniert. Die erreichten Kompetenzen können über einheitliche formale Strukturen besser sichtbar gemacht werden, was wiederum als Stärkung des dualen Systems betrachtet werden kann und die internationale Diplomanerkennung erleichtert – ein wichtiger Schritt für die höheren Fachschulen nach der Gründung von Fachhochschulen (vgl. Abschnitt 2). Die höheren Fachschulen sind im Selbstverständnis nun nicht mehr Teil der beruflichen Weiterbildung, sondern wichtiger Teil in der formalen Bildungsstruktur des nicht-hochschulförmigen Tertiärbereichs. Dies sollte sich als wichtiger Ausgangspunkt für die anschließende dritte Reformphase mit entsprechenden Folge-reformen und Positionierungsprozessen erweisen.

Fachhochschulen und höhere Fachschulen gehören allerdings derselben Bildungsstufe an und sind zu Konkurrenten geworden. Formal sind die beiden Bildungsangebote zwar klar voneinander abgegrenzt (insbesondere über die Zulassungsbedingungen), in der Praxis zeigen sich allerdings Konvergenzen und neue Schnittstellenprobleme. So versuchte man etwa, die Durchlässigkeit zu erhöhen, indem Bildungsleistungen an höheren Fachschulen an ein Fachhochschulstudium angerechnet werden: Das Bachelorstudium in Wirtschaft an der privaten Kalaidos-Fachhochschule zum Beispiel kann verkürzt werden, wenn ein Abschluss als Bankwirtin oder Bankwirt einer höheren Fachschule vorliegt. Darin zeigt sich deutlich, dass Fachhochschulen und höhere Fachschulen im tertiären Bildungsbereich in einem klar hierarchischen Verhältnis stehen. Euler und Collenberg (2016, 22) stellen zudem fest, dass die höhere

Berufsbildung ihre Identität trotz neuer Bildungssystematik noch nicht vollständig gefunden habe. Und obschon das neue Berufsbildungsgesetz und die Mindestvorschriften zu einer Harmonisierung geführt haben, zeigt sich auch nach wie vor eine große Heterogenität zwischen den Bildungsangeboten der einzelnen Branchen (Schmidt/Gonon 2013, 154). Wie schon zu Beginn der 1990er-Jahre zielten die Versuche einer klareren Positionierung sowohl im nationalen Rahmen als auch im internationalen Kontext in Forderungen nach aussagekräftigeren Titeln und Diplomen (Euler/Collenberg 2016; Feller et al. 2016; Schmidt/Gonon 2013). Damit ergab sich nach der Reform mit den Hauptzielen der Harmonisierung und Systematisierung für die in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre nicht zu Fachhochschulen umgewandelten höheren Fachschulen eine ähnliche Situation wie zu Beginn der 1990er-Jahre: sie sollten klarer positioniert werden, damit sie national und international sichtbarer würden und die verliehenen Titel und Diplome auch international anerkannt werden könnten.

5 Unterschiedliche Reaktionen auf den Kopenhagen-Prozess

Die Fusion des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT), des damaligen Kompetenzzentrums des Bundes für Fragen der gesamten Berufsbildung, mit dem Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF), das für Wissenschaft, Forschung und Hochschulen zuständig war und sich damit in einem sehr internationalen Umfeld bewegte, zum neuen Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (Bundeskanzlei 2012) auf das Jahr 2013 hin kann als äußeres Zeichen einerseits für die weitreichende Integration der Berufsbildung ins Bildungssystem interpretiert werden, andererseits aber auch für die Bemühungen, die Bildungspolitik auch auf Bundesebene stärker ‚aus einer Hand‘ zu steuern. Für die Weiterentwicklung der höheren Fachschulen wurden zu Beginn der 2010er-Jahre wesentliche Ziele formuliert: Innerhalb der Schweiz sollte die höhere Berufsbildung gestärkt werden, die Schweizer Berufsbildung sollte sich gegenüber dem Ausland über ihre Expertise positionieren und die Anerkennung der Schweizer Berufsabschlüsse im Ausland sollte verbessert werden (SBFI/WBF 2014). Darüber hinaus sollte die Mobilität der Absolvierenden erhöht und die Wettbewerbsfähigkeit der Schweiz gestärkt werden (BBT/EDK 2010). Dafür seien im Berufsbildungssystem Transparenz, Verständlichkeit und Vergleichbarkeit Voraussetzung. Der Kopenhagen-Prozess, konkreter die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens sowie die Formulierung von Diplomzusätzen und Zeugniserläuterungen wurden nun Instrumente zur Erreichung dieser Ziele (WBF/SBFI 2013). Zugleich blieben sie allerdings Teil einer umfangreicheren Strategie, die Schweizer Berufsbildung auf der Grundlage der ihr zugeschriebenen Expertise international bekannter zu machen. Die EBBK riet dem SBFI zur Teilnahme an internationalen Projekten und betonte die Bedeutung des Austauschs (EBBK/BBT 2008). Dazu zählte sie verschiedene Projekte der OECD wie das Large-Scale-Assessment in der beruflichen Bildung (VET-LSA), an dem sich die Schweiz aktiv beteiligt und Vertreterinnen und Vertreter der EBBK für die Subkommission OECD-VET stellte. Im Rahmen der EU-Projekte betonte die EBBK v.a. das Bildungsprogramm Lebenslanges Lernen resp. das Einzelprogramm für die Berufsbildung (Leonardo da Vinci; EBBK/BBT 2007, 2009). Das BBT bzw. später das SBFI setzten nun vermehrt auf die Steuerungsinstrumente Austausch und Koopera-

tion: Die Schweiz sollte andere Länder beraten, offizielle Delegationen empfangen, mit denjenigen Ländern intensiver zusammenarbeiten, deren Bildungssysteme ebenfalls dual organisiert sind, und Kooperationsprojekte durchführen. Auch die Teilnahme an WorldSkills- und EuroSkills-Wettbewerben können hierzu gezählt werden sowie die Organisation internationaler Berufsbildungskongresse (SBFI/WBF 2014; BBT/EDK 2010).

Anders nahmen die Akteure der höheren Berufsbildung den Kopenhagen-Prozess wahr. Ihr Blick wurde zwar durch die erwähnten Zielsetzungen geprägt, die vom BBT resp. SBFI etablierten Instrumente benutzten sie aber, um sich national gegenüber den Fachhochschulen und der Weiterbildung abzugrenzen. Sichtbar wird dies u.a. am strategischen Handeln des Schweizerischen Verbands der Diplomierten der höheren Fachschulen (ODEC). 1981 als Schweizerischer Verband der Techniker (SVTS) gegründet, öffnete sich der Verband nach der Eingliederung der höheren Fachschulen in die Bildungssystematik 2004 den Absolvierenden aller Fachrichtungen (ODEC o.J.b). Als solcher bezweckt er neben der Vertretung der Interessen der Diplomierten der höheren Fachschulen auch die Positionierung und die Weiterentwicklung des Bildungsangebots der höheren Fachschulen (ODEC o.J.b). Der ODEC (September 2010) erwähnte als Problemlagen explizit die fehlende Sichtbarkeit der höheren Fachschulen in der Schweiz, die fehlende Gleichwertigkeit zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung sowie die fehlende Vergleichbarkeit der Abschlüsse (ODEC 2013): «Verschiedene Hinweise aus der Praxis deuten darauf hin, dass ausländische HR- oder Linien-Verantwortliche unsere HBB-[höheren Berufsbildungsabschlüsse; Anmerkung der Autorinnen und Autoren] Abschlüsse zu wenig gut kennen» (ODEC 2017, 17). Um die Vergleichbarkeit verbessern zu können, setzte der ODEC auf den Aufbau eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR): Als standardisiertes, auf Kompetenzen ausgelegtes Instrument sollte es die nötige Transparenz schaffen, um die höheren Fachschulen national eindeutig zu positionieren und die Abschlüsse der höheren Fachschulen international vergleichbar zu machen. Dabei wurde am Instrument des NQR sehr positiv hervorgehoben, dass es – im Gegensatz zur Einordnung der höheren Fachschulen in der International Standard Classification of Education (ISCED) der UNESCO – nicht die Dauer der Ausbildung berücksichtigt, sondern die erreichten Kompetenzen: «Das sinnvollste Bewertungssystem, das in den letzten Jahrzehnten entstanden ist, heißt ‘Nationaler Qualifikationsrahmen’, kurz NQR. Es lässt berufliche Ausbildungen mit den akademischen vergleichen» (ODEC 2013, 8). «Der NQR ist ein System, das Riesenpotenzial zur Verbesserung der internationalen Mobilität hat und in der Europäischen Union stark gefördert wird. Wenn der NQR richtig greift und die darin gewerteten Kompetenzen aufgewertet werden, kann dies einen starken Einfluss auf Titel und deren Wichtigkeit haben» (ODEC 2016, 8). Allerdings folgte einige Jahre später nach einer Umfrage die Ernüchterung, dass der NQR bislang ein theoretisches Vergleichsinstrument geblieben sei und den Weg noch nicht in die Firmen gefunden habe (ODEC 2019, 18). Diese Beobachtung deckt sich mit derjenigen von Jäger (2013, 220), dass die Erarbeitung des NQR zu keiner breiten und öffentlichen Diskussion geführt habe.

Zwar wurden die im Kopenhagen-Prozess zur Verfügung gestellten Instrumente vom ODEC als Möglichkeit betrachtet, um die Positionierungs- und Diplomanerkennungsprobleme der

höheren Fachschulen bearbeiten zu können. Allerdings wird durch andere Aktivitäten des Verbandes auch deutlich, dass er sich nicht ausschließlich darauf verließ: Der ODEC verfolgte seit Beginn mehrere Eigeninitiativen, wie die Vergabe des verbandinternen Titels «professional bachelor ODEC» (ODEC o.J.a) oder die Beteiligung an der Europäischen Vereinigung der praxisorientierten Fachkräfte mit höherer Bildung (EurEta). EurEta vergibt die Titel «Ing. EurEta» und «EurEta Professional» (EurEta 2020). Diese zwei Titel geben den Diplomierten die Möglichkeit, die länderspezifischen Abschlüsse international vergleichbar zu machen. EurEta ist eigentlich dem Technik-Bereich zuzuordnen, allerdings hält der ODEC explizit fest, dass alle höheren Fachschulen von diesem Engagement profitieren könnten: «Denn es wird immer die gleiche Bildungsstufe als Ganzes betrachtet. Es werden nicht die Bildungsinstitute ‘eingeteilt’ sondern die Absolventen, geregelt in der Directive EC/2006/35» (ODEC 2009, 13).

Obschon der ODEC als einheitliche Stimme der Absolvierenden auftritt, zeigen Resultate aus unserem Forschungsprojekt, dass nicht alle Branchen gleichermaßen auf die internationale Sichtbarkeit angewiesen sind. Einzelne Branchen scheinen sich wieder vermehrt auf die nationale Positionierung zu konzentrieren. In Gesprächen mit den Bildungsanbietern im Bereich Gesundheit wird beispielsweise deutlich, dass der Standard des Schweizer Pflegewesens so hoch eingeschätzt wird, dass ein internationaler Vergleich nur bedingt relevant sei. Die Diskussion um die Gleichwertigkeit der Abschlüsse wird als «bildungspolitisches Anliegen» bezeichnet, das in der Ausbildungspraxis wenig Bedeutung habe (HF_G_34b 30.06.2020). Auch im Bereich der Bankwirtschaft scheint nach ersten Gesprächen mit den Bildungsanbietern die Möglichkeit eines brancheninternen Bildungswegs, der nicht auf einer Berufsmatur aufbaut, stärker im Vordergrund zu stehen als die internationale Vergleichbarkeit (HF_W_3d 02.07.2020).

Gemeinsame Grundlage für die Handlungsperspektiven von Bund und OdA ist, dass sie das duale Berufsbildungssystem als hochwertig einstufen. Dies wird deutlich im Kontext des 2014 genehmigten Maßnahmenpakets zur Stärkung der Berufsbildung: «Der Bundesrat ist der Ansicht, dass eine bessere Positionierung nicht über den Weg einer Vermischung oder Annäherung der Abschlussbezeichnungen zu erreichen ist, sondern mittels einer klaren und eigenständigen Profilierung und Erhöhung der Transparenz» (Schweizerischer Bundesrat 2014). Daran hält die nationale Berufsbildungspolitik zurzeit fest, auch wenn der Kopenhagen-Prozess zeigt, dass das mit einem Diplom einer höheren Fachschule erreichte Kompetenzniveau im tertium comparationis des Europäischen Qualifikationsrahmens einem Bachelorabschluss entsprechen würde. Dies zeigt, dass der Druck, die höhere Berufsbildung international positionieren und die Struktur und Funktionsweise der dualen Berufsbildung im internationalen Kontext immer wieder erklären zu müssen (Gonon 2016, 311) auch die Gefahr des unkritischen Festhaltens am historisch gewachsenen dualen Berufsbildungssystem in sich birgt, auch in der höheren Berufsbildung, die ihren Ort in der Bildungssystematik zumindest im Hinblick auf einen internationalen Vergleich immer noch nicht ganz gefunden zu haben scheint.

6 Fazit

Die höheren Fachschulen haben sich in der Schweiz im Verlaufe der letzten 30 Jahre in drei Reformschritten neu zu positionieren versucht. Ausgelöst wurde dieser Prozess einerseits durch generelle Entwicklungen wie die Veränderung des Qualifikationsbedarfs, die Erhöhung der Qualifikationsniveaus und der Qualifikationserwartungen, Herausforderungen durch die Globalisierung der Wirtschaft oder die Internationalisierung der Bildungspolitik, andererseits durch bildungssystemimmanente Dynamiken. Die Analyse der Entwicklungen zeigt, dass drei Reformphasen unterschieden werden können, in denen die Reformen in je unterschiedlicher Weise sowohl von internationalen Entwicklungen, insbesondere dem Europäisierungsprozess (Diplomanerkennung), als auch von intranationalen Dynamiken (Systematisierungs- und Harmonisierungsbemühungen) im Gefolge des Reformstaus der 1970er- und 1980er-Jahre motiviert waren. In der ersten Phase beendeten die Reaktionen auf die ungeklärte internationale Diplomanerkennung im Prozess der europäischen Integration den Reformstau der 1970er- und 1980er-Jahre. Zugleich trug die Unsicherheit nach dem Nicht-Beitritt der Schweiz zu den EWR-Verträgen wesentlich zur Dynamisierung bei. Die zweite Reformphase war Teil eines Prozesses der Systematisierung im schweizerischen Berufsbildungssystem, der aber im Sinne einer Sekundärreform auch als Folge der Einführung von Berufsmaturität und Fachhochschulen in der ersten Phase interpretiert werden kann. Der Kopenhagen-Prozess sorgte in der dritten Reformphase für neue Dynamik und trieb den Neupositionierungsprozess der höheren Fachschulen im Tertiärbereich des Schweizer Bildungssystems weiter voran.

«Die internationale Zusammenarbeit bringt für die nächsten Jahre ein dynamisches Element in unsere eher statische Bildungslandschaft. Es wird eine dankbare Aufgabe für die Verantwortlichen sein, die Dynamik namentlich dort einzusetzen, wo sich ohnehin Reform- und Entwicklungsbedürfnisse zeigen» (Arnet, 1989). Das Zitat des EDK-Generalsekretärs weist auf zwei wichtige bildungspolitische Mechanismen hin. Einerseits zeigt sich «das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion» (Zymek 1975): Die Beschreibung von Entwicklungen im Ausland und der Vergleich mit der Situation in der Schweiz sollen die Reformnotwendigkeiten im Innern aufzeigen und die Reformbereitschaft erhöhen. Andererseits soll die entstehende Reformdynamik insbesondere für die Durchsetzung und/oder Beschleunigung von Reformen genutzt werden, die bislang nicht oder nur teilweise realisierbar schienen. Solche Mechanismen sind vor allem für die Nutzung der PISA-Ergebnisse im Rahmen nationaler oder regionaler Bildungspolitiken verschiedentlich aufgezeigt worden (z.B. Tillmann et al. 2008). Allerdings erklären Konzepte des «transfert culturel» (Fontaine 2015), des «borrowing and lending» (Steiner-Khamsi/Waldow 2012) oder der «travelling policies» (Steiner-Khamsi 2012), die in der vergleichenden Erziehungswissenschaft oft herangezogen werden, die Schweizer Reformkaskaden im Bereich der höheren Fachschulen nur unzulänglich. Die Schweiz übernahm – sieht man von der Fachhochschulgründung nach dem Vorbild Deutschland ab – nicht einfach Ideen oder Modelle aus dem Ausland. Sondern sie nutzte die Bildungspolitik der EG bzw. der EU im Sinne des zweiten, von Arnet beschriebenen Mechanismus für die Bündelung der Berufsbildungskompetenzen beim Bund und als Argument für den Systembildungsprozess im Berufsbildungsbereich. Allerdings war das Ziel nicht Systemharmonisierung mit Bildungsstrukturen in Europa, die selber höchst variantenreich sind, sondern – ganz

pragmatisch – das Schaffen von Bedingungen für die europäische Anerkennung von Schweizer Diplomen. Das Schweizer Bildungssystem, insbesondere das Berufsbildungssystem, musste so verändert werden, dass die Diplome die in Europa zunächst durch die allgemeinen Richtlinien, später durch den Kopenhagen-Prozess definierten Normen erfüllten. Am ehesten sind diese Entwicklungen mit Ansätzen des soziologischen Neoinstitutionalismus bzw. der Weltkulturtheorie erklärbar, wonach sich Bildungssysteme weltweit immer ähnlicher werden (Di Maggio/Powell 1983). Allerdings zielte der normative Druck, den Berufsgruppen im Professionalisierungsprozess aufbauten, im Falle der Schweiz nicht auf die Harmonisierung von Strukturen, sondern auf vergleichbare Abschlüsse und Diplome. Isomorphieprozesse sind nach Meyer und Ramirez (2005) auch im Gang, wenn Abschlüsse, Titel und Zeugnisse als Ergebnisse von Bildungsprozessen international gemeinsame Bedeutung erlangen. Für die Schweiz könnte man von einem freiwilligen Selbstadaptationsprozess sprechen, wesentlich angestoßen durch Interessengruppen. Durch diesen Prozess wurden ähnliche Wertigkeiten von Zeugnissen und Diplomen bzw. deren Vergleichbarkeit angestrebt und Isomorphieeffekte erzeugt. Insgesamt zeigt sich jedenfalls, dass die Bildungspolitik der EU auch in einem Staat, der nicht Mitglied der EU ist, stark dynamisierend wirken kann. Die Schweiz, geographisch mitten in Europa gelegen, kann gar nicht anders als Teil von Europa zu sein.

Die in der ersten Reformphase verfolgte Weiterentwicklung eines Teils der höheren Fachschulen zu Fachhochschulen führte durch die Integration ins Hochschulsystem und der damit verbundenen Möglichkeit der Verleihung international anerkannter Titel (Bachelor und Master) sowie der entsprechenden Erweiterung des Leistungsauftrags auf Forschung und Entwicklung zu einer Neupositionierung im Hochschulbereich und kann insgesamt als gelungen gelten. Allerdings führte diese Reform im Sinne von Mertons (1936) «unanticipated consequences of purposive social action» zu Folgeproblemen für die verbliebenen höheren Fachschulen, deren Positionierung und Diplomanerkennung nicht geklärt worden war. Die Formierung des neuen Bildungsbereichs der höheren Berufsbildung bzw. der nicht-hochschulförmigen Tertiärstufe (Tertiär B) in der zweiten Reformphase kann als Systematisierungsversuch interpretiert werden, der aber die Probleme der internationalen Diplomanerkennung ebenfalls nicht zu lösen vermochte. Auch die weiteren Versuche im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses scheiterten bislang. In der letzten der drei rekonstruierten Phasen zeigt sich jedoch auch, dass auf den Systembildungsprozess eine Gegenreaktion folgte: Obwohl sich die Verbundpartner über die grundsätzliche Strategierichtung der Stärkung der dualen Berufsbildung insgesamt und der höheren Berufsbildung und der höheren Fachschulen im Speziellen einig waren, sind in der dritten Reformphase Verwerfungen zwischen der Strategie des Bundes und den Interessen verschiedener OdA und Bildungsanbieter festzustellen. Jedenfalls hat sich die Akteurkonstellation im Verlaufe der Reformen wesentlich verändert: Der Bund verfügt über deutlich mehr Steuerungsmöglichkeiten als vor der Reform. Gleichzeitig machen die OdA ihre Interessen in den Aushandlungsprozessen rund um die Positionierung der höheren Fachschulen deutlicher geltend, auch weil sie ihre Einflussmöglichkeiten auf die neu geschaffenen Fachhochschulen verloren hatten. Denn die berufsfeldorientierten neuen Hochschulen konnten sich aufgrund ihrer Hochschulautonomie nicht nur einer engmaschigen Steuerung durch Bund und Kantone entziehen, sondern auch einer starken Einflussnahme durch die OdA.

Es ist allerdings kritisch festzuhalten, dass die OdA gerade im Hinblick auf die internationale Diplomanerkennung nicht als einheitlicher Akteur handeln – die branchenspezifischen Interessen scheinen allzu disparat zu sein: Während für einige Branchen die bessere internationale Diplomanerkennung von existenzieller Bedeutung ist, sehen andere ihre Bildungsgänge vorwiegend auf einen nationalen Arbeitsmarkt ausgerichtet. Hochwertige Qualifikation scheint Letzteren auch in Zukunft durch Bildungsgänge möglich, die Expertise in Verbindung mit der Praxis ausbilden. Sichtbarkeit und Anerkennung stellt sich in einer solchen Entwicklungsperspektive über fachliche und praxisfähige Expertise ein. Inwiefern dies für die höheren Fachschulen als vorwiegend schulische Bildungsangebote im internationalen Kontext auch in Zukunft möglich sein wird und ob sie sich dem langfristigen Trend eines «academic drift» entziehen können, wird sich weisen müssen.

Literatur

Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses (1959): Schlussbericht. Bern.

Arnet, M. (1989): Schweizerische Bildungspolitik – wohin? Eine Standortbestimmung mit Blick auf zukünftige Aufgaben. In: Neue Zürcher Zeitung 273 vom 23.11.1989, 85.

Arnet, M. (1990): Perspektiven der schweizerischen Bildungspolitik. In: Forum Pädagogik, 3, 171-175.

Baumeler, C./Trede, I./Dannecker, K. (2014): Tertiäre Bildung mit hohem Arbeitsmarktbezug – die höhere Berufsbildung in der Schweiz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, 10-13.

BBT [Bundesamt für Berufsbildung und Technologie]/EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2010): Masterplan Berufsbildung 2012. Bern.

Bernhard, N./Graf, L./Powell, J. J. W. (2010): Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen. Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? In: WZB-Mitteilungen, H. 130, 26-29.

BFS [Bundesamt für Statistik] (1994): Die höhere Berufsbildung in der Schweiz. Bern.

Bieber, T. (2016): Soft Governance, International Organizations and Education Policy Convergence. Comparing PISA and the Bologna and Copenhagen Processes. London. Online: https://doi.org/10.1057/978-1-137-47695-1_7 (4.1.2021).

BIGA [Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit] (1991): Die Stellung der Höheren Fachschulen im nationalen Bildungsangebot. Bern.

Berufsbildungsgesetz (2002): Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 13. Dezember 2002.

Online: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/200401010000/412.10.pdf>.

Bundeskanzlei (2012): Reorganisation der Departemente 2011-2012: Grünes Licht für das neue Staatssekretariat. Medienmitteilung. Online:

<https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/aktuell/medienmitteilungen/archiv-medienmitteilungen/archiv-bbt.msg-id-44955.html> (4.1.2020).

Criblez, L. (2001): Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23, H. 1, 95-118.

Criblez, L. (2008): Zur Einleitung: Vom Bildungsföderalismus zum Bildungsraum Schweiz. In: Criblez, L. (Hrsg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern, 9-32.

Criblez, L. (2015): Die Verfassungsgrundlage für die schweizerische Berufsbildung. In: Kraus, K./Weil, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung. Historisch – aktuell – international: Detmold, 13-19.

Criblez, L. (2018): Ein window of opportunity als Bedingung für Bildungsreformen. In: Göttlicher, W./Link, J.-W./Matthes, E. (Hrsg.): Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, 247-264.

Csigó, M. (2006): Institutioneller Wandel durch Lernprozesse. Eine neo-institutionalistische Perspektive. Wiesbaden.

Di Maggio, P. J./Powell, W. W. (1983): The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: American Sociological Review, 48, 147-160.

EBBK [Eidgenössische Berufsbildungskommission]/BBT [Bundesamt für Berufsbildung und Technologie] (2007/2008/2009): Jahresbericht. Bern.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1990): OECD Länderexamen Bildungspolitik Schweiz 1. Bern.

EDK (1993): Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten vom 18. Februar 1993. Bern.

Emmenegger, P./Graf, L./Trampusch, C. (2018): La formation professionnelle selon la perspective de l'économie politique comparée: L'exemple de la Suisse. In: Bonoli, L./Berger, J.-L./Lamamra, N. (Hrsg.): Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Zürich/Genf, 79-101.

Ender, S. (im Druck). Bildungsstandardisierung im politisch-administrativen Kontext. Eine Analyse des Diskurses auf internationaler Ebene und in der Schweiz seit Ende der 1980er Jahre. Zürich.

Euler, D./Collenberg, M. (2016): Positionierung der Höheren Berufsbildung im internationalen Vergleich. Eine vergleichende Analyse mit Fokus auf Höhere Fachschulen. St. Gallen. Online: https://www.alexandria.unisg.ch/250427/1/HBB-Abschlussbericht_final.pdf (11.1.2021).

EurEta [European Association of Practice-oriented Professionals with Higher Education] (2020): Mission of the European Association of Practice-oriented Professionals with Higher Education. Online: <https://eureta.org/mission/> (11.1.2021).

European Commission (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training - "The Copenhagen Declaration". Online:

https://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf (7.1.2021).

- Fairclough, I. & Fairclough, N. (2017). Political discourse analysis. A method for advanced students. London u. a.
- Feller, R.-L. et al. (2016): Studie zur eidgenössischen Anerkennung von höheren Fachschulen, deren Bildungsgänge und Nachdiplomstudien. Luzern.
- Fontaine, A. (2015): Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand. Paris.
- Freiburghaus, D. (2009): Königsweg oder Sackgasse? Sechzig Jahre schweizerische Europapolitik. Zürich.
- Genoud, L. (1911): Technische Mittelschulen. In: Reichesberg, N. (Hrsg.): Handwörterbuch der Schweizerischen Volkswirtschaft, Sozialpolitik und Verwaltung. Bern, 996-1017.
- Gonon, P. (1998): Das internationale Argument in der Bildungsreform. Bern.
- Gonon, P. (2016): Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen: Eine internationale Perspektive: In: Zeitschrift für Pädagogik, 62, H. 3, 307-322.
- Gonon, P./Hägi, L. (2019): Expansion und Differenzierung der Berufsbildung in der Schweiz (1960-2010). In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 36. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/gonon_haegi_bwpat36.pdf (7.1.2021).
- Gonon, P./Jäger, D. A. (2009): «Tertiarisierung» als Chance für die Berufsbildung. In: Panorama, Ergänzungsdokument zu PANORAMA.aktuell vom 27. Oktober 2009, 1-4.
- HF_G_34b (2020): Experteninterview zur Entwicklung der höheren Fachschulen im Bereich Gesundheit. Perspektive Bildungsanbieter. Interviewt von Lutz, N./Suter, C. Zürich.
- HF_W_3d (2020): Experteninterview zur Entwicklung der höheren Fachschulen im Bereich Wirtschaft. Perspektive Bildungsanbieter. Interviewt von Spilimbergo, D./Suter, C. Zürich.
- Jäger, D. A. (2013): Die Europäisierung der Berufsbildung. Chancen und Herausforderungen für die Schweiz. In: Maurer, M./Gonon, P. (Hrsg.): Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven. Bern, 219-242.
- Konferenz der Kantonsregierungen (Hrsg.) (2006): Zwischen EU-Beitritt und bilateralem Weg: Überlegungen und Reformbedarf aus kantonaler Sicht. Zürich.
- Kreis, G. (Hrsg.) (2009): Schweiz – Europa: wie weiter? Kontrollierte Personenfreizügigkeit. Zürich.
- Marti, S. (2013): Schweizer Europapolitik am Wendepunkt. Baden-Baden.
- Meyer, J. W./Ramirez, F. O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J. W.: Weltkultur. Frankfurt a. M., 212-234.
- Nyikos, L. (1967): Eine Schule für mittlere Kader? In: gymnasium helveticum, 22, 32-46.
- ODEC [Schweizerischer Verband dipl. Absolventinnen und Absolventen Höherer Fachschulen] (o.J.a): Verbandsbezeichnung für die internationale berufliche Mobilität und Vergleichbarkeit. Online: https://www.odec.ch/pbac_d (8.1.2021).
- ODEC (o.J.b): Über uns. Online: <https://www.odec.ch/ueber-uns> (4.1.2021).

ODEC (2009-2019): Bulletin. Online: <https://www.odec.ch/verbandszeitschrift-bulletin> (22.12.2020).

OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (1990): Bildungspolitik in der Schweiz. Bern.

Oertle Bürki, C. (2008): Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung. Bern.

Osterwalder, F./Weber, K. (2004): Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 26, H. 1, 11-32.

Pätzmann, M. (2005): Die Fachhochschulen in der schweizerischen Hochschullandschaft. Dissertation. Zürich.

Plotke, H. (1991): Gegenseitige Anerkennung von Diplomen und Berufserfahrung in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und Auswirkungen auf die Schweiz. Basel.

Ramseier, E./Keller, C./Moser, U. (1999): Bilanz Bildung. Chur.

SBFI [Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation]/WBF [Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung] (2014): Internationale Berufsbildungszusammenarbeit IBBZ. Konkretisierung der internationalen BFI-Strategie der Schweiz für den Bereich Berufsbildung. Bern.

Schmidt, E./Gonon, P. (2013): Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In: Maurer, M./Gonon, P. (Hrsg.): Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bern, 147-170.

Schneider, V. (2009): Akteurkonstellationen und Netzwerke in der Politikentwicklung. In: Schubert, K./Bandelow, N. C. (Hrsg.): Lehrbuch der Politikfeldanalyse 2.0. 2. Aufl. München, 191-219.

Schweizerischer Bundesrat (1994). Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSZ) vom 30. Mai 1994. In: Bundesblatt, 146, Bd. III, 789–875.

Schweizerischer Bundesrat (2010): Sechs Jahre neues Berufsbildungsgesetz. Eine Bilanz. Bern. Online: <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/20586.pdf> (11.1.2021).

Schweizerischer Bundesrat (2014): Massnahmenpaket zur Stärkung der Berufsbildung. Bern. Online: <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-54219.html> (8.1.2021).

Schweizerischer Fachhochschulrat (2000): Fachhochschulführer Schweiz. Bern.

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau.

Stalder, M. (2006): Der Kopenhagen-Prozess und die Schweiz. In: Die Volkswirtschaft, H. 3, 59-62.

Steiner-Khamsi, G (2012): Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies. In: Steiner-Khamsi, G./Waldow, F. (Hrsg.): Policy Borrowing and Lending in Education. London 3-17.

Steiner-Khamsi, G./Waldow, F. (Hrsg.) (2012): Policy Borrowing and Lending in Education. London.

Strahm, R. H. (2008): Die entscheidenden Neunzigerjahre. Das Ringen um Reform und Aufwertung der Berufsbildung 1995-2005. In: Bauder, T./Osterwalder, F. (Hrsg.): 75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Bern, 311-346.

Strebel, A./Emmenegger, P./Graf, L. (2019): Die vielen Motoren der Berufsbildung. In: Newsletter Transfer, H. 1. Online: <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/die-vielen-motoren-der-berufsbildung> (11.1.2021).

SWR [Schweizerischer Wissenschaftsrat] (1992): 13 Thesen des Schweizerischen Wissenschaftsrates zu den Reformen der nachobligatorischen Ausbildung. Bern.

Tanner, J. (2015): Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. München.

Tillmann, K.-J. et al. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden.

Titze, H. (1999): Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, H. 1, 103-120.

Verordnung Mindestvorschriften (2005): Verordnung des WBF über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen (MiVo-HF) vom 11.03.2005. Bern.

WBF [Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung]/SBFI [Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation] (2013): Der nationale Qualifikationsrahmen für Abschlüsse der Berufsbildung (NQR-CH-BB) – in Kürze. Online: https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwinidug85XuAhWRzaQKHXDmA40QFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.quadri-asq.ch%2Fmedia%2Fdownload%2F1198&usg=AOvVaw3V_8raAjL5fHB4UAvLP6Lo (11.1.2021).

Weber, K./Stämpfli, T./Gerlings, A. (2001): Harmonisierung der Höheren Fachschulen. Bestandesaufnahme der Bildungsprogramme im nichthochschulischen Tertiärbereich. Bern.

Weber, K./Tremel, P. (2010): Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. Bern.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, H. 1, 1-19.

Wettstein, E. et al. (2014): Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure. 2. Aufl. Bern.

Zbinden, M. (1990): Der «acquis communautaire» im Bildungsbereich und die Schweiz. Bern.

Zymek, B. (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen.

Zitieren dieses Beitrags

Suter, C./Criblez, L./Spilimbergo, D./Lutz, N. (2020): Dynamisierung von innen und außen: Zur Neupositionierung der höheren Fachschulen in der Schweiz seit 1990. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 39, 1-22. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe39/suter_etal_bwpat39.pdf (24.03.2021).

Die Autor*innen



CAROLINE SUTER, MA

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Freiestrasse 36, 8032 Zürich

caroline.suter@ife.uzh.ch

<https://www.ife.uzh.ch/de/research/hbs/mitarbeitende2/sutercaroline.html>



Prof. Dr. LUCIEN CRIBLEZ

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Freiestrasse 36, 8032 Zürich

lcriblez@ife.uzh.ch

<https://www.ife.uzh.ch/de/research/hbs/mitarbeitende2/criblezlucien.html>



DARIO SPILIMBERGO, BA

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Freiestrasse 36, 8032 Zürich

dario.spilimbergo@ife.uzh.ch

<https://www.ife.uzh.ch/de/research/hbs/mitarbeitende2/spilimbergodario.html>



NINA LUTZ, MA

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Freiestrasse 36, 8032 Zürich

nina.lutz@ife.uzh.ch

<https://www.ife.uzh.ch/de/research/hbs/mitarbeitende2/lutznina.html>