

Document de travail du secrétariat CSSI 2/2015

Le degré tertiaire du système suisse de formation: situation et tendances actuelles

Deniz Gyger Gaspoz



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Schweizerischer Wissenschafts- und Innovationsrat
Conseil suisse de la science et de l'innovation
Consiglio svizzero della scienza e dell'innovazione
Swiss Science and Innovation Council

Le Conseil suisse de la science et de l'innovation

Le Conseil suisse de la science et de l'innovation CSSI est l'organe consultatif du Conseil fédéral pour les questions relevant de la politique de la science, des hautes écoles, de la recherche et de l'innovation. Le but de son travail est l'amélioration constante des conditions-cadre de l'espace suisse de la formation, de la recherche et de l'innovation en vue de son développement optimal. En tant qu'organe consultatif indépendant, le CSSI prend position dans une perspective à long terme sur le système suisse de formation, de recherche et d'innovation.

Der Schweizerische Wissenschafts- und Innovationsrat

Der Schweizerische Wissenschafts- und Innovationsrat SWIR berät den Bund in allen Fragen der Wissenschafts-, Hochschul-, Forschungs- und Innovationspolitik. Ziel seiner Arbeit ist die kontinuierliche Optimierung der Rahmenbedingungen für die gedeihliche Entwicklung der Schweizer Bildungs-, Forschungs- und Innovationslandschaft. Als unabhängiges Beratungsorgan des Bundesrates nimmt der SWIR eine Langzeitperspektive auf das gesamte BFI-System ein.

Il Consiglio svizzero della scienza e dell'innovazione

Il Consiglio svizzero della scienza e dell'innovazione CSSI è l'organo consultivo del Consiglio federale per le questioni riguardanti la politica in materia di scienza, scuole universitarie, ricerca e innovazione. L'obiettivo del suo lavoro è migliorare le condizioni quadro per lo spazio svizzero della formazione, della ricerca e dell'innovazione affinché possa svilupparsi in modo armonioso. In qualità di organo consultivo indipendente del Consiglio federale il CSSI guarda al sistema svizzero della formazione, della ricerca e dell'innovazione in una prospettiva globale e a lungo termine.

The Swiss Science and Innovation Council

The Swiss Science and Innovation Council SSIC is the advisory body to the Federal Council for issues related to science, higher education, research and innovation policy. The goal of the SSIC, in line with its role as an independent consultative body, is to promote a framework for the successful long term development of Swiss higher education, research and innovation policy.

Le secrétariat soutient le Conseil suisse de la science et de l'innovation dans l'exécution de son mandat. Dans le cadre de sa série *Documents de travail*, le secrétariat publie les travaux préparatoires réalisés en vue de la rédaction de prises de position, de rapports et des Policy Papers du Conseil. Le contenu des documents de travail n'engage que les auteurs.

Document de travail du secrétariat CSSI 2/2015

Le degré tertiaire du système suisse de formation: situation et tendances actuelles

Deniz Gyger Gaspoz

Table des matières

Résumé, Zusammenfassung, Summary	5
Introduction	7
1 Caractéristiques des institutions du degré tertiaire de formation	8
1.1 Institutions du degré tertiaire	10
1.2 Bases légales et gouvernance	11
1.2.1 Tertiaire A	12
1.2.2 Tertiaire B	13
1.3 Financement	14
1.3.1 Tertiaire A	14
1.3.2 Tertiaire B	16
1.4 Recherche et prestations de services	17
1.5 Formation	18
1.5.1 Personnes en formation	18
1.5.2 Conditions d'admission	19
2 Missions du degré tertiaire du système de formation	22
2.1 Missions générales	23
2.2 Missions déclarées	24
2.2.1 Tertiaire A	24
2.2.2 Tertiaire B	28
3 Interactions entre les éléments du système tertiaire de formation	30
3.1 Perméabilité	31
3.1.1 Entre les hautes écoles	31
3.1.2 Entre les hautes écoles et la formation professionnelle supérieure	32
3.2 Entre collaboration et concurrence	34
4 Conclusion	36
Bibliographie	38
Abréviations	39
Annexes	40
1 Sources de financement, selon le pourvoyeur de fonds, des universités cantonales et des écoles polytechniques fédérales en 2013	40
2 Sources de financement selon le pourvoyeur de fonds, des HEP et des HES en 2013	41
3 Tertiäre Bildung in der Schweiz: Entwicklung – Herausforderungen – Handlungsoptionen (Dieter Euler, Christoph Metzger)	42
4 Anmerkungen zur Tertiärstufe (Jürgen Oelkers)	66

Résumé

Zusammenfassung

Summary

F Le degré tertiaire du système suisse de formation (tertiaire A et tertiaire B) connaît depuis une dizaine d'années de nombreuses évolutions qui appellent à son analyse. Pour être menée, celle-ci doit tenir compte des particularités des institutions qui le composent et des interactions qui se jouent entre elles. C'est pourquoi ce document adopte une double perspective: descriptive et interactionniste. Car s'il s'attache à décrire le système du degré tertiaire de formation, c'est en effet pour mieux interroger les interactions et, partant, les missions et positionnements propres aux différents éléments. Les réflexions proposées ici sont issues d'un travail préparatoire à l'élaboration du Rapport et recommandations publié par Conseil suisse de la science et de l'innovation (CSSI) sur le degré tertiaire du système suisse de formation (CSSI, 2014). Elles comprennent le travail de recherche effectué par le secrétariat du CSSI qui s'appuie, entre autres, sur deux rapports d'expertise: celui de Dieter Euler & Christoph Metzger (2013) *Tertiäre Bildung in der Schweiz. Entwicklung – Herausforderungen – Handlungsoptionen* (Annexe 3) et celui de Jürgen Oelkers (2013) *Anmerkungen zur Tertiärstufe* (Annexe 4).

Le rapport du secrétariat du CSSI définit les principales caractéristiques des institutions du degré tertiaire de la formation ainsi que leurs missions et s'intéresse à la dynamique du système sous l'angle de la perméabilité et de la mise en place de projets conjoints entre les institutions. La contribution de D. Euler & C. Metzger analyse plus particulièrement la jonction entre le tertiaire B et les hautes écoles spécialisées et présente différentes options de développement. Finalement, J. Oelkers propose une méta-analyse du système des hautes écoles. Il interroge, sous divers aspects, l'avenir des institutions des hautes écoles en tenant compte de l'internationalisation du paysage de la formation tertiaire.

D Im tertiären Bildungssystem der Schweiz (Tertiärstufe A und B) haben in den vergangenen rund zehn Jahren zahlreiche Entwicklungen stattgefunden, die Anlass zu einer Untersuchung bieten. Diese muss den besonderen Eigenschaften der Institutionen des Systems und ihrem Zusammenspiel Rechnung tragen. Dementsprechend verfolgt dieses Dokument sowohl einen deskriptiven als auch einen interaktionistischen Ansatz. So soll die Beschreibung des tertiären Bildungssystems letztlich dazu dienen, die Interaktionen und damit die Aufgaben und Positionierungen der verschiedenen Elemente besser untersuchen zu können. Die hier vorgestellten Überlegungen stammen aus vorbereitenden Arbeiten zur Erstellung des Berichts und der Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrats (SWIR) über das tertiäre Bildungssystem der Schweiz (SWIR, 2014). Sie umfassen die von der Geschäftsstelle durchgeführten Forschungsarbeiten, die sich unter anderem auf zwei Expertenberichte stützen: Dabei handelt es sich um den Bericht von Dieter Euler & Christoph Metzger (2013) *Tertiäre Bildung in der Schweiz. Entwicklung – Herausforderungen – Handlungsoptionen* (Anhang 3) und den Bericht von Jürgen Oelkers (2013) *Anmerkungen zur Tertiärstufe* (Anhang 4).

Der Bericht der Geschäftsstelle des SWIR behandelt die Hauptmerkmale und Aufgaben der Bildungseinrichtungen und untersucht die Dynamik des Systems im Hinblick auf die Durchlässigkeit und die Umsetzung gemeinsamer Projekte der Institutionen. Der Beitrag von D. Euler und C. Metzger befasst sich insbesondere mit den Verknüpfungen zwischen der Tertiärstufe B und den Fachhochschulen, wobei verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Schliesslich wird eine Metaanalyse des Hochschulsystems vorgestellt. Darin stellt sich J. Oelkers unter Einbezug der Internationalisierung der tertiären Bildungslandschaft verschiedene Fragen zur Zukunft der Hochschulen.

E

The tertiary level (tertiary A and tertiary B) of the Swiss education system has undergone numerous changes over the last decade or so, which merit analysis. In order to do this, any study must take into account the specificities of the education system's institutions and the interactions that take place between them. For that reason this document takes a two-pronged approach: descriptive and interactionist. In describing the tertiary education system, the aim is in fact to examine the interactions and thus the missions and positioning of the different institutions. The reflections offered here draw on preparatory work for the drafting of the Report and Recommendations published by the Swiss Science and Innovation Council (SSIC) on the Swiss tertiary education system (CSSI, 2014). It includes research conducted by the SSIC Secretariat which is based, among others, on two expert reports. The first produced by Dieter Euler & Christoph Metzger (2013) *Tertiäre Bildung in der Schweiz. Entwicklung – Herausforderungen – Handlungsoptionen* (Appendix 3), and the second produced by Jürgen Oelkers (2013) *Anmerkungen zur Tertiärstufe* (Appendix 4).

The first section defines the main characteristics of the higher education institutions as well as their missions and examines the dynamics of the system in terms of its permeability and the implementation of joint projects between the institutions. The contribution by D. Euler and C. Metzger analyses the links between tertiary B institutions and the universities of applied sciences and presents different options for developing them. Lastly, J. Oelkers provides a meta-analysis of the higher education system. His text considers the future of higher education institutions from various angles in view of the increasing internationalisation of the tertiary education landscape.

Introduction

Le degré tertiaire du système suisse de formation connaît ces dernières années de nombreux changements (CSSI, 2014) dont, récemment, l'introduction de la Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE)¹, ainsi que les mesures, notamment financières², mises en place par le SEFRI en vue d'un repositionnement et d'une valorisation du domaine de la formation professionnelle supérieure, notamment par rapport aux domaines des hautes écoles (HE). Cette évolution du degré tertiaire du système suisse de formation appelle à son observation et à son analyse et, notamment, à mieux préciser les spécificités des différentes institutions qui façonnent la formation de niveau tertiaire en Suisse³.

Dans cette optique, les institutions du tertiaire A et du tertiaire B sont pensées dans une approche interactionniste et faisant partie d'un même système. Si nous voulons un degré tertiaire du système de formation innovant, dynamique et capable de s'adapter aux besoins de l'économie, de la société et des individus, il est essentiel de le penser dans sa globalité. La complémentarité, par exemple, ne devrait pas être pensée uniquement entre les différents types de HE, mais aussi entre les HE et la formation professionnelle supérieure. Ce n'est qu'ainsi que des mesures efficaces pourront être élaborées pour permettre au système de remplir les différentes missions qui lui sont confiées. Le présent document propose ainsi d'explorer les éléments qui caractérisent les institutions du degré tertiaire suisse de formation et certaines de leurs interactions.

La première partie (chapitre 1) adopte une logique descriptive et présente les principales spécificités des éléments du degré tertiaire du système de formation en vue de dresser un profil des différentes institutions qui le composent⁴. Les missions des différentes institutions seront ensuite examinées en regard de leur rôle particulier pour l'économie, la société et les individus (chapitre 2). Deux types de missions seront mis en avant: les missions générales et les missions déclarées (tant au niveau législatif que par les institutions elles-mêmes). Si chaque institution est dotée d'un rôle spécifique, l'étude des missions déclarées permet de mettre à jour, également, certains chevauchements dans celles-ci. Finalement, la dynamique du système (chapitre 3) est abordée sous deux facettes. Tout d'abord, la perméabilité du système est questionnée, que ce soit entre les différents types de HE ou entre celles-ci et le domaine de la formation professionnelle supérieure. Ensuite, en interrogeant les processus de collaboration et de concurrence entre les institutions et leurs impacts sur le degré tertiaire du système de formation.

La rédaction de ce document s'est appuyée sur deux rapports d'expertise. Le premier a été confié à D. Euler & C. Metzger (Annexe 3). Il présente le domaine de la formation professionnelle supérieure et détaille les interactions existantes et possibles entre le domaine des hautes écoles spécialisées (HES) et le domaine de la formation professionnelle tout en adoptant une perspective internationale. Le second est l'œuvre de J. Oelkers (Annexe 4) qui propose une méta-analyse du système des hautes écoles tout en portant un regard particulier sur le domaine des hautes écoles pédagogiques (HEP). Ces textes viennent compléter et ouvrir la réflexion proposée ici sur le degré tertiaire du système suisse de formation.

1 La LEHE est entrée en vigueur au 1^{er} janvier 2015.

2 Le projet de modification (révision partielle) de la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), en vue d'un renforcement de la formation professionnelle supérieure, a été mis en consultation début 2015.

3 Les propos et opinions exprimés dans le présent texte n'engagent que leur auteur et ne reflètent pas nécessairement la position du CSSI.

4 Ces principales caractéristiques ont été rassemblées sous la forme d'un tableau synoptique (CSSI, 2014, annexe 2).



Caractéristiques des institutions du degré tertiaire de formation

Le degré tertiaire du système suisse de formation comprend un tertiaire A (ISCED A) et un tertiaire B (ISCED B) (voir Figure 1).

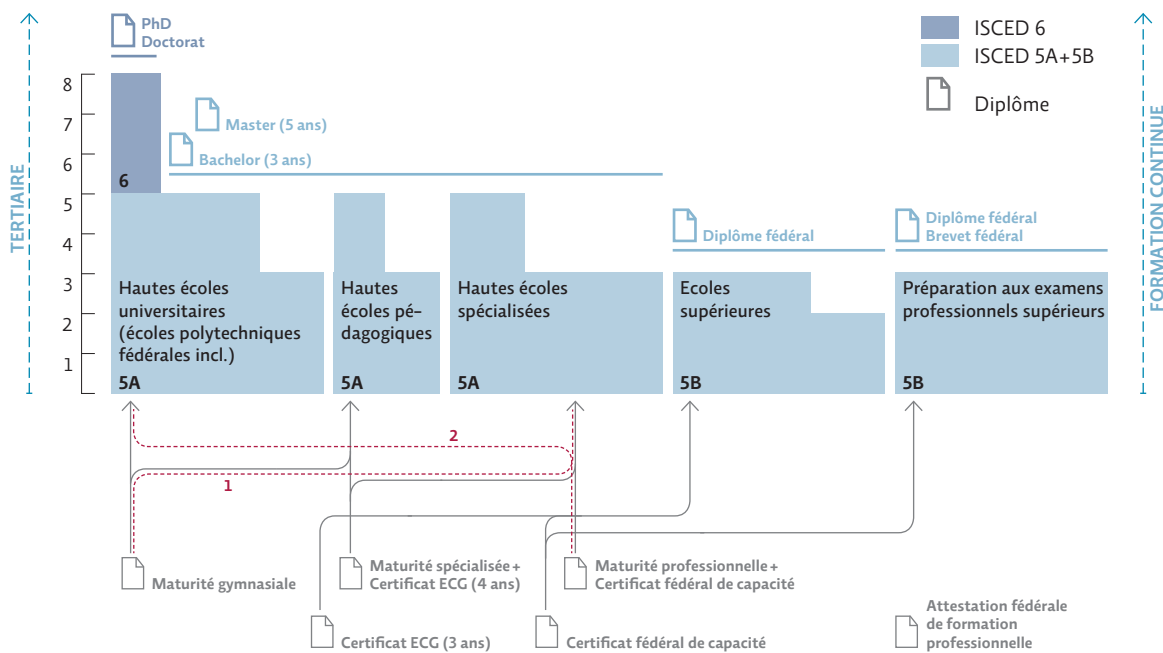


Figure 1: Le degré tertiaire du système suisse de formation

Source: CSRE, 2014

1.1 Institutions du degré tertiaire

Le tertiaire A correspond au domaine des HE qui désigne l'ensemble des hautes écoles universitaires (HEU), des HEP et des HES (voir Liste 1).

Le domaine des HE:

- 2 écoles polytechniques fédérales (EPF) et 10 universités cantonales formant ensemble les HEU⁵;
- 17 HEP selon la reconnaissance des diplômes par la CDIP;
- 7 HES de droit public (et 2 HES privées), elles-mêmes composées de plusieurs écoles⁶. Nous retenons la distinction faite par Weber, Balthasar, Tremel et Fässler (2010), en l'adaptant, de regrouper les HES en trois sous-domaines d'études⁷:
 - Musique, arts de la scène et autres arts: ARTS;
 - Santé, social, psychologie appliquée et linguistique appliquée: SSPL;
 - Agronomie et économie forestière, Chimie et sciences de la vie, Architecture, construction et planification, Design⁸, Economie et services, Technique et technologies de l'information: TED.

Leur sous-domaines permettent de mieux saisir l'hétérogénéité des HES en fonction de leur domaine d'études, de la provenance des étudiants ainsi que des conditions d'admission.

Liste 1:

Eléments du domaine des hautes écoles

Source: compilation propre

Toutes les HE délivrent des titres de bachelor et de master, mais seules les EPF et les universités cantonales sont habilitées à offrir une formation de 3^e cycle et à délivrer le titre de docteur⁹.

5 Selon la Loi sur l'aide aux universités, art. 3 et 12.

6 A titre d'exemple, les écoles suivantes constituent la HES SO Genève: la Haute école du paysage, d'ingénierie et d'architecture; la Haute école de gestion; la Haute école d'art et de design; la Haute école de musique; la Haute école de santé; la Haute école de théâtre.

7 Initialement, Weber et al. (2010) ont retenu les groupes suivants: *traditionnel* (domaine technique et IT, économie et services), directement issu du domaine de la formation professionnelle initiale; *nouveaux arrivants* (travail social, santé, psychologie appliquée et linguistique appliquée), qui ne bénéficient que depuis peu d'un ancrage dans la formation professionnelle initiale; *situation de monopole*, qui regroupe la musique, les arts de la scène et les autres arts ainsi que le design, et qui n'ont pas de lien préférentiel avec une formation professionnelle initiale.

8 Selon les cas, la filière d'études *Design* est rattachée soit à la catégorie qui regroupe les domaines technique et économique, comme le fait l'OFS, soit à la catégorie Arts comme le propose Weber et al. (2010).

9 La position du CSSI sur le troisième cycle dans les HES a été présentée dans le document *Positionnement des hautes écoles spécialisées au sein du paysage suisse des hautes écoles* (CSST, 2013, p.11–12).

Le tertiaire B correspond au domaine de la formation professionnelle supérieure qui désigne l'ensemble des écoles supérieures (ES), des examens professionnels fédéraux et des examens professionnels fédéraux supérieurs (voir Liste 2).

Le domaine de la formation professionnelle supérieure, en 2011–2012, englobait:

- 168 écoles supérieures (dont 82 institutions publiques, 41 institutions privées subventionnées et 45 institutions privées non subventionnées¹⁰). En 2011, l'OFFT (2011) répertoriait dans le domaine des écoles supérieures 33 plans d'études-cadres avec 52 orientations et plus de 400 filières de formation;
- 220 examens professionnels fédéraux et 170 examens professionnels fédéraux supérieurs (SEFRI News, 2014);
- A cela, il faut rajouter les examens professionnels non réglementés par la LFP¹¹.

Liste 2:

Eléments du domaine de la formation professionnelle supérieure

Source: compilation propre

Les ES délivrent des diplômes ES, alors que la réussite de l'examen professionnel fédéral permet l'obtention d'un brevet fédéral, et la réussite de l'examen professionnel fédéral supérieur est sanctionnée par un diplôme fédéral. Les contenus d'examens sont définis par les organisations du monde du travail concernées (OrTra).

Si les candidats aux examens fédéraux professionnels et professionnels supérieurs sont libres de suivre des cours de préparation, seuls les examens sont réglementés au niveau fédéral.

Le processus de Copenhague poursuit, dans le domaine de la formation professionnelle supérieure, des objectifs similaires au processus de Bologne dans le domaine des HE, à cela près que sa mise en œuvre n'est pas obligatoire. Son objectif est de permettre une comparaison internationale dans le domaine de la formation professionnelle.

1.2 Bases légales et gouvernance¹²

Cette section présente sous la forme d'un aperçu synthétique les bases légales sur lesquelles se fonde l'action publique en matière de formation supérieure. Il ne s'agit pas de faire un inventaire de l'ensemble de ces dispositions, mais d'en souligner les principales caractéristiques. Complétées par d'autres réglementations plus spécifiques, ces dispositions générales influent aussi sur les modes de gouvernance du système suisse de l'enseignement supérieur et de la recherche. Or, la répartition des compétences et l'organisation des processus entre les acteurs institutionnels sont importants lorsqu'il est question, par exemple, de définir le profil institutionnel et scientifique d'une université cantonale, d'établir les priorités de recherche dans tel ou tel domaine, ou, pour la formation professionnelle supérieure, d'identifier les besoins en formation avec le concours des OrTra. La présente section précise les principales caractéristiques relatives aux modes de gouvernance à l'œuvre selon les différentes filières institutionnelles. L'accent est mis ici sur les acteurs, compétences et processus à l'œuvre en matière de définition du profil de la HE (tertiaire A), respectivement de la filière de formation (tertiaire B).

10 Données transmises par l'OFS le 4 juin 2014.

11 Il s'agit des diplômes non réglementés au niveau fédéral, par exemple dans le domaine de l'hôtellerie et des services de restauration, de l'économie ou de la santé (CSRE, 2014).

12 Nous remercions Frédéric Joye-Cagnard pour la rédaction de ce chapitre.

1.2.1 Tertiaire A

Les bases légales qui concernent le tertiaire A reflètent une grande variété de particularismes. Ainsi, le domaine des EPF, essentiellement financé par la Confédération, dispose de sa propre loi fédérale, tandis que les bases légales des HEP, qui sont exclusivement à la charge des cantons, présentent un tableau plus nuancé. En effet, si la majeure partie des HEP se trouve rattachée à un canton, avec une loi correspondante, le statut et les bases légales des autres varient passablement. Par exemple, trois HEP sont intercantionales et au bénéfice d'un financement par concordat, tandis que d'autres sont intégrées à d'autres types HE (HES, HEU)¹³. Enfin, les HES et les HEU disposent à la fois d'une base légale cantonale propre à chaque établissement¹⁴ et d'une base légale fédérale (voir LEHE).

Sur le plan de la gouvernance des organisations, le tertiaire A a connu ces dernières années de profondes réformes. Ainsi, la révision des dispositions légales a conduit la plupart des établissements à bénéficier d'un contrat de prestations ou accord, respectivement convention d'objectifs, conclu pour une durée pluriannuelle avec leur autorité de tutelle. Ces nouveaux outils favorisent un processus d'autonomisation des établissements, lequel touche essentiellement les aspects institutionnels et procéduraux. Mais la réorganisation ne se limite pas aux rapports avec les bailleurs de fonds publics. Les procédures internes au pilotage et à la gestion des organisations sont aussi réaménagées au gré des révisions de lois cantonales, comme elles se sont multipliées depuis la fin des années 1990. En particulier, on constate une claire séparation entre les organes stratégiques et opérationnels, bien que la répartition des compétences entre ces entités puisse beaucoup varier selon les configurations.

Il faut remarquer que le pilotage des HEU bénéficie d'une autonomie bien plus importante que les HES et HEP. Si l'on s'en tient à la seule définition du profil stratégique d'un établissement¹⁵, une comparaison des dispositions en vigueur en avril 2006 (Pellon et Baschung, 2006) en matière de détermination des profils institutionnels entre quatre HEU (UNIBAS, UNISG, UNIL, EPFL) révélait des différences intéressantes quant aux compétences des organes intervenant dans le processus. Ainsi, les compétences en matière de définition du profil institutionnel, y compris l'ouverture ou la fermeture de filières d'études, ne se situent pas partout auprès du même organe ou niveau décisionnel: il peut s'agir du Conseil de l'université (UNIBAS, UNISG), du Conseil des EPF (EPFL), voire de la seule Direction de l'université, c'est-à-dire l'équipe rectorale (UNIL). La composition de cet organe varie passablement selon les cas: il est composé d'acteurs externes à la HE, dont au moins un conseiller d'Etat (UNIBAS, UNISG), ou bien d'acteurs à la fois externes et internes (EPFL), ou encore seulement d'acteurs internes (UNIL). Ainsi, la recherche pour chaque situation d'une stratégie spécifique à la conduite d'une HEU reflète la volonté de préservation, voire de renforcement, de la capacité d'autodétermination des acteurs académiques. Malgré la mise en place de certains outils au niveau fédéral, comme l'accréditation, qui tendent à nuancer cette analyse, la LEHE ne modifie pas fondamentalement cette autonomie dans la gouvernance interne.

13 Pour le détail, voir le site de la COHEP à l'adresse suivante: www.cohep.ch/fr/hautes-ecoles-pedagogiques/hautes-ecoles-pedagogiques-en-suisse/, ainsi que le document suivant: www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dat-eien/02_P%C3%A4dagogische_Hochschulen/Rechtlicher_Status/100322_Rechtlicher_Status_PH.pdf, consulté le 10 juin 2014.

14 Il peut s'agir d'un accord intercantonal, comme dans le cas des HES multi-sites, comme la HES-SO ou la FHNW.

15 Par exemple, choix des grandes orientations en matière d'enseignement et de recherche; choix de l'organisation interne.

En l'absence d'analyses systématiques comparables pour les HES et HEP, il est préférable de s'en tenir à des observations générales. Dans le cas des HEP, le pilotage stratégique intervient le plus souvent au niveau même du canton, tandis que la gestion opérationnelle est assurée par une direction propre à l'établissement. Naturellement, la situation diffère selon que la HEP se trouve intégrée à une HES ou à une HEU, comme dans le cas de la formation des maîtres du secondaire dans les cantons de Genève et de Fribourg. D'autre part, la CDIP assure une fonction centrale dans la reconnaissance des diplômes délivrés par les HEP, favorisant ainsi la mobilité géographique des diplômés. Le cas des HES se distingue des HEP par l'importance de la loi fédérale en vigueur, laquelle influe de manière déterminante sur les filières de formation (accréditation par la Confédération), sur les missions des HES, sur les conditions d'admission, etc. A quoi s'ajoutent les dispositions cantonales et/ou intercantionales, qui règlent l'organisation interne et les compétences des différents organes. Sur ce dernier point, remarquons qu'à l'instar des HEU, mais de manière plus systématique, des contrats de prestation ou équivalents lient les HES à leur autorité de tutelle, tandis que la gouvernance interne à la HES jouit d'une certaine autonomie, bien que celle-ci soit davantage limitée par les dispositions fédérales que dans le cas des HEU.

1.2.2 Tertiaire B

La LFPr positionne la formation professionnelle supérieure au rang de domaine de formation autonome (art. 26 à 29) et la différencie de la formation continue à des fins professionnelles. Le domaine du tertiaire B jouit, comparativement au tertiaire A, d'une relative simplicité. En effet, au niveau fédéral, une seule loi régule l'ensemble de la formation professionnelle initiale et supérieure, tandis que chaque canton dispose d'une réglementation spécifique. Cette grande lisibilité n'est toutefois qu'apparente, dans la mesure où la reconnaissance fédérale de chaque type de formation et de diplôme implique l'adoption d'une ordonnance particulière¹⁶. Contrairement au tertiaire A, l'organisation institutionnelle du tertiaire B se fait en fonction de chaque filière et/ou examen professionnel supérieur relatif à une profession spécifique. Ainsi, le partenaire privilégié des pouvoirs publics en matière de formation professionnelle supérieure sont les OrTra respectives.

Sur le plan de la gouvernance et du partage des compétences entre les acteurs, la formation professionnelle supérieure présente, pour chacun-e des filières et/ou examens, la structure générique suivante (voir Tableau 1, page 14).

La surveillance des ES est assurée par les cantons, pour autant que leurs filières de formation soient reconnues par la Confédération. Les cantons peuvent ainsi promouvoir des filières de formation ou les supprimer, le plus souvent en accord avec les OrTra. Celles-ci jouent un rôle central dans la définition des contenus des filières de formation des ES, ce qui favorise une grande adaptabilité de la formation. Cette disposition est par ailleurs souvent signifiée de manière explicite au niveau légal.

¹⁶ Ces textes sont mis à jour périodiquement par le SEFRI en accord avec les OrTra et accessibles dans la base de données suivante: www.sbfi.admin.ch/bvz/hbb/index.html?lang=fr, consultée le 11 juin 2014.

Acteurs	Compétences	Exemples
OrTra	Conception des examens fédéraux; Conception des plans d'études-cadres ES (en collaboration avec les prestataires de la formation).	Clarification des qualifications requises, règlement et organisation de l'examen et du plan d'étude-cadre.
Confédération	Pilotage stratégique, assurance qualité et approbations.	Examens fédéraux: approbation du règlement d'examen; surveillance des examens; première instance de recours; établissement des brevets et diplômes; subventionnement des examens. Ecoles supérieures: approbation des plans d'études-cadres; reconnaissance des filières de formation; subventionnement des filières de formation (facultatif).
Cantons	Surveillance et subventionnement des offres de formation.	Examens fédéraux: subventionnement des cours préparatoires (facultatif). Ecoles supérieures: surveillance; subventionnement (facultatif).
Institutions de formation privées et publiques	Mise en place d'offres de formation.	Examens fédéraux: cours préparatoires. Ecoles supérieures: filières de formation.

Tableau 1:
Acteurs et domaines de compétences au niveau de la formation professionnelle supérieure

Source: compilation propre¹⁷

1.3 Financement

Ce chapitre présente de façon succincte les principaux modes de financement des institutions du degré tertiaire. En effet, les HE connaissent des financements différenciés¹⁸, en raison des bases légales et des missions propres à chacune (CSSI, 2014).

1.3.1 Tertiaire A

Au niveau des HE, quatre sources de financement ont été répertoriées:

1. La Confédération;
2. Les cantons;
3. Les fonds de tiers compétitifs¹⁹;
4. Les autres fonds de tiers²⁰.

¹⁷ Le tableau est une version simplifiée de celui figurant dans OFFT (2011, p. 9).

¹⁸ L'entrée en vigueur de la LEHE, début 2015, a des conséquences sur le financement des HE et plus particulièrement des universités cantonales et des HES. C'est au Conseil des hautes écoles de déterminer, pour chaque période de financement, les fonds publics nécessaires (LEHE, art. 42).

¹⁹ Nous reprenons ici la définition proposée par le CSST (2012, p. 15): les fonds de tiers compétitifs correspondent aux «crédits du FNS, de la CTI, de l'UE et d'autres programmes internationaux encourageant la recherche».

²⁰ Nous reprenons ici la définition proposée par le CSST (2012, p. 15): les fonds de tiers autres correspondent aux «mandats de recherche de la Confédération et d'autres collectivités, projets de coopération et d'innovation, mandats du secteur privé, apport de fondations et revenus des prestations de services (y compris revenus de la formation continue, (...), etc.)».

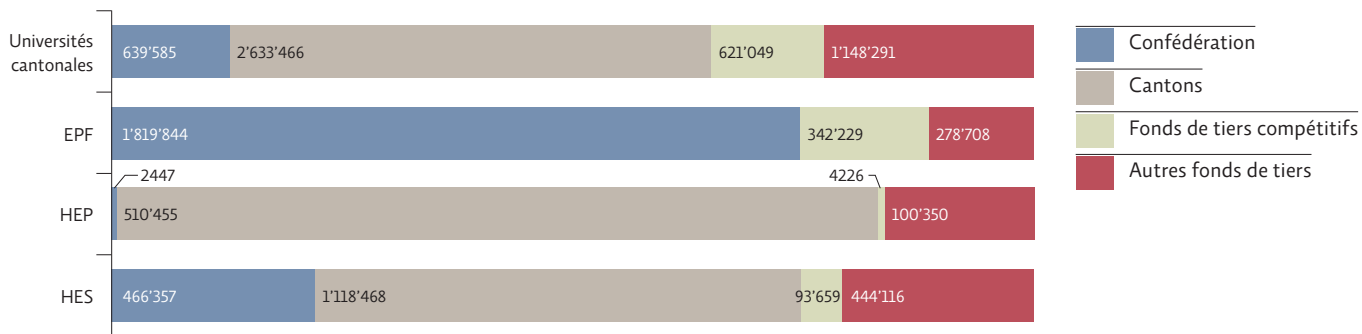
Les universités cantonales sont financées majoritairement par les cantons (voir Graphique 1). En 2013, le montant total des contributions perçues par les universités cantonales s'élevait à environ 5,042 milliards de CHF, dont plus de la moitié provenait de sources de financement cantonales (voir Annexe 1).

Les EPF sont sous la responsabilité de la Confédération (Loi du 4 octobre 1991 sur les EPF), c'est donc elle qui fixe les objectifs en matière d'enseignement, de recherche ainsi que des prestations de services et qui en assure la majeure partie du financement (voir Graphique 1). En 2013, les contributions perçues par les EPF s'élevaient à 2,44 milliards de CHF dont 75 % provenaient de sources de financement fédérales (voir Annexe 1).

A l'inverse des EPF, **les HEP** sont de la compétence des cantons qui en assurent la majorité de leur financement via l'Accord intercantonal du 12 juin 2003 sur les hautes écoles spécialisées (AHES) (voir Graphique 1). En 2013, le montant total des contributions perçues par les HEP s'élevait à environ 617 millions de CHF, dont 83 % ont été couverts par les cantons (voir Annexe 2).

En leur qualité d'organes responsables **des HES**, les cantons assument en grande partie leur financement (voir Graphique 1). Au moment de la création des HES, la participation financière de la Confédération ne s'appliquait qu'aux sous-domaines TED. Ce n'est que suite à la révision partielle de la loi sur les hautes écoles spécialisées en 2005 que les autres sous-domaines (ARTS et SSPL) ont pu bénéficier d'un subventionnement de la part de la Confédération. En 2013, le montant total des contributions perçues par les HES s'élevait à 2,12 milliards de CHF, dont plus de la moitié a été couvert par les cantons (voir Annexe 2).

L'apport des fonds de tiers compétitifs reste relativement faible chez les HES et les HEP en comparaison au domaine des HEU (voir Graphique 1).



Graphique 1: **Structure du financement en milliers de CHF selon le type de haute école et la source de financement (2013)**

Source: calculs propres selon les données OFS²¹

21 www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/data/blank/04.html#parsys_51288.com, consulté le 05.12.2014.

1.3.2 Tertiaire B

Si pendant longtemps le financement de la formation professionnelle supérieure est resté peu documenté, il existe aujourd'hui des études qui permettent de mieux comprendre son système (Baumeler, C., Dannecker, K., Trede, I., 2014; Neukomm, S., Rageth, L. et Bösch, L., 2011; Schärer et al. 2009; Seiler, Mugli et Sommer, 2009). Ce sujet reste néanmoins délicat à traiter tant il existe une grande disparité selon les domaines d'études.

Dans le domaine de la formation professionnelle supérieure, quatre pourvoyeurs de fonds principaux peuvent être distingués:

1. La Confédération;
2. Les cantons;
3. Les acteurs économiques (employeurs, entreprises, OrTra);
4. Les acteurs privés (candidats aux examens professionnels fédéraux et professionnels supérieurs, etc.).

Une nette différence peut être observée entre le domaine des ES, où les cantons assument la grande majorité des coûts, et les examens professionnels fédéraux et fédéraux supérieurs, où ils sont assumés par les acteurs économiques et privés (employeurs et candidats aux examens).

L'Accord intercantonal sur les contributions dans le domaine des **écoles supérieures** (AES) est entré en vigueur au 1^{er} janvier 2014. Ainsi, dès 2015–2016, les cantons prennent en charge le financement des ES sur le même principe que celui pratiqué par les HE. Pour la première fois, les contributions sont identiques pour tous les cantons concordataires et pour toutes les filières proposant la même formation. Pour les cantons non-signataires, l'accord intercantonal sur les écoles supérieures spécialisées (AESS) restera en vigueur. Lorsque les cantons ne contribuent pas, les étudiants sont les principaux lésés puisque leur incombent des taxes semestrielles plus élevées.

La Confédération contribue au moyen de subventionnements qui couvrent au maximum 25 % des coûts (OFPr, art. 65a, al. 1). Ces subventionnements ne sont cependant accordés que lorsque ces filières:

- sont proposées sur l'ensemble du territoire suisse par des organisations du monde du travail actives à l'échelle nationale;
- ne bénéficient pas de subventions cantonales (OFPr, art. 65a, al. 2, l. a et b).

La préparation aux examens professionnels et examens professionnels supérieurs ne fait l'objet d'aucune reconnaissance de la part de la Confédération alors même qu'ils sont suivis par 80 % à 90 % des candidats. Une partie des cours préparatoires est subventionnée par les cantons²² dans le cadre de l'AESS, l'autre est financée par les acteurs économiques et privés (Neukomm et al., 2011).

De manière générale, les participants aux cours préparatoires des examens du brevet fédéral financent plus de 57 % des coûts (économie, aide financière de la famille) et perçoivent une aide de l'ordre de 35 % de l'employeur (congé payé, apport financier, etc.). Les apports des pouvoirs publics représentent 8 %. Pour ce qui est de la préparation aux examens du diplôme fédéral, les participants financent les cours préparatoires à hauteur

22 Chaque canton définit dans quelle mesure il veut subventionner les cours préparatoires.

de 59 %; les employeurs assument 39 % des coûts. Les 2 % restants sont répartis entre des contributions des pouvoirs publics et des contributions des branches professionnelles. A noter que plus de 90 % des participants sont en emploi lorsqu'ils se préparent à l'un ou l'autre examen (Baumeler et al., 2014).

Un groupe de travail du SEFRI, en collaboration avec les cantons et les OrTra, a travaillé à l'élaboration d'un modèle de financement des cours préparatoires. Le groupe de travail s'est mis d'accord sur un principe de subventionnement en faveur des participants²³ (financement des personnes par le biais de la Confédération), en vue d'alléger leurs charges financières et d'accroître l'attractivité des examens professionnels fédéraux et fédéraux supérieurs²⁴. Le modèle est en cours d'élaboration (montant du versement de l'aide fédérale, répartition des tâches entre la Confédération et les cantons) et devrait être défini dans le message FRI 2017–2020²⁵.

L'organisation des examens fédéraux et fédéraux supérieurs incombe aux OrTra. Jusqu'en 2010, la Confédération a subventionné l'organisation des examens fédéraux supérieurs en participant au déficit des organisateurs sur la base des coûts imputables. Le montant alloué pouvait aller jusqu'à 2 millions de CHF par an. Depuis 2011, le subventionnement fédéral se calcule sur les coûts complets, et non plus sur les coûts imputables comme par le passé. Une révision de l'ordonnance au 1^{er} janvier 2013 a fait passer ce taux à 60 % des coûts au maximum, voire à 80 % dans des cas exceptionnels (Baumeler et al., 2014). L'effort fédéral supplémentaire se monte dès lors à 25 millions de CHF par an²⁶.

1.4 Recherche et prestations de services

Selon la législation en vigueur (au niveau fédéral et cantonal), seules les institutions du tertiaire A disposent d'une mission explicite en matière de recherche et de prestations de services (voir aussi le chapitre 2). Conformément à leur mandat, les HEU sont prioritairement actives dans la recherche et le développement, qui sollicitent en effet plus de la moitié des ressources en personnel (54 %), alors que la recherche appliquée et le développement mobilisent respectivement 30 % et 14 % des équivalents plein temps dans les HES et les HEP.

Tant au niveau des HEU que des HES, il convient de tenir compte des différences entre les différents groupes de domaines d'études qui présentent de fortes disparités. Par exemple, au niveau des HES, les domaines *Technique et IT*, *Chimie et sciences de la vie* et *Agronomie et économie forestière* se distinguent par une forte part de Ra-D, qui varie entre 45 % et 33 % alors qu'elle est particulièrement peu représentée dans les domaines ARTS²⁷.

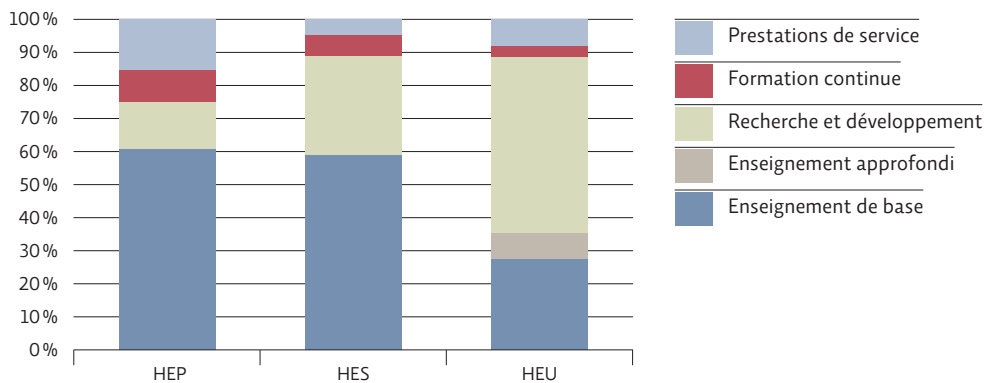
23 Le projet de modification (révision partielle) de la LFPr, allant dans ce sens, a été mis en consultation début 2015.

24 Le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE, 2014) attire néanmoins l'attention sur les dangers que pourrait provoquer, pour la formation professionnelle supérieure, une augmentation du nombre d'étudiants ou la modification des modes de financement qui risqueraient de déprécier les rendements financiers de cette formation.

25 La modification de la LFPr, en vue d'un renforcement de la formation professionnelle via un subventionnement des cours préparatoires axé sur les personnes, devrait entrer en vigueur au 1^{er} janvier 2017.

26 www.sbf.admin.ch/hbb/02019/index.html?lang=fr, consulté le 05.12.2014.

27 www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.set.4063.html, consulté le 05.12.2014.



Graphique 2: **Répartition des ressources en personnel (EPT) selon le type de haute école et le type de prestations**

Source: OFS, cube de données²⁸

Dans le domaine des HEP et des HES, l'enseignement représente l'activité principale. A noter, l'importance des prestations de services pour les HEP qui peut s'expliquer par l'importance de celles-ci dans leurs missions (cf. chapitre 2.2).

1.5 Formation

Un bref état des lieux²⁹ des personnes en formation au degré tertiaire du système suisse de formation sera d'abord présenté avant de passer en revue les conditions d'admission aux différentes formations de niveau tertiaire³⁰.

1.5.1 Personnes en formation

En 2011/12, sur les 270'550 personnes suivant une formation de niveau tertiaire, la majorité était inscrite (voir Tableau 2) auprès d'une HE, dont la moitié auprès d'une HEU. Au niveau du tertiaire B, qui représente environ 1/5 des étudiants suivant une formation de niveau tertiaire, la majorité était immatriculée auprès d'une école supérieure.

²⁸ www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/data/blank/03.html#parsys_32006, consulté le 05.12.2014.

²⁹ Le lecteur intéressé pourra également se référer au rapport du CSSI (2014).

³⁰ Pour une discussion autour des coûts de la formation, se référer au document du CSSI (2014, p. 11).

Hautes écoles	213'856
Hautes écoles universitaires	134'838
Hautes écoles spécialisées	63'856
Hautes écoles pédagogiques	15'162
Formation professionnelle supérieure	56'694
Ecoles supérieures	23'626
Préparation aux examens professionnels (brevet fédéral)	16'483
Préparation aux examens professionnels supérieurs (diplôme fédéral)	3'794
Formation professionnelle supérieure hors LFP ³¹	12'791
Total	270'550

Tableau 2:
Etudiants du degré tertiaire en 2011/12

Source: calculs propres d'après OFS (2013b, p. 30)

1.5.2 Conditions d'admission

Tertiaire A

Chaque premier cycle d'études d'une HE est ainsi accessible via une **voie traditionnelle** en fonction du type de diplôme obtenu à la fin du secondaire II (voir Figure 1). Cette voie est dite directe, car elle ne demande pas l'obtention de qualifications supplémentaires. Les porteurs d'une maturité gymnasiale accèdent au premier cycle d'études des universités cantonales, des EPF et des HEP. Les titulaires d'une maturité spécialisée (selon l'orientation retenue) ont accès aux HES ou HEP (avec quelques exceptions en suisse allemande) et la maturité professionnelle ouvre la voie vers les HES (voir Tableau 3).

L'admission au premier cycle d'études des HES, selon les sous-domaines d'études, demande une attention particulière. Lors de la création des HES, le champ d'application de la loi se limitait aux domaines TED, laissant aux cantons l'organisation des filières d'études de niveau hautes écoles dans leurs domaines de compétence (santé, social, arts). Ce n'est qu'avec la révision partielle de la Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES), entrée en vigueur le 5 octobre 2005, que ces domaines de formation ont été transférés dans la sphère de compétence de la Confédération. Raison pour laquelle l'admis-

Diplôme secondaire II	Vers le tertiaire A
Maturité gymnasiale	HEU HEP
Maturité professionnelle	HES (selon l'orientation retenue)
Maturité spécialisée	HES (selon l'orientation retenue) HEP avec orientation pédagogie (sauf exception)

Tableau 3:
Voie traditionnelle d'accès au tertiaire A selon le diplôme obtenu au terme du secondaire II

Source: compilation propre

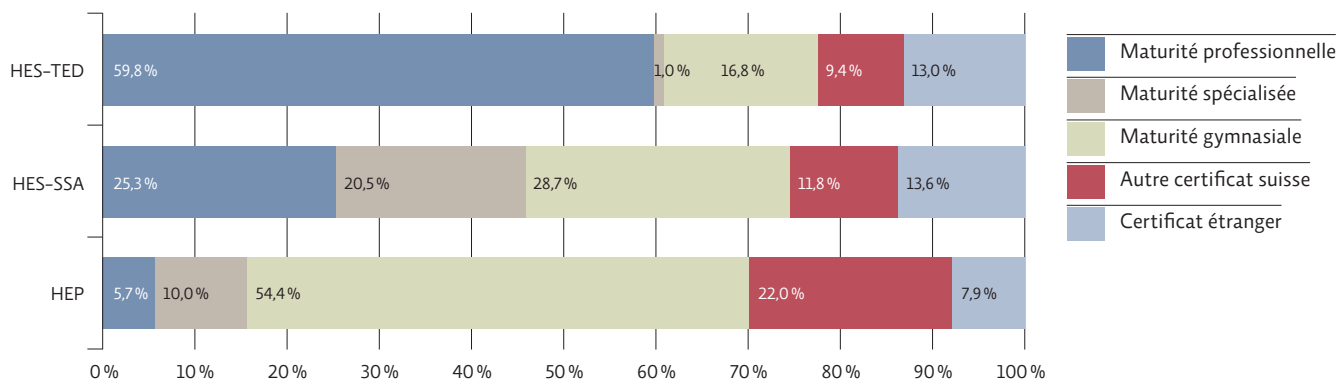
31 Diplômes non réglementés au niveau fédéral, par exemple dans le domaine de l'hôtellerie et des services de restauration, de l'économie ou de la santé (CSRE, 2014).

sion dans ces sous-domaines renvoie encore aujourd'hui à la décision de l'assemblée plénière de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de la santé pour la formation en santé³², et aux décisions de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) pour les autres filières de formation (KFH, 2006a). Ainsi, l'accès au premier cycle d'études des sous-domaines ARTS et SSPL se fait sur la base d'un concours d'admission, respectivement d'un test d'aptitudes. A noter que le futur Conseil des hautes écoles devra préciser, pour les HES, les conditions d'admission applicables aux différents domaines d'études (LEHE, art. 25, al. 2).

Des **chemins non traditionnels** sont également possibles. Ainsi, les porteurs d'une maturité professionnelle peuvent accéder aux HEU par le biais d'un examen passerelle (appelé «passerelle Dubs», du nom de son concepteur). De leur côté, les titulaires d'une maturité gymnasiale ont accès aux HES à condition de disposer d'une expérience professionnelle correspondante au domaine d'études souhaité³³. Ils peuvent également suivre une formation professionnelle initiale raccourcie.

Les étudiants au bénéfice d'un diplôme autre que la maturité gymnasiale sont peu nombreux à s'engager dans des études de premier cycle auprès d'une HEU (OFS, 2013a). A l'opposé, les étudiants des premiers cycles d'études des HEP et des HES disposent de profils plus variés (voir Graphique 3). L'accès aux HEP et HES semble ainsi plus ouvert à la diversité que celui des HEU.

Pour les HES, cette diversité s'exprime de façon plus forte dans les sous-domaines Santé-Social-Arts (SSA)³⁴, où les étudiants de première année au bénéfice d'une maturité gymnasiale sont plus nombreux que les porteurs d'une maturité professionnelle.



Graphique 3: **Entrants dans les HES et HEP selon le type de haute école et le certificat d'accès en 2012/13**

Source: OFS, 2013a, p. 35

32 Profil HES du domaine de la santé du 13 mai 2004.

33 A noter que l'article 3 de l'Ordonnance relative à la loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (O-LEHE) du 12 novembre 2014 a introduit des modifications au niveau de l'entrée dans les HES dans les domaines des mathématiques, informatique, sciences naturelles et technique (domaines MINT). Ainsi, le DEFR peut autoriser ces filières d'études, qui souffrent d'une pénurie de personnel qualifié, à admettre des candidats sans exiger une expérience préalable d'une année dans le monde du travail. Cette expérience pilote devrait se limiter à trois années (2015, 2016 et 2017).

Tertiaire B

Les conditions d'admission pour le tertiaire B sont réglées dans la LFPr. La formation professionnelle supérieure s'adresse principalement aux personnes qui ont suivi une formation professionnelle initiale et ont obtenu un CFC. Ainsi, le CFC ouvre les portes des ES ainsi que des examens fédéraux et fédéraux supérieurs moyennant quelques années d'expérience professionnelle (voir Tableau 4).

Les filières de formation des ES sont réparties en huit domaines³⁵. Un accès direct est possible pour les titulaires d'un CFC dans un domaine correspondant ou apparenté à l'orientation choisie. Selon les ES, un test d'aptitudes peut être requis et une expérience professionnelle demandée. Les conditions d'admission pour les différents domaines de formation sont réglementées dans l'annexe de l'ordonnance du DEFR concernant les conditions minimales de reconnaissance des filières de formation et des études post-diplômes des écoles supérieures (OCM ES). Le contenu et la forme des tests d'aptitudes sont réglés par les prestataires de formation.

A l'opposé, les candidats aux examens professionnels fédéraux et examens professionnels supérieurs doivent disposer d'une expérience professionnelle avérée, et environ 20 % sont titulaires d'un diplôme du tertiaire A (CSRE, 2014). L'accès aux examens professionnels et examens professionnels supérieurs est possible aux personnes œuvrant dans les domaines concernés. Les conditions d'admission sont définies par les OrTra (LFPr, art. 28, al. 2). Les examens correspondent, en général, à un approfondissement des connaissances après une formation professionnelle initiale et deux à trois années d'expérience professionnelle. Certains examens professionnels sont ouverts à différents secteurs d'activités alors que d'autres s'adressent uniquement aux titulaires d'un CFC correspondant. Pour s'inscrire à un examen professionnel supérieur, il est, en règle générale, nécessaire de disposer d'un brevet fédéral dans le domaine correspondant ainsi que de cinq années d'expérience professionnelle.


Diplôme secondaire II	Vers le tertiaire B
CFC	Ecoles supérieures
CFC avec expérience professionnelle	Examens fédéraux
CFC avec expérience professionnelle et brevet fédéral	Examens fédéraux supérieurs

Tableau 4:
Voie traditionnelle d'accès au tertiaire B selon le diplôme obtenu au terme du secondaire II

Source: compilation propre

34 Les données de l'OFS ne permettent pas de distinguer entre les deux sous-domaines: ARTS et SSPL.

35 Technique; Hôtellerie/restauration et tourisme; Economie; Agriculture et économie forestière; Santé; Social et formation des adultes; Arts visuels, arts appliqués et design; Trafic et transports.



Missions du degré tertiaire du système de formation

Dès ce point, il s'agit d'analyser les missions des institutions du degré tertiaire du système de formation sous une double perspective. Il convient tout d'abord d'interroger les missions du système tertiaire par rapport à la société, à l'économie et aux individus. Il s'agira ensuite d'analyser les missions qui sont fixées, par le législatif, aux différents éléments ainsi que les missions que se fixent les éléments eux-mêmes.

2.1 Missions générales

Le degré tertiaire du système de formation contribue, par une série de missions dites générales, au développement de la société, de l'économie et des individus:

1. Les apports du degré tertiaire du système suisse de formation à la **société**:
 - a) former les individus de façon efficace, selon les besoins en qualifications et compétences de la société, en vue d'une exploitation de tous les potentiels;
 - b) constituer et créer les conditions essentielles au développement de l'innovation;
 - c) contribuer au développement et à la propagation de la culture, en être un vecteur et mener une auto-réflexion sur le développement de la société;
 - d) contribuer au bien-être et à la prospérité de la société;
 - e) éviter les redondances dans les offres de formation et développer des synergies entre les institutions de formation en trouvant un équilibre entre l'offre et la demande.
2. Les apports du degré tertiaire du système de formation à l'**économie**:
 - a) s'assurer de la qualification d'un capital humain au regard de la diversité et des défis variés d'une économie internationale, innovatrice et compétitive;
 - b) contribuer à une économie de la connaissance et au dynamisme économique à travers la recherche, la production de connaissances et le progrès scientifique.
3. Les apports du degré tertiaire du système de formation aux **individus**:
 - a) assurer la formation de tous les individus;
 - b) fournir aux individus les qualifications nécessaires pour participer et contribuer à une société civile démocratique;
 - c) encourager et promouvoir le développement individuel dans la société et le monde du travail;
 - d) offrir une qualification en vue d'un travail de qualité, source de sécurité existentielle et de satisfaction.

Les différents éléments qui composent le degré tertiaire du système de formation répondent aux besoins divers de la société, de l'économie et des individus. La diversité des éléments apparaît dès lors comme sa principale richesse, pour autant qu'elle soit développée dans un esprit de complémentarité et de juste concurrence.

2.2 Missions déclarées

Les HE et la formation professionnelle supérieure se sont vu fixer par les lois cantonales et fédérales un ensemble de missions auxquelles il convient d'ajouter les missions que se sont fixées (et se fixent) les institutions elles-mêmes. Ce sont elles qui définissent les objectifs, les rôles et les finalités des éléments. Pour les identifier, une analyse de contenu a été réalisée sur les documents suivants:

- les dispositions qui règlent l'action publique fédérale et/ou cantonale envers l'institution: lois, ordonnances, règlements, accords intercantonaux, conventions, etc.;
- les dispositions qui émanent de la direction des institutions et qui renseignent sur les missions qu'elles se sont fixées (charte, *Mission statement*, profil, plan stratégique, convention d'objectifs, mandat de prestations, etc.).

Le domaine des HE et celui de la formation professionnelle supérieure seront présentés de façon séparée. Les missions déclarées telles qu'elles sont exposées ne se veulent pas exhaustives. La présentation cherche, au contraire, à proposer une vision schématique et synthétique.

2.2.1 Tertiaire A

Cinq axes ont été identifiés pour présenter les missions des HE. Tout d'abord, les missions telles qu'elles apparaissent dans les textes de loi. Les données présentées s'appuient exclusivement sur des documents législatifs. Ces derniers insistent sur quatre missions des HE: les liens à la société, l'enseignement, la recherche et un ensemble d'autres missions (formation continue, prestations de services et développement de la collaboration). Ces quatre aspects ont ensuite été retenus pour analyser les documents provenant des directions des institutions des HE.

2.2.1.1 Missions selon les textes de loi

Il existe une forte homogénéisation dans la présentation des missions confiées aux universités cantonales. D'abord, au niveau de la formation qualifiée *d'académique*. Elle doit favoriser et encourager le développement d'une pensée critique, autonome et méthodologique des individus. Le terme «académique» marque la spécificité du domaine des universités cantonales au niveau législatif. La promotion de la relève scientifique apparaît également comme un enjeu important. Sur le plan de la recherche, les textes de loi mentionnent l'importance de la valorisation des résultats vers la société afin de permettre l'enrichissement des connaissances et le développement d'une culture. Il existe ainsi un lien fort entre les universités cantonales et le canton (ou la Cité). Elles concourent au développement de la vie intellectuelle et sont un élément central dans la production de savoirs et de connaissances au sein de la société. Il apparaît ainsi, dans les missions confiées aux universités cantonales, une vision fortement humaniste inspirée du modèle humboldtien.

La première mission qui apparaît dans la loi sur les EPF est celle de la formation initiale et continue, tant des étudiants que du personnel qualifié, dans les domaines *scientifiques et techniques*. Puis, vient la recherche qui doit «faire progresser les connaissances scientifiques», de même que la communication des résultats vers l'extérieur. La promotion de la relève scientifique apparaît également comme une mission importante des EPF. Alors que dans le cadre des autres types de HE il est fait mention des liens au canton (ou à la Cité), les EPF sont liées au développement national.

Les tâches des HEP sont articulées autour de la formation des enseignants, du champ éducatif, du système éducatif, des sciences de l'éducation, de la pédagogie ou encore de la didactique et de l'enseignement spécialisé. Leurs missions sont plus circonscrites que celles des HEU et des HES. Elles se situent dans une perspective fonctionnaliste: former les enseignants de demain et veiller au développement de ce corps de métier. Ainsi, la mission des HEP dans la société est principalement de former du personnel enseignant qualifié. Elles sont à cheval entre l'académisation et la professionnalisation. Elles doivent également, à travers la recherche, contribuer au développement de connaissances dans le domaine qui est le sien et transférer les résultats dans la formation. Si certains textes de loi font référence à une recherche qui serait appliquée, d'autres ne précisent pas la nature de la recherche menée par les HEP. Ici, l'essentiel serait qu'elle porte sur des domaines en lien avec la formation et l'éducation. La communication des résultats vers la société, au contraire des HEU et des HES, est moins importante, voire absente d'une grande majorité de textes.

En ce qui concerne les HES, les textes de loi insistent sur l'orientation appliquée, orientée vers la pratique et qui prépare à l'exercice d'une activité professionnelle (en opposition à académique). Les HES du sous-domaine ARTS ont pour tâche le développement d'un profil artistique indépendant. Le terme «d'économie» revient de façon prédominante. Même s'il n'est pas exclu du domaine des HEU, il prend une place plus importante dans les missions confiées aux HES, leur conférant une fonction plus utilitariste; il n'est ainsi pas rare d'y trouver des références à l'innovation économique et commerciale (par opposition à l'innovation scientifique). Les HES doivent offrir des qualifications dites professionnelles. Dans ce sens, les textes législatifs insistent sur l'importance de pouvoir appliquer les connaissances acquises. Il en va de même au niveau de la recherche. Elle doit promouvoir une connaissance appliquée et orientée vers la recherche de solutions. Dans le sous-domaine ARTS, la recherche doit permettre le développement de l'innovation artistique. Il est attendu des HES que la recherche serve à nourrir la formation. Les résultats doivent être communiqués et transférables à la pratique. La mission des HES dans la société, bien que présente, apparaît de façon moins importante que dans le domaine des universités cantonales.

2.2.2.2 Missions selon les institutions

Les missions confiées aux HE par les textes de loi se retrouvent d'une façon relativement homogène dans les dispositions qui émanent de la direction des institutions³⁶.

Contribution à la société

Les universités cantonales s'inscrivent dans un tissu régional, culturel et économique auquel elles contribuent. Elles mentionnent leur volonté de former les individus à la pensée critique, mais aussi de réfléchir aux défis que rencontre la société. Le savoir critique se fonde sur des aspects méthodologiques, scientifiques et rigoureux. Les universités cantonales se fixent pour objectif de former des citoyens responsables et jouent un rôle majeur dans le développement et la réflexion sur la société. Si elles jouent un rôle d'observateur critique, elles produisent du savoir et concourent à l'expansion de la culture et de la science, par exemple au travers du développement de nouvelles connaissances ou de la création de nouvelles disciplines. Leurs missions déclarées dans les domaines en lien avec l'économie sont plus rarement mentionnées, mais non absentes.

Les EPF mettent en évidence leur ancrage national, même si elles font mention de leurs missions vis-à-vis des régions où elles sont établies (Lausanne et Zurich), ainsi que du monde en général. Les EPF s'inscrivent dans une perspective humaniste tenant compte de la civilisation globale. Elles cherchent à trouver des solutions aux problèmes existants (comme la famine), mais aussi à anticiper ceux de demain tout en développant de nouvelles technologies. Elles collaborent également avec le milieu économique, suisse et mondial, en produisant de nouveaux savoirs et des technologies novatrices.

Les missions en lien avec la société sont moins développées dans les textes émanant des HES. Ces dernières se situent, comme dans les textes de loi, par rapport à leurs liens avec le monde du travail et des entreprises. Elles sont présentées comme fortement orientées vers la pratique et le transfert rapide de connaissances. Les étudiants doivent acquérir des aptitudes et devenir rapidement efficaces et efficaces sur le terrain, c'est-à-dire des professionnels.

Pour ce qui est des missions des HEP en lien avec la société, elles se concentrent autour des domaines qui touchent de près ou de loin au système éducatif et au champ plus large de l'éducation. Elles ont comme tâche majeure de veiller à la formation du personnel enseignant ou œuvrant dans le domaine de la formation.

Enseignement

Pour l'ensemble des HE, les contenus de l'enseignement doivent être enrichis par la recherche. L'articulation enseignement-recherche est l'un des aspects communs aux éléments du tertiaire A. L'enseignement, tel que présenté par les universités cantonales, est décrit comme académique et scientifique. Il se fonde sur la théorie et la recherche. Tout comme dans les articles de loi, l'articulation entre ces deux domaines est importante. La formation vise le développement d'une pensée critique. La mission des universités cantonales est tant de transmettre un savoir déjà existant que de contribuer au développement de celui-ci. Elles accordent une grande importance aux domaines disciplinaires mettant en évidence la diversité des offres de formation. Elles veillent également à adapter les disciplines à l'évolution du monde et de la société.

³⁶ Charte, *Mission statement*, profil, plan stratégique, convention d'objectifs, mandat de prestations.

Pour les EPF, il importe de transmettre à leurs étudiants des connaissances qui soient techniques et des compétences pratiques, mais aussi de leur permettre de prendre part à des activités interdisciplinaires. Pour ce faire, les EPF, à côté d'une approche orientée vers les sciences naturelles et la technologie, accordent de l'importance à une formation qui tient compte des sciences humaines et sociales.

Les formations proposées par les HEP touchent aux domaines de l'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire et spécialisé) ou doivent être utiles à des spécialistes de l'enseignement. L'accent est mis de façon forte sur l'importance d'articuler les aspects théoriques et les expériences professionnelles dans la pratique pédagogique.

L'enseignement dans les HES est présenté comme «professionnalisant» (en opposition à académique). Ici, c'est le concept de productivité des individus, de la construction d'un capital humain (par opposition à un capital culturel et scientifique), qui est prédominant. Les HES sont orientées vers le marché. La formation est souvent présentée comme faisant suite à une formation professionnelle initiale. Dans le sous-domaine ARTS, la formation doit permettre le développement d'aptitudes créatives et artistiques.

Recherche

Les universités cantonales présentent leur recherche comme majoritairement de type fondamental. Elle se doit d'être indépendante, innovante et créative. Elle contribue à l'évolution des théories et des méthodes scientifiques, et concourt à l'innovation scientifique. La communication des résultats de recherche est un point charnière. Mais les universités cantonales ne se limitent pas à la recherche fondamentale. Ainsi, selon les disciplines, le recours à la recherche appliquée, visant notamment des applications professionnelles ainsi que le transfert de technologies, est aussi possible. Il en va de même pour le développement de contacts avec les milieux économiques.

Les EPF insistent sur l'articulation enseignement-recherche. La recherche menée par les EPF est décrite comme permettant l'accès à de nouvelles connaissances, mais aussi à la résolution de problèmes. Les EPF veulent une recherche orientée sur la durée et qui concourt au développement continu de la société et de l'économie.

La recherche dans les HEP s'inscrit dans un domaine particulier et clairement délimité. Le type de recherche effectué est peu nommé, même si certaines HEP indiquent mener des travaux de recherche appliquée. La recherche menée par les HEP doit contribuer à une meilleure compréhension des phénomènes et processus éducatifs ou en lien avec ce domaine.

La recherche est présentée comme majoritairement appliquée, dans les textes émanant des HES, et se mène en collaboration avec des entreprises ou des milieux professionnels. Le transfert des savoirs et des technologies apparaît comme un point central: ils doivent être rapidement adaptables et trouver une application pratique. La recherche au sein des HES se distingue principalement des universités cantonales par son orientation vers le monde du travail, sauf pour ce qui est du sous-domaine ARTS qui s'oriente vers le domaine de la créativité. D'ailleurs, la collaboration avec des entreprises, des PME ou des institutions publiques ou culturelles est très fréquemment mise en avant.

Autres missions

A côté de l'enseignement et de la recherche, les HE offrent également des prestations de services ainsi que des cours de formation continue, tout comme le stipulent les textes de loi. La collaboration, nationale et internationale, revêt un aspect important pour l'ensemble des HE.

La formation continue et postgrade est présentée, dans les HEU, comme un approfondissement disciplinaire ou une mise à niveau des connaissances, mais peut également s'inscrire dans une perspective de développement professionnel. Les universités cantonales offrent également des prestations de services qui peuvent prendre diverses formes: analyses, recherches, études, expertises, etc., à l'intention d'entreprises publiques et privées. Pour les EPF, la formation de base dispensée pendant les études de bachelor et de master doit être complétée par des formations postgrade et continue. Ce sont elles qui permettent, dans une large mesure, un transfert rapide des connaissances et de la technologie vers la société et l'économie. A côté de cela, elles assument également des prestations de services.

Au niveau des HEP, la formation continue est orientée vers la pratique. Elle se destine non seulement au personnel enseignant, mais aussi au personnel œuvrant, d'une façon générale, dans le domaine des politiques et des gestions scolaires. Les prestations de services fournies par les HEP sont notamment le conseil et l'accompagnement d'établissement scolaire. Elles mettent également à disposition différentes ressources didactiques.

La formation continue dans les HES est présentée comme répondant aux besoins des professionnels et du marché du travail; elle doit permettre l'accès à de nouvelles fonctions. Les prestations à des tiers sont présentées comme soutien aux entreprises et aux institutions pour favoriser les échanges avec les milieux de la pratique. Les HES doivent offrir des prestations de services et entretenir les échanges avec les milieux professionnels, notamment dans le sous-domaine TED. L'orientation vers le marché du travail et l'économie de ces milieux y apparaît de façon plus marquée que pour les universités cantonales.

2.2.2 Tertiaire B

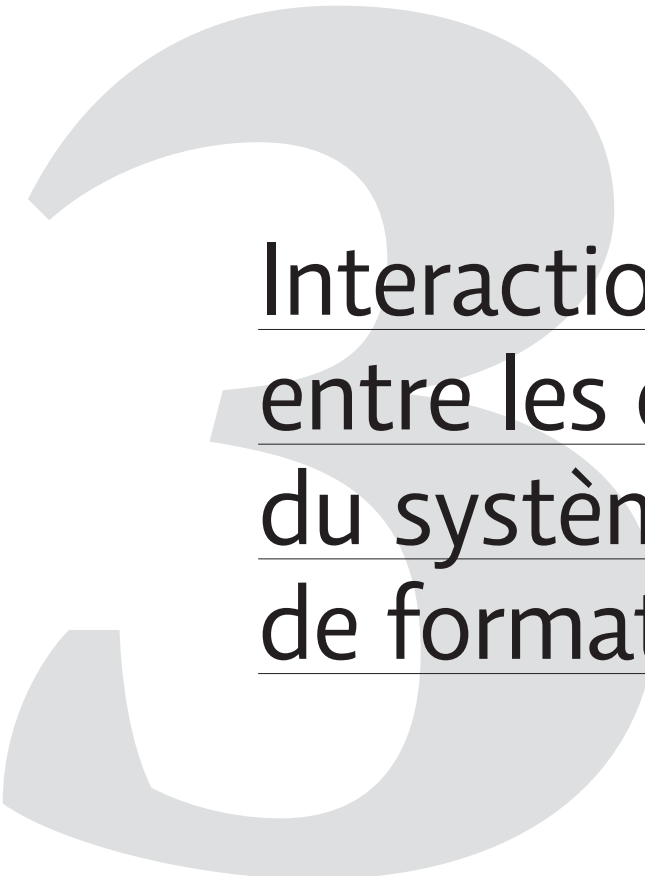
La présentation des missions du tertiaire B se limitera à celle des écoles supérieures publiques, la préparation aux examens fédéraux et examens fédéraux supérieurs n'étant pas réglementée. Sur le plan législatif, les documents suivants ont été pris en compte: la LFPR, l'OCM ES ainsi que les lois cantonales sur la formation professionnelle.

Les missions des écoles supérieures sont formulées en termes généraux dans la loi sur la formation professionnelle. Il est intéressant de constater que si les HE disposent de lois spécifiques, celles qui s'appliquent à la formation professionnelle supérieure sont intégrées dans les lois cantonales sur la formation professionnelle. Des ordonnances spécifiques viennent apporter des éléments de précision.

Au niveau des missions, celles-ci sont beaucoup moins développées et précises que celles des institutions du tertiaire A. La mission première, qui ressort tant de la LFPR que des lois cantonales sur la formation professionnelle, est celle de former les individus à l'exercice d'une profession. La formation professionnelle doit amener les individus à pouvoir exercer une profession (complexe et/ou impliquant des responsabilités). Dans ce sens, contrairement aux HE, la mission des institutions du tertiaire B ne semble se concentrer

qu'autour de la formation en lien avec le monde du travail et le monde économique. La formation professionnelle supérieure a pour objectif de former des cadres dirigeants ou occupant des postes à responsabilités. Ainsi, les organisations du monde du travail et les associations professionnelles participent à l'élaboration des plans d'études-cadres. Les associations professionnelles et le monde du travail jouent un rôle central. Ils sont notamment responsables des examens et des plans d'études-cadres des écoles supérieures. Ainsi sont privilégiées les formations qui répondent aux besoins de l'économie suisse.

Au niveau des dispositions qui émanent de la direction des ES, on retrouve une forte orientation vers le monde du travail. La formation est principalement axée sur la pratique, elle prépare à l'exercice d'une profession. Les enseignants des ES sont des professionnels et les compétences acquises par les étudiants sont rapidement, voire immédiatement, transposables sur le terrain. La très grande proximité avec le terrain ressort dans la rédaction des plans d'études-cadres qui régissent les filières de formation (ainsi que les examens fédéraux). En comparaison aux HES, les filières de formation portent sur des domaines plus spécifiques; elles visent le développement de compétences pointues. Le savoir se transmet principalement sur la base de l'expérience des enseignants, eux-mêmes issus du terrain. Cette présence du terrain se retrouve également dans la formation qui combine stage et cours. Cependant, l'accent est mis aussi sur le fait que le savoir transmis s'appuie sur des connaissances actuelles et des savoirs nouveaux. La formation veut aussi promouvoir l'innovation, nécessaire au développement du monde du travail. Les écoles supérieures mettent ainsi l'accent sur une formation pratique, qui permet le développement de compétences techniques.



Interactions entre les éléments du système tertiaire de formation

Ce chapitre illustre les interactions qui existent entre les éléments du degré tertiaire du système de formation. Il représente une tentative de mettre en évidence la dynamique du système. Pour cela, deux axes ont été retenus:

- Le premier questionne la perméabilité entre les éléments du degré tertiaire de la formation, qui est souvent relevée comme étant l'un des points forts du système de formation suisse.
- Le second s'intéresse à la collaboration et à la concurrence entre les institutions du degré tertiaire de la formation et à leurs répercussions sur le système de formation tertiaire.

3.1 Perméabilité

La perméabilité est vue comme une occasion, pour les individus, d'améliorer leurs qualifications professionnelles et de permettre le développement de compétences et d'aptitudes spécifiques offrant une plus-value sur le marché du travail (Backes-Gellner et Tuor, 2010; CSRE, 2014). Deux types de perméabilité seront étudiés ici³⁷: la perméabilité entre les éléments du tertiaire A et la perméabilité entre le tertiaire A et le tertiaire B. L'emploi du terme de perméabilité à l'intérieur du tertiaire B n'est pas pertinent étant donné que l'accès aux examens professionnels fédéraux est ouvert à toutes les personnes justifiant d'une activité professionnelle de plusieurs années dans le domaine de l'examen souhaité.

3.1.1 Entre les hautes écoles

La perméabilité entre les filières d'études du tertiaire A est favorisée grâce au système de Bologne. Les conditions de passage sont fixées dans les conventions conclues entre les trois Conférences des recteurs (CRUS, KFH, COHEP, 2007, 2010). Cela permet une perméabilité à deux moments: a) soit l'entrée dans un premier cycle d'études sur la base d'un bachelor obtenu auprès d'un autre type de HE; b) soit l'entrée en master sur la base d'un bachelor obtenu auprès d'un autre type de HE dans une orientation disciplinaire correspondante, sous réserve d'acquérir des compétences et connaissances supplémentaires si cela est demandé par la HE d'accueil.

- a) En 2013–2014, on comptait 19'231 entrants au sein d'une filière de bachelor HEU dont 152 étudiants³⁸ au bénéfice d'un bachelor HES, soit moins de 1%. Un pourcentage encore plus bas se retrouve au niveau des entrants bachelor HES où, sur les 16'268 entrants dans une filière de bachelor HES, ils étaient 87 au bénéfice d'un bachelor HEU, soit 0,53%. Ces taux, relativement faibles, tendent à prouver que ce type de perméabilité est quasiment inexistant. Dans ce sens, si la perméabilité est bel est bien possible, elle n'est pas encore entrée dans les mœurs des étudiants et présente des inconvénients (rallongement des études, coûts, etc.).

³⁷ Pour des compléments d'information se référer au Rapport et recommandations du CSSI (CSSI, 2014, p. 14).

³⁸ Données mises à disposition par l'OFS le 18 juin 2014 suite à une demande spécifique. Pour plus d'informations, consulter les recommandations du CSSI relatives au système tertiaire de la formation (CSSI, 2014, p. 14–15).

b) Le passage vers une filière de master d'un autre type de HE est réglementé par une liste de concordances établie par les trois Conférences des recteurs (CRUS, KFH, CO-HEP). Elle répertorie les passages possibles d'un cursus de bachelor vers des études de master d'un autre type de haute école dans une orientation disciplinaire correspondante. A noter que la HE d'accueil peut reconnaître certains enseignements à travers la validation des acquis, permettant ainsi une reconnaissance des enseignements antérieurs et un allègement des études du second cycle.

La poursuite des études vers une filière de master est beaucoup plus fréquente chez les étudiants au bénéfice d'un bachelor HEU (88 %) que d'un bachelor HES (16 %)³⁹. Ce taux peut s'expliquer par la nature « professionnalisant » du bachelor HES, qui ouvre plus rapidement les portes du marché du travail. Les étudiants qui se décident à poursuivre leur master dans un autre type de hautes écoles sont encore rares et leur pourcentage stagne à environ 4%. La transition la plus fréquente se trouve du côté des étudiants en possession d'un bachelor HES et qui poursuivent leurs études vers une filière de master HEU.

De fait, si la perméabilité entre les types de HE est possible dans les faits, elle reste peu pratiquée par les étudiants qui restent, en général, dans la HE où ils ont entamé leurs études de niveau tertiaire. Ainsi, l'accès aux études bachelor suite à l'obtention d'un titre du secondaire II revêt une importance d'autant plus particulière que les étudiants ne semblent pas modifier leur trajectoire par la suite.

3.1.2 Entre les hautes écoles et la formation professionnelle supérieure

Souvent, l'entrée dans une formation professionnelle supérieure fait suite à des années d'expérience professionnelle, ce qui permet aux titulaires d'un diplôme d'une HE de se présenter aux examens du brevet et du diplôme fédéral. Par ailleurs, les conditions d'admission sont clairement stipulées et identiques au niveau national. La transition vers une formation professionnelle supérieure, suite à l'obtention d'un titre d'une HE, varie selon les domaines. Elle est surtout pratiquée dans le domaine du Travail social ou de la Formation des adultes. Ainsi en 2009, 14,2 % d'étudiants titulaires d'un diplôme du tertiaire A ont entamé des études auprès d'une ES (dans les filières du Travail social et de la Formation des adultes), et 18,2 % des titulaires d'un diplôme d'une HE se sont présentés aux examens professionnels supérieurs dans le domaine de la formation. Les étudiants qui se dirigent vers ce type d'examen souhaitent avant tout développer leurs compétences pédagogiques et didactiques, et non leurs connaissances théoriques, avec l'idée d'acquérir des compétences professionnelles supplémentaires (Baumeler et al., 2014).

L'accès aux HE pour les titulaires d'un diplôme du tertiaire B est très hétérogène. Les HES sont les seules à posséder des recommandations en la matière (KFH, 2006b)⁴⁰. Les titulaires d'un diplôme ES, d'un brevet fédéral ou d'un diplôme fédéral ont la possibilité d'entamer des études auprès d'une HES, et cela même s'ils ne disposent pas d'une matu-

39 www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/dos/blank/03/02.html, consulté le 12 juin 2014.

40 Si les recommandations ne sont pas contraignantes, l'analyse menée par Baumeler et al. (2014) montre que les HES s'appuient sur celles-ci. On trouve ainsi une certaine homogénéité dans l'admission des titulaires d'un diplôme du tertiaire B au niveau des HES.

rité professionnelle. Ainsi, les titulaires d'un diplôme ES peuvent accéder au premier cycle d'études bachelor d'une HES dans un domaine apparenté⁴¹ à leurs études précédentes. Si l'entrée requiert un test d'admission, les diplômés ES devront s'y soumettre à l'instar des autres candidats. L'admission dans un premier cycle non apparenté au diplôme ES fait l'objet d'une réglementation spécifique. Les titulaires d'un diplôme d'un examen professionnel supérieur sont soumis aux mêmes réglementations, à cela près qu'il est demandé aux HES de vérifier si des compétences spécifiques doivent être acquises au préalable. Une reconnaissance des acquis (compétences, connaissances et aptitudes) est par ailleurs possible et peut remplacer jusqu'à 50 % d'une formation HES. Cependant, les conditions de reconnaissance des acquis manquent de transparence (Baumeler et al., 2014).

Contrairement à la KFH, la COHEP n'a pas rédigé de recommandations à l'intention des HEP pour favoriser un accès à ce type de public. L'entrée dans une HEP pour les titulaires d'un diplôme du tertiaire B n'est donc pas réglementée. La CDIP fixe cependant des conditions d'admission, selon les différentes filières d'études des HEP, pour les non-porteurs d'un certificat de maturité (Baumeler et al., 2014). Dans les faits, la perméabilité du tertiaire B, tant vers les HES que vers les HEP, est peu développée. Ainsi, seules 3,1 % des immatriculations dans les HES et les HEP étaient, en 2012, le fait de titulaires d'un diplôme de la formation professionnelle supérieure (Baumeler et al., 2014).

Peu de diplômés du niveau tertiaire B poursuivent des études auprès d'une HEU (en 2012, 4 personnes sur les 19'203 entrants dans une HEU) (Baumeler et al., 2014). Il n'y a pas de règles d'admission aux études de premier cycle spécifiques pour les diplômés qui appartiennent à la catégorie *non-porteurs d'une maturité*. Chaque HEU édicte donc des règles spécifiques⁴². Dès lors, la question qui se pose pour Euler et Metzger (2013) est celle de la reconnaissance des titres de la formation professionnelle supérieure par les hautes écoles. Cette séparation forte entre tertiaire A et tertiaire B a aussi existé pendant des décennies en Allemagne. Mais des changements se sont produits en 2009, soutenus par des décisions politiques:

- La décision d'ouvrir le tertiaire A, toutes HE confondues, aux titulaires d'un diplôme du tertiaire B dans un domaine apparenté, pouvant justifier d'au moins trois années d'expérience professionnelle et réussissant un test d'aptitudes.
- Par ailleurs, l'expérience professionnelle peut-être reconnue, jusqu'à hauteur de 50 %, au travers d'équivalences.

En Allemagne, cette décision a été prise dans une volonté de revaloriser la formation professionnelle par rapport à l'enseignement général en ouvrant l'accès aux HE à un plus grand nombre. Pour Euler et Metzger (2013), le cadre national des certifications pour les diplômés de la formation professionnelle (CNC-CH-FP) revêt un intérêt certain pour la reconnaissance des diplômés de la formation professionnelle par le domaine des HE, permettant de mettre à un même niveau la formation générale et la formation professionnelle. Ainsi, en Allemagne, les différents diplômes décernés par le domaine de la forma-

41 Par exemple, les titulaires d'un diplôme d'une ES dans le domaine du bois ont accès aux études de bachelor de la Haute école spécialisée bernoise dans le domaine des sciences forestières (Euler et Metzger, 2013).

42 Dans les universités cantonales de Berne, Fribourg, Genève, Lausanne, Lucerne, Neuchâtel et de la Suisse italienne, ainsi que dans les deux EPF, il est possible, sous certaines conditions, d'être admis en cursus de bachelor dans plusieurs facultés sans certificat de maturité. Dans ces cas, des procédures d'admission spéciales sont appliquées, lesquelles varient d'une université à l'autre ainsi que d'une faculté à l'autre. En sont exclues dans toutes les universités les branches médicales et la pharmacie. Seules les informations fournies par les universités font foi. www.crus.ch/information-programmes/reconnaissance-swiss-enic/admission/admission-en-suisse/sans-certificat-de-maturite.html?L=1, consulté le 26 juin 2014.

tion professionnelle autorisent l'accès au premier cycle d'études d'une HE. Cependant, même si le passage aux HE a été simplifié et unifié, une difficulté est survenue: celle de la socialisation académique. Les HE demandent à leurs étudiants de confronter théorie et pratique. Ainsi, pour les étudiants diplômés du tertiaire B, l'expérience professionnelle acquise n'est que de peu d'utilité puisqu'ils doivent se familiariser avec un nouveau mode d'enseignement et de réflexion auquel ils sont peu accoutumés et pour lequel il n'existe pas de cours spécifiques, si ce n'est une immersion par l'apprentissage (Euler & Metzger, 2013). Des cours permettant la transition et le développement de savoir-faire spécifiques pourraient être mis en place pour soutenir ces étudiants.

3.2 Entre collaboration et concurrence

Les projets et formations conjoints à plusieurs types de HE ont pour objectif de mettre à profit les compétences principales de chacune dans le contexte de conventions-cadres entre des institutions partenaires⁴³ qui règlent les modalités de collaboration. Les programmes de formation et les projets de recherche communs à plusieurs institutions permettent de tenir compte de la spécificité des différents éléments, de valoriser les compétences de chacun et de favoriser la complémentarité des rôles. Les projets de collaborations peuvent être intracantonales ou intercantionales, et ils peuvent s'appliquer tant au domaine de la formation que de la recherche. Dans le cas de la formation, cela donne la mise en place d'offres communes au niveau des filières de master⁴⁴, du doctorat⁴⁵ ou de la formation continue certifiée⁴⁶. Nous exposerons ici plus particulièrement le cas du troisième cycle, qui est plus fréquemment au centre des débats et qui soulève également la question de la relève scientifique.

En effet, à l'heure actuelle, seules les HEU sont habilitées à offrir un troisième cycle conduisant au titre de PhD. Les HES et les HEP sont donc dépendantes des HEU pour former leur relève scientifique. Ainsi, la KFH (2014) soutient la mise en place d'un troisième cycle en coopération avec les HEU pour autant que les conditions-cadres requises soient réunies ou puissent être créées. Le cas échéant, elle demande à ce que les HES puissent mettre en place un troisième cycle autonome. De son côté, le CSST (2013) s'était prononcé positivement pour la mise en place d'un troisième cycle auprès des HES pour autant que le titre décerné soit bien distingué de celui conféré par les HEU. Le PhD doit rester une prérogative des HEU et il convient aux HES et HEP d'offrir un titre de troisième cycle qui s'en distingue au niveau fonctionnel, terminologique et du contenu. Cette distinction entre les titres de troisième cycle permettrait également de limiter l'académisation vers laquelle les HES et HEP tendent (Oelkers, 2013). Rappelons qu'en Allemagne (Deutscher Wissenschaftsrat, 2010) et en Autriche (Österreichischer Wissenschaftsrat, 2014), pays qui disposent d'un système de formation similaire à la Suisse, les HES ne sont pas non plus ha-

43 Par exemple la convention-cadre du 9 décembre 2010 entre l'UNIL et la HEP Vaud.

44 Par exemple: l'UZH et la PHZ disposent d'un *Joint Degree Masterstudiengang «Fachdidaktik Schulsprache Deutsch»*; la collaboration entre l'UNIL et la HES-SO, qui offrent conjointement le master *Sciences en sciences infirmières* ou encore le *Master en didactique disciplinaire*, proposés conjointement par les HEP et les universités cantonales.

45 Par exemple, le programme doctoral suisse en didactique disciplinaire mis en place conjointement par les HEP et les universités cantonales.

46 Par exemple, la formation en Direction d'institutions de formation entre la HEP Vaud, l'UNIL, l'IFFP et l'UNIGE.

bilités à décerner le grade de PhD. A noter que, si elle devait avoir lieu, la mise en place d'un troisième cycle au sein des HES devrait tenir compte des différents sous-domaines mis en évidence précédemment (voir Liste 1). Les sous-domaines ARTS, SSPL et TED se retrouvent face à des situations différentes dont il faut tenir compte. Par exemple, le sous-domaine ARTS est en situation de quasi-monopole dans le domaine de la formation tertiaire (Weber et al., 2010), et des collaborations pour la mise en place d'un troisième cycle, avec les HEU, peuvent être plus difficiles à développer que dans les domaines TED.

Au niveau de la recherche, les conventions-cadres encouragent le développement de projets de recherche communs et l'acquisition de partenaires tiers. Dans ses recommandations, le groupe de travail CUSO-HES-SO (2007) stipule que la mise en place de projets communs à différents types de HE permet, outre l'encouragement de la collaboration, d'éviter une concurrence coûteuse. Ainsi, la mise en place du pôle EPFL Valais Wallis, menée conjointement par le canton du Valais et l'EPFL, permettra de réunir des chaires de l'EPFL et de la Haute école d'ingénierie de la HES-SO Valais. On voit ici apparaître un rôle majeur pour les cantons, également non universitaires, dans le développement de synergies entre les institutions de formation (Oelkers, 2013).

Si des collaborations entre les institutions qui composent le degré tertiaire du système de formation existent, on relève tout autant une certaine forme de concurrence entre les institutions. C'est notamment le cas dans le domaine de la formation continue entre les HES et la formation professionnelle supérieure (Baumeler et al., 2014; Euler et Metzger, 2013), où l'on retrouve parfois la même offre de formation dans différents types d'institutions. Cette même problématique se retrouve au niveau de la formation initiale, que ce soit à l'intérieur du tertiaire A (par exemple dans le domaine de l'ingénierie et de l'architecture, où le titre peut être obtenu auprès d'une HEU ou d'une HES) ou entre le tertiaire A et le tertiaire B (par exemple dans le domaine des soins infirmiers et du travail social, où le diplôme peut être obtenu auprès d'une HES ou d'une ES). Euler et Metzger (2013) soulignent que ce manque de coordination finit par déboucher sur l'attribution de diplômes similaires, mais non équivalents, par différents types d'institutions. Il conviendrait de se pencher sur les bienfaits et les méfaits de cette concurrence ainsi que sur les conséquences pour les porteurs de ces diplômes (par exemple au niveau de la reconnaissance sur le marché de l'emploi et des possibilités de formation continue).

4 Conclusion

Le degré tertiaire du système suisse de formation, sous l'impulsion de dynamiques exogènes (internationales, sociales et économiques), tend à perdre en clarté. Les profils des différentes institutions s'uniformisent alors que la Suisse a besoin d'un degré tertiaire de formation où les profils sont clairement définis et maintenus (CSSI, 2014). Partant d'une perspective descriptive, ce document a voulu dresser un panorama des principales caractéristiques des institutions qui composent le degré tertiaire du système suisse de formation ainsi que leurs missions.

Il convient de porter un regard particulier à la dynamique du système. Il existe certes des conditions-cadres qui encouragent la perméabilité (principalement entre les HE), cependant celle-ci reste faible. Dans ces conditions, on peut se demander si, en complément des conditions-cadres, il ne s'agirait pas d'encourager davantage les programmes conjoints entre les types de HE. Pour les individus, l'avantage serait de bénéficier d'une formation plus diversifiée, et pour l'économie, de profils atypiques aux compétences plus étendues. Pour la cohérence de l'ensemble du degré tertiaire, il s'agirait aussi de se pencher sur la question de la perméabilité du tertiaire B vers le tertiaire A, par exemple en proposant des conditions-cadres valables pour l'ensemble des HE. Cela aurait l'avantage de participer à la reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle, notamment grâce à la validation des acquis d'expérience, comme c'est le cas en Allemagne.

S'il est essentiel d'entretenir des profils diversifiés entre les institutions du degré tertiaire de la formation, il est également important d'avoir une coordination au niveau de l'ensemble du système et d'éviter les flous curriculaires préjudiciables à la reconnaissance des formations (Euler & Metzger, 2013).

Bibliographie

- Backes-Gellner, U. et Tuor, S. (2010). Equivalents, différents, perméables? Les différents parcours du système suisse de formation, *La vie économique. Revue de politique économique*, 7–8, p. 43–46.
- Baumeler, C., Dannecker, K. et Trede, I. (2014). *Expertenbericht «Höhere Berufsbildung in der Schweiz»*, Arbeitsdokument SWIR. Berne: SWIR.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (éd.) (2014). *L'éducation en Suisse – rapport 2014*. Aarau: CSRE.
- CSSI (2014). *Le degré tertiaire du système suisse de formation. Rapport et recommandations du Conseil suisse de la science et de l'innovation*. Berne: CSSI.
- CSST (2013). *Positionnement des hautes écoles spécialisées au sein du paysage suisse des hautes écoles*. Berne: CSST.
- CSST (2012). *Modèles d'attribution de l'overhead au Fonds national suisse et à la Commission pour la technologie et l'innovation*. Berne: CSST.
- CUSO-HES-SO (2007). *Les conventions de collaborations entre les universités de la CUSO et la HES-SO. Recommandations*. Berne: CUSO.
- CRUS, KFH, COHEP (2007, 2010). *Perméabilité entre les types de hautes écoles*. Berne: CRUS, KFH, COHEP.
- Deutscher Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlung zur Differenzierung der Hochschulen*, Lübeck.
- Euler, D. et Metzger, C. (2013). *Tertiäre Bildung in der Schweiz. Entwicklung – Herausforderungen – Handlungsoptionen*. Dans D. Gyger Gaspoz (2015), *Le degré tertiaire du système suisse de formation: situation et tendances actuelles* (Annexe 3). Berne: Document de travail CSSI.
- KFH (2014). *Troisième cycle. Importance pour le développement des hautes écoles spécialisées. Position de principe de la Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées KFH, 27 mars 2014*. Berne: KFH.
- KFH (2006a). *Best Practice KFH: L'admission aux études des hautes écoles spécialisées et la reconnaissance des diplômes étrangers*. Berne: KFH.
- KFH (2006b). *Best Practice KFH: L'admission des diplômé-es des écoles supérieures dans les filières d'études bachelor à usage interne des HES*. Berne: KFH.
- Neukomm, S., Rageth, L. et Bösch, L. (2011). *Enquête auprès des candidates et candidats aux examens fédéraux dans le domaine de la formation professionnelle supérieure*. Zurich: Ecoconcept.
- Oelkers, J. (2013). *Anmerkungen zur Tertiärstufe*. Dans D. Gyger Gaspoz (2015), *Le degré tertiaire du système suisse de formation: situation et tendances actuelles* (Annexe 4). Berne: Document de travail CSSI.
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlung zum Promotionsrecht in einem differenzierten Hochschulsystem*. Wien.
- OFS (2013a). *Maturités et passage vers les hautes écoles 2012*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- OFS (2013b). *Personnes en formation. Edition 2013*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- OFFT (2011). *La formation professionnelle supérieure 2011. Faits et données chiffrés*. Berne: OFFT.
- Perellon, J.-F. et Baschung, L. (2006). Nouveau paysage de l'enseignement supérieur en Suisse: quatre hautes écoles face aux enjeux de la différenciation. Dans J.-P. Leresche, M. Benninghoff, F. Crettaz von Roten, et M. Merz (dir.), *La fabrique des sciences. Des institutions aux pratiques* (pp. 81–100). Lausanne: PPUR.
- Schärer, M., Fritschi, T. Dubach, P. et Oesch, T. (2009). *Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – eine Analyse aus der Sicht der Studierenden*. Berne: BASS.
- Seiler, P., Mügli, M. et Sommer, P. (2009). *Analyse der Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung*. Zürich: PwC.
- SEFRI NEWS (2014). *Projet stratégique Formation professionnelle supérieure*. SEFRI NEWS, septembre, p. 4–5.
- Weber, K., Balthasar, A., Tremel, P. et Fässler (2010). *Gleichwertig, aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Basel: Gebert-Ruf-Stiftung.

Abréviations

AHES	Accord intercantonal du 12 juin 2003 sur les hautes écoles spécialisées à partir de 2005	LFPr	Loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002 (Etat le 1er janvier 2013)
AESS	Accord intercantonal sur les écoles supérieures spécialisées	LHES	Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées du 6 octobre 1995 (Etat le 1er janvier 2013)
ARTS	Filières HES: Musique, Arts de la scène et Autres arts	OCM ES	Ordonnance du DEFR concernant les conditions minimales de reconnaissance des filières de formation et des études postdiplômes des écoles supérieures du 11 mars 2005 (Etat le 1er février 2014)
CDIP	Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique	OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
CFC	Certificat fédéral de capacité	OFPr	Ordonnance sur la formation professionnelle du 19 novembre 2003 (Etat le 1er juillet 2014)
CNC-CH-FP	Cadre national des certifications pour les diplômes de la formation professionnelle	OFS	Office fédéral de la statistique
COHEP	Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques	OrTra	Organisation du monde du travail
CRUS	Conférence des recteurs des universités suisses	PhD	Doctorat
CSSI	Conseil suisse de la science et de l'innovation	PHZ	Haute école pédagogique de Zurich
CSST	Conseil suisse de la science et de la technologie	SEFRI	Secrétariat d'Etat à la formation, la recherche et à l'innovation
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation	SSA	Filières HES: Santé, Social, Arts
CTI	Commission pour la technologie et l'innovation	SSPL	Filières HES: Santé, Social, Psychologie appliquée, Linguistique appliquée
CUSO	Conférence universitaire de Suisse occidentale	TED	Filières HES: Technique, Economie, Design
DEFR	Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche	UE	Union européenne
ECG	Ecole de culture générale	UNIBAS	Université de Bâle
EPF	Ecoles polytechniques fédérales	UNIGE	Université de Genève
EPFL	Ecole polytechnique fédérale de Lausanne	UNIL	Université de Lausanne
EPT	Equivalent plein temps	UNISG	Université de Saint-Gall
ES	Ecoles supérieures	UZH	Université de Zurich
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz		
FNS	Fonds national suisse de la recherche scientifique		
HE	Haute(s) école(s)		
HEP	Hautes écoles pédagogiques		
HEP Vaud	Haute école pédagogique du canton de Vaud		
HES	Hautes écoles spécialisées		
HES-SO	Haute école spécialisée de Suisse occidentale		
HEU	Hautes écoles universitaires		
IFFP	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle		
ISCED	International Standard Classification of education		
KFH	Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses		
LAU	Loi fédérale sur l'aide aux universités et la coopération dans le domaine des hautes écoles		
LEHE	Loi fédérale sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (entrée en vigueur)		

Annexes

Annexe 1: Sources de financement, selon le pourvoyeur de fonds, des universités cantonales et des écoles polytechniques fédérales en 2013

Source: calculs propres d'après les données de l'OFS⁴⁷

Source de financement selon le pourvoyeur de fonds	Universités cantonales En milliers de CHF	EPF En milliers de CHF
Confédération	639'585	1'819'844
Contributions aux investissements figurant dans le compte courant, selon LAU	8'468	–
Contributions liées à des projets de coopération et d'innovation, selon LAU	16'285	–
Autres subventions	474	–
Subventions de base LAU	614'358	–
Enveloppe budgétaire EPF	–	1'819'844
Cantons	2'633'466	–
Canton universitaire: couverture ou budget	2'116'946	–
Autres cantons: accord intercantonal universitaire	508'305	–
Autres cantons: autres subventions	8'215	–
Fonds de tiers compétitifs	621'049	342'229
Frais centraux de la haute école couverts par des <i>overheads</i>	33'958	25'539
Projets du FNS	443'643	166'115
Projets de la CTI	22'635	34'264
Programmes de recherche de l'UE	86'198	100'205
Autres programmes internationaux	34'615	16'107
Autres fonds de tiers	1'148'291	278'708
Ecolage	137'276	23'763
Autres moyens propres de la haute école	294'903	19'126
Fondations	8'371	–
Mandats de recherche du secteur privé	259'455	174'061
Mandats de recherche de la Confédération	97'656	39'855
Mandats de recherche des autres collectivités publiques	66'194	17'162
Revenus des prestations de services	173'035	–
Total	5'042'390	4'742

La comptabilité analytique des HE n'étant pas identique, des différences existent quant à la nature des fonds de tiers compétitifs et autres fonds de tiers. A titre d'exemple, les HES intègrent dans la catégorie *taxes d'études* celles qui proviennent de la formation de base et de la formation continue. Au contraire, pour les universités cantonales, les taxes dues à la formation continue apparaissent dans la catégorie *Revenus de la formation continue*.

47 www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/data/blank/04.html#parsys_51288, consulté le 03.12.2014.

Annexe 2: Sources de financement⁴⁸ selon le pourvoyeur de fonds, des HEP⁴⁹ et des HES en 2013

Source: calculs propres d'après les données de l'OFS⁵⁰

Source de financement selon le pourvoyeur de fonds	Universités cantonales En milliers de CHF	EPF En milliers de CHF
Confédération	2'447	466'357
Subsides SEFRI	62	39'087
Subsides forfaitaires SEFRI	–	410'099
Autres subsides de la Confédération	2'384	17'170
Cantons	510'455	1'118'468
Contributions forfaitaires AHES (à l'intérieur de la région des organes responsables)	231'958	456'734
Contributions forfaitaires AHES (à l'extérieur de la région des organes responsables)	72'510	255'755
Financement du solde par les organes responsables (sans les coûts d'infrastructure)	205'987	405'980
Fonds de tiers compétitifs	4'226	93'659
Subsides CTI	504	60'321
Subsides FNS	3'056	15'458
Subsides programmes de recherche UE et internationaux	666	17'880
Autres fonds de tiers	100'350	444'116
Taxes d'études	34'225	226'742
Produits de tiers	48'429	175'670
Autres produits	17'696	41'703
Total	617'477	2'122'600

48 Sans les produits d'infrastructure.

49 Sans les HEP intégrées.

50 www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/data/blank/04.html#parsys_51288, consulté le 03.12.2014.

Annexe 3:
Tertiäre Bildung in der Schweiz:
Entwicklung – Herausforderungen – Handlungsoptionen

Prof. Dr. Dieter Euler

Prof. em. Dr. Christoph Metzger

St. Gallen, Oktober 2013

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	43
1 Fokussierung der Problemstellung	44
2 Grundsachverhalte im tertiären Bildungssystem der Schweiz	45
2.1 Tertiärstufe im Überblick	45
2.2 Vertiefung: Höhere Berufsbildung in der Schweiz	47
2.2.1 Zielausrichtungen	47
2.2.2 Abschlüsse	48
2.2.3 Angebote	48
2.2.4 Zulassung	48
2.2.5 Dauer der Ausbildung	49
2.2.6 Qualitätssicherung	49
2.2.7 Finanzierung	50
2.2.8 Durchlässigkeit der Höheren Berufsbildung zu Tertiär A	50
2.2.9 Bemühungen um Aufwertung der höheren Berufsbildung	51
2.3 Zusammenfassung und Anschlussfragen	52
3 Entwicklungen und Herausforderungen aus internationaler Perspektive	53
3.1 Überblick	53
3.2 Entwicklungen in OECD und Europäischer Union	53
3.3 Entwicklungen und Herausforderungen im Tertiärsektor Deutschlands	55
3.4 Zusammenfassung und Anschlussfragen	58
4 Handlungsoptionen für die (Weiter-)Entwicklung der Tertiärstufe	60
Literatur	63

1 Fokussierung der Problemstellung

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

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

In diesem Kontext verfolgt die Untersuchung das Ziel,

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

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

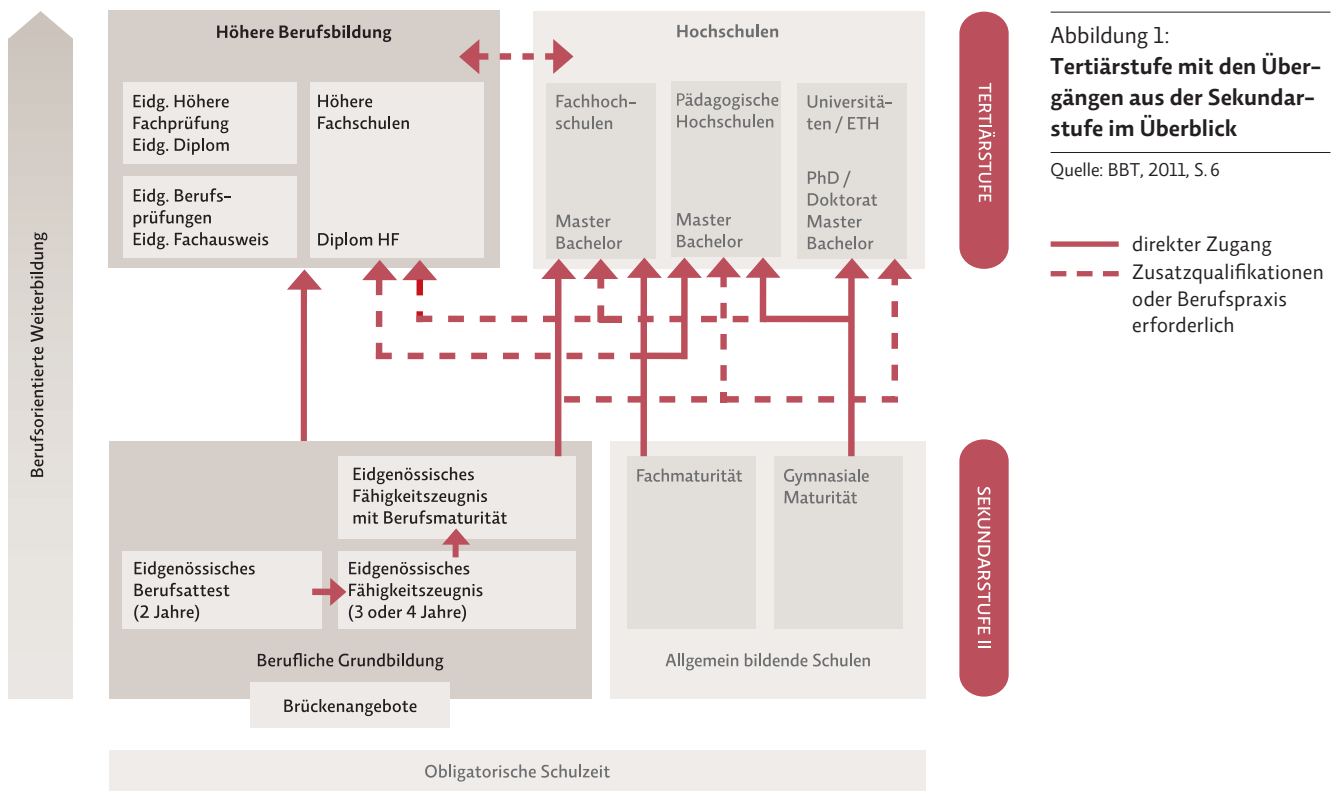
- Wie lassen sich Struktur, Profil und Entwicklungen in der Tertiärstufe beschreiben? Wie sind die Übergänge aus der Tertiärstufe B in A aktuell gestaltet? (Kap. 2)
- Welche Entwicklungen und Herausforderungen zeigen sich aus internationaler Perspektive? Inwieweit können die insbesondere in Deutschland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

2 Grundsachverhalte im tertiären Bildungssystem der Schweiz

2.1 Tertiärstufe im Überblick

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

Zur Tertiärstufe A zählen die universitären Hochschulen einschliesslich der Eidgenössischen Technischen Hochschulen, die Fachhochschulen und die pädagogischen Hochschulen⁵¹. Die Tertiärstufe B umfasst die höhere Berufsbildung, gegliedert in die Eidgenössischen Berufsprüfungen (BP) und höheren Fachprüfungen (HFP) einerseits sowie die Höheren Fachschulen (HF) andererseits⁵² (Bundesamt für Bildung und Technologie [BBT], 2011, S. 6; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2010, S. 172).



51 Letztere sind in Abb. 1 in die Fachhochschulen integriert.

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

Zweck

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

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

Wie die Ausführungen dieser Studie noch detailliert zeigen, steht der vermeintlich trennscharfen Funktionszuweisung der beiden Bereiche der Tertiärstufe eine Praxis gegenüber, die sich durch zunehmende Konvergenzen kennzeichnen lässt. Zudem liesse sich die angestrebte Forschungsorientierung in den Bachelor-Studiengängen der Tertiär A-Bereiche kritisch hinterfragen.

Quantitative Bedeutung

In ihrer OECD-Studie stellen Fazekas und Field mit Bezug auf das Jahr 2009 (2013a, S. 13) fest, dass die höhere Berufsbildung mit rund 40 Prozent «massgeblich zum Erwerb der für die Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen» beitrage. Allerdings ist zu beachten, dass der Anteil der Absolventen der höheren Berufsbildung im Vergleich zu jener der Tertiärstufe A von 2009 (42,2%) bis 2012 (35,5%) etwas rückläufig ist (Bundesamt für Statistik [BFS], 2013a, b) (siehe Tabelle 1).

Die Bedeutung der höheren Berufsbildung innerhalb des schweizerischen Bildungssystems zeigt sich auch darin, dass in 2012 12,9 Prozent der 25–64-Jährigen in der Schweiz über einen Tertiärabschluss B verfügten (im Vergleich zu 23,7 Prozent mit einem Tertiärabschluss A), wenn auch mit relativer abnehmender Tendenz gegenüber jenen mit Tertiärabschluss A, betrug doch 2008 das Verhältnis von B zu A noch 15,3 zu 18,3 Prozent.⁵³ Letzteres widerspiegelt auch die zunehmende Bedeutung der Fachhochschulen für die jüngere Generation (BFS, 2013c).

⁵³ Es ist allerdings davon auszugehen, dass ca. 3% der Abschlüsse Doppelabschlüsse sind, d.h. die Zahl der Tertiär B-Abschlüsse entsprechend höher ist (s. Fazekas & Field, 2013a, S. 13, S. 26).

	2009		2010		2011		2012	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Tertiär A	37'732	57,8	41'479	59,5	43'878	61,9	46'423	64,5
Universitäten/ETH	24'504	37,5	26'809	38,4	27'692	39,1	28'773	40,0
FH	13'228	20,3	14'670	21,1	16'186	22,8	17'650	24,5
Tertiär B	27'507	42,2	28'262	40,5	27'036	38,1	25'520	35,5
BP	12'196	18,7	13'144	18,9	13'141	18,6	13'582	18,9
HFP	2'656	4,1	3'160	4,5	2'969	4,2	2'815	3,9
HF	7'234	11,1	7'337	10,5	7'145	10,0	6'780	9,4
Vom Bund nicht reglementierte HBB ⁵⁴	5'421	8,3	4'621	6,6	3'781	5,3	2'343	3,3

Tabelle 1:
**Abschlüsse der Tertiärstufe
A und B**

Quelle: eigene Zusammenstellung

2.2 Vertiefung: Höhere Berufsbildung in der Schweiz

2.2.1 Zielausrichtungen

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

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

Der Zweck der **Höheren Fachschulen (HF)** lässt sich von jenem der HFP nicht deutlich abgrenzen. Die Verordnung des Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) legt in Art. 2 fest⁵⁵: «Die Bildungsgänge und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen vermitteln den Studierenden Kompetenzen, die sie befähigen, in ihrem Bereich selbständig Fach- und Führungsverantwortung zu übernehmen. Sie sind praxisorientiert und fördern insbesondere die Fähigkeit zu methodischem und vernetztem Denken, zur Analyse von berufsbezogenen Aufgabenstellungen und zur praktischen Umsetzung der erworbenen Kenntnisse.» Auch wenn damit Kompetenzen etwas differenzierter formuliert und die Führung eines Betriebs sowie die Ausbildung von Berufslernenden nicht explizit genannt werden, wird deutlich, dass es sich ebenfalls um eine «höher qualifizierende Berufsbildung» (BBT, 2011, S. 16) mit einem starken Bezug auf die Berufswelt handeln soll.

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

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

2.2.2 Abschlüsse

Die **Berufsprüfung** führt zum eidgenössischen Fachausweis (z.B. «ElektroSicherheitsberater mit eidgenössischem Fachausweis», «Produktionsleiter/in Schreinerei mit eidgenössischem Fachausweis», «Coiffeuse/Coiffeur mit eidgenössischem Fachausweis»), die **Höhere Fachprüfung** zum «eidgenössischen Diplom» (z.B. «Eidg. dipl. Schreinermeister», «dipl. Elektroinstallateur/in», «diplomierter Steuerexperte»; für weitere Beispiele s. BBT, 2011, S. 13).

Die **Höheren Fachschulen** verleihen ein Diplom (z.B. dipl. Techniker/in HF Holztechnik, dipl. Betriebswirtschafterin HF, dipl. Tourismusfachfrau HF; BBT, 2011, S. 16). Bemerkenswerterweise fehlt bei letzterer Bezeichnung das Attribut «eidgenössisch», obwohl die Prüfungen eidgenössisch anerkannt sind.⁵⁶

2.2.3 Angebote

Das Angebot an eidgenössischen Prüfungen ist vielfältig und umfangreich. Gemäss BBT (2011, S. 13) werden zurzeit «rund 240 eidgenössische **Berufs-** und 170 **höhere Fachprüfungen**» angeboten (BBT, 2011, S. 13). Die Initiative dazu geht jeweils von einer Organisation der Arbeitswelt aus (OdA), die die entsprechende Prüfung auch periodisch organisiert (SKBF, 2010, S. 247–248). Die Prüfungsordnungen verteilen sich auf Industrie und Gewerbe (50%), Dienstleistungssektor (41%) sowie Landwirtschaft (9%); bezüglich Prüfungsabschlüssen überwiegt allerdings der Dienstleistungssektor (66%) gegenüber Industrie und Gewerbe (29%) sowie Landwirtschaft (5%) (Basis 2009; BBT, 2011, S. 14). Dem SBFI obliegt die Genehmigung entsprechend der gesetzlichen Regelung, dass «innerhalb einer Branche für eine spezielle Ausrichtung nur je eine eidgenössische Berufsprüfung und eine eidgenössische höhere Fachprüfung» angeboten werden dürfen (Berufsbildungsverordnung BBV, Art. 25).⁵⁷

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

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

2.2.4 Zulassung

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

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

57 Vgl. exemplarisch die Umsetzung in VSSM, 2012.

Bezüglich der schulischen bzw. prüfungsmässigen Voraussetzungen gilt:

- Zu den **BP** und **HFP** wie auch die **HF** sind Personen zugelassen, die über einen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügen, wobei sowohl ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis oder Zeugnis einer allgemeinbildenden Vollzeitschule akzeptiert werden. Hingegen ist keine Berufsmaturität erforderlich.
- Zur **HFP** im Besondern wird zugelassen, wer (mit wenigen Ausnahmen) die einschlägige Berufsprüfung bestanden hat (BBT, 2011, S. 13) oder über einen Abschluss im Tertiärbereich A⁵⁸ verfügt (BBT, 2011, S. 11; SKBF, 2010, S. 248).
- Schliesslich ist zu beachten, dass die Prüfungsvorbereitung nicht reglementiert ist. Auch wenn eine Vielzahl von Vorbereitungskursen⁵⁹ angeboten wird, ist deren Besuch keine zwingende Voraussetzung; eine autodidaktische Vorbereitung ist ebenfalls möglich (BBT 2011, S. 13; SKBF, 2010, S. 245).

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

2.2.5 Dauer der Ausbildung

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

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

2.2.6 Qualitätssicherung

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

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

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

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

2.2.7 Finanzierung

Die HBB wird einerseits öffentlich, andererseits privat finanziert (BBT, 2011, S. 24). Im Jahre 2009 gaben Bund und Kantone knapp 500 Mio. CHF aus.⁶⁰ Unbestritten tragen die Studierenden und Arbeitgeber den massgeblichen Anteil an den Kosten der HBB. Dafür nennt das BBT (2011, S. 24) verschiedene Gründe wie etwa die Aussicht der Studierenden auf Einkommensverbesserung, die Heterogenität von Anbietern der HBB sowie den geringen Reglementierungsgrad.

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

Bezüglich der **HF** gilt, dass die Kantone und der Bund Bildungsgänge subventionieren können (BBT, 2011, S. 9). Gemäss der revidierten BBV (Art. 65a Abs. 1) decken die Bundesbeiträge für Bildungsgänge höherer Fachschulen höchstens 25 Prozent des Aufwandes.⁶¹ Im Rahmen eines Konkordats wird sich das Engagement der Wohnsitzkantone der Studierenden durch die Abgeltung an die Höheren Fachschulen verstärken (EDK, 2012).

2.2.8 Durchlässigkeit der Höheren Berufsbildung zu Tertiär A

Zwar weist die Tertiärstufe B ein in verschiedener Hinsicht anderes Profil als die Tertiärstufe A auf. Trotzdem stellt sich aus Sicht der Absolventen der höheren Berufsbildung immer wieder die Frage nach der Durchlässigkeit in die Tertiärstufe A, und hier besonders zu den Fachhochschulen. In diesem Zusammenhang spielen die Motive seitens der Absolventen wie Aufstiegsorientierung, Sozialprestige, ökonomische Erwartungen,⁶² aber auch

60 Gemäss BBT (2011, S. 24) im Jahr 2009 347 Mio. CHF für die HF, 145 Mio. CHF für die Subventionierung von Vorbereitungskursen auf eidgenössische Prüfungen sowie die berufsorientierte Weiterbildung. Im Vergleich dazu finanzierten Bund und Kantone zusammen die Hochschulen 2009 mit ca. 7,1 Mrd. CHF (BFS, o.D.).

61 Aktuelle Zahlen konnten noch nicht eruiert werden.

62 Zwar scheint erwiesen, «dass sich der Besuch einer höheren Fachschule monetär immer sehr gut auszahlt und bei den berufs- und höheren Fachprüfungen selbst bei ungünstigsten Finanzierungsmodalitäten im Durchschnitt noch eine positive Rendite resultiert» (Cattaneo & Wolter, 2011, S. 17; s. auch BBT, 2011, S. 22). Ein Fachhauptschulabschluss verspricht jedoch eine zusätzliche Rendite, da sie höher als jene eines Abschlusses der Höheren Berufsbildung zu liegen scheint (Wolter & Weber, 2005). «Die private Bildungsrendite der höheren Berufsbildung liegt zwischen derjenigen der Fachhochschulen und der Universitäten» (BBT, 2011, S. 22). Massgeblich kann auch die Aussicht darauf sein, dass ein gemischter Bildungspfad (Tertiärstufe B und A) die höchste durchschnittliche Bildungsrendite zu ergeben scheint (Backes-Gellner & Tuor, 2010).

die Kommunikation von Qualifikationsprofilen seitens der Arbeitswelt sowie Angeboten der Fachhochschulen eine wesentliche Rolle. Diesem Bedürfnis entsprechend, hat die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) folgende «Best Practice Regeln» aufgestellt: «Personen mit einem Diplom einer anerkannten Höheren Fachprüfung werden zu bereichsspezifischen Bachelor-Studiengängen zugelassen. Die FH klären ab, ob Kompetenzen (insbesondere bezüglich Allgemeinbildung und Studierfähigkeit) vorgängig noch erworben werden müssen» (KFH, 2006, 1.2.1). Etwas erweitert gilt für die HF: «Personen mit einem Diplom einer anerkannten Höheren Fachschule gemäss BBG werden für Bachelor-Studiengänge im gleichen oder verwandten Fachbereich (bereichsspezifisch) zugelassen.» (KFH, 2006, 1.1.1)

Diese Regelung spiegelt sich in den Zulassungsbedingungen zahlreicher Fachhochschulen wider – teilweise nur bezüglich Absolventen einer HF, teilweise aber einer HFP –, wobei teilweise auch ein verkürztes Bachelorstudium ermöglicht wird.⁶³

2.2.9 Bemühungen um Aufwertung der höheren Berufsbildung

«Die höhere Berufsbildung muss in vielen Belangen aufgewertet werden, wenn wir sie nicht völlig den Fachhochschulen überlassen wollen», so die SGV-Vizedirektorin Davatz.⁶⁴ Dazu gehörte neben finanziellen Anreizen auch «eine leicht nachvollziehbare Vergleichbarkeit der Ausbildungsniveaus». Ein Weg zur Erreichung dieses Ziels sei die Vergabe des Titels eines «Professional Bachelor». Über diesen Titel sollen Berufsleute mit den Erwerb eines durch Hochschulen verliehenen Bachelors (also Tertiärstufe A) vergleichbar werden.

In Motionen an den Bundesrat wurde mehrfach versucht, diese Titelaufwertung politisch umzusetzen.⁶⁵ Bislang wurden diese Initiativen mit dem Argument abgelehnt, auf diese Weise käme es zu einer Vermischung der Titelstrukturen zwischen der Berufsbildung und den Hochschulen.

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

63 Exemplarisch sei angeführt:

- Die Berner Fachhochschulen lassen Absolventen einer höheren Fachschule im Bereich Holz zum Bachelorstudium of Science in Holztechnik zu (VSSM, 2012).
- Die Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur ermöglicht den Absolventen der HF Tourismus Graubünden den Übertritt in das dritte Studienjahr des Lehrgangs Bachelor of Science in Tourism, sofern schon an der HF vorbereitende Module belegt werden (HTW, o.D.).
- Die Hochschule Luzern ermöglicht für Absolventen einer HF für Tourismus, Gastgewerbe und Hotelfach ein auf vier Semester verkürztes Bachelorzusatzstudium, wobei Vorkenntnisse in Rechnungswesen und Mathematik auf Niveau der kaufmännischen Berufsmaturität nachgewiesen werden bzw. in Vorbereitungskursen erworben werden müssen (Hochschule Luzern, o.D.).
- Während die genannten Hochschulen die Zulassung auf der Basis einer HFP nicht nennen, ermöglicht beispielsweise die Berner Fachhochschule ein Bachelorstudium in Pflege sowohl mit einem HF- als auch HFP-Abschluss (BFH, o.D.).

64 Vgl. Schweizerische Gewerbezeitung v. 16.03.2012, S. 1.

65 Vgl. die Motionen der Nationalräte Tschümperlin vom 16.06.2011 und Aebischer vom 13.06.2012.

2.3 Zusammenfassung und Anschlussfragen

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

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

3 Entwicklungen und Herausforderungen aus internationaler Perspektive

3.1 Überblick

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

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

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

3.2 Entwicklungen in OECD und Europäischer Union

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

Die Debatten haben mit den Jahren etwas an Dramatik verloren, zum einen aufgrund der auch in Ländern wie der Schweiz oder Deutschland gestiegenen Maturanden- und Studierendenquoten, zum anderen aber auch aufgrund einer gesteigerten Wahrnehmung und Hochschätzung der Berufsbildung in der OECD. So wurden beispielsweise in den vergangenen Jahren verschiedene Studien zu Ländern mit einem elaborierten Berufsbildungssystem durchgeführt, in denen die ökonomische, soziale und individuelle Leistungsfähigkeit der Berufsbildung herausgearbeitet und gewürdigt wird (vgl. Fazekas & Field, 2013a, 2013b).

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

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

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

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

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

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

3.3 Entwicklungen und Herausforderungen im Tertiärsektor Deutschlands

Deutschland bildet für die Einschätzung der schweizerischen Entwicklung insofern einen guten Referenzpunkt, als dort ähnliche Grundstrukturen sowohl innerhalb der Berufsbildung als auch innerhalb des Tertiärbereichs bestehen. So existiert auch in Deutschland ein differenziertes System der beruflichen Grundbildung, an das sich unterschiedliche Formen von staatlich reglementierten Weiterbildungsabschlüssen anschliessen.⁶⁶ In beiden Ländern werden die Sozialpartner in hohem Masse in die Gestaltung der Berufsbildung einbezogen. Die gute Verknüpfung der postsekundären beruflichen Bildungsgänge mit den Berufsbildungsangeboten des Sekundärbereichs bietet den Lernenden attraktive Aufstiegsmöglichkeiten und trägt wesentlich zur Deckung des Arbeitsmarktbedarfs bei.

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

⁶⁶ Die in der Schweiz verwendete begriffliche Unterscheidung zwischen Tertiär A und B existiert in dieser Form nicht, gleichwohl sind die zugeordneten Bildungsgänge und -abschlüsse hochgradig affin. So wird für die staatlich reglementierten Bildungsgänge im Anschluss an eine berufliche Grundbildung in der Schweiz von «Ausbildung» gesprochen, während der gleiche Sachverhalt in Deutschland unter den Begriff der Weiterbildung gefasst wird.

ad 1: Curriculare Unschärfen zwischen Tertiär A und B

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

ad 2: Institutionelle Unschärfen in den Bildungsangeboten

Aus institutioneller Perspektive ist insbesondere in expandierenden Berufsbereichen eine Konvergenz erkennbar, die pointiert in die Formel: «Akademisierung der Berufsbildung – Verberuflichung der akademischen Bildung» gefasst werden könnte. So drängen Fachschulen aus der höheren Berufsbildung, teilweise auch Organisationen aus der betrieblichen Bildung (z.B. «corporate universities») in den akademischen Sektor, während Fachhochschulen und teilweise Universitäten Marktangebote in der beruflichen Weiterbildung entwickeln und in Konkurrenz zu den Institutionen der höheren Berufsbildung treten (Dunkel & Le Mouillour, 2013, S. 160–161). In anderen europäischen Ländern sind diese Konvergenztendenzen teilweise noch deutlicher erkennbar, etwa wenn Universitäten berufliche Weiterbildungsangebote mit teilweise etablierten Abschlüssen (z.B. Executive MBA) oder sogar – wie in Norwegen – eine berufliche Promotion («Vocational PhD») anbieten (Dunkel & Le Mouillour, 2013, S. 153). In Deutschland sind Hybridinstitutionen wie die Berufsakademie oder – als Nachfolgeinstitution – die Duale Hochschule Baden-Württemberg entstanden. In Ländern wie beispielsweise Dänemark («academies of professional higher education») oder England («further education colleges») bestehen ähnlich ausgerichtete Institutionen an der Schnittstelle von beruflicher und akademischer Weiterbildung bereits länger. Neben diesen in der Regel aus der höheren Berufsbildung entstandenen Institutionen existieren auch Institutionen wie die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW), die mit dem Signum der Universität auf das Segment der beruflichen Weiterbildung zielen.

Ein expandierender Bereich ist in Deutschland das duale Studium. Als dualer Studiengang wird ein Studium an einer Hochschule mit integrierter Berufsausbildung bzw. Praxisphasen in einem Unternehmen bezeichnet. 2011 bestanden mehr als 900 solcher dualer Studiengänge mit mehr als 60 000 Studienplätzen (Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB], 2011). Duale Studiengänge werden von Fachhochschulen (59%), Berufsakademien (16%), Universitäten (3%), anderen Hochschulen (3%) und der dualen Hochschule Baden-Württemberg angeboten. Duale Studiengänge sind vielfältig ausgestaltet, so u.a. (vgl. Heidemann & Koch, 2013):

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

ad 3: Durchlässigkeit von Tertiär B nach Tertiär A

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

- Mit dem sogenannten «Öffnungsbeschluss» erhalten Absolventen eines Tertiärabschlusses B den allgemeinen Hochschulzugang, Absolventen einer anerkannten Berufsausbildung können nach einer dreijährigen Berufserfahrung und einem «Eignungsfeststellungsverfahren» die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten (Fazekas & Field, 2013b, S. 46; Wolter, 2013, S. 206).
- Der parallel getroffene «Anrechnungsbeschluss» sieht vor, dass bis zu 50 Prozent der erforderlichen Lernleistungen im Studium durch Anerkennung früherer Leistungen und beruflicher Erfahrungen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können (Wolter, 2013, S. 192).

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

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

ad 4: Vertikale Differenzierung im Tertiärbereich

In den vergangenen beiden Dekaden ist es in Deutschland zu einer zunehmenden vertikalen Differenzierung der Hochschulen gekommen. In den Universitäten werden sogenannte «Eliteuniversitäten» von «normalen» Universitäten unterschieden, daneben stehen private Universitäten, die teilweise den Anspruch einer Spitzenuniversität verfolgen (z.B. European School of Management and Technology – ESMT, Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung Koblenz-Vallendar – WHU, European Business School – EBS, Bucerius Law School, Jacobs University Bremen). Auf der Ebene der Fachhochschulen haben sich neben den staatlichen Hochschulen zunehmend private Fachhochschulen entwickelt, die häufig in einem regionalen Umfeld in eng definierten Nischenmärkten, vielfach in enger Kooperation mit einer Branche, einem Verband oder gar einem Unternehmen, spezifische Studiengänge anbieten. Einige dieser Hochschulen operieren auch

überregional, so beispielsweise die mit über 20000 Studierenden grösste Hochschule FOM (Hochschule für Ökonomie und Management). Insbesondere die privaten Fachhochschulen verfolgen häufig den Ansatz, Studiengänge curricular und methodisch auf die spezifischen Bedürfnisse von Studierenden mit einem beruflichen bzw. berufsbildenden Hintergrund zuzuschneiden. So werden beispielsweise in hohem Masse berufspraktische Lernfelder in den Studienablauf integriert (z.B. in Form von betrieblichen Praxisprojekten), vorgängige Lernleistungen aus der Fachschule werden vergleichsweise umfangreich angerechnet. Diese Praxis kann letztlich in zwei Richtungen ausgeleuchtet und reflektiert werden: Zum einen kann in ihr eine wirkliche Alternative zu einem akademisch-theorie-dominanten Studium an einer staatlichen Hochschule gesehen werden. Zum anderen wird die Gefahr betont, dass auf die Bedürfnisse der Zielgruppen zugeschnittene Leistungen zu einer Absenkung der Qualitätsstandards und letztlich einer Entwertung der Studienabschlüsse führen können. Eine weitere Gefahr wird darin gesehen, dass insbesondere Grenzanbieter dazu verleitet werden könnten, durch eine grosszügige Anrechnungspraxis oder andere Konzessionen ihre wirtschaftliche Grundlage zu sichern, zugleich aber bestehende Qualitätsstandards zu unterlaufen.

ad 5: Aufwertungsbestrebungen im Tertiärbereich

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

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

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

3.4 Zusammenfassung und Anschlussfragen

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

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

1. Die curricularen Profile der Bildungsangebote auf Tertiär A (insbesondere Fachhochschulen) und B sind zunehmend schwieriger voneinander abgrenzbar. Wie lassen sich mögliche Unterschiede in den Bildungsgängen zukünftig begründen und legitimieren?
2. Auf der Ebene der Bildungsgänge, Institutionen, Märkte und Abschlüsse zeigen sich zunehmend Konvergenzen. Dies führt zum einen zu einem Wettbewerb zumindest in einigen Bildungsmärkten, zum anderen zur Entstehung von Hybridinstitutionen wie etwa der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Führt die Konvergenz zur Auflösung eines der Bereiche – wie beispielsweise in England, als die Polytechnics 1992 mit Universitäten verschmolzen?
3. In Deutschland wurde die Durchlässigkeit von Tertiär B nach Tertiär A durch die sogenannten «Öffnungs- und Anrechnungsbeschlüsse» der Kultusministerkonferenz zumindest formal unterstützt. Während staatliche Hochschulen sich mit der Umsetzung teilweise noch schwertun, haben insbesondere private Fachhochschulen Studiengänge mit einem Bachelorabschluss entwickelt, die auf die besonderen Voraussetzungen und Lebenslagen der Studierenden mit einem beruflichen bzw. berufsbildenden Hintergrund eingehen. Wird es zukünftig Studienabschlüsse geben, die zwar formal gleich lauten, aber entweder ein eher akademisches oder ein berufsbildendes Profil besitzen?
4. Die institutionelle Landschaft im Tertiärbereich hat sich in den vergangenen Jahren deutlich ausdifferenziert. Insbesondere im Bereich der privaten Hochschulen haben sich gravierende Bewegungen vollzogen. Während die einen die Innovationspotenziale solcher Neugründungen betonen, weisen andere auf die Gefahr möglicher Qualitätsabsenkungen hin. Reichen die bestehenden Qualitätssicherungsinstrumente aus, um Qualitätsgefährdungen wirkungsvoll entgegenzutreten? Führt die institutionelle Vielfalt bei gleichen Abschlüssen (Bachelor, Master) dazu, dass sich die Profilierungen zukünftig nicht durch die akademischen Abschlüsse, sondern durch die Reputation der verleihenden Institution begründen?
5. Diese Frage mag andeuten, warum zwischen den Bildungsinstitutionen des Tertiärbereichs ein Aufwertungsbestreben erkennbar ist. Dazu stehen im Wesentlichen zwei Instrumente zur Verfügung: Der Titel des Abschlusses und die Positionierung in den neu entstehenden nationalen Qualifikationsrahmen. Welche Konsequenzen haben diese Entwicklungen für die Transparenz und Einschätzbarkeit der Bildungsgänge auf der Tertiärstufe? Handelt es sich dabei nicht um eine Ressourcenverschwendung? – Wenn in einem Theater alle aufstehen, um besser sehen zu können, so werden alle weiterhin so gut oder schlecht sehen wie zuvor!

4 Handlungsoptionen für die (Weiter-)Entwicklung der Tertiärstufe

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

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

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

ad 1: Trennung und Profilierung

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

Ausgehend vom Status Quo in der Schweiz (vgl. Kap. 2) würde dies bedeuten, dass die höhere Berufsbildung noch schärfer als eine attraktive Alternative der Weiterbildung im Anschluss an eine Berufslehre profiliert wird, die sich inhaltlich und methodisch durch eine grosse Nähe zu den Berufserfahrungen der Teilnehmenden auszeichnet und keine akademischen Abschlüsse mitführt. Es ist eine Option für Berufspraktiker, die bewusst diesen Weg gewählt haben und nicht im Sinne einer Optionsqualifizierung einen Bildungsgang innerhalb der höheren Berufsbildung aufnehmen, um anschliessend an eine (Fach-)Hochschule wechseln zu können. Eine Durchlässigkeit zu einem Bachelorstudium wäre nicht ausgeschlossen, wird aber auch nicht ausdrücklich unterstützt. Umgekehrt führte diese Option dazu, dass die (Fach-)Hochschulen keine Weiterbildungsangebote verfolgten, die im Wettbewerb zu den Höheren Fachschulen ständen.

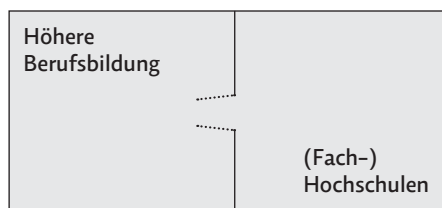


Abbildung 2:
**Handlungsoption 1:
Trennung und Profilierung**

Quelle: eigene Zusammenstellung

ad 2: Konvergenz und institutionelle Profilierung

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

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

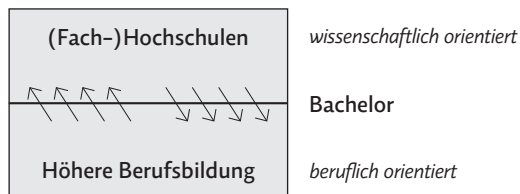


Abbildung 3:
**Handlungsoption 2:
Konvergenz und institutionelle Profilierung**
Quelle: eigene Zusammenstellung

ad 3: Konvergenz und Aufhebung der institutionellen Unterschiede

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

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

Die drei Handlungsoptionen müssen nicht notwendigerweise flächendeckend und generell erfolgen, sondern es liegt nahe, dass sich zwischen Wirtschafts- und Berufsbereichen sowie zwischen verschiedenen Hochschuldisziplinen unterschiedliche Entwicklungen vollziehen. Unabhängig davon ist anzunehmen, dass die skizzierten Überlegungen sich auf anwendungsbezogene Professionen (insb. in den Bereichen Technik, Wirtschaft, Gesundheit) begrenzen.

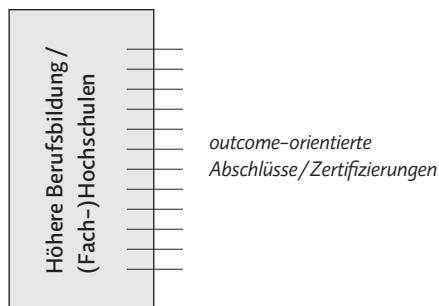


Abbildung 4:

Handlungsoption 3: Konvergenz und Aufhebung der institutionellen Unterschiede

Quelle: eigene Zusammenstellung

Literatur

- Alesi, B. & Teichler, U. (2013). Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 19–42). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Amtsblatt der Europäischen Union. (2011, 4. März). *Schlussfolgerungen des Rates zur Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung bei der Durchführung der Strategie «Europa 2020»*. (54), 2011/C70/01-70/3.
- Backes-Gellner, U. & Tuor, S. (2010). Gleichwertig, andersartig und durchlässig? Bildungskarrieren im schweizerischen Bildungssystem. *Die Volkswirtschaft*, (7–8), 43–46.
- Berner Fachhochschule [BFH]. (o.D.). *Bachelor of Science in Pflege*. Abgerufen von www.gesundheit.bfh.ch/de/bachelor/zulassung_und_anmeldung.html.
- Bosch, G. & Charest, J. (2006, September). *Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners*. Paper presented at the 14th IIRA World Congress, Lima.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]. (2011). *Die Höhere Berufsbildung 2011 – Fakten und Zahlen* [Faktenblatt]. Abgerufen von Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation Website: www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01472/index.html?lang=de.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2013a). *Tertiärstufe, Hochschule – Übersichtstabellen*. Abgerufen von www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/_tab/blank/uebersicht.html.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2013b). *Tertiärstufe, Höhere Berufsbildung: Abschlüsse*. Abgerufen von www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/05/_data/blank/01.html.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2013c). *Bildungsstand der Wohnbevölkerung nach Alter und Geschlecht*. Abgerufen von www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.406101.4086.html.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2013d). *Bildung, Forschung, Innovation (BFI): Facts & Figures*. Abgerufen von www.sbf.admin.ch/dokumentation/01816/index.html?lang=de.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (o.D.). Öffentliche Bildungsausgaben nach Bildungsstufe und Verwaltungsebene und nach Ausgabenart. Abgerufen von www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/_data/blank/01.html#parsys_00071.
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB]. (2011). *AusbildungPlus in Zahlen, Trends und Analysen*. Bonn.
- Cattaneo, M. & Wolter, S. (2011). Eine höhere Berufsbildung rentiert durchaus. *Panorama*, (6).
- Deißinger, T. (1997). *Zur Frage nach dem «organisierenden Prinzip» beruflicher Qualifizierung in seiner Bedeutung für die Ermöglichung pädagogischer und gesellschaftlicher Effekte. Ein Beitrag zur Charakteristik des «dualen Systems» der Berufsausbildung*. Mannheim: Universität.
- Dunkel, T. & Le Mouillour, I. (2013). Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 143–168). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fazekas, M. & Field, S. (2013a). A skills beyond school review of Switzerland. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Fazekas, M. & Field, S. (2013b). Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>.
- Heidemann, W. & Koch, J. (2013). Duale Studiengänge: Konkurrenz für die klassische Ausbildung? *WSI-Mitteilungen* 66(1), 52–60.
- Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur [HTW]. (o.D.). *Tourismus – Zulassung*. Abgerufen von www.htwchur.ch/tourismus/bachelorstudium/zulassung.html.
- Hochschule Luzern. (o.D.). *Bachelor-Zusatzstudium*. Abgerufen von www.bachelor-wirtschaft.hslu.ch/studium/studienmodelle/bachelor-zusatzstudium.html.
- Lutz, B. (1976). Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In H. G. Mendius et al. (Hrsg.), *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation* (S. 83–151). Frankfurt a. M.: aspekte.
- Metzger, C., Fujita, H., Law, S. S., Zemsky, R., Berset, J. E. & Iannozzi, M. (2004). Vocational Training and Education. In N. F. McGinn (Ed.), *Learning through collaborative research. The Six Nation Educational Project* (pp. 91–145). New York: Routledge Falmer.
- OECD (Hrsg.) (2010). *Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung*. Paris: OECD-Publishing.
- Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz [KFH]. (2006). *Best Practice KFH: Zulassung von Absolvent/-innen der Höheren Berufsbildung zu Bachelor-Studiengängen*. Abgerufen von www.kfh.ch/index.cfm?nav=16&pg=55&dkfh_id=1&CFID=34340350&CFTOKEN=86229499.
- Schmid, E. & Gonon, P. (2013). Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz* (S. 147–170). Bern: hep.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2012). *Interkantonale Vereinbarung über Beiträge an die Bildungsgänge der höheren Fachschulen*. Abgerufen von www.edudoc.ch/static/web/aktuell/vernehmlassung/3_7_hfsv_regl_d.pdf.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF]. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Autor.
- Severing, E. & Teichler, U. (2013). *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI]. (o.D.a). *Hochschulen*. Abgerufen von www.sbf.admin.ch/themen/hochschulen/index.html?lang=de.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI]. (o.D.b). *Fachhochschulen – Lehren, Forschen, Entwickeln*. Abgerufen von www.sbf.admin.ch/themen/01337/01339/index.html?lang=de.
- Verband Schweizerischer Schreinermeister und Möbelfabrikanten [VSSM]. (2012). *Karriereleiter* [Broschüre]. Abgerufen von www.karrierepass.ch/content/default.asp?txtParentID=1&txtCatID=484.
- Verband der dipl. Absolventinnen und Absolventen Höherer Fachschulen [ODEC]. (o.D.). *Professional Bachelor ODEC. Verbandstitel für die internationale berufliche Mobilität und Vergleichbarkeit*. Abgerufen von www.odec.ch/fr/pub/titres_registres/professional_bachelor_odec.htm.
- Wolter, A. (2013). Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In E. Severing & U. Teichler, *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 191–212). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wolter, S. & Weber, B. (2005). Bildungsrendite – ein zentraler ökonomischer Indikator des Bildungswesens. *Die Volkswirtschaft* (10), 38–42.

Abkürzungsverzeichnis

BBG	Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz)
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BBV	Berufsbildungsverordnung
BFH	Berner Fachhochschule
BFS	Bundesamt für Statistik
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BP	Eidgenössische Berufsprüfungen
dipl.	Diplom
EBS	European Business School
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Eidg.	Eidgenössisch
EQF	European Qualification Framework
ESMT	European School of Management and Technology
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule
FH	Fachhochschulen
FOM	Hochschule für Ökonomie und Management
HBB	höhere Berufsbildung
HF	Höhere Fachschulen
HFP	Höhere Fachprüfungen
HTW	Hochschule für Technik und Wirtschaft
ISCED	International Standard Classification of Education
KFH	Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz
OdA	Organisation der Arbeitswelt
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SGV	Schweizerischer Gewerbeverband
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
VSSM	Verband Schweizerischer Schreinermeister und Möbelfabrikanten
WBF	Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung
WHU	Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung Koblenz-Vallendar

Annexe 4: **Anmerkungen zur Tertiärstufe**

Jürgen Oelkers (2013)

Die zentrale Achse im Schweizer Bildungssystem ist die zwischen der Volksschule und der Berufsbildung. Die Schweiz verfügt über ein sehr effizientes System der dualen Berufsbildung, das sich im Laufe des 20. Jahrhunderts mit kantonalen und regionalen Unterschieden entwickelt hat. Das Gymnasium spielte lange lediglich die Rolle einer Schule für die Bildungselite und war in dieser Funktion auch wenig umstritten. Die geringen Zahlen fielen insgesamt kaum ins Gewicht.

Traditionell wurden und werden die Jugendlichen in der Schweiz auf Berufe vorbereitet, die früh für Autonomie und finanzielle Unabhängigkeit gesorgt haben und weiterhin sorgen werden. Die Gymnasialquote war bis Mitte der sechziger Jahre weitgehend konstant und ist erst in den letzten 30 Jahren signifikant angestiegen, wenngleich im europäischen Vergleich sehr moderat und ohne das gesamte System in Frage zu stellen. Das unterscheidet die Schweiz von nahezu allen anderen europäischen Ländern, auch dort, wo es ein duales System der Berufsbildung gibt.

Im Jahre 1993 wurde auf Bundesebene die Berufsmaturität eingeführt, die in der Berufsbildung für einen neuen und weiterführenden Abschluss gesorgt hat. Danach entstanden schweizweit Fachhochschulen mit einem eigenen Bildungsauftrag. Der Bundesrat hat am 1. Oktober 1997 diese Gründung bestätigt. Nach einer eingehenden Prüfung durch die eigens gegründete Fachhochschulkommission erhielten die Fachhochschulen am Ende des Jahres 2003 eine definitive Betriebsgenehmigung und konnten sich in den vergangenen zehn Jahren sichtbar entwickeln.⁶⁷

2013 unterschied das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) sieben öffentlich-rechtliche Fachhochschulen, die 1998 vom Bundesrat genehmigt wurden. Daneben gibt es noch zwei private Fachhochschulen, die ihre Genehmigung im Jahre 2005 beziehungsweise 2008 erhalten haben. In der Übersicht des SBFI sieht die Verteilung so aus:

- Haute école spécialisée de la Suisse occidentale
- Berner Fachhochschule
- Fachhochschule Nordwestschweiz
- Fachhochschule Zentralschweiz
- Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
- Zürcher Fachhochschule
- Fachhochschule Ostschweiz
- Kalaidos Fachhochschule
- Fachhochschule Les Roches-Gruyère⁶⁸

Die existierenden 15 Pädagogischen Hochschulen sind zum Teil in grössere Fachhochschulen integriert, andererseits aber auch autonom.

Mit den Fachhochschulen hat sich die Schweizer Hochschullandschaft grundlegend verändert. Seit 1460 existiert die Universität Basel, die lange die einzige Universität in der Schweiz war, sieht man von den Hohen Schulen der Reformation ab. Nach den Gründungen der Universitäten Zürich (1833) und Bern (1834), den beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen (1853 bzw. 1855) sowie der Universität Genf (1873) gab es nur vereinzelt Neugründungen. Die Universität Fribourg etwa entstand 1889 aus dem Kulturkampf heraus, und die Universität Neuenburg war eine preussische Gründung, die 1866 neu eröffnet und in Abgrenzung zu Genf entwickelt wurde.

⁶⁷ www.crus.ch/information-programme/studieren-in-der-schweiz/hochschulen/fachhochschulen.html.

⁶⁸ Angaben nach Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI); www.sbf.admin.ch/themen/01337/01339/01340/index.html.

Abgesehen von den beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen ist die Schweizer Hochschullandschaft kantonal organisiert. Die Universitäten und Hochschulen haben eine komplizierte Form der Finanzierung, aber immer kantonale Trägerschaften, wie sich nicht zuletzt an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzeigen lässt. Die bestehenden Pädagogischen Hochschulen sind nach kantonalen Vorgaben entwickelt worden, Kooperationen zwischen verschiedenen Kantonen sind unterschiedlich erfolgreich gewesen.

Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz ist nach einigen Jahren der Existenz wieder aufgelöst worden, weil die kantonalen Interessen stärker waren als die an sich gut begründeten Optionen zur Zusammenarbeit. Auf der anderen Seite haben sich Prognosen nicht bestätigt, die innerhalb kurzer Zeit eine Reduktion der Standorte erwartet haben. Die meisten Hochschulen haben angesichts starker Schülerjahrgänge und der Öffnung für Quereinsteiger steigende Zahlen von Studierenden.

Die Stärke der Fachhochschulen zeigt sich generell in der zunehmenden Studierendenzahl und in der ebenfalls zunehmenden gesellschaftlichen Anerkennung. Als erste Schweizer Fachhochschule ist es der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Winterthur gelungen, eine Professur auf Drittmittelbasis zu akquirieren. Dieser Trend wird sich angesichts der starken Praxis-orientierung fortsetzen und so den Universitäten zusätzlich Konkurrenz bereiten. Spätestens mit der Akquirierung eigener Lehrstühle und Ausstattungen stellt sich die Frage, was noch den Unterschied zwischen den Universitäten und den Fachhochschulen ausmachen soll.

Bei Gründung der Fachhochschulen einschliesslich der Pädagogischen Hochschulen ist die Formel geprägt worden, dass der Unterschied beschrieben werden könne mit angewandter Forschung einerseits und Grundlagenforschung andererseits. Aber die Universitäten betreiben in bestimmten Teilen Anwendungsforschung, während bestimmte Fachhochschulen Projekte realisieren, die als Grundlagenforschung akzeptiert werden müssen. Die Forschungsmethoden sind nicht länger exklusiv, insbesondere in den Sozialwissenschaften zeigt sich eine Annäherung zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsverfahren.

Wäre das anders, hätten Fachhochschulen mit Forschungsgesuchen beim Schweizerischen Nationalfonds keine Erfolgchancen. Das aber ist zunehmend mehr der Fall, wie sich nicht nur an den Pädagogischen Hochschulen und ihren erfolgreichen Gesuchen zeigen liesse. Bei den Gesuchen werden gleiche Qualitätsstandards vorausgesetzt, anders könnten sie vom Forschungsrat gar nicht beurteilt werden. Allein dieser Indikator zeigt, dass die Forschungsabteilungen in den Fachhochschulen im Wettbewerb um Forschungsgelder konkurrenzfähig sind.

Während die Quote der gymnasialen Maturität in den letzten zehn Jahren nur unwesentlich gewachsen ist, hat die Quote der Berufsmaturität langsam aber stetig zugenommen. Inzwischen studiert ein Drittel eines Jahrgangs an Fachhochschulen und Universitäten. Zwischen den verschiedenen Studiengängen besteht in Grenzen Durchlässigkeit. Mit Fachhochschulabschlüssen kann man unter Beachtung von Auflagen oder «Passellen» an Universitäten weiterstudieren und dort Abschlüsse erreichen. Die Exklusivität der universitären Ausbildung ist damit in Grundsätzen in Frage gestellt. Universitäten bilden nicht einfach mehr exklusiv ihre Absolventen aus, sondern erhalten Studierende aus anderen als universitären Studiengängen, was früher undenkbar gewesen ist.

Diese Tendenz manifestiert sich in den einzelnen Fakultäten unterschiedlich stark, auch gibt es universitäre Studiengänge, die nicht an Fachhochschulen angeschlossen werden können, aber insgesamt kann von einer Exklusivität der Ausbildung durch Universitäten in dem Sinne keine Rede mehr sein, als sie nicht lediglich Studierende zu einem Abschluss bringen, die sie komplett selbst ausgebildet haben. Zwar legen sie ihre ei-

genen Qualitätsmassstäbe an, aber die Übergänge nötigen immer wieder zu Kompromissen, um die Anschlüsse nicht zu gefährden. Das gilt im Übrigen auch in umgekehrter Hinsicht. Auch Fachhochschulen übernehmen Studierende von Universitäten, nur ist dieser Fall erheblich seltener.

Die Fachhochschulen bilden in der Bildungslandschaft der Schweiz einen zunehmenden Machtfaktor. Das zeigt sich an der Forderung nach akademischen Rechten. Diese Forderung wird von den Universitäten bislang abgewehrt, während auf der anderen Seite zu beobachten ist, dass sich Fachhochschulen mit der Rekrutierung von geeignetem Personal genau darauf vorbereiten. Die zunehmende Berufung von Privatdozenten an Fachhochschulen sowie an Pädagogische Hochschulen zeigt diese Strategie in aller Deutlichkeit. Die Frage ist, wie lange den Fachhochschulen und welchen genau die akademischen Rechte vorenthalten werden können.

Akademische Rechte bestehen im Blick auf das Promotionsrecht sowie die Ausbildung von eigenem Nachwuchs durch Habilitationen. Im deutschen Sprachraum haben diese Rechte nicht nur Universitäten, sondern auch Kunsthochschulen oder Musikhochschulen, die so den Nachwuchs für ihre Fächer selber ausbilden können. Auch Pädagogische Hochschulen, die es im deutschen Bundesland Baden-Württemberg noch gibt, haben sowohl das Promotions- als auch das Habilitationsrecht.

Evaluationen zeigen allerdings, dass die Verleihung akademischer Rechte durchaus zweischneidig sein kann. Die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg haben mehr als 20 Jahre lang nur wenig und kaum originelle Promotionen oder Habilitationen abgeschlossen, einfach weil geeignetes Personal nicht zur Verfügung stand. Das Forschungsaufkommen war schwach, die Generierung von Themen eher zufällig, und die Doktorandinnen und Doktoranden mussten methodisch erst geschult werden, bevor sie Dissertationsprojekte realisieren konnten.

Selbst mit grosszügigen Programmen der Abordnung von Lehrerinnen und Lehrern hat sich die Situation in Baden-Württemberg nicht grundlegend verbessert. Erst mit der Einführung von gemeinsamen Forschungsprojekten, die von verschiedenen Hochschulen durchgeführt und vom Land gefördert wurden, konnte ein neuer Weg beschritten werden. Die Schwierigkeit allerdings, dass die grundständige Ausbildung für verschiedene Lehrämter wenig mit Forschungspraxis zu tun hat, ist damit nicht überwunden. Wenn eine Abordnung für drei Jahre erfolgt, wird das erste Jahr mit dem Lernen von Forschungsmethoden verbracht, was kaum sehr effizient genannt werden kann.

Ganz anders stellt sich die Situation für die Hochschulen der Künste dar, die als Fachhochschulen bereits heute mit renommierten Universitäten und Hochschulen des Auslands kooperieren, die alle über akademische Rechte verfügen. Der Zustand, dass etwa die Zürcher Hochschule der Künste mit österreichischen Universitäten kooperieren muss, um Doktorate auf den Weg zu bringen, ist unhaltbar. Die Hochschulen der Künste werden die Ersten sein, die aufgrund ihres Forschungsaufkommens und der Internationalität ihres Personals sowie der engen Vernetzung mit ausländischen Universitäten akademische Rechte erhalten werden. Das würde auch bedeuten, sie nicht länger als «Fachhochschulen» führen zu können.

Im Ausland haben diese Hochschulen seit Langem und wie selbstverständlich einen Universitätsstatus. In Deutschland, wo das System der Fachhochschulen entwickelt wurde, gibt es allerdings spezialisierte Fachhochschulen oder Akademien mit ästhetischen oder therapeutischen Ausrichtungen, die für eigene Abschlüsse sorgen, *ohne* über akademische Rechte zu verfügen. Hier ist in aller Regel ein Arbeitsmarkt vorhanden, der mehr oder weniger direkt bedient werden kann.

Die Studienabschlüsse an Fachhochschulen öffnen in Deutschland für die Absolventinnen und Absolventen *generell* Zugänge zu den Universitäten oder anderen Hochschulen. Lösungen mit Passerellen und Auflagen sind heute unbekannt, was auch heisst, dass die Universitäten nicht über die Qualität der Anschlüsse bestimmen können. Der Abschluss sorgt für den Anschluss, was vor allem die Fachhochschule gestärkt hat und weiter stärken wird.

Wieder anders stellt sich die Situation dar im Blick auf Fächer und Hochschulen, die sehr stark mit technischen Entwicklungen befasst sind. Hier ist ein dezidierter Anwendungsbezug festzustellen, der einerseits auf eine Weise drittmittelfähig ist, wie dies bestimmten Fakultäten der Universität nie möglich wäre, während auf der anderen Seite die in den Projekten angestellten Forscherinnen und Forscher von den Universitäten übernommen werden, ohne dass es eigene Ausbildungsgänge brauchen würde. Projekt- und Auftragsforschung werden in Teams organisiert, die hohe Forschungskompetenz auszeichnet, ohne dass damit ein Ausbildungsauftrag verbunden wäre.

Es wäre also falsch, einfach nur die drei gängigen Hochschultypen – Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen – einander gegenüberzustellen. Fachhochschulen sind sehr unterschiedliche Gebilde, die damit auch verschiedene Interessen verfolgen. Die zentrale Frage ist der Verbleib und die Karrieremöglichkeiten der Absolventen. Die Abschlüsse müssen zu Berechtigungen führen und setzen einen Arbeitsmarkt voraus. Akademische Rechte werden eingefordert, wenn sie für diesen Zweck eine Verbesserung mit sich bringen.

Die Universitäten haben die Entwicklung der Fachhochschulen lange nicht ernst genommen und sich eher defensiv verhalten. Diese Strategie ist obsolet und sollte aufgegeben werden. Es besteht in verschiedenen Hinsichten deutlich ein Konkurrenzverhältnis, das neu bedacht werden muss. Internationalität etwa ist in jedem Forschungszweig angesagt, ohne dass die Unterscheidung zwischen Universität und Fachhochschule noch eine diskriminierende Rolle spielen würde. Die Unterscheidung entsteht mit dem Ruf der Hochschule und ihrer Exzellenz.

Letztlich bestimmt der Ruf der Hochschule auch die Studienwahlen, sofern nicht andere Faktoren eine Rolle spielen. Die Attraktivität für die Studierenden richtet sich auch auf die mit den Abschlüssen gegebenen beruflichen Chancen. Fachhochschulen und Universitäten mit einem exzellenten Ruf, die für Abschlüsse sorgen, die auf dem Arbeitsmarkt hochgradig nachgefragt werden, haben auf Dauer beste Entwicklungschancen.

Ein zweckfreies Bildungsideal, wie es vor allem die Philosophischen Fakultäten vertreten, wird zunehmend konfrontiert mit der Frage nach dem Nutzen. Wenn Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen nicht nur beim Berufseinstieg, sondern auf Dauer bessere Verdienstmöglichkeiten erhalten, können sich die Universitäten nicht einfach mehr auf ihre besondere Geschichte zurückziehen. Im Übrigen hat historisch gesehen nur die Philosophische Fakultät das Ideal der zweckfreien Bildung vertreten und dabei oft übersehen, dass sie einen deutlichen Zweck verfolgt, nämlich die Ausbildung künftiger Gymnasiallehrpersonen.

Die Rahmenbedingungen für die Entwicklung des tertiären Bereichs werden sich nicht grundlegend ändern. Der Zugang über die allgemeine Hochschulreife wird gewahrt und bleibt der Regelfall. Spezielle Lösungen wie zum Beispiel der Zugang für künftige Lehrpersonen im Bereich der Basisstufe oder für die Quereinsteiger sind die Ausnahme von der Regel. Die Maturitätsquote wird in den nächsten zehn Jahren nur unwesentlich ansteigen, nach wie vor ist die Berufsbildung einschliesslich Berufsmatur für viele Jugendliche attraktiver als das Gymnasium.

Auch im Blick auf die Finanzierung des tertiären Sektors wird es bis 2025 aller Voraussicht nach keinen grundlegenden Wandel geben. Die Finanzierung von Stiftungslehrstühlen wird zunehmen, und die Fachhochschulen werden sich hier als Konkurrenten erweisen, die durch den direkten Praxisbezug und die technologische Profilierung für Stiftungen attraktiver sein können als Universitäten. Die Studiengebühren werden nur mässig ansteigen, auch hier ist kein grundlegender Wandel etwa in Richtung angelsächsische Finanzierungsmodelle zu erwarten.

Marktmodelle wie in England versprechen einen Kundenbezug, der dann faktisch in der Lehre der Universitäten gar nicht sichtbar wird. Die Folge davon ist, dass die Studierenden hohe Gebühren bezahlen, ohne eine Klienten zentrierte Ausbildung zu erleben, während auf der anderen Seite sich Professoren, wann immer dies möglich ist, aus der akademischen Lehre zurückziehen, weil sie Begeisterung für ihr Fach erwecken und nicht, wie in der Primarschule, die Lehre von den Erfahrungen der Studierenden beginnen lassen wollen.

Es gibt aber gleichwohl eine politische Herausforderung, die ernst zu nehmen ist. Mit dem demographischen Wandel und der zunehmenden Alterung der Bevölkerung kann es in den nächsten Dekaden zu einem Richtungs dilemma kommen. Die vorhandenen finanziellen Mittel können dann entweder verstärkt in den Bereichen Gesundheit und Alterspflege oder in den Bildungsbereich investiert werden. Das Dilemma besteht darin, mit Bildungsinvestitionen künftige Arbeitnehmer und so das Steueraufkommen zu beeinflussen, während auf der anderen Seite die Alterspflege zunehmend Kosten verursacht, die dazu führen, dem Bildungsbereich Finanzmittel im grösseren Umfang entziehen zu müssen.

Voraussichtlich kann es aber nicht wirklich einen Richtungsentscheid geben, weil beide Bereiche ihre herausragende gesellschaftliche Bedeutung erhalten werden. Erwartbar sind komplexe Detailentscheide, die je nach Haushaltslage und politischer Situation getroffen werden. Erwartbar sind ausserdem eine nachlassende Steigerung der Bildungsausgaben und eine Plafonierung auf hohem Niveau. Die rückläufigen Geburtenzahlen werden dazu beitragen, dass die Bildungsausgaben nicht beliebig ansteigen können.

Angesichts der Internationalisierung des tertiären Sektors werden Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler zunehmend aus dem Ausland rekrutiert. Auch das wird den Anstieg der Maturitätsquote dämpfen. Bereits heute arbeiten etwa an Fachhochschulen zahlreiche Forschende, die aus dem Ausland rekrutiert worden sind. Die Erteilung akademischer Rechte und so die eigene Nachwuchsbildung werden diese Rekrutierungspraxis nicht grundlegend ändern.

Zwar ist die strikte Unterscheidung zwischen Fachhochschulen und Universitäten bezogen auf die Forschung in bestimmten Bereichen kaum noch möglich. Aber über die gesamte Breite des Angebots gesehen gibt es nicht sehr viele Schnittstellen. Der Grund ist die Spezialisierung der Fachhochschulen, die anders als die Universitäten nur bestimmte Fächer oder Fachrichtungen anbieten können, mit denen sie ihr Profil bestimmen. Fächer wie Jurisprudenz, Medizin, Theologie oder die meisten Disziplinen der Philosophischen Fakultät bleiben Besonderheiten der Universität, die nicht mit Fachhochschulen konkurrieren.

Auf der anderen Seite haben sich Fachhochschulen für Berufsfelder qualifiziert, die mindestens indirekt anschlussfähig sind. Das gilt für Gesundheitsberufe (ohne Ärzte), für technische Fächer oder für Berufsfelder der Sozialen Arbeit sowie für Ausbildungsgänge in heilpädagogischen Berufsfeldern. Die damit verbundenen Professionen sind durch die Tertialisierung signifikant verstärkt worden und werden zunehmend Ansprüche vertreten, wie die Übergänge zu den Universitäten gestaltet werden können.

Die Studentenbewegungen sind schwer vorhersehbar. Auf Universitätsebene hat der Bologna-Prozess dazu geführt, dass Studien- oder Forschungsaufenthalte im Ausland zugenommen haben und weiter zunehmen werden, ohne dass mit Abwanderungen zu rechnen ist. Der Regelfall wird sein, dass Studierende ein oder mehrere Semester im Ausland verbringen, ihre Abschlüsse aber, nicht zuletzt wegen der Arbeitsmarktsituation, in der Schweiz machen.

In umgekehrter Richtung werden die Schweizer Universitäten für Studierende aus dem Ausland dann attraktiv, wenn die Sprachhürden abgebaut werden. Konkret heisst das, englischsprachige Studienprogramme anzubieten und damit Studierende aus dem Ausland anzuwerben. Dieser Trend wird in bestimmten Fächern zunehmen, insbesondere in solchen, die unabhängig sind von sprachlich-kulturellen Traditionen und weltweit weitgehend identisch operieren wie Medizin oder Psychologie.

Die Universitäten und Fachhochschulen sind bereits heute stark in der Weiterbildung engagiert. Auch wegen der finanziellen Möglichkeiten, die sich damit verbinden, wird das Weiterbildungssegment in beiden Bereichen weiter ausgebaut werden. Der direkte Transfer von wissenschaftlichem Wissen in Beruf und Lebenswelt wird zu einer schwergewichtigen Aufgabe sowohl der Universitäten als auch der Fachhochschulen. Die entsprechenden Gefässe sind vorhanden und reichen von Nachdiplomstudiengängen bis hin zur Seniorenuniversität.

In der Konsequenz definiert sich der tertiäre Sektor nicht mehr alleine über den Dual Forschung und Lehre, wenn «Lehre lediglich» die Erstausbildung von Studierenden bezeichnen soll. Die Weiterbildungsangebote von Universitäten und Fachhochschulen werden im lebenslangen Lernen künftiger Generationen zu einem gewichtigen Faktor, wenn akademische Berufsausbildung und universitäre Allgemeinbildung zusammen gesehen werden. Der Weiterbildungsmarkt ist umkämpft, und die Hochschulen müssen lernen, sich auf diesem Markt zurechtzufinden.

In der Forschung zeichnet sich eine nochmals zunehmende Internationalisierung ab. Das Gleiche gilt auch für die Forschungsförderung. Bereits heute arbeitet der Schweizerische Nationalfonds mit anderen Institutionen der Forschungsförderung im Ausland zusammen. Hier ist die zentrale Frage, ob sich die Forschungsgesuchstellung international öffnet. In diesem Falle würden Gesuchsteller aus schweizerischen Universitäten und Fachhochschulen mit solchen aus dem Ausland in direkte Konkurrenz treten, wie dies bei den Forschungsprojekten der Europäischen Union bereits heute der Fall ist.

Die Öffnung wird wenn, dann genau reglementiert werden müssen. Auf der anderen Seite ist die Projektorganisation bereits heute in vielen Fächern international, was die Forschungsförderung auch explizit fordert und unterstützt. Bei der Bewertung der Forschungsleistungen wird die Internationalisierung eine zunehmend gewichtigere Rolle spielen, das gilt ebenso für die Veröffentlichungspraxis. Die meisten Zeitschriften sind bereits heute im Internet zugänglich.

Die Internationalisierung ist zugleich eine Homogenisierung. Die Projektsprache ist in aller Regel Englisch, die Methoden sind weitgehend angepasst, wenngleich dies nicht auf alle Fächer zutrifft, die Projekte selbst sind zeitlich befristet und dauern selten länger als 4–6 Jahre, eine Ausnahme sind Längsschnittstudien oder grössere Editionsprojekte. Aber die Annäherung der Forschungspraxis ist unübersehbar und zwingt den gesamten tertiären Bereich zur Anpassung, weil die Vergabe der Mittel sich dem internationalen Trend anschliesst, was im Prinzip auch dann gilt, wenn grössere nationale Forschungsfragen bearbeitet werden sollen.

Der Homogenisierung der Forschung in nicht wenigen Fächern entspricht ein Trend zur didaktischen Vereinheitlichung der Lehre. Während früher insbesondere die Universitäten auf die Qualität der Lehre nicht besonders achten mussten, können heute die Studierenden mit Hilfe von Evaluationen die Lehre beurteilen und somit ihre Entwicklung mitbestimmen. Die Hochschuldidaktik gibt zunehmend die Standards vor und nimmt auch Einfluss auf die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die didaktische Homogenisierung wird durch den Einsatz der Neuen Medien zusätzlich unterstützt.

Die Unterschiede zwischen den Hochschultypen bleiben grundsätzlich bestehen. Es wird keine einheitliche Gesamtuniversität geben, vielmehr wird die Konkurrenz zwischen Ungleichem zunehmen. Fusionen zwischen verschiedenen Hochschultypen, wie dies in Deutschland an verschiedenen Standorten der Fall war, können ausgeschlossen werden. Die Entwicklung wird also nicht in Richtung «Gesamthochschulen» gehen. Im Blick auf die Perspektiven der einzelnen Hochschulen wird der Standort der entscheidende Entwicklungsfaktor sein. Aus diesem Grunde haben auch kleinere Hochschulen mit hohem Spezialisierungsgrad eine echte Entwicklungschance.

Das Bildungssystem auf der Tertiärstufe wird in den Kernzügen so bleiben, wie es ist. Was sich verändern wird, sind die Ausrichtung und Profilierung einzelner Hochschulen und Fakultäten. Der Wettbewerb wird zu thematischen wie institutionellen Umstrukturierungen führen. Auch das Fächerspektrum wird nicht so bleiben, wie es ist. Lehrstühle und Lehrgebiete werden sich verändern, vermutlich werden auch ganze Forschungsgebiete verschwinden oder umstrukturiert. Fachhochschulen und Universitäten können sich angesichts des starken Innovationsdrucks in der Forschung nicht länger auf ihre historische Struktur verlassen. Fachhochschulen wird der Wandel leichter fallen als grossen Universitäten.

Eine weitere wichtige Frage ist die Entwicklung des Personals der jeweiligen Hochschulen. Hier sind verschiedene Tendenzen zu erwarten: Bestimmte Professuren an Fachhochschulen werden sich der Struktur von Lehrstühlen annähern. Auf der anderen Seite wird die Ausstattung an den Universitäten nicht mehr ad personam ausgehandelt, sondern gemäss fakultätsweiter Standards vergeben. Es wird darauf ankommen, diese innere Standardisierung mit der Wettbewerbsfähigkeit bei der Gewinnung von exzellentem Personal zu vereinbaren.

Eine Frage ist dabei, welche Bedeutung Rufe an andere Universitäten oder Hochschulen in Zukunft haben sollen. Die Frage stellt sich auch für Fachhochschulen, etwa wenn exzellentes Personal Rufe an andere Fachhochschulen oder Universitäten erhält. Universitäten neigen bei dieser Frage zu Einzelentscheidungen, während es darauf ankommt, Strategien zu entwickeln, wie tatsächlich die Besten in ihrem Fach gewonnen werden können.

Die Bildung von geeignetem Nachwuchs in Forschung und Lehre ist seit Längerem in der Diskussion. Auf der einen Seite soll mit Tenure Track-Professuren eine gewisse Karrieresicherheit aufgebaut werden, und auf der anderen Seite erlaubt das Bologna-System ein dreistufiges Qualifizierungsverfahren, das zunehmend reglementiert wird und so berechenbar ist. Die Fachhochschulen werden darauf drängen, eigenen Nachwuchs ausbilden zu können, wobei sich die Frage stellt, was diese Entwicklung für die Qualifizierung in einem Fach bedeutet. Fachhochschulen, wie gesagt, haben nur in bestimmten Berufsfeldern eigene Fachstrukturen, die es an Universitäten nicht gibt.

Die akademische Lehre wird sich auch in der Hinsicht weiterentwickeln, dass Gesamtstrategien entstehen, mit denen das Lehrangebot jedenfalls in Massen gesteuert werden kann. Die Fachautonomie wird dadurch nicht beeinträchtigt, wohl aber können in Zukunft übergeordnete Themen und Fragestellungen quer zu den Fächern die Angebotsstruktur bestimmen. Je nach Grösse der Hochschule ist dieser Prozess leichter oder schwerer zu beginnen. Erfahrungen aus dem Ausland zeigen, dass die Lehre nicht einfach über das je bestehende Angebot, sondern über die fortlaufende Entwicklung bestimmt werden muss. Pädagogische Hochschulen zeigen, dass die fortlaufende Anpassung des Angebots an die Nachfrage möglich ist, ohne die Wissenschaftlichkeit der Lehre zu beeinträchtigen.

Bei der Evaluation der Hochschulen wird die Qualität der Lehre in Zukunft eine bestimmende Rolle spielen. Die Universitäten und Hochschulen müssen sich darauf einstellen, dass die Qualität ihrer Absolventen in den Blick genommen wird, was voraussetzt, die Qualität der Lehre stetig zu verbessern.

Impressum

Conseil suisse de la science et de l'innovation CSSI

Secrétariat

Einsteinstrasse 2, CH-3003 Berne

T 0041 (0)58 463 00 48

F 0041 (0)58 463 95 47

swir@swir.admin.ch

www.swir.ch

ISBN 978-3-906113-25-8

Lectorat: Stéphane Gillioz, Doris Tranter

Mise en page: VischerVettiger, Basel

Conseil suisse de la science et de l'innovation CSSI

Secrétariat

Einsteinstrasse 2

CH-3003 Berne

T 0041 (0)58 463 00 48

F 0041 (0)58 463 95 47

swir@swir.admin.ch

www.swir.ch