

Karl Weber, Andreas Balthasar, Patricia Tremel, Sarah Fässler

Gleichwertig, aber andersartig?

Zur Entwicklung der Fachhochschulen
in der Schweiz

Gleichwertig, aber andersartig?

Zur Entwicklung der Fachhochschulen
in der Schweiz

Prof. em. Dr. **Karl Weber**, Soziologe und Erziehungswissenschaftler, ehemaliger Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung an der Universität Bern. Forschung in den Bereichen Hochschul-, Berufs-, Weiterbildungs- und Berufsforschung sowie Bildungspolitik.

Patricia Tremel, M.A., studierte Soziologie und Politikwissenschaft und ist seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Hochschulforschung und hochschulpolitischen und institutionellen Fragestellungen. Im Bereich der universitären Weiterbildung leitet sie den Zertifikatsstudiengang CAS Forschungsmanagement.

Prof. Dr. **Andreas Balthasar** leitet das Institut Interface Politikstudien Forschung Beratung in Luzern. Zudem ist er Professor für Politikwissenschaft an der Universität Luzern. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Lehre und die Forschung in der Schweizer Politik, insbesondere der Sozial- und Gesundheitspolitik sowie die Theorie und die Praxis der politikwissenschaftlichen Evaluationsforschung.

Sarah Fässler, lic. Es sciences sociales + DEA es sciences politiques, studierte Sozialwissenschaften in Lausanne und absolvierte an den Universitäten Genf und Lausanne ein DEA in Politologie. Seit 2006 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Gesundheit bei Interface Politikstudien tätig. Sie arbeitet an Evaluationen, Beratungs- und Forschungsprojekten in den Bereichen Gesundheitsversorgung, Prävention und Gesundheitsförderung mit.



Die Publikation wurde gefördert
von der GEBERT RÜF STIFTUNG.

Impressum

Herausgeber: GEBERT RÜF STIFTUNG /
Zentrum für universitäre Weiterbildung, Universität Bern /
Interface Politikstudien Forschung Beratung
Basel/ Bern 2010

Projektleitung: Karl Weber
Koordination und Redaktion: Patricia Tremel
Autorinnen und Autoren: Karl Weber, Andreas Balthasar,
Patricia Tremel, Sarah Fässler

Gestaltungskonzept: belle vue – Sandra Walti, Aarau
Layout, Satz, Grafiken: Sandra Walti, Aarau
Foto Titelseite: Siggie Bucher, Zürich
Druck: Südostschweiz Print, Chur
Papier: Lessebo smooth white FSC
Auflage: 450 Exemplare
ISBN: 978-3-033-02651-3

Inhalt

Vorwort	5
Zusammenfassung	7
Einleitung	8
Internationaler Kontext der Hochschulentwicklung	10
Das schweizerische Hochschulsystem – ein Blick auf die Struktur	12
Lehre, Forschung und Weiterbildung – ein Blick auf die Praktiken	26
Die Fachhochschulen sind anders als geplant	39
Dynamisierende Kräfte der Fachhochschulentwicklung	43
Die Befunde auf den Punkt gebracht	53
Literatur	54
Abkürzungsverzeichnis	55

Vorwort

Im Herbst 2009 waren gegen 57'000 Studierende¹ in den aus- und weiterbildenden Studiengängen der schweizerischen Fachhochschulen eingeschrieben. Der vergleichsweise neue Hochschultyp hat sich seit 1995 in Lehre, Forschung und Dienstleistung erfolgreich positioniert. Schrittweise wurden seitdem angemessene Strukturen aufgebaut, die der enormen Nachfrage nach Hochschulbildung gerecht werden. Einhergehend mit der Differenzierung des Studienangebots kam es zu einer Stufung der Studienabschlüsse im Rahmen der Bologna-Reform. Der Bachelorabschluss stellt gemäss hochschulpolitischen Vorgaben an Fachhochschulen die Regel dar. Seit 2009 werden auch Masterstudiengänge angeboten, die meist hochschulübergreifend sind. Hierdurch erhöhte sich die Durchlässigkeit zwischen den beiden Hochschultypen, die die jeweiligen Abschlüsse gegenseitig anerkennen. In der fachhochschulischen Weiterbildung können Praktikerinnen und Praktiker aus einem breit gefächerten, berufsbegleitenden Studienangebot auswählen. Schliesslich haben die Fachhochschulen gemäss ihrem erweiterten Leistungsauftrag auch den Bereich Forschung und Entwicklung aufgebaut.

15 Jahre nach in Kraft treten des Fachhochschulgesetzes ist der Zeitpunkt gekommen, um inne zu halten: Wo stehen die Fachhochschulen heute? Wie haben sie sich bis heute entwickelt und in welche Richtung wollen sie sich künftig profilieren? Dabei gilt es zunächst einen Blick auf die vergangene, dynamische Entwicklung zu werfen und die Faktoren zu benennen, welche diese vorangetrieben haben. Darüber hinaus ist aufzuzeigen, welches die besonderen und einzigartigen Stärken dieses Hochschultyps sind und worin sein Entwicklungspotential liegt. Was bedeutet «gleichwertig, aber andersartig» konkret? Die Klärung solcher Fragen wird dazu beitragen, dass sich die Fachhochschulen im Hochschulraum, der zunehmend von Wettbewerb geprägt ist, auch in Zukunft erfolgversprechend aufstellen können.

Seit Jahren begleitet die GEBERT RÜF STIFTUNG die Entwicklung der Fachhochschulen mit Interesse und Engagement. Sie ist überzeugt, dass mit der Stärkung dieses Hochschultyps und seines Leistungsspektrums das duale Bildungssystem und der tertiäre Bildungsbereich insgesamt an Profil und Bedeutung gewinnen. Davon profitieren die Studierenden, die verschiedenen Sektoren der Wirtschaft wie auch die Gesellschaft als Ganzes. Mehr Wissen und die lösungsorientierte Nutzung von Kompetenzen in der Praxis tragen dazu bei, dass die sich längst abzeichnenden Herausforderungen des «Wirtschafts- und Lebensraums Schweiz» (Stiftungsstatut) produktiv angegangen werden können. Gerade deswegen hat die Stiftung im Jahr 2009 zusammen mit der «Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH)» das Programm «BREF – Brückenschläge mit Erfolg» lanciert; mit Jahresausschreibungen werden innovative Fachhochschulprojekte eruiert und finanziert, die für den Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis modellhaft sind.

Aus Sicht der GEBERT RÜF STIFTUNG ist der Aufbau der Fachhochschulen noch nicht abgeschlossen. Nicht zuletzt ist ein weiterer Entwicklungsschub vom künftigen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz des Bundes

¹ Anzahl Studierender an Fachhochschulen ohne Studierende an den Pädagogischen Hochschulen.

zu erwarten. Es ist zu wünschen, dass die vorliegende Studie «Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen», in der die Vielfalt des Fachhochschulbereichs und seine Besonderheiten herausgearbeitet werden, zur notwendigen Standortbestimmung der Fachhochschulen beiträgt und Verantwortliche auf allen Stufen unterstützt, eine angemessene und zukunftsfähige Weiterentwicklung dieses neuen Hochschultyps an die Hand zu nehmen.

Schliesslich dankt die GEBERT RÜF STIFTUNG den Autorinnen und Autoren für die Ausarbeitung der vorliegenden Studie. Die inhaltliche Verantwortung für die Ergebnisse liegt selbstverständlich bei den Autoren und Autorinnen.

Dr. Philipp Egger
GEBERT RÜF STIFTUNG
Geschäftsführer

Prof. em. Dr. Karl Weber
Projektleiter

Basel/Bern im September 2010

Zusammenfassung

Die heute bestehenden Fachhochschulen wurden durch das 1995 verabschiedete Fachhochschulgesetz des Bundes geschaffen. Das neue Gesetz hatte die Absicht, die Berufsbildung aufzuwerten und gleichzeitig einen Innovationschub im tertiären Bildungsbereich auszulösen. Nach dem Willen des Gesetzgebers sollten Universitäten und Fachhochschulen als Bildungsstätten «gleichwertig, aber andersartig» sein. Hat die als Innovation des Schweizer Hochschulsystems gedachte Reform gehalten, was sie versprochen hat? «Ja» und «nein» lautet die Antwort des im Januar 2010 abgeschlossenen Projekts «Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen».

«Ja», weil das Projekt aufzeigt, dass das neue Gesetz einen enormen Entwicklungsprozess im ausseruniversitären Tertiärbereich des Bildungswesens ausgelöst hat. Innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums von rund fünfzehn Jahren wurden bestehende Höhere Fachschulen zu Fachhochschulen transformiert und deren Angebot erweitert. Um diesem Status zu entsprechen, mussten diese Schulen praxisorientierte, wissensbasierte und berufsbezogene Studiengänge aufbauen, die sich von denjenigen der Universitäten mehr oder weniger stark unterscheiden. Zudem bauten die Fachhochschulen die ergänzende Weiterbildung erheblich aus und trafen Vorkehrungen für die Durchführung anwendungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsarbeiten. Schliesslich bieten sie mehr Dienstleistungen für Dritte an, als dies Universitäten tun.

«Nein», weil die Fachhochschulen nicht neu geschaffen wurden, sondern ein «Upgrade» der früheren Höheren Fachschulen darstellen, die traditionell stark mit der Berufsbildung verankert sind. Regelmässig stellten Verantwortliche der in den Planungsprozess einbezogenen Berufsorganisationen fest, dass die Ausbildungen in ihrem Bereich bereits weitgehend dem für Fachhochschulen gesetzten Standard entsprachen. Demzufolge lag eine Umwandlung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen nahe. Den entsprechenden Abschlüssen sei gegenüber den universitären Abschlüssen Gleichwertigkeit einzuräumen. Diesem Anliegen wurde durch intensive Lobbytätigkeit bei den Behörden Gehör verschafft. Damit orientieren sich Fachhochschulen in erster Linie an den Notwendigkeiten der Berufs- und Arbeitsmarktpolitik und weniger an jenen der Wissenschaftspolitik.

Die Studie zeigt anhand von empirischen Daten, die den aktuellen Status Quo der Fachhochschulen beschreiben, dass die Steuerungswirkung politischer Akteure in der Hochschulpolitik begrenzt ist. Diese Begrenzung hat gewiss nicht nur föderalistische Gründe. Zahlreiche Argumente und Befunde sprechen dafür, dass die Entwicklung der Fachhochschulen seit 1995 insgesamt weniger als Resultat politischer Vorgaben und Steuerungsimpulse der verschiedenen Ebenen, sondern vielmehr als Ergebnis eigendynamischer Anpassungsprozesse in den jeweiligen Trägerkontexten zu betrachten ist. Diese These stützt sich auf die Annahme, dass mit dem Fachhochschulgesetz (FHSG) die Fachhochschulen ein legitimes Interesse an sich selber und ihrer weiteren Existenz beanspruchen dürfen. Dieses Eigeninteresse, einmal individuell, einmal kollektiv artikuliert, hat die Entwicklung der Fachhochschulen in den vergangenen Jahren vorangetrieben.

Gleichwertig, aber andersartig?

Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz

Einleitung

Zu Beginn der 1990er Jahre fanden in einem unschweizerisch rasanten Tempo Planung und Aufbau der Fachhochschulen statt. Auslöser dieser Dynamik war eine Initiative der Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen (DIS) im Jahr 1990. Sie überreichte dem Vorsteher des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartements (EVD), dem obersten Chef der Berufsbildung beim Bund, unter Umgehung des üblichen Dienstweges, einen Bericht zur künftigen Entwicklung der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL). Die DIS stellte fest, dass die HTL im schweizerischen Bildungssystem unter ihrem Wert eingestuft und deswegen auch ihre Absolventen und Absolventinnen international nicht niveaugerecht positioniert seien (DIS 1990). Dieser Bericht zeigte Wirkung. Er löste im berufsbildungspolitischen Feld einen Strukturbildungsprozess aus.

Fachhochschulen wurden somit nicht neu geschaffen, sondern durch einen Reformprozess der bereits bestehenden Höheren Fachschulen transformiert und im Feld der (universitären) Hochschulen neu aufgestellt. Für die betroffenen Bildungseinrichtungen war dieser Prozess mit einem Wechsel der Systemzugehörigkeit verbunden. Die Höheren Fachschulen wurden aus der Berufsbildung herausgelöst und mit erweiterten Aufgaben neu dem Hochschulwesen zugeordnet. Mit diesem «Upgrade» platzierten sich die Fachhochschulen auf Augenhöhe mit den Universitäten.

Unter der Führung hochschulpolitischer Akteure – vor allem des Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA), dem heutigen Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), und der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) – nahm die Institutionalisierung der Fachhochschulen zügig konkrete Formen an. Verantwortliche aus verschiedenen Ausbildungsbereichen und aus den entsprechenden Berufsgruppen formulierten Positionspapiere, in denen sie ihre Konzepte für eine Transformation und Neupositionierung der jeweiligen Höheren Fachschulen darlegten. Im Jahr 1995 wurde schliesslich auf Bundesebene das Fachhochschulgesetz verabschiedet. Die Fachhochschulen wurden damit zu einem berechtigten hochschulpolitischen Akteur, der sich neu im schweizerischen Hochschulwesen positionieren konnte. In einer ersten Aufbauphase von 1995 bis 2003 entstanden insgesamt sieben staatlich anerkannte Fachhochschulen. Gegenwärtig sind an den Fachhochschulen ca. 57'000 Studierende eingeschrieben.

Rückblickend überraschen die zügige Beschlussfassung nach der Initialzündung der DIS, der ausgeprägte Konsens bezüglich Notwendigkeit und Profil des neuen Hochschultyps auf Bundes- und Kantonsebene sowie der schnelle

Ausbau der Fachhochschulen mit gleichzeitiger Schwerpunktbildung und dem Zusammenführen ehemals selbständiger Bildungseinrichtungen. Planung, Aufbau und Entwicklung der Fachhochschulen fallen damit in der schweizerischen Bildungspolitik, die föderalistisch organisiert ist, als aussergewöhnliches Reformprojekt auf.

Leitfragen

Um die Entwicklung der Fachhochschulen nachzeichnen zu können, gilt es, die unten stehenden Leitfragen zu beantworten. Die Beantwortung dieser Fragen ermöglicht es, den heutigen Status Quo des vergleichsweise neuen Hochschultypus angemessen zu beschreiben und ihn in der Hochschullandschaft zu verorten. Dabei konzentrieren wir uns wesentlich auf jene Elemente, welche für das Leistungsprofil und die Qualität einer Hochschule konstitutiv sind: Das Humankapital (wissenschaftliches Personal und Studierende) sowie auf die Leistungsaufträge in Lehre, Forschung und Weiterbildung mit den entsprechenden Praktiken.

Der vorliegende Bericht ist gemäss den folgenden Leitfragen aufgebaut:

- Durch welches Profil kennzeichnen sich die heutigen Fachhochschulen in Hinblick auf ihr Humankapital und die Bedingungen und Leistungen von Lehre, Forschung und Weiterbildung? Welche Strukturbildung kann im Fachhochschulbereich beobachtet werden und was macht diesen Hochschultyp aus?
- Ist es den Fachhochschulen gelungen, sich gemäss den hochschulpolitischen Vorgaben zu entwickeln, und wie positionieren sie sich in der schweizerischen Hochschullandschaft?
- Warum haben sich die Fachhochschulen teilweise anders entwickelt als erwartet?

Der Bericht stützt sich auf die Ergebnisse des Forschungsprojektes «Programmatik und Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz», das von der GEBERT RÜF STIFTUNG vom Juli 2008 bis Dezember 2009 finanziert wurde. In den folgenden Beschreibungen und Analysen werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie synthetisiert und zu einem Gesamtbild zusammengefügt. Für einen vertiefenden Einblick in Methodik² und Ergebnisse der gesamten Studie sei auf den Projektbericht (Weber et al. 2010) hingewiesen, welcher auch als PDF auf den Homepages www.zuw.unibe.ch, www.interface-politikstudien.ch und www.grstiftung.ch herunter geladen werden kann.

² Gestützt auf quantitative und qualitative Daten, die im genannten Forschungsprojekt generiert, erhoben und analysiert wurden, können die Strukturen und das Profil der Fachhochschulen aufgezeigt werden. Quantitative Daten aus den Erhebungen des Bundesamtes für Statistik sowie Daten einer eigens durchgeführten Online-Erhebung in zwei ausgewählten Fachbereichen ermöglichen eine nationale und punktuelle Betrachtung der Fachhochschulprofile und lassen zudem Vergleiche zwischen den beiden Hochschultypen und zwischen den zwei unterschiedlichen Fachbereichen zu. Mittels qualitativer Methoden (Experteninterviews, Programmanalyse, Fallstudien) wurden zudem weitere Indikatoren für Profilm Merkmale der Fachhochschulen erhoben und ausgewertet (vgl. hierzu auch Weber et al. 2010).

Internationaler Kontext der Hochschulentwicklung

Alle modernen Gesellschaften haben in den letzten Jahrzehnten eine Expansion der Tertiärbildung erfahren. Die steigende Partizipation an Hochschulbildung löste in vielen Hochschulsystemen einen Strukturwandel aus. «Mass Higher Education» wurde im Zuge der Bildungsexpansion zur Normalität und markiert den Übergang in einen Gesellschaftstypus, der als Wissensgesellschaft charakterisiert wird (Teichler 2006, Scott 2008). Impulse für die Entwicklungen in tertiären Bildungssystemen in westlichen Gesellschaften sind Modernisierungsprozesse (Demokratisierung, Pluralisierung, Liberalisierung, Veränderungen im Bildungswesen selber), die die Nachfrage nach höherer Bildung steigen lassen, so dass es zu einer Öffnung, Erweiterung und Differenzierung des Hochschulwesens kommt (Neusel und Rittergott 2008).

Die Expansion des Hochschulwesens

Die Hochschulen in der Schweiz entwickeln sich auf den ersten Blick nach einem Muster, das auch in anderen Ländern zu beobachten ist (vgl. Meyer/Ramirez 2005; Meyer et al. 2007). Das Hochschulwesen wächst und die Vielfalt im tertiären Bildungsbereich nimmt zu. In bisher universitätsfreien Regionen der Schweiz wurden in den letzten Jahren neue Universitäten gegründet. Zu nennen sind die beiden Kantone Luzern und Tessin. Teilweise verlagerten die traditionellen Universitäten Aktivitäten in Nichtuniversitätskantone – in den Aargau (Universität Zürich) und ins Wallis (Universitäten Bern und Genf). Niederlassungen ausländischer Fernuniversitäten wie etwa Hagen oder die Open University erschliessen zudem mit ihren besonderen Angebotsformen eine spezielle Nachfrage nach tertiärer Bildung in der Schweiz. Hinzu kommen zahlreiche private, meist spezialisierte «universities» als ausländische Ableger an vielen Standorten.

Zudem wurde ein neuer Typ von Hochschule institutionalisiert: Die Fachhochschule. Mitte der 1990er Jahre haben der Bund sowie zahlreiche Kantone die rechtlichen Voraussetzungen für die Fachhochschulen geschaffen. Auch für die Pädagogischen Hochschulen wurden entsprechende Gesetzgebungen realisiert. Für diese Projekte wurden sehr oft kantonsübergreifende Strukturen der Trägerschaft gebildet, weil einzelne Fachhochschulen auf anderem Wege nicht die notwendige Grösse erreicht hätten. Nach den Vorstellungen der Akteure auf Bundesebene sollen diese neuen Hochschulen im Vergleich mit den Universitäten «gleichwertig, aber andersartig» sein.

In den 1990er Jahren haben somit die Zahl der Hochschulen in der Schweiz, die Quote der Studierenden wie auch die Mittel, welche die öffentliche Hand in Hochschulen investiert, erheblich zugenommen. Als Folge dieser Expansion des Hochschulsystems wurden, wie bereits früher in anderen Ländern, immer mehr Berufsfelder mit einer akademischen Ausbildung erschlossen (vgl. Brint 2002). Entsprechend begannen sich auch die Forschungsprofile der Hochschulen zu verändern, zu erweitern und zu spezialisieren, da die neuen Ausbildungsangebote einer wissenschaftlichen Basis bedurften.

Im Gegensatz zu zahlreichen anderen Ländern erfolgte die Expansion des Hochschulsystems in der Schweiz – mit Ausnahme der Neugründungen der beiden Universitäten – jedoch wesentlich durch die Neupositionierung

des neuen Hochschultypus Fachhochschule in der vertikalen Struktur des Bildungssystems. Dies geschah teilweise durch die Zusammenführung der schon bestehenden Höheren Fachschulen, die so eine institutionelle Aufwertung erfuhren. Diese Strukturbildung kann als Ausdifferenzierung des Berufsbildungsbereichs gesehen werden, der systemisch doppelt verankert ist. Die Berufsbildung bildet einen Teil der Wirtschaft und des öffentlichen Sektors, in dem die Lernenden hier ihre beruflichen Kompetenzen erwerben und zur Wertschöpfung der Unternehmungen beitragen (vgl. Mühlemann / Wolter et al. 2007). Zugleich gehört sie aber auch zum Bildungssystem, weil hier den Lernenden allgemeinbildende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden. Beide Subsysteme funktionieren nach einer je eigenen Logik. Gemäss den Vorstellungen der politischen Akteure repräsentieren die Fachhochschulen gewissermassen die Krönung der Berufsbildung.³

Schubkräfte der Expansion

Die international beobachtbare Expansion der Hochschulen steht in einem komplexen Zusammenhang mit den in den nationalen Kontexten gegebenen kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen. Nicht zu übersehen ist jedoch, dass unabhängig von solchen nationalen Besonderheiten kollektive Überzeugungen den Prozess der Expansion angetrieben und gerechtfertigt haben. So wurde die Expansion der Hochschulen in der Schweiz, wie anderswo auch, wesentlich durch kollektive, nicht weiter hinterfragte, oft jedoch ökonomisch legitimierte Überzeugungen der gesellschaftlichen Akteure angetrieben, wonach Wissenschaft und Hochschulbildung für moderne Gesellschaften unverzichtbar seien (vgl. Meyer / Ramirez 2005; Meyer et al. 2007). Diese Überzeugungen werden genährt durch Vorstellungen internationaler Akteure wie der OECD, dem Europarat oder der Weltbank. Die entsprechenden Ideen und Einschätzungen breiten sich in transnationalen Netzwerken aus, an denen Fachleute aus dem Bildungs- und Wirtschaftsbereich beteiligt sind. In diesen Netzwerken können Fachleute, die «neuen Technokraten», ein Wissen und Können erwerben, das sie befähigt und legitimiert, zur Formierung der auf nationale und regionale Kontexte bezogenen Bildungs- und Hochschulpolitik beizutragen, indem sie die politisch verantwortlichen Akteure mit ihrer Expertise unterstützen (vgl. Weber 2010). Zudem beobachten die Verantwortlichen in den Hochschuleinrichtungen die Entwicklungen vergleichbarer Bildungseinrichtungen im In- und Ausland. Insbesondere achten sie darauf, was jene Bildungseinrichtungen tun, die sie als erfolgreich wahrnehmen.

Beide Entwicklungen haben allgemein zu einer Entgrenzung im Hochschulraum und in den Wissenschaften geführt, die als unbeabsichtigte Folge der geglückten Expansion der Universitäten und der Wissenschaften betrachtet werden kann. Diese Hinweise dokumentieren den allgemeinen Rahmen, welcher den Hintergrund für das Verständnis des Strukturwandels im schweizerischen Hochschulwesen bildet.

³ Die Pädagogischen Hochschulen befinden sich in einer anderen strukturellen Grundsituation als die Fachhochschulen. Ihre Vorläufereinrichtungen waren im allgemeinbildenden Bildungswesen verankert. Der Erwerb eines Diploms hat den Primarschullehrpersonen traditionell den Zugang zu den meisten universitären Studien ermöglicht.

Das schweizerische Hochschulsystem – ein Blick auf die Struktur

Die Nachfrage nach Hochschulbildung wächst auch in der Schweiz stetig. Der Aufbau der Fachhochschulen hat wesentlich dazu beigetragen, dieser Nachfrage Rechnung zu tragen. Dabei hat sich das Feld der Hochschulen gewandelt und neu strukturiert. Somit ist die Vielfalt der Tertiärbildung auch institutionell grösser geworden. Erkennbar werden hierbei Strukturen, die dem Feld der Fachhochschulen eine äussere Form geben. In diesem Zusammenhang ergibt sich schliesslich die Frage, inwiefern sich Fachhochschulen und Universitäten als Hochschultypen voneinander unterscheiden.

Fachhochschulen: Profilerweiterung, Expansion und Differenzierung

Seit ihrer Gründung kann die Entwicklung der Fachhochschulen unter den Stichworten «Profilerweiterung», «Expansion» und «Differenzierung» beschrieben werden. Die Erweiterung des Angebotsprofils der Fachhochschulen in Grundausbildung und Weiterbildung zeigt, dass die Fachhochschulen bereit sind, ihre Bildungsstruktur neuen Berufsgruppen zugänglich zu machen. In der Grundausbildung äussert sich dies beispielsweise im zeitlich verzögerten Aufbau der Angebote in den Bereichen Soziale Arbeit, Gesundheit, Design sowie Musik, Theater und andere Künste. Auch ihre Weiterbildungsangebote haben die Fachhochschulen zügig ausgebaut, wenn auch mit bemerkenswerten Unterschieden nach Ausbildungsrichtungen.

Diese Erweiterungen der Profile sind stark durch die Nachfrage und das Positionierungsinteresse der jeweiligen Vorgängereinrichtungen und der entsprechenden Berufsgruppen bestimmt. Anders als bei den Universitäten kann die Erweiterung des Angebots nicht als Impact der Ausdifferenzierung von Wissenschaft verstanden werden, sondern sie wurde kontextuell, insbesondere durch das Berufsgefüge bewirkt.

Studierende

Strukturelle Entwicklungen

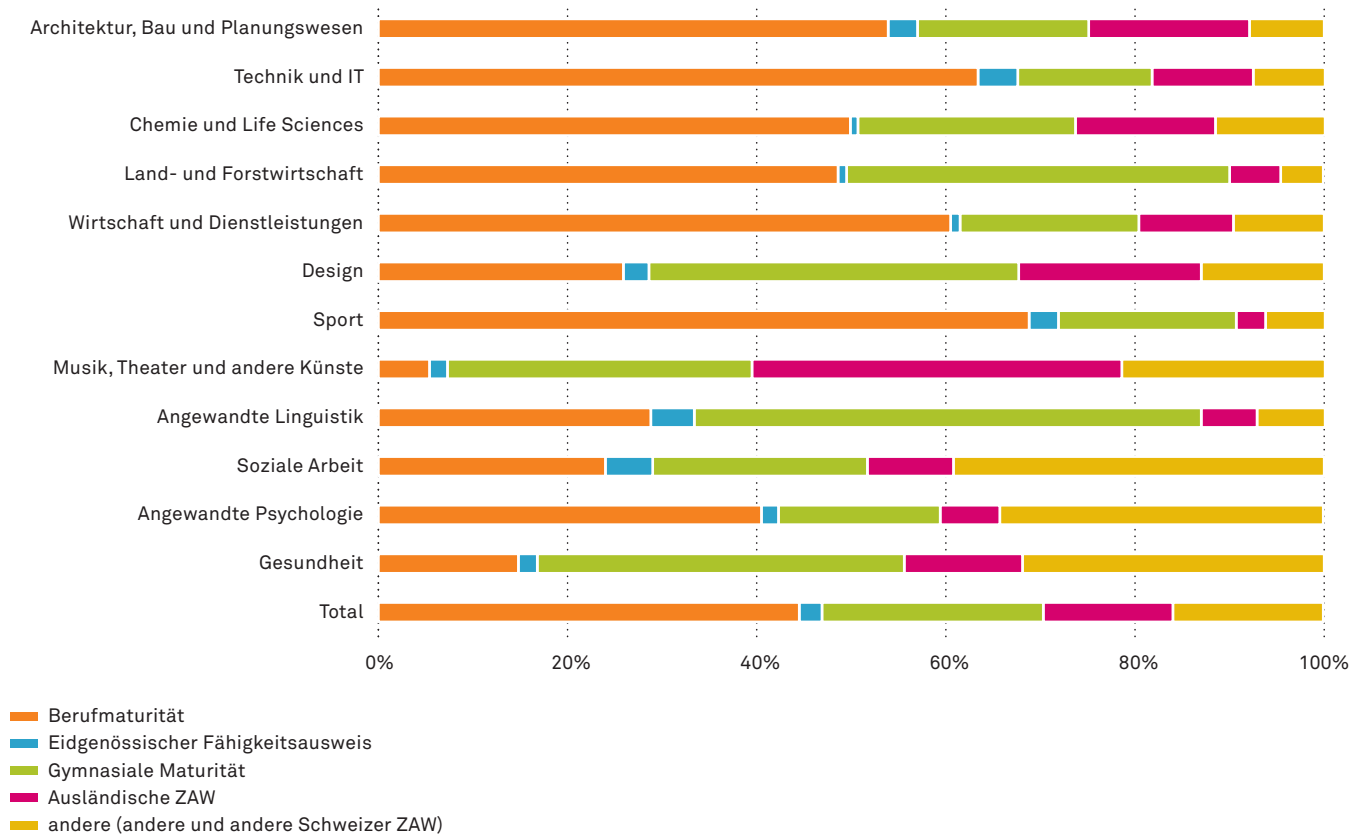
Die Ausweitung des Profils der Fachhochschulen schlägt sich auch in der gesamten Entwicklung der Studierendenzahlen der Hochschulen nieder. Der Anteil der Studierenden, die sich an den Universitäten in den reproduktionsorientierten Fächern ausbilden lassen (zahlreiche Fächer der Geistes- und Sozialwissenschaften und der Naturwissenschaften) verliert am Gesamten der Studierenden im Hochschulbereich an relativer Bedeutung. Wichtiger werden für den Hochschulbereich Studierende in den praxis- und berufsfeldorientierten Studiengängen, die an beiden Hochschultypen, aber vor allem an Fachhochschulen, angeboten werden. Damit tragen die Fachhochschulen zur Verwissenschaftlichung bestehender (z. B. Gesundheit oder Musik) und zur Erschliessung neuer Berufsfelder (z. B. Design) bei. Diese Entwicklung entspricht offenbar einem internationalen Trend (vgl. Brint 2002).

Zulassungsausweise

Blickt man auf die Zulassungsausweise der Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten wird eine bemerkenswerte Differenz sichtbar. An den Universitäten stellt die gymnasiale Maturität – mit wenigen Ausnahmen – seit Jahren und offenbar auch weiterhin die notwendige und hinreichende Regelvoraussetzung für das Studium dar. Demgegenüber verfügen, gemessen am Total, mehr als die Hälfte der Studienfänger und -anfängerinnen an den Fachhochschulen gegenwärtig nicht über eine Berufsmaturität als Zugangsqualifikation. Vor allem zwischen den einzelnen Fachbereichen zeigen sich erstaunliche Schwankungen bei den jeweils dominierenden Zulassungsausweisen. Während beispielsweise ein überdurchschnittlicher Anteil der Studierenden im Bereich Technik über eine Berufsmaturität verfügt, ist der dieser Anteil in Musik, Theater und anderen Künsten sehr gering.

1 Eintritte in die Fachhochschulen nach Zulassungsausweis, 2007

Daten: BFS



Somit sind die Studierenden zu Beginn des Studiums an den Fachhochschulen bedeutend heterogener zusammengesetzt als an den Universitäten, und zwar in allen Fachrichtungen. Mehr noch: Mit der Ausdifferenzierung des Angebots und dem Wachstum der Studierendenzahlen an den Fachhochschulen wurden die Zugangsvoraussetzungen immer vielfältiger. Dabei können je nach Ausbildungsrichtung bemerkenswerte Unterschiede beobachtet werden.

Wissenschaftliches Personal

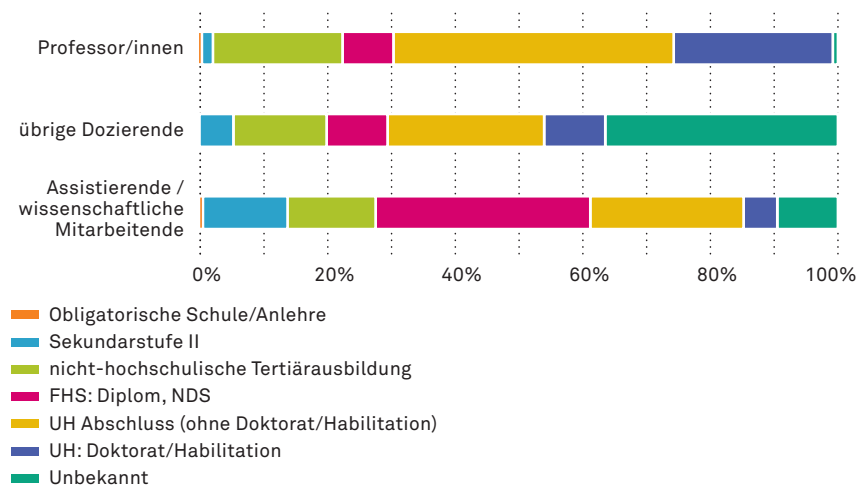
Das Profil des wissenschaftlichen Humankapitals, das heisst, die Abschlüsse und Praxiserfahrungen der Lehrenden und Forschenden, variiert zwischen Fachhochschulen und Universitäten, aber auch die Unterschiede im Fachhochschulbereich selber sind beträchtlich.

Wissenschaftliches Personal an Fachhochschulen

Die Fachhochschulen rekrutieren ihre Professorenschaft mehrheitlich unter den Absolventen und Absolventinnen der Universitäten. Diese verfügen meist über einen Lizentiatsabschluss bzw. einen Master. Nur ein vergleichsweise kleiner Anteil hat dissertiert oder habilitiert. Naturgemäss können die meisten von ihnen jedoch nur auf vergleichsweise wenig Erfahrung in Forschung und gegebenenfalls auch in der Lehre zurückblicken. Vielfach sind somit die Professoren und Professorinnen an Fachhochschulen fachlich nicht stark sozialisiert, wodurch ihnen die Einarbeitung in fachübergreifende Fragestellungen der Praxis leichter fallen könnte. Zudem ist die wissenschaftliche Qualifizierung zur Forschung an den Fachhochschulen nur bedingt und nur in besonderen (Ausnahme-) Konstellationen möglich.

2 Bildungsabschlüsse des wissenschaftlichen Personals

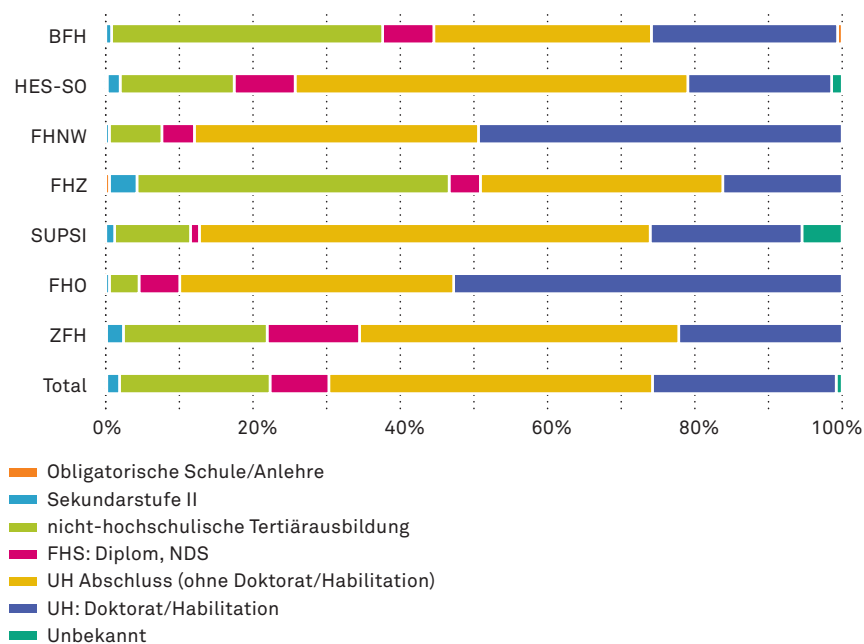
an Fachhochschulen, 2007 Daten: BFS



Die Analysen zeigen, dass das Profil des wissenschaftlichen Personals zwischen den Fachhochschulen variiert. So haben beispielsweise die Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana und die Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale in stärkerem Masse die Professuren mit Absolventen und Absolventinnen der Universitäten besetzt als andere Fachhochschulen. Demgegenüber beschäftigen die Hochschule Luzern und die Berner Fachhochschule vergleichsweise viele Professoren und Professorinnen mit einem Abschluss in der Höheren Berufsbildung.

3 Bildungsabschlüsse von Professoren und Professorinnen

nach Fachhochschule, 2007 Daten: BFS



Wissenschaftliches Personal an Universitäten

Die Universitäten weisen beim wissenschaftlichen Personal ein stark standardisiertes Profil auf.⁴ Sie bilden in meist disziplinären Strukturen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in eigener Regie und im Rahmen allgemeingültiger Laufbahnbedingungen aus. Diese sind grenzüberschreitend relativ ähnlich und eröffnen jungen Forschenden auch international Karrieremöglichkeiten. In erster Linie sollen die angehenden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen fachlich gefördert und entsprechend sozialisiert werden. Dieser Prozess ist umso nachhaltiger, je länger er dauert. Dabei übernehmen Institute und Lehrstühle zentrale Ausbildungsfunktionen. Sie gelten als wichtigster Ort der fachlichen Auseinandersetzung. Hier lernen die jungen Forschenden, sich in die Wissenschaft zu integrieren. Zudem schöpfen die Universitäten – besonders die beiden ETH – bei Neubesetzungen von Professuren die Möglichkeiten aus, die ihnen ein hoch differenzierter, fachspezifischer, internationaler Arbeitsmarkt bietet. Ihr wissenschaftliches Personal ist in den letzten Jahren internationaler geworden.

Praxiserfahrungen

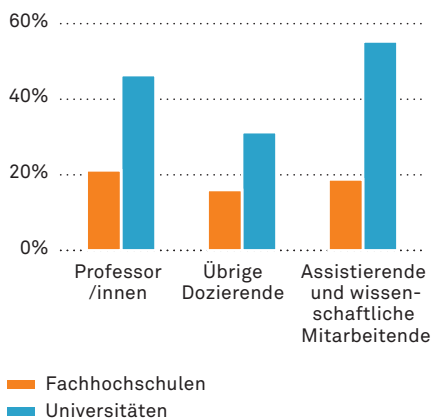
Erwartungsgemäss verfügen die Lehrenden der Fachhochschulen häufiger über praktische, ausserhochschulische Erfahrungen als jene der Universitäten. Allerdings unterscheidet sich auch die entsprechende Dauer zwischen den Fachbereichen an den Fachhochschulen. Lehrende im Bereich des Bauingenieurwesens beispielsweise blicken auf eine längere ausserhochschulische Praxis zurück als jene in der Sozialen Arbeit.

⁴ Für die Universitäten liegen von Seiten des Bundesamt für Statistik keine Daten zu den Bildungsabschlüssen des wissenschaftlichen Personals vor. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass im universitären Kontext für das Erreichen der jeweiligen Karriere-stufen bestimmte Regeln eingehalten werden müssen (Lizenziat / Master für das Doktorat, Habilitation respektive Doktorat für die Professur).

Tabelle 1 Dauer der Praxiserfahrungen des wissenschaftlichen Personals ausserhalb der Hochschule nach Hochschultyp Daten: Eigene Erhebungen

	Fachhochschulen	Universitäten
Arithmetisches Mittel	10.4 Jahre	6.4 Jahre
Standardabweichung	7.5 Jahre	7.0 Jahre

4 Anteil ausländisches wissenschaftliches Personal an Fachhochschulen und Universitäten nach Personalkategorie (in Vollzeit-äquivalenten), 2008 Daten: BFS



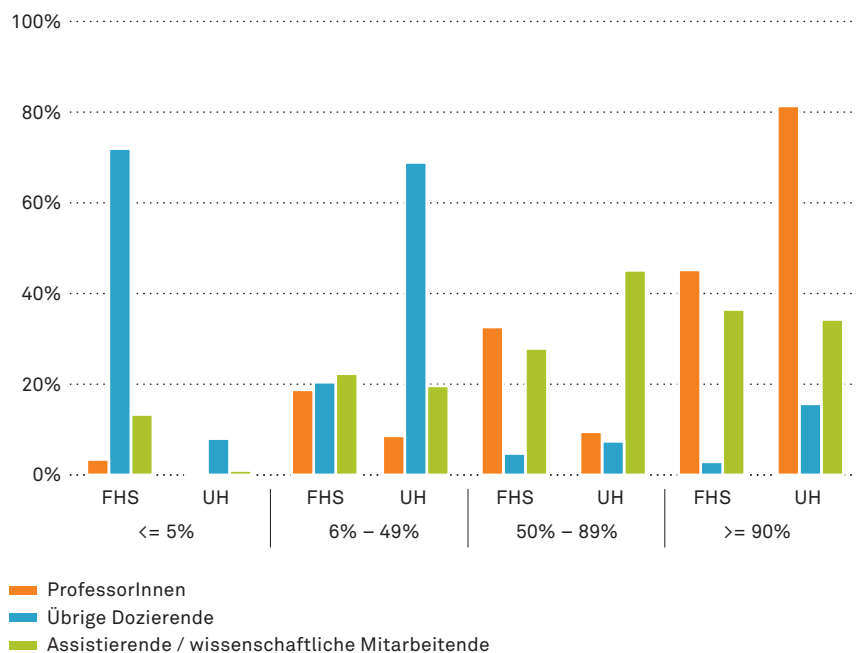
Internationalität

Es zeigt sich, dass die Fachhochschulen ihre Lehrenden stark aus dem nationalen und vor allem auch sprachregionalen Arbeitsmarkt rekrutieren. Der Ausländeranteil ist nur halb so gross wie derjenige an den Universitäten, mit erheblichen Unterschieden nach Fachrichtungen. So weisen beispielsweise die Bereiche Design sowie Musik, Theater und andere Künste einen sehr hohen Anteil an Ausländern und Ausländerinnen auf.

Beschäftigungsgrade

Anders als an den Universitäten dominiert beim wissenschaftlichen Personal an den Fachhochschulen die Teilzeitbeschäftigung mit oft sehr niedrigen Beschäftigungsgraden (Pensen mit weniger als 20%).

5 Beschäftigungsgrade des wissenschaftlichen Personals an Fachhochschulen und Universitäten, 2007 Daten: BFS



Für die beiden Fachbereiche Soziale Arbeit und Bauingenieurwesen konnte überdies exemplarisch gezeigt werden, dass lediglich 25% der Lehrenden und Forschenden an Fachhochschulen zu 100% angestellt sind. An den Universitäten beträgt der entsprechende Anteil in diesen Fächern 56%. Demgegenüber ist der Anteil der Beschäftigten mit unbefristeten Verträgen an den Fachhoch-

schulen bedeutend höher als an den Universitäten, was mit dem stark ausgebauten Mittelbau der Universitäten zusammenhängt. Teilzeitbeschäftigungen rufen bekanntlich oft nach Mehrfachanstellungen. Das trifft auch auf die Fachleute im wissenschaftlichen Feld zu. Rund ein Viertel des befragten wissenschaftlichen Personals der Studiengänge Soziale Arbeit und Bauingenieurwesen ist ausserhalb der Fachhochschulen oder Universitäten tätig. Diejenigen Befragten, die auch ausserhalb der Universität beschäftigt sind, sind zu über 50 % in der Privatwirtschaft tätig, diejenigen der Fachhochschulen dagegen nur zu 30 %. Beide Gruppen nehmen in etwa gleichem Umfang von rund 18 % Aufgaben am anderen Hochschultyp wahr. Über die beschriebenen personellen Engagements verflochten sich einerseits die Hochschulen untereinander und andererseits kommt es zu Verschränkungen mit der Arbeitswelt. Überraschenderweise sind in den beiden oben genannten Fächern die Angehörigen der Universitäten neben ihrer Anstellung an der Hochschule noch besser in der Arbeitswelt verankert als die der Fachhochschulen.

Heterogene Kriterien bei der Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals

Die vielfältigen Befunde zeigen, dass es bezüglich des wissenschaftlichen Personals an Fachhochschulen bis heute sehr heterogene Standards gibt, und dass offenbar das Profil des rekrutierten Personals auch durch Gegebenheiten im jeweiligen Kontext bestimmt wird (institutionelle Vorgeschichte der jeweiligen Fachhochschule, Gegebenheiten der regionalen Arbeitsmärkte mit ihren unterschiedlichen Akademikerquoten sowie Vorhandensein einer Universität).

Blickt man mit einer gewissen Distanz auf das Profil des beschriebenen Bildungskapitals der Lehrenden und Forschenden an Universitäten und Fachhochschulen, liegt, zugespitzt formuliert, folgender Befund nahe: Das wissenschaftliche Personal der Universitäten wird fachspezifisch sozialisiert und besitzt eine entsprechende Identität mit dem jeweiligen Habitus. Es hat gelernt, sich im wissenschaftlichen Feld zu bewegen und definiert seine Aktivitäten per se als international (vgl. Weber/Zimmermann 2009). Der Zugang zu den vertikal positionierten Stellen an den Universitäten ist nach expliziten Regeln definiert. Demgegenüber verfügt das wissenschaftliche Personal an den Fachhochschulen über keine ähnlich homogene fachliche Sozialisation. Teils ist dieses, wie erwähnt, in einem begrenzten Masse wissenschaftlich-fachlich sozialisiert, teils haben Lehrende und Forschende eine Karriere in der Berufsbildung oder der Praxis hinter sich und sind auf diesem Wege in die Position an der Fachhochschule aufgestiegen. Ferner nehmen an den Fachhochschulen Personen mit unterschiedlichen formalen Bildungsabschlüssen Positionen auf gleichem hierarchischem Niveau ein. Das wissenschaftliche Personal der Fachhochschulen versteht Wissenschaft und ihre Vermittlung als praxisrelevante Tätigkeit. Aufgrund der beschriebenen Vorbildungen dürften die wissenschaftlichen Orientierungen bezüglich der Lehre an den Fachhochschulen vielfältig sein und sich zwischen den beiden Polen «Fachlichkeit» versus «Beruflichkeit» bewegen. Beruflichkeit als dominante Orientierung dürfte besonders bei Lehrenden repräsentiert sein, die an den Fachhochschulen nur mit einem kleinen Pensum engagiert sind.

Forschung

Mit dem erweiterten Leistungsauftrag, Forschung zu betreiben, gelangen die Fachhochschulen auf institutionelle Augenhöhe mit den Universitäten. Jedoch unterscheidet sich die Situation der Forschung offensichtlich zwischen den beiden Hochschultypen.

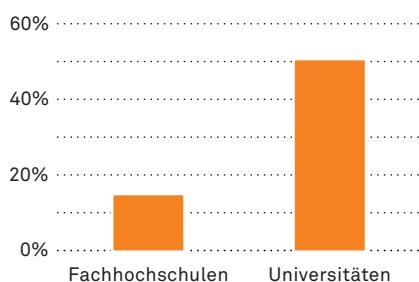
Forschende

Das wissenschaftliche Personal der Universitäten ist deutlich stärker in die Forschung involviert als das der Fachhochschulen. Träger der Forschung an Universitäten und Fachhochschulen ist jedoch gleichermaßen der akademische Mittelbau. Nur ist dieser an den Fachhochschulen bedeutend schwächer ausgebaut und entsprechend mit geringen Ressourcen ausgestattet.

Tabelle 2 **Anteile Forschung an Fachhochschulen und Universitäten nach Personalkategorie in Vollzeitäquivalenten, 2007** Daten: BFS

	Fachhochschulen	Universitäten
Professoren / Professorinnen	29 %	10 %
Übrige Dozierende	10 %	5 %
Assistierende / wissenschaftl. Mitarbeitende	61 %	85 %

6 **Personalressourcen für Forschung an Fachhochschulen und Universitäten, 2007** Daten: BFS



Organisation der Forschung

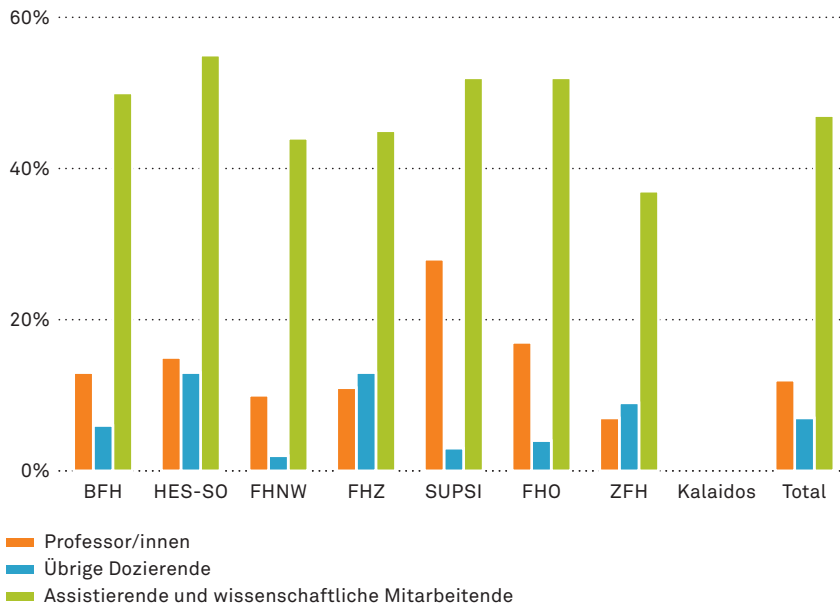
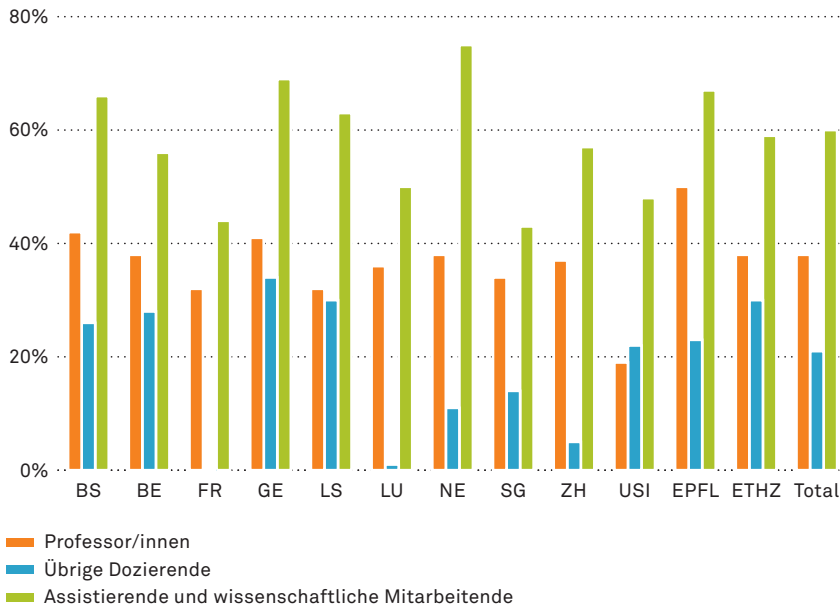
Markant unterschiedlich nach Hochschultyp ist zudem die Organisation der Forschung. An Universitäten bildet die personale und organisationale Einheit von Lehre und Forschung die Regel, die sich in der Professur oder im Institut verfestigt. Gewisse Abweichungen von diesem Modell können selbstverständlich beobachtet werden. An Fachhochschulen gilt demgegenüber vielfach das Gegenteil: Lehre und Forschung sind personell und organisational entkoppelt. Auch hier kommen gewisse Abweichungen vom Prinzip vor.

In den beiden untersuchten Fachbereichen Bauingenieurwesen und Soziale Arbeit geben lediglich 64 % der Professoren und Professorinnen an, in der Forschung engagiert zu sein, dies im Gegensatz zu 100 % der Professoren und Professorinnen an Universitäten. Dieses unterschiedliche Engagement spiegelt sich darin, dass die Universitäten rund 50 % der gesamten Personalressourcen in die Forschung stecken, bei den Fachhochschulen sind es nur 15%. Offenbar besteht bei den Fachhochschulen diesbezüglich ein geringerer Erwartungsdruck. Um sich von den Fachhochschulen abzugrenzen, beschreiben sich Universitäten mit einem gewissen Recht als Forschungsuniversitäten.

Intensität der Forschung

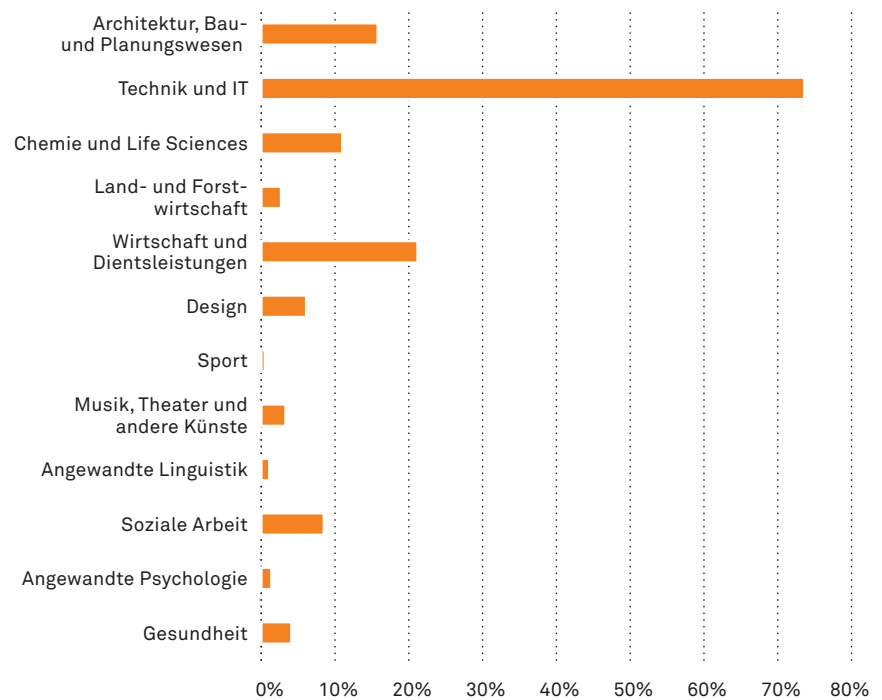
Bei beiden Hochschultypen variiert der Aufwand für die Forschung nach Hochschule. Die Universität Neuenburg, die EPF Lausanne und die Universität Genf gelten gemäss den entsprechenden Indikatoren als forschungsintensive Universitäten. Bei den Fachhochschulen trifft dies auf die Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana und die Fachhochschule Ostschweiz zu.

7 Personalressourcen für Forschung nach Universitäten und Fachhochschulen, 2007 Daten: BFS



Zudem sind Unterschiede der Forschungsintensität zwischen den Fachbereichen erkennbar. Im Fachbereich «Technik und IT» zeigen sich die Fachhochschulen als besonders forschungsaktiv. Auf dem zweiten Platz folgt mit einem grossen Abstand der Fachbereich «Wirtschaft und Dienstleistungen».

8 Personalressourcen erbracht für angewandte Forschung und Entwicklung (in Vollzeitäquivalenten) nach Fachbereich, 2007 Daten: BFS



Struktur des Fachhochschulbereichs

Die Ausführungen im vorangehenden Abschnitt haben gezeigt, dass das Profil der Studierenden sowie dasjenige der Lehrenden und Forschenden an Fachhochschulen relativ uneinheitlich ist. Diese «innere» Heterogenität der Fachhochschulen kann jedoch nicht als beliebig oder zufällig bezeichnet werden. Sie folgt einer bestimmten, wesentlich durch externe Kräfte definierten, Logik. Diese Logik führt zu einer empirisch dokumentierbaren Strukturbildung, die im Folgenden in groben Zügen umrissen wird. Dabei zeichnet sich im Fachhochschulbereich als Ganzes eine dreigliedrige Segmentierung ab – bestehend aus einem «traditionellen», einem «Newcomer»- und einem «Monopolisten»-Segment.

«Traditionelles» Segment

Das «traditionelle» Segment ist unmittelbar aus dem System der Berufsbildung entstanden und weiterhin mit diesem stark verbunden. In diesem Segment werden die Ideen des Gesetzgebers am konsequentesten umgesetzt. Es fokussiert die Aufwertung der traditionellen Berufsbildungen für Industrie und Gewerbe, für Wirtschaft und Dienstleistungen sowie für Technik und die IT, für die der Bund seit jeher zuständig ist. Der Anteil der Studierenden, der eine Berufsmaturität erworben hat und somit auch beruflich sozialisiert ist, fällt überdurchschnittlich hoch aus, jener mit einer allgemeinbildenden Maturität ist dagegen vergleichsweise tief. Offenbar nutzen die Studierenden in diesem Segment die privilegierten Optionen, die ihnen Abschlüsse auf Sekundarstufe II (Berufsmaturität und gymnasiale Maturität) ermöglichen. Wer eine gymnasiale Maturität erworben hat, wählt die Option eines univer-

sitären Studiums, auch wenn er sich im bevorzugten Fach an einer Fachhochschule einschreiben könnte.⁵

Wie oben erwähnt, sind in diesem ersten Segment vor allem die Fachbereiche «Technik und IT» sowie «Wirtschaft und Dienstleistungen» forschungsaktiv, die sich auf eine gewisse Tradition ihrer Vorgängerschulen stützen können. Sie nutzen die Förderungsstruktur der Förderagentur für Innovation (KTI) und akquirieren auch Forschungsmittel aus der Wirtschaft.

Als besonders weiterbildungsaktiv kann die Betriebswirtschaftslehre gelten, die inzwischen ein hoch differenziertes Weiterbildungsangebot mit Abschlüssen unterschiedlichen Niveaus bereitstellt. Sie knüpft an eine Weiterbildungstradition an, die sich in den vergangenen Jahren im Rahmen der kaufmännischen Weiterbildung entwickelt hat (vgl. die vielfältigen Abschlussmöglichkeiten in der Höheren Berufsbildung). Im kaufmännischen und betriebswirtschaftlichen Bereich des tertiären Bildungsbereichs existiert somit inzwischen ein horizontal und vertikal hoch differenziertes Gefüge von Weiterbildungsabschlüssen.

Einiges spricht dafür, dass die relativ homogene Struktur in diesem Segment wesentlich durch den institutionellen Druck hervorgebracht wird, der erstens vom Vorhandensein und der langen Tradition vergleichbarer Ausbildungsmöglichkeiten in den Bereichen «Technik und IT» sowie «Wirtschaft und Dienstleistungen» an den universitären Hochschulen ausgeht. In ähnlicher Weise hat sich zweitens die starke Verankerung in der Berufsbildung ausgewirkt. Der dadurch entstandene Druck hat eine relativ klare Arbeitsteilung zwischen den Ausbildungsbereichen der beiden Hochschultypen begünstigt, die den ursprünglichen politischen Absichten weitgehend entspricht. Dabei haben sich die entsprechenden Fachbereiche der Fachhochschulen in die bestehende Ordnung des Wissens eingefügt und diese dadurch gleichzeitig legitimiert. So sind sich die technischen Fachbereiche der Fachhochschulen etwa bewusst, dass sie in einer direkten Konkurrenz mit den beiden ETH auf dem Markt der Grundlagenforschung kaum bestehen würden.

Segment der «Newcomer»

Dieses Segment wurde zeitlich leicht verzögert von der Logik der beruflichen Neupositionierung erfasst und verfügt bis heute nur über einen schwachen Unterbau im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes (BBG). Dabei handelt es sich um Bereiche, für die bislang meist die Kantone zuständig waren. Gemeint sind die Soziale Arbeit, die Gesundheit, die Angewandte Psychologie und die Angewandte Linguistik. Studierende in diesen Fachrichtungen haben in nur geringem Masse eine Berufsmaturität erworben, was u. a. mit der bis heute schwachen bzw. nicht gegebenen Verankerung dieser Bereiche in der Berufsbildung zusammenhängt. Sie sind somit meistens auch nicht entsprechend beruflich sozialisiert und bringen oft keine einschlägigen Erfahrungen aus der Arbeitswelt mit. Hingegen hat ein vergleichsweise hoher Anteil der Studierenden eine gymnasiale Maturität erworben oder verfügt über einen «anderen Zulassungsausweis» (beispielsweise Diplommittelschule). Die Ausbildungsrichtungen in diesem Segment sind – mit Ausnahme der Angewandten Psy-

⁵ Speziell ist die Situation an der privaten Hochschule für Wirtschaft Kalaidos. Sie weicht von dieser Regularität ab und rekrutiert einen aussergewöhnlich hohen Anteil an Studierenden, die weder eine allgemeinbildende noch eine Berufsmaturität erworben haben, sondern andere Abschlüsse mitbringen.

chologie – auf universitärem Niveau nur punktuell, namentlich in der Romandie und in Basel, vertreten. Für Studierende mit gymnasialer Maturität erweitern die beschriebenen Studienangebote die Auswahl von Studienmöglichkeiten auf Fachhochschulniveau.

Die Forschungsaktivitäten in diesem Segment sind bedeutend geringer als die im oben beschriebenen ersten Segment und – mit Ausnahme der Sozialen Arbeit – nur in Ansätzen vorhanden. Dabei nutzt besonders die Soziale Arbeit die Möglichkeiten, welche das spezielle Förderungsprogramm für Fachhochschulen DO REsearch (DORE) des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) bietet.

Anders als im ersten Segment fehlt hier weitgehend ein strukturierender institutioneller Anpassungsdruck, welcher von entsprechenden Ausbildungsbereichen der Universitäten ausgeht. Bis heute haben sich die genannten Fachbereiche – mit Ausnahme der Psychologie – auf universitärem Niveau nicht entscheidend durchgesetzt. Sowohl die Soziale Arbeit wie die Gesundheit verstehen sich zudem als interdisziplinäre Wissensgebiete. Daher gibt es in diesem Segment der Fachhochschulen auch keine allgemein akzeptierte Ordnung des Wissens, wenigstens soweit wir den nationalen Raum im Blick haben. Eine vertikale Strukturbildung hat hier bis heute somit nur in Ansätzen stattgefunden. Offensichtlich hängt dies auch mit der nur partiellen Verankerung dieser Ausbildungsbereiche in der Berufsbildung zusammen. Diese institutionellen Bedingungen wirken sich – wie noch zu sehen sein wird – auf die Praxis in Lehre und Forschung aus.

Segment der «Monopolisten»

Mit der Etablierung der Fachhochschulen hat sich ein drittes Segment von Fachbereichen gebildet – bestehend aus Musik, Theater und andere Künste sowie Design.⁶ Es handelt sich hier um eine neue Statuslinie von Ausbildungsbereichen, die weder bisher, noch künftig, so ist zu vermuten, eine relevante Basis in der Berufsbildung haben werden. Diese Fachbereiche weisen den geringsten Anteil an Studierenden mit einer Berufsmaturität und den höchsten an solchen mit einer gymnasialen Maturität auf. Relativ klein ist hingegen der Anteil Studierender mit «anderen Zulassungsausweisen». In den hohen Quoten der Studierenden mit gymnasialer Maturität spiegelt sich wahrscheinlich die extrem schwache Bindung an die traditionelle Berufsbildung. Punktuell verfügt dieses Segment zwar über gewisse Referenzfächer auf universitärem Niveau (Musikwissenschaften, Kunstgeschichte und Theaterwissenschaften). Dennoch lässt sich behaupten, dass Fachhochschulen mit diesen Ausbildungsbereichen faktisch über ein Monopol verfügen. Es gibt dazu keine Alternative. Forschung in diesem Feld ist allenfalls in Ansätzen erkennbar. Dies hängt zweifellos mit den Besonderheiten der Fachgebiete zusammen und den fehlenden «Vorbildern», an denen man sich orientieren könnte.

Regularität der drei Segmente

Insgesamt lässt sich für die drei Segmente folgende Regularität formulieren: Je stärker sich in einem Ausbildungsbereich der Fachhochschulen die Bindung an die Berufsbildung ausprägt, desto höher sind die Anteile der Studierenden mit Berufsmaturität. Diese Bindung führt in den «traditionellen» Aus-

⁶ Dieses Segment wurde im Rahmen des Projektes nicht vertiefend untersucht.

bildungsfeldern der Fachhochschulen zu einer deutlich zugespitzten Standardisierung von Anforderungen sowie einer vertikalen Stufung der Abschlüsse, mit entsprechend unterschiedlichen Anforderungsprofilen. Diese Profile können als Ergebnis einer pfadabhängigen Entwicklung begriffen werden, in der sich die kollektive Überzeugung spiegelt, dass die Ausbildung die Sicherstellung eines berufsförmig verfassten Humankapitals zum Ziele haben muss und die Berufsfelder vertikal – nach Abschlüssen – zu strukturieren sind. In den «neuen» Ausbildungsbereichen kann zwar ebenfalls eine gewisse vertikale Differenzierung von Abschlüssen beobachtet werden, vor allem in der Gesundheit. Hingegen hat sich eine Standardisierung der Anforderungen meist nur sprachregional durchgesetzt (z. B. im Raum Romandie). Dies lässt sich mit guten Argumenten auf den bereits erwähnten fehlenden institutionellen Druck von oben, von den universitären Hochschulen, wie von unten, von der Berufsbildung, zurückführen.

Die Daten weisen somit darauf hin, dass die Abgrenzung zwischen Hochschul- und Berufsbildung, die bisher relativ klar war, als Folge der Etablierung der Fachhochschulen zu erodieren begonnen hat. Somit sind auch die Grenzen zwischen akademischen und berufsbezogenen Laufbahnen offensichtlich durchlässiger geworden.

Hochschulen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft

Die skizzierte Analyse der Fachhochschulstruktur verdeutlicht, wie sich die Hochschulen in ihren jeweiligen Umwelten positionieren und von diesen beeinflusst werden. Die beiden Hochschultypen sind in teilweise unterschiedlichen Bereichen verankert, die Fachhochschulen beispielsweise stärker in der Arbeitswelt als die Universitäten. Diese wiederum beziehen sich mehr auf die Wissenschaften als die Fachhochschulen. Folge hiervon sind spezifische Eigenschaften, durch die sich Fachhochschulen und Universitäten kennzeichnen und voneinander unterscheiden.

Die Universität als «geschlossenes System»

Die Universitäten weisen eine doppelte Systemzugehörigkeit auf. Mit ihrer Ausbildungsfunktion sind die Universitäten ins Bildungssystem eingebunden und mit der Forschung verankern sie sich im Wissenschaftssystem. Trotz dieser doppelten Systemzugehörigkeit, aber dank ihrer relativ grossen Autonomie, erscheinen die Universitäten unter verschiedenen Gesichtspunkten als ziemlich geschlossene Systeme. Sie steuern sich nach weitgehend einheitlichen, wissenschaftsrelevanten und universalistischen Regeln. Ihre innere Organisation ist – auch in einer internationalen Perspektive – vergleichsweise einheitlich und basiert auf dem Strukturprinzip der Fächer, der Fachgruppen und ihrer Reproduktion (vgl. Meyer et al. 2007). Disziplinen gewinnen eine besondere Stabilität dank ihrer doppelten Institutionalisierung: In einer Makroperspektive konstituieren sie den strukturellen Rahmen für die Integration in die internationalen Arbeitsmärkte der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Darüber hinaus wird die Mikrostruktur jeder einzelnen Universität durch Disziplinen und ihre Organisation bestimmt (vgl. Abbott 2002). In den letzten Jahren haben zahlreiche Universitäten zwar fachübergreifende Einheiten geschaffen, um die disziplinären Grenzen zu überwinden und gesellschaftsbezogene Fragestellungen besser bearbeiten zu können. Diese organisatorischen Einheiten haben jedoch meist bloss den Charakter von

sogenannten «Sekundärstrukturen» und werden oft nur für eine begrenzte Zeit eingerichtet.

In ihren Selbstbeschreibungen situieren sich die Universitäten als Organisationen im internationalen Wissenschaftssystem (vgl. dazu beispielsweise die Websites der Universitäten und der ETH). Entgegen allen Modernisierungsversuchen wird die Organisation der Universitäten weiterhin stark durch die Tradition der Selbstverwaltung geprägt und profitiert von einer Autonomie gegenüber den politischen Akteuren. Gerade die Verschränkung mit den sich international formierenden Wissenschaften ermöglicht ihnen ein Stück weit, sich der lokalen und kantonalen Einbindung zu entziehen (vgl. Weber / Zimmermann 2009). Universitäten werden daher als Ganzes und in den meisten Fachrichtungen⁷ durch wissenschaftliche Programme gesteuert und sichern mit ihren Aktivitäten die Zukunft der wissenschaftlichen Disziplinen.

Die Fachhochschule als «offenes System»

Die Fachhochschulen hingegen sind als offene Systeme zu charakterisieren, die dreifach bzw. vierfach in ihrer Umwelt verankert sind. Sie fassen nicht nur im Bildungs- und Wissenschaftssystem wie die Universitäten, sondern zusätzlich auch im Berufsbildungssystem und damit im System der Berufe. Daher müssen die Fachhochschulen sehr vielfältige, oft widersprüchliche Impulse aus ihren Umwelten aufnehmen und verarbeiten. Diese stammen aus der Berufswelt und ihren Organisationen, von der Wirtschaft, der öffentlichen Verwaltung, der Wissenschaft, von Vorgängerausbildungsinstitutionen wie auch aus der kantonalen und der eidgenössischen Bildungspolitik.

Komplexe Umweltbedingungen

Diese komplexen Umweltbedingungen spiegeln sich im Innenraum der Fachhochschulen. So erfolgt ihre innere Organisation und Selbstregulierung teilweise nach unterschiedlichen Regeln, je nach Fachbereich und Hochschule. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass an allen Fachhochschulen die Ausbildung mit ihren Studiengängen das wichtigste organisatorische Strukturprinzip darstellt. Damit schlägt sich der zentrale Auftrag der Fachhochschulen auch in ihrer Organisation nieder und bündelt die mit der Ausbildung verbundenen Aktivitäten. Des Weiteren sind die inneren Aufbau- und Ablauforganisationen relativ zentralistisch ausgestaltet und die Selbstverwaltung ist im Vergleich mit derjenigen der Universitäten wenig entwickelt. Dies dürfte wesentlich als eine Folge der Heterogenität des wissenschaftlichen Personals und der Vielfalt von Pflichtenheften zu interpretieren sein.

«Managerialistische» Strukturen

Bereits die Vorgängereinrichtungen der Fachhochschulen zeichneten sich durch eine ausgeprägte Führungskultur aus. Aufgrund dieser historischen Gegebenheit und angesichts der oben skizzierten Grundkonstellation konnte sich an den Fachhochschulen in den letzten Jahren eine von betriebswirtschaftlichem Denken geprägte («managerialistische») Struktur und Kultur

⁷ Klare Ausnahmen sind die Humanmedizin und die Rechtswissenschaften sowie partiell die Bauingenieurwissenschaften.

vergleichsweise gut etablieren. Den Leitungen der Fachhochschulen steht heute eine Vielzahl von unterstützenden Stäben zur Verfügung. Die individuellen Handlungsspielräume der Lehrenden an diesem Hochschultyp sind im Vergleich mit denjenigen ihrer Kollegen und Kolleginnen an den Universitäten gering: Die Lehrverpflichtungen sind hoch und für selbstgesteuerte Forschung stehen im Rahmen des Pflichtenhefts kaum zeitliche Ressourcen zur Verfügung. Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen an den Fachhochschulen repräsentieren somit exemplarisch den Typus des «managerial professional» (vgl. dazu Rhoades 2007). Weil im gegenwärtigen öffentlichen Diskurs über Organisationen «Führung» und «Management» zentrale Themen und Problemlösungen darstellen, erscheinen die Fachhochschulen daher als fortschrittlich und erfüllen gleichzeitig die Erwartungen wichtiger externer Stakeholder. Fachhochschulen werden als klar geführt wahrgenommen. Sie sehen sich selber in erster Linie als Bildungsstätten, die den Arbeitsmarkt mit spezialisierten und diplomierten Fachkräften versorgen und dessen berufsfachliche Segmentierung stabilisieren. Zudem sind sie allgemein auch sprachregional und kantonale kontextuell stärker eingebunden als die Universitäten. Darin drückt sich ihre Offenheit aus.

Steuerung

Die Offenheit der Fachhochschulen ist in ihrer Steuerungsstruktur auf der Ebene der einzelnen Fachhochschulen wie auch in schweizerischen Gremien institutionalisiert (vgl. etwa Zusammensetzung der Eidgenössischen Fachhochschulkommission bzw. der Fachhochschulräte der einzelnen Fachhochschulen). Entsprechende Gremien werden meist durch politische Akteure, solche der Berufsorganisationen wie auch durch Arbeitgeber, gebildet. Die Wissenschaft ist in der Regel nur schwach vertreten. Das Steuerungsmodell, welches sich in der Zusammensetzung der Gremien spiegelt, weist damit eine grosse Ähnlichkeit mit demjenigen in der Berufsbildung auf. Hier wie dort spielen die Organisationen der Arbeitswelt (OdA) eine zentrale Rolle. Nach Vorstellungen des Gesetzgebers sollen solche Gremien besonders für die Nachfragegerechtigkeit der Ausbildung sorgen. Diese basiert auf der unbestrittenen, kaum hinterfragten Leitidee der «Beruflichkeit des Arbeitsvermögens», welche das Handeln der beteiligten Akteure steuert. Zentral sind dabei die Annahmen, dass durch Aus- und gegebenenfalls Weiterbildung Berufe konstituiert werden, und dass in der Berufsbildung die entsprechende Berufsbefähigung zu vermitteln ist (vgl. Weber 2008). Die Berufe regulieren damit auch einen privilegierten Zugang zu bestimmten Segmenten des Arbeitsmarktes.⁸ Die hier skizzierte dominante Handlungsorientierung spiegelt sich schliesslich auch in den Empfehlungen der Konferenz der Fachhochschulen zur Gestaltung der Studiengänge (vgl. KFH 2004, 2006).

Insgesamt müssen sich somit die Fachhochschulen bei der Erfüllung ihres Leistungsauftrags mit einer weit komplexeren Umwelt «verständigen» als die Universitäten. Sie können daher zu Recht als «umweltgesteuert» bezeichnet werden, wollen sie doch in erster Linie das gesellschaftlich notwendige,

⁸ Nicht alle Arbeitsmarktsegmente sind in gleichem Masse nach berufsspezifischen Gesichtspunkten segmentiert. Besonders Arbeitsplätze im Bereich hochqualifizierter Arbeit gelten bezüglich der Anforderungen zu Recht als unterdeterminiert und sind daher für Fachleute mit unterschiedlichen Voraussetzungen zugänglich (vgl. Finanzbranche, Versicherungswesen, Forschung und Entwicklung).

berufsförmig organisierte Humankapital sicherstellen und reproduzieren. Diese etwas zugespitzte Charakterisierung der beiden Hochschultypen zeigt: Mit der Etablierung der Fachhochschulen hat sich im schweizerischen Hochschulbereich eine institutionelle Logik verstärkt entwickelt und ausgebreitet, die auf das Modell der «Industrialisierung» von Wissenschaft und Ausbildung bezogen ist (vgl. Gumport 2002, S. 54ff). Diese Industrialisierung lässt sich u. a. durch folgende Merkmale charakterisieren: Grosse Relevanz des Kontextes Markt, Beitrag der Hochschulen zur wirtschaftlichen Entwicklung, nachfragegesteuerte Dynamik in der Wissensentwicklung sowie ein relativ kurzer Zeithorizont. Während nun die Entwicklung der Fachhochschulen allgemein dieser institutionellen Logik folgt, gewinnt diese auch in vielen Fächern der Universitäten an Bedeutung (vgl. z. B. Betriebswirtschaftslehre). Eine gewisse Verflüssigung der Grenzen zwischen den beiden Hochschultypen einerseits und zwischen den einzelnen Fächern, unabhängig vom Hochschultyp, andererseits kann somit nicht übersehen werden.

Quintessenz

Die angesprochene Dynamik der verstärkten Orientierung des Handelns der Akteure am Modell einer «industrialisierten Hochschule» hat aber auch ihren Preis – gerade für Fachhochschulen als Organisationen. Die Berücksichtigung der externen Erwartungen stärkt die zentrifugalen Kräfte im Innern der Organisation, die wesentlich durch die spezifischen und strukturell bedingten Aussenbeziehungen der jeweiligen Studiengänge konstituiert werden. Die Entstehung einer kollektiven Identität kann an Fachhochschulen, die zudem meist aus mehreren Teilschulen mit unterschiedlichen Traditionen entstanden sind, weniger gelingen. Dadurch werden ohne Zweifel interne Kommunikation, Kooperation wie auch kollektive Meinungsbildung erschwert. Gleichzeitig bilden sich in diesem Zusammenhang an Fachhochschulen Netzwerke mit Akteuren der Umwelt, die untereinander und innerhalb der Fachhochschulen wenig verknüpft sind. Der Entwicklung einer normativen und sozialen Kohäsion innerhalb der Fachhochschulen scheinen daher relativ enge Grenzen gesetzt zu sein. Vielmehr entsteht – vereinfacht gesagt – das Bild, die Fachhochschulen seien in erster Linie eine organisationale Infrastruktur, die es erlaubt, Ausbildungsgänge anzubieten, Abschlüsse zu verteilen und bestimmte Segmente des Arbeitsmarktes mit qualifizierten Fachleuten zu versorgen.

Lehre, Forschung und Weiterbildung – ein Blick auf die Praktiken

Neben den oben beschriebenen strukturellen Merkmalen bilden die Praktiken in Lehre, Forschung und Weiterbildung vertiefende Indikatoren zur Beschreibung des Profils der Fachhochschulen. In programmatischen Diskussionen wird von Fachhochschulen und ihren Gremien häufig der ausgeprägte Praxisbezug in Lehre und Forschung als Profilvermerkmale ihrer Schulen hervorgehoben. Die Fach-

hochschulen sollen sich dadurch von den Universitäten unterscheiden. Der Frage, ob und in welchem Masse sich Unterschiede in den Praktiken der Lehre, der Forschung und der Weiterbildung zwischen den beiden Hochschultypen dokumentieren lassen, soll im Folgenden nun nachgegangen werden. Dabei wird versucht, die jeweiligen Aktivitäten der Fachhochschulen und der Universitäten in den drei Leistungsbereichen Lehre, Forschung und Weiterbildung auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen «Wissenschaft» und «Praxis» zu positionieren.

Praktiken in der Lehre

Fachhochschulen und Universitäten haben im Bolognaprozess die Abschlüsse gestuft und vergeben in der Grundausbildung und der Weiterbildung identische Titel. Beide Hochschultypen haben dabei die «Leitwährung» ECTS eingeführt und die Anforderungen an die Titel mit der identischen Zahl der Credits definiert. Dank dieser Leitwährung ECTS ist es der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) und der Direktorenkonferenz der Fachhochschulen (KFH) auch gelungen, sogenannte «Konkordanzregeln» zu definieren. Diese legen fest, unter welchen Bedingungen der Wechsel in einer bestimmten Ausbildungsrichtung von einem Hochschultyp zu einem anderen möglich ist. Ein Wechsel von einem universitären Studium in eines einer Fachhochschule und umgekehrt ist in der Regel nicht ohne zusätzliche Leistungen möglich. In der Lehre haben die beiden Hochschultypen damit – unter der Bedingung des international generierten Bolognaprozesses – in erstaunlich kurzer Zeit eine gemeinsame formale Struktur geschaffen. Mit ihren Titeln senden die Absolventen und Absolventinnen der beiden Hochschultypen auf dem Arbeitsmarkt identische Signale aus, wenn man den Zusatz der diplomierenden Hochschule sowie das jeweiligen Supplementum ausblendet.

Hinter den formal identischen Abschlüssen sollten gemäss den politischen Vorgaben jedoch unterschiedliche Profile – und damit auch unterschiedliche Praktiken in Lehre (und Forschung) – stehen.

Profil der Lehrenden

Engagement in der Lehre

Das wissenschaftliche Personal an Fachhochschulen investiert mehr Zeit in die Lehre als dasjenige der Universitäten. Entsprechend sind die Dozierenden der Fachhochschulen nur in geringem Masse in der Forschung engagiert und haben in der Regel keine universitäre Laufbahn als Forschende mit den jeweiligen formalen Passagen hinter sich (Dissertation und postdoktorale Qualifikationen). Dafür haben sich die Fachhochschullehrenden zusätzlich bedeutend intensiver als ihre Kollegen und Kolleginnen der Universitäten didaktisch weitergebildet.

Für die Lehrenden der zwei ausgewählten Studiengänge Soziale Arbeit und Bauingenieurwesen zeigt sich überdies, dass beide Gruppen über Erfahrungen in der ausserhochschulischen Praxis verfügen, jedoch bringen die Lehrenden der Fachhochschule einen etwas grösseren Erfahrungsschatz mit als die der Universitäten.

9 Didaktische Weiterbildung der Lehrenden an Fachhochschulen und Universitäten (Fachbereich Soziale Arbeit und Bauingenieurwesen)

Daten: Eigene Erhebung

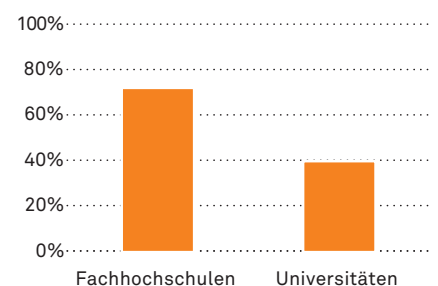


Tabelle 3 **Praxiserfahrungen des wissenschaftlichen Personals jenseits der Hochschule nach Hochschultyp und Studiengang** Daten: Eigene Erhebung

	Bauingenieurwesen		Soziale Arbeit	
	Fachhochschulen	Universitäten	Fachhochschulen	Universitäten
ja	84 %	46 %	63 %	53 %
nein	16 %	54 %	37 %	47 %

Zugespißt kann man sagen, die typische Lehrperson der Fachhochschule setzt auf die Didaktik und versteht sich in erster Linie als Hochschullehrende. Demgegenüber legen die Lehrenden der Universitäten mehr Gewicht auf die Forschung und definieren sich selber als Forschende.

Einheit von Lehre und Forschung?

Die unterschiedlichen Rollenprofile der Lehrenden an den beiden Hochschultypen mit ihren spezifischen Gestaltungsspielräumen werden durch die jeweiligen Arbeitskontexte stabilisiert: Anders als an den Universitäten sind an den Fachhochschulen Lehre und Forschung / Entwicklung in der Regel organisatorisch getrennt. In ihrer Umgebung verfügen die entsprechenden Hochschullehrenden auch nicht über einen Stab an Personal des Mittelbaus, der sich in der Forschung qualifiziert und vor Ort die Institutionalisierung einer entsprechenden forschungsbezogenen Kommunikationskultur mitgestaltet. All dies bedeutet, dass ein Grossteil der Lehrenden an Fachhochschulen – aus strukturellen Gründen – zumindest teilweise von der Wissenschaftsentwicklung abgekoppelt ist.

Ziele der Lehre und pädagogische Grundüberzeugungen

Weiter interessiert, an welchen Zielen – im Sinne von normativen Vorgaben – sich die Lehre an den beiden Hochschultypen orientiert. In den exemplarisch ausgewählten qualitativen Fallstudien konnten wir feststellen, dass die Fachhochschulen die Studienziele im Allgemeinen expliziter und auch differenzierter formulieren als die Universitäten. Die Fachhochschulen nehmen dabei die Berufsbefähigung, die dem Ausbildungsauftrag zugrunde liegt, konsequent in den Blick. So definiert beispielsweise die Fachhochschule für Soziale Arbeit in Freiburg nicht weniger als elf übergeordnete Kompetenzziele, die mehrheitlich der Berufsbefähigung und der Bewältigung dazugehöriger Aufgaben zugeordnet werden können. Erfolgreiches berufliches Handeln, so wird angenommen, ist beschreib- und vermittelbar und kann erlernt werden. Demgegenüber betonen die Universitäten bei ihren Ausbildungszielen, die zwar auch einen Berufsbezug aufweisen, vor allem den notwendigen Wissenschaftsbezug. Sie nehmen an, dass eine gewisse Ergebnisoffenheit in der Lehre als Kehrseite der Forschungsbasierung in Kauf zu nehmen ist. Die Detaillierung der Ziele fällt daher eher gering und weniger ambitiös aus. Offenbar geht man an den Universitäten von der stillschweigenden Annahme aus, dass Wissenschaft bzw. Forschung von selbst bilden, mindestens ein Stück weit.

«Wirkungsdidaktik» versus «Ermöglichungsdidaktik»

Die beiden Hochschultypen unterscheiden sich somit bezüglich ihrer Ausbildungsziele ziemlich klar. Deutlich erkennbar ist, dass die Lehrenden der beiden Hochschultypen ihre normativen pädagogischen Grundüberzeugungen nicht teilen. Vereinfachend lässt sich sagen: Lehre an den Fachhochschulen orientiert sich im Kern an einer «Wirkungsdidaktik», jene an den Universitäten eher an einer «Ermöglichungsdidaktik». An den Fachhochschulen existieren präzise Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen in bestimmten Berufsfeldern notwendig und wie diese zu vermitteln sind. Studienziele, Inhalte des Curriculums, Lehrformen, Kompetenzerwerb und Kompetenznutzung in der Praxis werden als Elemente eines umfassenden Prozesses verstanden und entsprechend konstituiert. Dieser Prozess und seine Strukturen sind eng gekoppelt und werden intentional gesteuert. Entscheidend ist, was und wie an den Fachhochschulen gelehrt wird. Oft werden daher die Lehrenden von den jeweils vorgesetzten Stellen mit präzisen Vorgaben auf den «richtigen» Weg in der Lehrpraxis gewiesen.

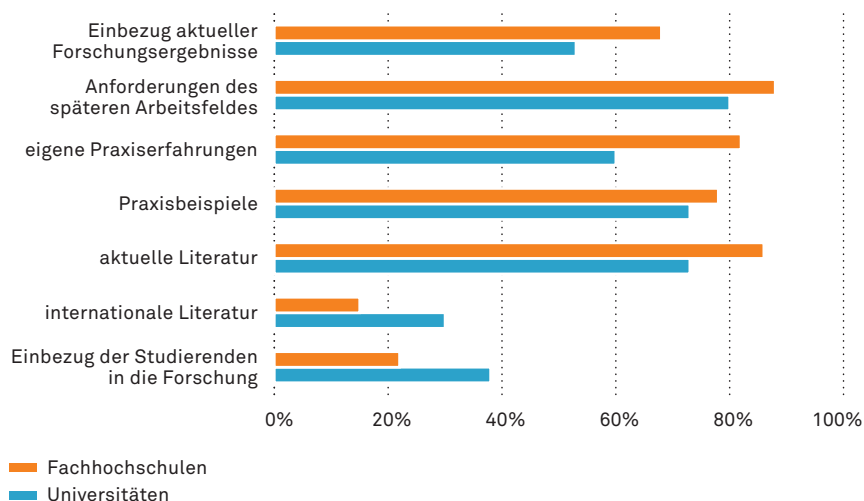
An den Universitäten setzt man demgegenüber eher auf die Ermöglichungsdidaktik. Die oben erwähnten Elemente und Prozesse des Lehrens und Lernens sind nur lose gekoppelt. Man bietet den Studierenden Lernmöglichkeiten an, die sie nutzen oder nicht nutzen können. Mit ihrem Einbezug in die Forschung lässt man sie teilhaben an Unsicherheiten, die der Forschung strukturell inhärent sind. Die Lehrenden erhalten bewusst Freiräume bei der Gestaltung ihres Unterrichts und die Studierenden müssen ein Stück weit das Lernen selber organisieren.

Lehr- und Lernkultur in der Praxis

Vergleicht man unter der Perspektive Wissenschafts- versus Praxisbezug die Lehr- und Lernkultur an den beiden Hochschulen, überrascht es, dass sich angesichts der sichtbaren Differenzen der Ziele und der pädagogischen Grundüberzeugungen die Praktiken und Standards in der Lehre der beiden Hochschultypen in den zwei exemplarisch ausgewählten Studiengängen nicht wesentlich unterscheiden.

10 Merkmale und Standards der Lehre nach Hochschultyp

(Antwortkategorie «trifft zu») Daten: Eigene Erhebung



Praxisorientierung versus Wissenschaftsbezug

An beiden Hochschultypen fliessen aktuelle Forschungsergebnisse in die Lehre ein. Stärker als die Fachhochschulen beziehen sich allerdings die universitären Professorinnen und Professoren auf die internationale fremdsprachige Literatur. Gleichzeitig nehmen diese die künftigen Berufsfelder der Studierenden weniger in den Blick als die Lehrenden der Fachhochschulen. Demgegenüber geben letztere ihren eigenen Erfahrungen in der Arbeitswelt im Unterricht allgemein einen grösseren Stellenwert als die Lehrenden an den Universitäten, die wiederum die Studierenden stärker in die Forschung einbeziehen als die Dozierenden der Fachhochschulen. In Abschlussarbeiten bearbeiten Studierende der Fachhochschulen oft Fragestellungen, die von Akteuren der Praxis definiert werden. An den Universitäten dagegen werden diese meist im Kontext der disziplinären Entwicklung gestellt. Es zeichnen sich somit gewisse Differenzen in der Lehr- und Lernkultur und wohl auch den Leistungsansprüchen gegenüber den Studierenden an den beiden Hochschultypen ab.

Dass die beschriebenen Unterschiede in den Praktiken der Lehre nicht grösser sind, deutet darauf hin, dass sich an den Hochschulen – unabhängig vom konkreten Hochschultyp – bestimmte Vorstellungen von der «guten Lehre» durchsetzen. Die hochschuldidaktische Weiterbildung, an der sehr oft Lehrende beider Hochschultypen gemeinsam teilnehmen, sowie die vielfältige Ratgeberliteratur tragen sicher zur Verbreitung der erwähnten relativ homogenen Vorstellungen zur Lehre über die Grenzen des jeweiligen Hochschultyps hinweg bei. Ähnliche Impulse hat vermutlich auch der Bolognaprozess ausgelöst, der die hochschulübergreifende Kommunikation über die Lehre verbessert hat. Gleichzeitig wird deutlich, dass normative pädagogische Grundüberzeugungen und entsprechend formulierte Studienziele von den konkreten Praktiken der Lehre weitgehend, wenn nicht ganz, entkoppelt sein können. Programmatik und Praxis fallen offenbar auseinander. Diese Entkoppelung von Studienzielen und effektiven Lehrpraktiken ist allerdings nicht ein spezielles Problem von Fachhochschulen, sondern lässt sich in vielen Bereichen von Bildungsorganisationen beobachten (vgl. Baumeler 2009). Genau dieser Umstand kann uns zeigen, wie ernsthaft die Fachhochschulen mit der externen Erwartung, sie müssten anders sein als die Universitäten, umgehen und wie schwierig es ist, eine entsprechende Praxis in der Lehre zu etablieren.

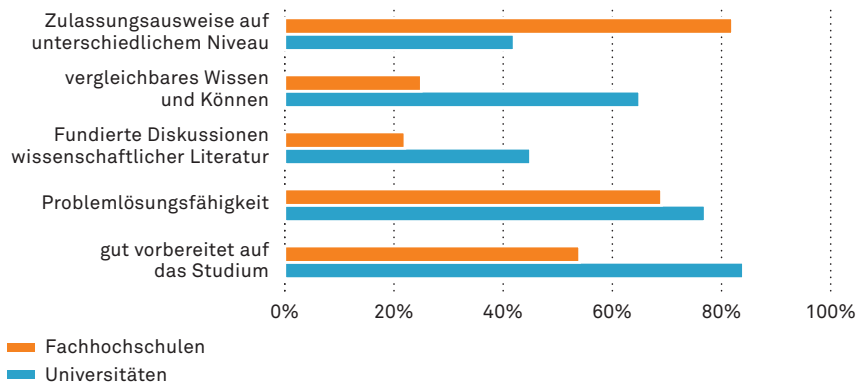
Herausforderung Heterogenität

Obwohl die Unterschiede in der gelebten Lehrkultur an den beiden Hochschultypen, wie gezeigt, nicht sehr gross sind, stellt die Lehre an den Fachhochschulen aus Sicht ihrer Dozierenden eine grössere Herausforderung dar – und zwar wegen der Heterogenität der Eingangsqualifikationen der Studierenden. Die Lehrpersonen der Fachhochschulen nehmen – im Vergleich zu einer entsprechenden Einschätzung ihrer Kolleginnen und Kollegen an den Universitäten – die Wissens- und Könnensbestände ihrer Studierenden als vielfältiger wahr.

Die befragten Lehrenden der Universitäten gaben zu 79 % an, dass ihre Studierenden in der Lage sind, wissenschaftliche Literatur zu diskutieren. Hingegen gaben lediglich 26 % der Lehrenden an Fachhochschulen an, dass ihre Studierenden über diese Kompetenzen verfügen. 40 % der Lehrenden in den Bereichen Soziale Arbeit und Bauingenieurwesen der Fachhochschulen vertreten überdies die Meinung, die Studierenden seien nicht gut auf das Hochschul-

studium vorbereitet. Bei den Lehrenden der Universitäten vertreten 16% diese Auffassung. Dieser Indikator deutet auf eine erhebliche Unsicherheit bezüglich der Standards in der Lehre hin, eine Unsicherheit, die bei den Studierenden, aber auch bei den Lehrenden lokalisiert werden kann.

11 Qualifikationen und Kompetenzen der Studierenden aus Sicht der Lehrenden (Antwortkategorie «trifft zu») Daten: Eigene Erhebung



Unterschiede der Lehrpraktiken zwischen den einzelnen Fächern

Während die Lehrpraktiken zwischen den Hochschultypen insgesamt nicht stark variieren, haben die unterschiedlichen Daten gezeigt, dass an den Universitäten zwischen einzelnen Fächern z. T. grosse Unterschiede bestehen. So sind in der universitären Lehre die Unterschiede zwischen den Fächern Soziale Arbeit und Bauingenieurwesen markant. In der Lehre der Bauingenieure ist beispielsweise die Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsergebnissen weniger wichtig als in der Sozialen Arbeit. Oder: Im Bauingenieurwesen wird von den Lehrenden die eigene Praxiserfahrung stärker in die Lehre integriert und den Anforderungen des künftigen Berufsfeldes mehr Aufmerksamkeit geschenkt als in der Sozialen Arbeit. Bei den Fachhochschulen können – überraschenderweise – entsprechende Unterschiede der Lehre zwischen den beiden Fächern nicht beobachtet werden.

Komplexe Zusammenhänge

Wie lassen sich diese Unterschiede zwischen den beiden Fächern erklären? Einiges spricht dafür, dass die Differenzen in den Lehrpraktiken an den Universitäten auf wissenssoziologische Bedingungen in den beiden Fachgruppen zurückgeführt werden können. Das Bauingenieurwesen basiert auf fachübergreifenden Wissens- und Könnensbeständen, die sich in Berufsbildern unter der Leadership der Berufsorganisationen dauerhaft verfestigt haben. Entsprechend orientiert sich das berufspraktische Handeln der Professionsangehörigen an klar definierten Normen und Standards (Stand der Technik oder SIA-Normen), die periodisch überprüft und schrittweise weiterentwickelt werden. Dabei werden besonders konsolidierte Wissensbestände kodifiziert und in Regeln und Normen transformiert. Das Feld des nicht konsolidierten Wissens ist nicht nur klein, es ist auch weniger ausbildungs- und tätigkeitsrelevant. Demzufolge sind die wissenschaftlichen Diskurse oder Kontroversen in dieser

Disziplin für die Ausbildung nicht so bedeutsam wie in anderen Disziplinen. In der Sozialen Arbeit hingegen, die sich als interdisziplinäres wissenschaftliches Feld bis heute nur ansatzweise etablieren konnte, haben sich kaum entsprechende Standards ausgebildet, auch weil es nur wenig konsolidiertes und legitimes Wissen und Können gibt. Vom Stand der «richtigen Intervention» wird in diesem Berufsbereich nicht gesprochen. Diese wissenssoziologische Gegebenheit wird von den Verantwortlichen im Studiengang aktiv für die Erörterung theoretischer und wissenschaftlicher Kontroversen genutzt. Die wenig strukturierte und legitimierte Ordnung des Wissens begünstigt diese Lehrpraxis. Die Universitäten verfügen somit über eine relativ grosse Definitionsmacht bezüglich der Ausgestaltung der wissenschaftlichen Diskurse im Unterricht.

Die Tatsache, dass entsprechende Unterschiede in der Lehre der beiden Fachrichtungen an den Fachhochschulen nicht beobachtet werden können, scheint andere Ursachen zu haben. Wie oben gezeigt, werden an den Fachhochschulen die Praktiken in der Lehre stark durch die Logik der Berufsbildung und das Konzept der Wirkungsdidaktik bestimmt. Die Vermittlung der «Best Practice» in der Lehre ist vorrangig, auch in der Sozialen Arbeit (vgl. als Indikatoren die grosse Bedeutung von externen Lehrbeauftragten in der Lehre und bei der Betreuung der Abschlussarbeiten). Diese «Best Practice», die ja immer eine bewährte und erfolversprechende Praxis repräsentiert, bedarf offensichtlich nicht notwendigerweise einer konsolidierten wissenschaftlichen Wissensbasis. Sie kann allein auf Evidenz basieren. Offensichtlich ist somit an den Fachhochschulen eine wissenschaftliche Fundierung der Lehre insgesamt weniger wichtig als die Vermittlung von bewährten Praktiken aus dem beruflichen Alltag.

Die skizzierten Beispiele verdeutlichen, dass die relativ geringen Unterschiede in der Lehre zwischen den Hochschultypen von solchen zwischen den Fachrichtungen überlagert werden. Die Analyse der beiden hier untersuchten Fachrichtungen zeigt, dass die Differenzen zwischen diesen teilweise grösser erscheinen als die zwischen den beiden Hochschultypen. Dies deutet darauf hin, dass die Integration einer neuen Ausbildungsrichtung an einer Hochschule offenbar nicht so sehr davon abhängig ist, ob in der Ausbildung die definierten und gültigen Standards – wie z. B. Wissenschaftspraktiken – realisiert werden können. Wichtiger scheint zu sein, dass es gelingt – gestützt auf eine nachgewiesene erfolgreiche Berufspraxis – berufsgruppenspezifische Interessen an eine Ausbildung in einer statushöheren Einrichtung (mit entsprechenden Diplomen) durchzusetzen.

Praktiken in der Forschung

Fachhochschulen und Universitäten verfügen in der Forschung über unterschiedliche strukturelle und finanzielle Voraussetzungen. Nach dem Willen des Gesetzgebers sind an den Universitäten Forschungsmittel in der Grundausstattung enthalten. Die Fachhochschulen müssen ihre Forschung hingegen in erster Linie über Drittmittel finanzieren. Gemessen am Ressourceneinsatz können Fachhochschulen als lehrintensiv und die Universitäten als forschungsintensiv gelten. Ferner sind an den Fachhochschulen Forschung und Lehre weitgehend entkoppelt. Tendenziell gilt hier: Wer intensiv forscht, lehrt nicht und wer intensiv lehrt, forscht nicht. Darüber hinaus sind die beiden Funktionen auch organisational meistens getrennt: Die Forschung an Fachhochschulen ist oft in spezialisierten Einheiten konzentriert.

Im Folgenden sollen nun – wiederum unter der Perspektive Wissenschafts- versus Praxisorientierung – die konkreten Praktiken in der Forschung unter den Gesichtspunkten der Finanzierung und der Kultur näher betrachtet werden.

Forschungsfinanzierung

Gefragt wurde zunächst, wie die Forschung in den beiden exemplarisch ausgewählten Fachbereichen – Bauingenieurwesen und Soziale Arbeit – finanziert wird. Gegen 50 % der Befragten der Universität erwähnen, dass die Forschung über das reguläre Budget finanziert wird. Dieser Befund überrascht wenig. Angesichts der Vorgaben des Gesetzgebers war jedoch nicht zu erwarten, dass rund 26 % der Fachhochschulen ebenfalls auf diese Finanzierungsquelle hinweisen. Ausserdem profitieren 25 % der Befragten der Fachhochschulen auch von einer hochschulinternen Sonderförderung. Offenbar ist der hochschulinterne Finanzierungsmechanismus an den Fachhochschulen doch bedeutsamer als es der Gesetzgeber wollte.⁹

Was die hochschulexterne Finanzierung angeht, wird die universitäre Forschung stärker durch den SNF unterstützt als die der Fachhochschulen (Ausnahme: Spezialprogramm DORE, das speziell für die Fachhochschulen bestimmt ist). Auch aus der Europäischen Programmförderung sowie – überraschenderweise – aus den Mitteln der Förderagentur für Innovation des Bundes (KTI) ziehen in den beiden Fachbereichen die Universitäten einen grösseren Nutzen als die Fachhochschulen.¹⁰ Bei allen anderen Finanzierungsquellen (Auftragsforschung von öffentlicher und privater Seite) bestehen zwischen den Hochschultypen kaum Unterschiede.

Die Universitäten schöpfen also hauptsächlich Finanzierungsmöglichkeiten aus, über die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen als Peer-Gruppen entscheiden (beispielsweise durch den SNF). Anders scheint die Situation der Fachhochschulen: Ihnen werden die Forschungsmittel in der Regel durch «hybride Gemeinschaften», die sowohl aus Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen wie auch aus Praktikern und Praktikerinnen bestehen, zugesprochen. Die Fachhochschulen profitieren somit von einer Förderung, die dem (als modern geltenden) Typus der transdisziplinären Forschung entspricht (vgl. Gibbons et al. 1994).

Forschungskultur

Forschungskulturen lassen sich durch das Selbstverständnis der Forschenden, ihr Kooperationsverhalten sowie durch die bevorzugten Formen der Kommunikation der Ergebnisse der Forschung und Entwicklung beschreiben.

Anwendungsorientierte Forschung versus Grundlagenforschung

Die Ergebnisse der Online-Erhebung zeigen, dass die Angehörigen der Universitäten in den beiden exemplarischen Bereichen ihre Forschung in stärkerem Masse als Grundlagenforschung bezeichnen als die Forschenden an den

⁹ Hier muss angemerkt werden, dass bei der Forschungsförderung – soweit wir wissen – die Fachhochschulen mindestens zum Teil unterschiedliche Strategien verfolgen.

¹⁰ Möglicherweise hat die KTI das Potential der Fachhochschulen in der Forschung noch nicht erkannt, vielleicht genügt aber auch die Qualität der eingereichten Projekte nicht.

Fachhochschulen. Diese Orientierung ist im Fachbereich Soziale Arbeit bedeutend stärker ausgeprägt als im Bauingenieurwesen. Gleichzeitig wird an beiden Hochschultypen die eigene Forschung auch als anwendungsorientiert beschrieben, von den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen im Bauingenieurwesen noch mehr als von denjenigen im Bereich Soziale Arbeit. Wir deuten diese Befunde wiederum als Indikator der mangelnden hierarchischen Wissensordnung im Feld der Sozialen Arbeit.

Die Daten bezüglich der Frage, welche Märkte die Forschenden mit ihrer Arbeit bedienen, deuten darauf hin, dass die beiden Hochschultypen mit ihrer Forschung tendenziell unterschiedliche Segmente bedienen. Deren Grenzen sind jedoch durchlässig. Dadurch können sich Universitäten und Fachhochschulen punktuell in einer Konkurrenzsituation befinden, die bislang aber aufgrund der unterschiedlichen finanziellen und personellen Ressourcen nicht besonders stark ausgeprägt zu sein scheint. Zudem sind die Universitäten stärker international orientiert als die Fachhochschulen. Diese wiederum beziehen sich mit ihrer Forschung und Entwicklung mehr auf das nationale Praxisfeld. Diese unterschiedlichen Orientierungen und Praktiken werden wahrscheinlich durch das spezifische Profil und die grossen ausserhochschulischen Erfahrungen des wissenschaftlichen Personals an den Fachhochschulen begünstigt.

Diese Befunde zeigen, dass die Forschenden der beiden Hochschultypen weitgehend in identischen Wissens- und Technologiemarkten tätig sind, allerdings unterschiedlich intensiv. Damit dürften sie sich auch punktuell in einer Konkurrenzsituation befinden. Deutlich mehr als die Universitäten nutzen die Fachhochschulen den Bereich «Beratung und Dienstleistungen» als Instrument des Wissenstransfers. Dies dürfte ein weiterer Indikator für ihre gute regionale Verankerung sein.

Kooperation

Kaum Unterschiede zwischen den Forschenden der beiden Hochschultypen gibt es bezüglich der Form der Zusammenarbeit. An beiden Hochschulen wird mehrheitlich eine punktuelle, problembezogene Zusammenarbeit mit Partnern und Partnerinnen ausserhalb der eigenen Hochschulen bevorzugt. Dies ist insofern erstaunlich, weil eigentlich erwartet wurde, dass die stabilere Forschungsinfrastruktur der Universitäten im Vergleich mit derjenigen der Fachhochschulen auch zeitlich dauerhaftere Kooperationen begünstigen würde. Dies ist offensichtlich in den beiden hier untersuchten Feldern nicht der Fall und mag, mindestens teilweise, mit der besonderen Konstitution des Faches Soziale Arbeit zusammenhängen. Dieses zeichnet sich, wie erwähnt, durch eine vergleichsweise geringe paradigmatische Orientierung aus und konnte offenbar bis heute auch keine inhaltliche Kontinuität sicherstellen. Beide Merkmale dürften auch eine Folge der externen Finanzierung der Forschung darstellen, die die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen immer wieder zwingt, neue Fragestellungen aufzugreifen. Der Aufbau von Forschungsstrategien, die durch Forschende selber definiert sind, wird so erschwert.

Der Status der Forschung einer Hochschule kann u. a. daran abgelesen werden, mit wem kooperiert wird. Das forschende Personal der Universitäten arbeitet häufiger mit anderen nationalen (32 %) und internationalen (34 %) Universitäten oder den ETH zusammen als dasjenige der Fachhochschule. Gemäss unseren Daten sind es an Fachhochschulen 24 % der befragten Forschenden, die verstärkt mit anderen Fachhochschulen im Inland kooperieren. 18 %

der Befragten an Fachhochschulen geben ausserdem an, internationale Kooperationen zu pflegen. Das heisst, dass die Forschenden unter institutionellen Gesichtspunkten offensichtlich vor allem auf horizontaler Ebene zusammenarbeiten. Es wird mit «Seinesgleichen» kooperiert. In dieser Präferenz kann einerseits der Wunsch nach Abgrenzung zwischen den Hochschultypen erkannt werden. Die Präferenz dürfte andererseits aber auch strukturell bedingt sein. Während an den Fachhochschulen international anschlussfähige disziplinäre Strukturen weitgehend fehlen, sind es gerade die disziplinären Strukturen, die es den Universitäten erleichtern, zu kooperieren und sich so im internationalen Wissenschaftssystem zu positionieren. Demgegenüber arbeiten die Fachhochschulen bedeutend häufiger als Universitäten mit nicht-hochschulischen Institutionen zusammen (51 % gegenüber rund 33 % der Universitäten). Dies kann ein Indikator für die etwas stärkere Praxisorientierung der Forschung der Fachhochschulen sein.

Kommunikation

Weiter zeigen die Ergebnisse der Online-Erhebung, welche Formen der Kommunikation der Forschungsergebnisse die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der beiden Hochschultypen zu wählen pflegen und auf welchen Märkten sie mit ihrem Wissen und Können operieren. Erwartungsgemäss sind die Forschenden beider Hochschultypen gemäss ihrer Selbstbeschreibung auf dem Markt der Grundlagenforschung tätig, die der Universitäten intensiver als die der Fachhochschulen. Die Forschenden beider Hochschulen operieren aber auch auf dem Markt des anwendungsorientierten Wissens, hier die Fachhochschulen etwas engagierter als die Universitäten. Allerdings sind die Differenzen in beiden Fällen nicht sehr gross. An beiden Hochschultypen wird auf die Publikation als Kommunikationsform gesetzt, und zwar in gleichem Masse. Wer was wo publiziert, wissen wir allerdings nicht. Auch im Bereich der Konzepte und der Toolentwicklung unterscheidet sich das Engagement der Forschenden der beiden Hochschultypen nicht wesentlich. Fachhochschulen setzen dagegen mit Blick auf den Wissenstransfer klar mehr auf Dienstleistungen und Beratung als Universitäten.

Expertise versus Reputation

Reputation und Expertise sind in der Wissenschaft wichtige Ressourcen, um sich zu positionieren. Bei beiden Begriffen handelt es sich um Qualitäten, die den Forschenden zugeschrieben werden. «Expertise» wird diesen von Praktikern und Praktikerinnen der Wirtschaft oder der Politik zugeschrieben und die «Reputation» von jeweiligen Peer-Gruppen. Einiges spricht dafür, dass die Forschenden der Fachhochschulen stärker auf dem Markt der Expertise operieren, jene der Universitäten hingegen mehr auf dem der Reputation. Zwar behaupten beide Gruppen, in der Grundlagenforschung tätig zu sein. Nimmt man hingegen die Indikatoren Forschungsfinanzierung sowie die bevorzugten Kommunikations- und Kooperationsformen in den Blick, wird deutlich, dass die Forschenden der Fachhochschulen tendenziell expertise- und die der Universitäten tendenziell reputationsorientiert sind.

Strukturen der Weiterbildung¹¹

Dynamik

In dem durch rechtliche Vorgaben unterdeterminierten Bereich der hochschulischen Weiterbildung sind Fachhochschulen sichtlich aktiver als die Universitäten. So zeigt ein Blick auf die Websites von Fachhochschulen, wie dynamisch sich ihr Weiterbildungsangebot in den letzten Jahren entwickelt hat. Kontinuierlich werden neue Angebote bereitgestellt, während ältere verschwinden. Einzelne Anbieter nehmen aktuelle Trends auf wie etwa E-Learning und stellen während einer jeweils nur relativ kurzen Zeitspanne entsprechende Angebote bereit. Andere Programme – wie beispielsweise Laufbahnberatung und Human Resources Management, Health Management oder MBA-Programme – weisen eine bemerkenswerte zeitliche Stabilität auf. Im Wachstum der hochschulischen Weiterbildung spiegelt sich allgemein die zunehmende Bedeutung, die Einzelpersonen und Verantwortliche im öffentlichen und privaten Wirtschaftssektor dem Wissen und Können als Ressource für individuelle und kollektive Entwicklungen zuschreiben.

Funktionen der Weiterbildung

Unter einer systematischen Perspektive können Weiterbildungsangebote auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen «Berufs»- und «Funktionsorientierung» situiert werden. Unter berufsorientierten Weiterbildungen werden solche verstanden, die zur Erschließung, Stabilisierung und späteren Monopolisierung von Berufsfeldern beitragen wollen. Eine spezifische Vorbildung ist hier notwendig. Dazu zählen Angebote wie beispielsweise Public Health, Studien- und Laufbahnberatung, Facility-Management oder die Weiterbildung eines Arztes zum Spezialisten für Psychiatrie. Die Entwicklung solcher Angebote erfolgt fast immer in enger Zusammenarbeit mit Berufsverbänden und anderen Stakeholdern. Funktionsorientierte Weiterbildung vermittelt demgegenüber ein Wissen und Können, das erlaubt, in unterschiedlichen Arbeitsfeldern bestimmte Aufgaben zu erfüllen (beispielsweise MBA-Ausbildungen, Marketing, Didaktik). Diese Programme richten sich nicht an bestimmte Berufsgruppen, deren Angehörige eine spezifische berufliche Identität aufweisen und die entsprechend organisiert sind. In der Regel wenden sie sich an Erwerbstätige, die (neue) Aufgaben zu erfüllen haben, welche häufig im Zusammenhang mit dem wirtschaftlichen und politischen Wandel stehen.

Praxisorientierung

Allgemein zeichnen sich die Weiterbildungsprogramme aller Hochschulen durch den Anspruch auf Praxisorientierung aus. Allein dadurch befinden sich die Universitäten und Fachhochschulen in einer Konkurrenzsituation. Daher stellt sich die Frage, wie sich die beiden Hochschultypen mit ihren Angeboten gegeneinander abgrenzen und positionieren können.

Offenbar verfolgen die beiden Hochschultypen unterschiedliche Strategien, um sich gut und aussichtsreich aufzustellen. Blickt man auf die Dozie-

¹¹ Die Ausführungen in diesem Abschnitt stammen weitgehend aus früheren empirischen Untersuchungen von Karl Weber (vgl. u. a. Weber 2005).

renden, so zeigt sich, dass an Fachhochschulen die Weiterbildung vor allem von externen Fachleuten bestritten wird. Das Engagement von Professoren und Professorinnen ist hier relativ gering. Mit der Unterweisung der «Best Practice» wird das in der Praxis erworbene Wissen durch seine Vermittlung auf Hochschulniveau gewissermassen «geadelt». Davon sollen Teilnehmende wie Lehrende – im Sinne eines Prestigegewinns – profitieren. An den Universitäten ist es gerade umgekehrt. Das Engagement von einheimischen und von beigezogenen ausländischen Professoren und Professorinnen in der universitären Weiterbildung ist auffallend hoch. Dies deutet darauf hin, dass eine wissenschaftliche und international legitimierte Fundierung der Weiterbildungsangebote für die Universitäten zentral ist. Diese gehen weiterhin von der grundsätzlichen Überlegenheit des wissenschaftlichen Wissens gegenüber anderen Wissensformen aus. Mit diesen Befunden korreliert die Beobachtung, dass die Verantwortlichen der Fachhochschulen in der Weiterbildung auf den Ruf der einzelnen Schule als Marketingargument, jene an den Universitäten dagegen auf die Reputation der beteiligten Professoren und Professorinnen setzen (vgl. Weber 2005).

Wettbewerb?

Wie erwähnt, hat der Gesetzgeber im Fachhochschulgesetz die Weiterbildung nicht reglementiert. Er nimmt offenbar an, dass diese durch den Wettbewerb geordnet wird. Deswegen interessiert, ob die Verantwortlichen für Weiterbildung an den Universitäten, den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen einen Wettbewerb wahrnehmen und wie stark die Weiterbildungen ihrer Institutionen diesem ausgesetzt sind (vgl. Weber 2005). Nach Auffassung der Befragten ist die Weiterbildung aller drei Hochschultypen wettbewerblich geprägt. Heftig diesem Wettbewerb ausgesetzt sehen sich die Fachhochschulen (73%), während die pädagogischen Hochschulen einen Wettbewerb in ihrem Segment kaum kennen und die Universitäten sowie die ETH nur zu 14% einen solchen wahrnehmen. Dieser Befund ist bemerkenswert: Trotz des Wachstums der Weiterbildungsangebote der Universitäten und der Fachhochschulen entsteht offenbar nicht automatisch eine Konkurrenzsituation unter den Anbietern. Wie lässt sich dies erklären? Erstens hängt die relativ schwache Konkurrenz mit der Segmentierung des Weiterbildungsfeldes zusammen. Insbesondere im berufsorientierten Segment bauen Hochschulen und Berufsverbände Monopole auf (vgl. z. B. Weiterbildung von Lehrpersonen). Zweitens können die wenigen Universitäten ihre Angebote relativ einfach koordinieren. Die Weiterbildungssegmente sind klein und es kann leicht erkannt werden, wer was anbietet. Drittens sind zahlreiche Fachhochschulen auf dem funktionspezifischen Weiterbildungsmarkt tätig, auf dem die Konkurrenz spielt und wo die Lebenszyklen der Angebote insgesamt eher kürzer sind. Dies trifft besonders auf betriebswirtschaftliche Weiterbildungen zu.

Das Weiterbildungsangebot für Absolventen und Absolventinnen der Hochschulen kann zweifellos als vielfältig und dynamisch charakterisiert werden. Zudem enthält es zahlreiche Doppelspurigkeiten, besonders im funktionsorientierten Segment. Dass der Markt zum Verschwinden von Angeboten mit schlechter Qualität führt oder Doppelspurigkeiten eliminiert, kann bis heute kaum behauptet werden. Es stellt sich daher die Frage, weshalb der Markt sein produktiv-kreatives Zerstörungspotential bisher noch nicht entfaltet hat.

Weiterbildungsanbieter und die individuellen Nachfrager konstituieren sich nicht als «Markt» im engeren Sinne. Weder Anbietende noch Nachfrager operieren unter Bedingungen vollständiger Konkurrenz. Sprachregionale und föderalistische Strukturen mit dem entsprechenden Minderheitenschutz lassen dies unter den kleinräumigen Bedingungen im Lande gar nicht zu. So wird beispielsweise grosser Wert darauf gelegt, dass alle drei Sprachräume mit einem möglichst breiten Angebot versorgt werden, auch wenn betriebswirtschaftliche Gesichtspunkte gegen solche Angebotsprofile sprechen. Typisch ist überdies, dass die Hochschulen in den berufsorientierten Segmenten sehr oft als Monopolisten im Verbund operieren: Mit anderen Hochschulen und teilweise auch den Berufsverbänden. Dies gilt beispielsweise für Studiengänge wie Berufs- und Laufbahnberatung, Public Health, Angebote in der Sozialen Arbeit sowie für zahlreiche weitere Studiengänge. Einem Weiterbildungsinteressierten, der ein solches Programm besuchen will, stehen daher oft keine alternativen Angebote zur Verfügung. Bestenfalls kann er zwischen Angeboten aus unterschiedlichen Sprachregionen oder zwischen solchen von unterschiedlichen Hochschultypen auswählen. Etwas anders präsentiert sich hingegen die Situation im Segment der funktionsorientierten Weiterbildung. Hier erneuern sich die Angebote schnell, auch weil sie nicht auf einen bestimmten Beruf bezogen sind. Die Zulassungsbedingungen werden in der Regel offener definiert und das Nachfragepotential fällt quantitativ grösser aus. Der relativ offene Zugang erlaubt es überdies, die Nachfrage quantitativ zu regulieren, auch um den erforderlichen Kostendeckungsgrad zu realisieren. Der Begriff «Vollkosten» stellt in solchen Zusammenhängen allerdings bestenfalls einen Kampfbegriff dar und enthält vor allem jene Kosten, die sich nicht anderweitig finanzieren lassen. Dennoch kann in diesem Segment, aus den genannten Gründen, in der Tat ein gewisser Wettbewerb beobachtet werden.

Gestaltbare Rahmenbedingungen

Wichtig scheint, dass weder Anbieter noch Nachfrager unter Bedingungen knapper Ressourcen operieren und die Rahmenbedingungen auch gestaltbar sind. Auf Anbieterseite besteht die Möglichkeit, die Produktionskosten tief zu halten, indem institutionelle Synergien genutzt werden. Im funktionsorientierten Bereich können die Zulassungsbedingungen weniger restriktiv verändert werden, wenn die Nachfrage ungenügend ist. Was die Nachfrageseite betrifft, so müssen im berufsorientierten Segment die Nachfragenden jenen Preis bezahlen, der vom Anbieter verlangt wird, oder sie entscheiden sich, auf eine entsprechende Weiterbildung zu verzichten.

Die grosse Dynamik in der Weiterbildung und die nicht zu übersehenden Doppelspurigkeiten können allerdings nicht allein einem Marktversagen zugeschrieben werden. Genauso wichtig dürfte der allgemeine Umstand sein, dass die Hochschulen in allen modernen Ländern unter dem Druck stehen, immer mehr Diplome zu vergeben. Dadurch sollen sie ihre Nützlichkeit für die Gesellschaft beweisen. Dank der weitgehenden Nachfragefinanzierung der Weiterbildung können die Hochschulen diese Erwartung erfüllen, ohne dafür wesentliche Mittel ihrer Grundausstattung einsetzen zu müssen (vgl. Collins 2002). Dadurch erscheinen sie als effizient, modern und verantwortungsbewusst zugleich.

Die Fachhochschulen sind anders als geplant

Mit Blick auf die vorhergehende Beschreibung des Profils der Fachhochschulen wird im folgenden Abschnitt der Frage nachgegangen, inwieweit die «Programmatik», das heisst, die hochschulpolitischen (normativen) Ziele für den Hochschulbereich, die im Zusammenhang mit dem Fachhochschulgesetz von den legitimierten Akteure artikuliert wurden, und die empirisch dokumentierbare Realität miteinander übereinstimmen bzw. wo sie voneinander abweichen.

Die Programmatik für die Fachhochschulen wurde unter Führung der EDK und des BBT sowie unter Beteiligung von Berufsorganisationen und Vertretern von Vorgängereinrichtungen in einem komplexen Prozess mit zahlreichen Rückkoppelungen und Anpassungen entwickelt. In diesem Prozess hat sich eine Programmatik für die Fachhochschulen herauskristallisiert, die die Schaffung einer binären Struktur im Hochschulbereich anpeilte. Die Profile von Fachhochschulen und Universitäten sollten sich aufgrund hochschulpolitischer Rahmenbedingungen klar voneinander unterscheiden. Gleichzeitig wurde dabei jedoch akzeptiert, dass die beiden Hochschultypen im Inneren unterschiedlich homogen sein können.

In den hochschulpolitischen Vorstellungen, die in den folgenden Abschnitten für die Studierenden und das wissenschaftliche Personal sowie für die Bereiche Lehre, Forschung und Weiterbildung zusammengefasst werden, spiegeln sich das spezielle Verfahren der Festlegung des Fachhochschulauftrages in einer föderalistischen Struktur sowie der zeitlich gestaffelte Einbezug verschiedener Ausbildungsbereiche in die entsprechenden Gesetzgebungen auf Bundes- und kantonaler Ebene. Betrachtet man die beschlossene Programmatik als Ergebnis eines bildungspolitischen Prozesses, so weisen einige Punkte darauf hin, dass im Falle der Fachhochschulen die Berücksichtigung professioneller (z. B. gleicher Status für als vergleichbar definierte Berufsgruppen) und kantonaler Interessen letztlich wichtiger waren als die Homogenität und Kohärenz im Fachhochschulbereich selber.

Studierende

Nach dem Willen der Gesetzgeber bildet die gymnasiale Maturität bisher und auch in Zukunft die Regelvoraussetzung für den Zugang zu den Universitäten. Im Zugang zu den Fachhochschulen bildet grundsätzlich die Berufsmaturität die Regelvoraussetzung. Von diesem Prinzip wird dort abgewichen, wo Ausbildungsrichtungen der Fachhochschulen (noch) nicht über einen Unterbau in der Berufsbildung verfügen (Gesundheit / Soziale Arbeit / Design / Musik, Theater und andere Künste). Studierende mit gymnasialer Maturität, welche die Fachhochschulen besuchen wollen, müssen einjährige Erfahrungen im Beruf nachweisen. Diese Vorgaben verdeutlichen: Der Gesetzgeber verstand die Fachhochschulen als Ausdifferenzierung der Berufsbildung. Alle Studierenden sollten Berufserfahrungen mitbringen.

Die Analysen haben demgegenüber gezeigt, dass diese Vorgaben nur bedingt erfüllt wurden. Lediglich rund 40 % der Studierenden der Fachhochschulen haben eine Berufsmaturität erworben. Die Studierenden verfügen somit über heterogenere Voraussetzungen als es der Gesetzgeber wollte, be-

sonders in den «Newcomer»-Bereichen Soziale Arbeit, Gesundheit, Design sowie Musik, Theater und andere Künste. Zugespielt lässt sich sagen: In diesen beiden Bereichen bildet der Nichtbesitz einer Berufsmaturität die Regelvoraussetzung des Zugangs. Darüber hinaus haben die Fallstudien gezeigt, dass die Anforderung eines einjährigen Berufspraktikums nicht überall durchgesetzt wird. An den Universitäten bildet demgegenüber auch in der Wirklichkeit die gymnasiale Maturität weiterhin die Regelvoraussetzung beim Zugang und dies seit Jahren auf einem konstant sehr hohen Niveau.

Wissenschaftliches Personal

Bei der Besetzung von Professuren werden die Universitäten vom Gesetzgeber ermuntert, die bisherige Praxis weiter zu führen. Von allen Professoren und Professorinnen der Fachhochschulen wird erwartet, dass sie erstens über einen Hochschulabschluss verfügen und zweitens auf eine erfolgreiche, unterschiedlich lange dauernde ausserhochschulische Berufspraxis (z. B. fünf Jahre in der Technik und Wirtschaft) zurückblicken können.

Betrachtet man Struktur und Profil des wissenschaftlichen Personals wird deutlich, dass die rasche Expansion der Fachhochschulen in den letzten Jahren diese gezwungen hat, zahlreiche Professuren mit relativ jungen Absolventen und Absolventinnen aus den Universitäten zu besetzen. Diese verfügen meistens weder über langjährige Erfahrungen in der Forschung (mehrheitlich sind sie nicht promoviert), noch können sie eine erfolgreiche, mehrjährige ausserhochschulische Praxis nachweisen. Besonders die Fachhochschulen in der Romandie und im Tessin haben offenbar diese Strategie verfolgt. Andere Fachhochschulen, wie etwa Bern und Luzern, haben demgegenüber zahlreiches Personal ohne Hochschulabschluss rekrutiert. Dabei dürfte es sich um Fachleute handeln, die von den Vorgängerinstitutionen übernommen worden sind. Anders als die Universitäten engagieren die Fachhochschulen häufiger Lehrende mit einem oft sehr geringen Beschäftigungsgrad und stattdessen diese gleichzeitig nicht selten mit einem Professorentitel aus.

Lehre

Gemäss den Vorstellungen der Gesetzgeber sollte die Lehre an den Fachhochschulen eine wissenschaftliche Basis erhalten. Das heisst, die Studierenden sollten in der Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse für praktische Zwecke geschult werden. Zudem soll sich das Fachhochschulstudium durch eine starke Praxisorientierung auszeichnen. Sowohl Praxisorientierung wie Wissenschaftsorientierung können in der jeweiligen Intensität nach Fachbereichen variieren. Von den Universitäten wurde demgegenüber vor allem die Ausbildung eines wissenschaftlichen Nachwuchses erwartet. Kurz: Der Gesetzgeber war der Auffassung, Fachhochschulen sollten den externen Arbeitsmarkt mit qualifizierten Fachkräften versorgen und die Universitäten den (internen) wissenschaftlichen Arbeitsmarkt.

Blickt man auf die empirischen Befunde der Studie, ist offensichtlich, dass die Fachhochschulen, aber auch die Universitäten, diese Vorgaben nicht bzw. nur zum Teil umsetzen konnten. Was die Universitäten betrifft, so haben diese in bestimmten Fachrichtungen (z. B. Jura, Medizin, Ingenieurwissenschaften) auch immer für den externen Arbeitsmarkt ausgebildet. Bei den Fachhochschulen sind andererseits zwar unter programmatischer Perspektive der Curricula die Vorgaben umgesetzt. Die normative Gestaltung der Curricula erfolgt

kompetenz- sowie berufsorientiert und ist teilweise hoch elaboriert. Hingegen sind der Sicherung des geforderten Praxisbezugs in der Wirklichkeit doppelte Grenzen gesetzt. Erstens verfügt die Mehrheit der Studierenden über keine berufliche Vorsozialisation und zum Teil auch nur über kurze berufspraktische Erfahrungen. Zweitens haben verschiedene Fachhochschulen in den letzten Jahren vollamtliche Dozierende rekrutiert, die einen akademischen Erstabschluss nachweisen können, aber nur beschränkte ausserhochschulische Arbeitserfahrungen und auch geringe Erfahrung aus der Forschung mitbringen. Diese beiden Gegebenheiten dürften dazu führen, dass sich die konkreten Lehrpraktiken an Universitäten und Fachhochschulen nicht wesentlich unterscheiden, obwohl die dominierenden pädagogischen Grundüberzeugungen an den beiden Hochschultypen erheblich variieren. Möglichweise dienen diese mehr der Abgrenzung nach Aussen als der Anleitung der Praxis im Inneren.

Überraschend und interessant ist, dass exemplarisch gezeigt werden konnte, dass bei den Praktiken der Lehre die Unterschiede zwischen den Fächern oft grösser sind als die zwischen den Hochschultypen und dies partiell auch in der Forschung. Lehr- und (Forschungs-) Praktiken werden offenbar auch durch die Besonderheiten des Faches wie seine jeweiligen paradigmatischen Orientierungen, seine Konsolidierung wie auch seine Technologisierung bestimmt. Entsprechende Merkmale sind vermutlich für die Praktiken in der Lehre genauso wichtig wie die Zugehörigkeit eines Studienganges zu einem Hochschultypus. Es ist somit auch das Fach, welches für eine institutionelle Entgrenzung im Hochschulraum sorgt.

Schliesslich waren die Vorgaben der Gesetzgeber, dass die Universitäten für die Wissenschaft und die Fachhochschulen für die ausserhochschulische Praxis ausbilden sollten, bereits in den 1990er Jahren ziemlich unrealistisch. Überraschend ist dies allerdings nicht.

Forschung

Mit dem Postulat der Einheit von Lehre und Forschung und der Aufforderung, Grundlagenforschung zu betreiben, bestätigte der Gesetzgeber den Universitäten ihren klassischen Leistungsauftrag. Die Fachhochschulen hingegen sollten anwendungsorientierte Forschungen realisieren und die dafür notwendigen Mittel beim SNF (Schwerpunktprogramme und Nationale Forschungsprogramme), bei der KTI, bei der öffentlichen Hand und in der Wirtschaft beschaffen. In einzelnen Bereichen (Soziale Arbeit und Musik, Theater und andere Künste) können die Fachhochschulen auch grundlagenorientierte Forschung betreiben. Angestrebt wurde somit eine segmentierte Struktur der Forschungspraxis, ihrer Finanzierung und der Kommunikation der Ergebnisse auf den verschiedenen Märkten.

Die datengestützten Analysen dokumentieren, dass sich im Hochschulbereich entgegen den politischen Vorgaben kaum eine segmentierte Strukturbildung beobachten lässt. Die reale Praxis der Forschung an den Fachhochschulen entspricht in etwa den Erwartungen. Sie ist insgesamt nahe beim Pol «Praxis» positioniert. Mehr als die Forschung der Universitäten wird sie durch «nachfrageähnliche» Akteure finanziert. Stärker ausgeprägt ist auch die Praxisorientierung im Selbstverständnis der Forschenden und die Kommunikation des Wissens fokussiert mehr den regionalen Kontext. Dennoch zeigen die gewählten Indikatoren wie «Finanzierung», «Selbstverständnis» und «Räume der Kommunikation von Forschungsergebnissen», dass es den Hochschultypen nur vereinzelt gelang, sich klar voneinander abzugrenzen.

Erfolgreiche Abgrenzungen sind teils ein Ergebnis forschungspolitischer Entschiede (vgl. DORE-Programm des SNF) und teils das Resultat der Nutzung des je gegebenen Humankapitals (vgl. Engagement im Bereich Beratung der Fachhochschulen). Oft jedoch sind die Grenzen zwischen den Segmenten fließend, wodurch punktuell eine Wettbewerbssituation entsteht (vgl. Nationale Forschungsprogramme des SNF). Schliesslich hat sich auch hier exemplarisch gezeigt, dass die Differenzen zwischen den Fächern grösser sein können als die zwischen den Hochschultypen.

Weiterbildung

Im Fachhochschulgesetz ist die Weiterbildung eher unterreglementiert – genauso wie in den verschiedenen Universitätsgesetzgebungen. Offenbar geht der Gesetzgeber beim Fachhochschulgesetz davon aus, dass in der Weiterbildung der Wettbewerb zwischen den Anbietern für Ordnung sorgen würde. Die bessere Qualität im Angebot soll sich auf dem Markt durchsetzen.

Die Analysen zeigen, dass die Nachfragefinanzierung der Weiterbildung nicht notwendigerweise auch Wettbewerb erzeugt. Dieser ist am ehesten in der funktionsorientierten Weiterbildung zu beobachten, nicht aber in der professionsorientierten Weiterbildung. Aufgrund der Kleinräumigkeit und der sprachregionalen Fragmentierung der Schweiz – und der zum Teil kleinen Gruppen von Professionen, die Weiterbildung nachfragen – verfügen einzelne Hochschulen über Angebotsmonopole. Der interessierten Nachfrage stehen somit oft keine Alternativen zur Verfügung. Schliesslich ist die Finanzierung der Weiterbildung an den Hochschulen weiterhin wenig transparent.

Gleichwertig, aber andersartig?

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Schweizer Hochschulwesen heute als ein hochgradig differenziertes Feld erscheint, was als Resultat eines dynamischen Entwicklungsprozesses betrachtet werden kann, der auf unterschiedlichen Ebenen stattfand. Für die Gesetzgeber des Bundes wie der beteiligten Kantone stand zu Beginn der 1990er Jahre zwar die Vision einer binären Struktur mit zwei Hochschultypen im Vordergrund, deren Aufgabenprofil unterschiedlich, aber komplementär sein sollte. Sie gingen von der Vorstellung aus, dass die Fachhochschulen in Forschung, Lehre und Weiterbildung andere gesellschaftliche Sektoren mit ihren Leistungen bedienen sollten als die Universitäten. Die erwünschte Arbeitsteilung wurde politisch festgelegt. Wie oben gezeigt wurde, ist dabei jedoch teilweise etwas anderes herausgekommen.

Vielfalt des Hochschulwesens

Die Hochschullandschaft hat in den letzten Jahren vor allem dank den Fachhochschulen an Vielfalt gewonnen. Einzelne Fachhochschulen weisen ein klar individuelleres Profil auf als geplant. Zwar unterscheidet sich die Formalstruktur in Lehre, Forschung und Weiterbildung an Fachhochschulen und Universitäten nicht. Auch sind zahlreiche Überlappungen zwischen den Tätigkeiten der beiden Hochschultypen auszumachen. Aber unabhängig von dieser identischen Formalstruktur pflegen die Fachhochschulen weiterhin eine Reihe von Aktivitäten, die stark kontextuell eingebunden sind, oft einen partikulären Charakter haben und vermutlich teilweise von den Vorgängereinrichtungen «geerbt» wurden (vgl. hierzu Münch 2009). Zu bemerken sind auch

einige Unterschiede in den Praktiken der Lehre und der Forschung, sowie bei den Humanressourcen (Lehrende und Studierende) an den beiden Hochschultypen. Überdies sind die Differenzen zwischen den Fächern zum Teil grösser als die zwischen den Hochschultypen.

Die aufgezeigten Befunde deuten darauf hin, dass die Differenzierung des Leistungsprofils der Fachhochschulen als Kehrseite ihrer grossen Offenheit gegenüber den Erwartungen ihrer Umwelt begriffen werden kann. Das konkrete Leistungsprofil konstruieren die Fachhochschulen durch ihren Anspruch, Lehre und Weiterbildung durch Forschung wissenschaftlich zu fundieren und sich in die föderalistische Struktur des Bildungswesens (mit entsprechenden politischen Erwartungen der Hochschulträger) einzufügen. Sie beziehen sich in ihrem Handeln auf die Berufsbildung, nehmen den Wunsch ihrer Absolventen und Absolventinnen ernst und wollen deren Position auf dem Arbeitsmarkt stärken. Mit dem Einbezug dieser vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Erwartungshorizonte in ihr Handeln, manövrieren sie sich allerdings in eine ambivalente und damit schwierige Position in der Struktur des tertiären Bildungsbereichs.

Dynamisierende Kräfte der Fachhochschulentwicklung

Es stellt sich die Frage, warum sich die Fachhochschulen anders entwickelt haben als erwartet. Dabei sei vorweg festgehalten, dass dieser Befund nicht einfach als Versagen der Hochschulpolitik interpretiert werden kann. Wichtiger ist es, zu zeigen, in welche Kontexte die Hochschulentwicklung eingebunden ist und welche Kräfte neben der Hochschulpolitik im engeren Sinne auf diese einwirken. Somit geht es im Kern auch um die «Governance» der Hochschulen und damit gleichzeitig um Möglichkeiten und Grenzen des hochschulpolitischen Handelns heute und in Zukunft.

Um zu verstehen, warum die Fachhochschulen den beschriebenen Entwicklungsweg eingeschlagen haben, ist es sinnvoll zurückzublicken. Die Entwicklung der Fachhochschulen kann in zwei Phasen gegliedert werden:

Die erste Phase umfasst die Planung der Fachhochschulkonzepte von den Ursprungsvorstellungen in den späten 1980er Jahren bis zur Verabschiedung des Fachhochschulgesetzes 1995. In diesem Zusammenhang interessiert, wie sich das hochschulpolitische Feld in dieser Periode formiert hat, welche Akteure mit welchen Plänen aufgetreten sind und wie sich die Akteure in ihrem Handeln aufeinander bezogen haben.

Die zweite Entwicklungsphase fokussiert die Formierung der Fachhochschulen seit der Verabschiedung des Fachhochschulgesetzes 1995 bis in die Gegenwart. Im Zentrum steht hierbei die Frage, warum sich die Fachhochschulen anders entwickelt haben als vom Gesetzgeber gedacht. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Rolle der Fachhochschulen selber, die inzwischen als legitimierter Akteur in einem neuformierten hochschulpolitischen Feld auftreten und ihren Handlungsspielraum nutzen.

1990 bis 1995: Strukturbildung im hochschulpolitischen Feld

Bereits in den späteren 1970er Jahren bildeten Aufgaben und Stellung der Höheren Fachschulen ein wichtiges Thema in der bildungs- und hochschulpolitischen Diskussion (vgl. Schweizerischer Wissenschaftsrat 1978). Wie oben bereits erwähnt, wurde der reformpolitische Prozess jedoch erst im Jahr 1990 durch die Initiative der DIS voran getrieben. Ab diesem Zeitpunkt beeinflussten «alte» und «neue» Akteure die weitere Entwicklung des hochschulpolitischen Feldes. Die Initialzündung der DIS zeigte somit eine weitreichende Wirkung.

Alte und neue Akteure in der Hochschulpolitik

Unter der Führung des BIGA, dem heutigen BBT, und – mit einer zeitlichen Verschiebung – unter kooperativem Einbezug der EDK begann sich seit der Initialzündung der DIS ein hochschulpolitisches Feld mit zwei mehr oder weniger klar abgegrenzten Segmenten auszudifferenzieren. Als binär kann dieses Feld bezeichnet werden, weil sich das Fachhochschulprojekt aus der Berufsbildung heraus ausdifferenziert hat und die weitere Planung gemäss dem Pfad verlief, der für die Berufsbildung charakteristisch ist. Dabei ist nicht nur an das Verfahren zu denken, das eingeschlagen und an die Kreise, die einbezogen wurden.

«Upgrade» der Berufsbildung

Charakteristisch sind auch die Themen, die in diesem Prozess angegangen wurden. Bereits in ihrem Bericht hat die DIS Flagge gezeigt. Ihr geht es um die Stellung ihrer Schulen mit ihren Diplomen im schweizerischen Bildungssystem und die der Absolventen und Absolventinnen auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt. Analoge Ansprüche sind noch in den frühen 1990er Jahren von den Ausbildungseinrichtungen für Soziale Arbeit, für Musik, Theater und andere Künste, Gesundheit sowie Pädagogik in Grundlegendokumenten artikuliert worden, die alle ein ähnliches inhaltliches Profil aufwiesen. Immer wurde hervorgehoben, dass die entsprechenden Schulen bereits damals Standards erfüllten, die denjenigen für die Fachhochschulen entsprechen würden. Somit ging es in den 1990er Jahren nicht um eine inhaltliche Reform der Ausbildung.¹² Im Vordergrund standen vielmehr die Positionierungsinteressen von Schulen und ihren Studierenden.

Die Entwicklung in der Berufsbildung wird wesentlich durch OdA vorangetrieben, an denen Berufsorganisationen, Sozialpartner, öffentliche Akteure und Branchen beteiligt sind. Die Artikulation und Durchsetzung von berufsbildungsbezogenen Ansprüchen in dieser Struktur ermöglicht bis heute den jeweiligen Berufsgruppen über die Aus- und Weiterbildung und mit der Vergabe von vertikal differenzierten Abschlüssen einen privilegierten Zugang auf bestimmte Stellen in fachspezifischen Segmenten des Arbeitsmarktes. Das ständische Element kann in der Berufsbildung nicht übersehen werden. Auch die DIS operierte in dieser Tradition und interpretierte in ihrem Dossier, allgemein formuliert, ihre bildungspolitischen Anliegen als solche der Arbeitsmarktpolitik.

¹² Reformen in der Ausbildung selbst hat erst Jahre später vor allem der Bolognaprozess ausgelöst.

Nun hat die beschriebene Fokussierung des Problems im Rahmen der Initiative der DIS nicht nur den politischen Prozess allgemein in Gang gebracht, sondern auch Begehrlichkeiten auf Statusverbesserungen von Berufsgruppen und entsprechenden Ausbildungseinrichtungen ausgelöst, die von diesem Gremium nicht vertreten werden konnten. Die entsprechenden Gruppen haben wohl antizipiert, dass bei einer allfälligen Statusverbesserung der technischen Berufe und ihrer Ausbildungsstätten das bestehende Statusgefüge der höheren Berufe und ihrer Bildungseinrichtungen allgemein in Bewegung geraten würde, wobei mit einer Benachteiligung nicht-technischer Berufe gerechnet werden musste. So sollte mit einer allfälligen Durchsetzung des Anspruchs auf Statusverbesserung der nicht-technischen Berufe und ihrer Ausbildungseinrichtungen die Stabilität des Positionsgefüges im Beschäftigungssystem einfach auf höherem Niveau gesichert werden – im Sinn von «Alles ändert sich und bleibt doch gleich».

Leadership

Bei der weiteren Planung der Fachhochschulen, die unter der Leadership von Bund und EDK bzw. der Kantone arbeitsteilig organisiert wurde, bezog man die verschiedenen Berufsgruppen (Wirtschaft, Soziale Arbeit, Gesundheit und später Design sowie Musik, Theater und andere Künste), ihre Ausbildungseinrichtungen und die jeweiligen Arbeitgeber mit ein. Der Planungsprozess wurde somit auf eine sehr konkrete Ebene verlegt. Gleichzeitig etablierte man bereits in dieser Phase eine Steuerungsstruktur, die eine grosse Ähnlichkeit mit den OdA aufweist. So sind es in der Berufsbildung die OdA, die eine nachfrage-rechte Ausbildung sicherstellen sollen. Im Rahmen dieser Steuerungsstruktur und bei den damit verknüpften Prozessen übernimmt der staatliche Akteur in der Regel, jedoch nicht ausschliesslich, eine moderierende Funktion. Dies war bei der Planung der Fachhochschulen nicht anders. Allerdings muss an diesem Punkt auch angemerkt werden, dass die Rolle des Bundes nicht nur eine moderierende war, sondern dass er mit seinen strukturellen Vorgaben und mit Finanzierungsargumenten die Zusammenlegung von Fachhochschulen wesentlich in Gang gebracht hat.

Transformation bestehender Bildungseinrichtungen

Die Fachhochschulen sind aus der Transformation schon existierender Schulen entstanden, die in den Planungsprozess einbezogen wurden. Mit der Übernahme bzw. Integration bereits bestehender Ausbildungseinrichtungen war es offensichtlich möglich, einerseits die Kontinuität zu bewahren und andererseits die Kosten zu verringern.

Das skizzierte Planungsverfahren beeinflusste auch die Festlegung der Ziele der Fachhochschulen in Lehre, Forschung und bezüglich des Personals. Die Vorgaben in den einzelnen Ausbildungsbereichen wurden dabei teilweise gemäss den jeweiligen Traditionen und Institutionalisierungen der Ausbildung transformiert und auf die gegebenen kontextuellen Bedingungen bezogen.¹³ Daher wurden die Zulassungsbedingungen zu einzelnen Ausbildungsberei-

¹³ In einigen Zielen spiegelt sich geradezu die Ausbildungsdiskussion, welche die entsprechenden Schulen schon viele Jahre zuvor geführt haben (vgl. z. B. den Bereich der Sozialen Arbeit).

chen etwas offener formuliert, die Struktur der Ausbildung wurde variiert und/oder das Profil der Lehrenden unterschiedlich definiert. Selbst der Forschungsauftrag wurde teilweise spezifisch ausgestaltet (vgl. Technik versus Soziale Arbeit bzw. Kunst).

Mit der Initialisierung der Fachhochschulen im Rahmen der Berufsbildung wurden somit bestehende Strukturen genutzt und punktuell ergänzt. Dies gilt sowohl für das BIGA wie besonders auch für die EDK, die die entsprechenden Planungsarbeiten im Rahmen ihrer Regionalkonferenzen vorantrieb. Strukturell und verfahrensbezogen lehnte sich die Planung der Fachhochschulen, wie erwähnt, an den etablierten Entwicklungspfad in der Berufsbildung an. Der föderalistischen Struktur im Bildungsbereich wurde dabei Rechnung getragen. Aber auch in programmatischer Hinsicht ist die Nähe zur Berufsbildung nicht zu übersehen, bei der «Beruflichkeit» bzw. «Berufsfähigkeit» als Imperativ der Ausbildung gilt. Dies trifft auch auf die Fachhochschulen zu. Die angesprochenen Orientierungen bestimmen bis heute die Praktiken an diesen Schulen. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an die Ausbildungsziele, den Einbezug von Praktika in die Studiengänge, an das Engagement von Lehrenden mit berufspraktischen Erfahrungen, an die Dynamik der Weiterbildung mit ihren vielfältigen, vertikal differenzierten Abschlüssen und entsprechenden Spezialisierungen sowie an die Organisation der Fachhochschulen selber.

Perspektive der traditionellen universitären Akteure

Die Akteure des traditionellen hochschulpolitischen Feldes haben die Vorbereitung der Fachhochschulen zwar gesehen und punktuell auch darauf reagiert. Insgesamt fühlten sie sich aber nicht zuständig, auf das Projekt zu reagieren oder dieses gar zu problematisieren. Faktisch haben sie sich damit selber aus diesem entstehenden Feld ausgeschlossen. Dadurch kam es zu einer Stabilisierung der binären Struktur und damit zu einer Grenzziehung im hochschulpolitischen Feld. Bei der Planung der Fachhochschulen konnte so – aus Sicht derjenigen, die damals aktiv waren – die Komplexität des «Auftrags» verringert werden. Erst anlässlich der Vernehmlassung zum Fachhochschulgesetz haben Akteure des traditionellen hochschulpolitischen Feldes versucht, mit ihrer Stellungnahme die Hochschultypen zu hierarchisieren. Wenig überraschend ist daher, dass die skizzierte Vorbereitung des Fachhochschulgesetzes in engem Zusammenspiel von BIGA bzw. BBT und EDK mit den entsprechenden je eigenen Spezialkommissionen erfolgen konnte. Diese beiden Akteure stimmten die Pläne aufeinander ab. Das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW) bzw. das spätere Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) spielten in dieser Phase gemäss unseren Analysen eine nur untergeordnete Rolle. All dies deutet darauf hin, dass die traditionelle (universitäre) Hochschulpolitik die Planung der Fachhochschulen als legitimierte institutionelle Ausdifferenzierung der Berufsbildung wahrgenommen hat.

Statusgewinner und -verlierer

Höhere Fachschulen

Es ist offensichtlich, dass sich mit der Realisierung des geplanten Fachhochschulprogramms und den entsprechenden Beschlüssen das Feld der Hochschulen veränderte. Die Direktoren der HTL verfolgten von Anfang an eine Aufstiegsstrategie, der sich, wie erwähnt, andere Höhere Fachschulen und die

entsprechenden Berufsorganisationen mit einer zeitlichen Verschiebung angeschlossen.¹⁴ Mit dem Engagement in der Forschung und Entwicklung beanspruchten die Höheren Fachschulen, und damit die künftigen Fachhochschulen, zu Produzenten von wissenschaftlichem Kapital zu werden – das heisst, einem Wissen, das von den Hochschulen selber in die Anwendung überführt wird. Zwischen Universitäten und Fachhochschulen entstand so in diesem Bereich, in dem die Universitäten bis anhin quasi über ein Monopol verfügten, eine direkte Konkurrenzsituation.

Absolventen und Absolventinnen

Von der Aufwertung der ausbildenden Organisation sollten auch ihre Absolventen und Absolventinnen profitieren. Die Abschlüsse sollten aufgewertet und damit der Wert des kulturellen Kapitals der Studierenden der künftigen Fachhochschulen erhöht werden. Wichtig war also, die Position der Absolventen und Absolventinnen im vertikal strukturierten Sozialraum wie auch auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt zu verbessern. Die Durchsetzung gerade dieser Ansprüche wurde zweifellos später durch die Standardisierung der Abschlüsse im Rahmen des Bologna-Prozesses begünstigt.

Dozierende

Der Vollständigkeit halber sei auf zwei weitere Akteure hingewiesen, welche dank der Etablierung der Fachhochschulen zu Gewinnern wurden. Die Aufwertung der früheren Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen bedeutet für die Dozierenden dieser Schulen einen Statusgewinn. Dadurch verändert sich die Hierarchie im Bereich der lehrenden Berufe.¹⁵

Nichthochschul-Kantone

Schliesslich realisieren alle Kantone, die bisher keine Hochschule getragen haben und neu zu Hochschulträgerkantonen geworden sind, einen Positionsgewinn im hochschulpolitischen Feld. Sie sind jetzt legitimiert, die Hochschulen und ihre Entwicklung politisch mitzugestalten. In der Semantik der Wissensgesellschaft und ihrer Notwendigkeiten werden damit auch die Kantone, vor allem jene, die keine Universität haben, zu Statusgewinnern. Zudem konnte aus der internationalen Perspektive der OECD die Schweiz gleichzeitig in wenigen Jahren ihre Position bezüglich der Ausstattung mit Bildungskapital stark verbessern. Die politischen Akteure können nun auf eine leicht überdurchschnittliche Quote von Hochschulabsolventen und -absolventinnen im internationalen Vergleich hinweisen, nachdem sie während Jahrzehnten immer ihre tiefe Studierendenquote rechtfertigen musste.

¹⁴ Aufstiegsaspirationen im Sinne einer adäquateren Benennung und Einstufung der Bildungsabschlüsse bestehen seitens der Ingenieurschulen seit den 1960er Jahren (Oertle Bürki 2008) und seitens der Höheren Fachschulen seit Ende der 1970er Jahre (vgl. Kapitel III in Weber et al. 2010).

¹⁵ Allerdings muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass sich zahlreiche Schulen und ihre Dozierenden – etwa im Sozialbereich – bewusst einer Aufwertung entzogen haben.

Universitäre Akteure

Als Statusverlierer können die universitären Akteure betrachtet werden. In der Vernehmlassung entwickelten die Hochschulrektoren sowie die ETH-Studierenden eine Verteidigungsstrategie. Sie insistierten auf die Erhaltung der klaren Unterscheidbarkeit von Universitäten und künftigen Fachhochschulen. So sollten insbesondere die Kapazitäten der Fachhochschulen für die Produktion von wissenschaftlichem Kapital limitiert werden. Und: Die Fachhochschulen sollten sich nur Entwicklungsaufgaben und nicht der angewandten Forschung widmen. Schliesslich sollte sich der unterschiedliche Status der Forschung ebenfalls in den Abschlusstiteln spiegeln – mit dem Zusatz «Fachhochschule» als Unterscheidungsmerkmal zu universitären Abschlüssen. Diese Strategie war allerdings nur teilweise erfolgreich. Mit dem Auftrag an die Fachhochschulen, auch Forschung zu betreiben, erodiert seither das bisherige Monopol der Universitäten auf der Erzeugung von wissenschaftlichem Kapital. Diese Erosion ist jedoch nicht nur dem erfolgreichen Aufstieg der Fachhochschulen zuzuschreiben, sie kann auch als unbeabsichtigte Nebenfolge der institutionellen Entgrenzung von Wissenschaft verstanden werden, die letztlich auf den globalen Erfolg der Wissenschaft zurückzuführen ist (vgl. Weber 2006).

Kontextualisierung der Fachhochschulen

Vielfalt als Herausforderung

Mit der beschriebenen Entwicklung zeichnet sich schliesslich die Formierung eines neuen, vielfältigen institutionellen Umfeldes für die künftigen Fachhochschulen ab, auf das sie sich einstellen müssen. Realistischerweise muss angenommen werden, dass die neue Konstellation im hochschulpolitischen Feld die Fachhochschulen zwingt, sich auf regionale und kantonale Herausforderungen zu beziehen (vgl. u. a. Nachfrage der Studierenden, Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals, Transformation der früheren Höheren Fachschulen mit ihren Traditionen, Integration in die kantonalen Bildungssysteme und Abschliessen von Leistungsvereinbarungen mit dem jeweiligen Hochschulträger). Die Vielfalt der Fachhochschulen stellt unter diesem Blickwinkel die Kehrseite ihrer kontextuellen Einbindung im Rahmen des Föderalismus dar.

Struktur des hochschulpolitischen Feldes

Beobachtungen weisen darauf hin, dass sich das hochschulpolitische Feld in den 1980er und 1990er Jahren bis zum Zeitpunkt des neuen Fachhochschulgesetzes neu als binäres Feld formiert hat. Bestehende föderalistische Strukturen der Berufsbildung wurden für die Bearbeitung neuer Aufgaben genutzt und punktuell ergänzt. Den neuen Akteuren – namentlich den Organisationen der höheren Berufe – wurden bestimmte Rollen (mit Handlungsspielräumen und -begrenzungen) sowie ein legitimer Platz im hochschulpolitischen Raum zugewiesen. Insbesondere wird erwartet, dass die Akteure in den beiden Segmenten des hochschulpolitischen Feldes im Interesse des Ganzen ihr Handeln koordinieren.

Mit der Etablierung der Fachhochschulen erweiterte sich somit das hochschulpolitische Feld insgesamt und auch das entsprechende Machtvolumen vergrösserte sich. Gleichzeitig kam es zu einer Veränderung der Machtauf-

teilung. Die traditionellen hochschulpolitischen Akteure mussten Macht aufgeben und jene Akteure, die dank den Fachhochschulen eine neue, legitime Position besetzen konnten, gewannen an Macht. Dieses neue und erweiterte Feld ermöglicht den beteiligten Akteuren, sich wechselseitig zu beobachten, miteinander zu kommunizieren und ihr Handeln aufeinander abzustimmen. Neu ist vor allem, dass dank dem Fachhochschulgesetz die Fachhochschulen und ihr Zusammenschluss in der Konferenz der Rektoren der Fachhochschulen (KFH) legitimiert sind, als wichtige Akteure in diesem Feld aufzutreten und ihre Interessen zu artikulieren.

1995 bis heute: Aktive Politik der Fachhochschulen

Unbestritten ist, dass die Entwicklung der Fachhochschulen in den letzten Jahren durch die Strukturvorgaben des Bundes und die Impulse der EDK und der Kantone wesentlich beeinflusst wurden. Mit dem neuen Fachhochschulgesetz und den entsprechenden kantonalen Gesetzgebungen stehen den Akteuren nun rechtliche Grundlagen zur Verfügung, die vorgeben, wie und unter welchen Rahmenbedingungen die weitere Entwicklung der Fachhochschulen auszuhandeln ist. Das System, innerhalb dessen sich die Entwicklung der Fachhochschulen vollzieht, ist allerdings in seinen Strukturen relativ kompliziert. Relevante kollektive Akteure wurden sowohl auf den Ebenen des Bundes, der Kantone (vertreten durch die EDK), der einzelnen Hochschulträger wie auch der Fachhochschulen und ihrer Departemente selber eingerichtet. Mit diesen Strukturen wird versucht, den komplexen Umweltbedingungen und den entsprechenden Erwartungen an die Fachhochschulen Rechnung zu tragen. Damit wurde eine Governancestruktur – ähnlich zu derjenigen in der Berufsbildung – eingerichtet. Immerhin: Die berechtigten Teilnehmenden in diesem System sind definiert, ihre Aufgaben und Handlungsspielräume sind festgelegt genauso wie die Verfahren der Entscheidungsfindung und die Ziele des Systems.

Autonome Prozesse der Anpassung

Angesichts dieser komplexen Steuerungsarchitektur, an der viele Akteure mit unterschiedlichen Interessen und Orientierungen beteiligt sind, überrascht es, wie schnell sich die Fachhochschulen in den letzten Jahren entwickeln konnten. Besonders ist es ihnen gelungen, gemeinsam relevante Rahmenbedingungen in Lehre, Forschung und Weiterbildung festzulegen. Sowohl Tempo wie Konsensfähigkeit sprechen dafür, dass die Entwicklung der Fachhochschulen seit 1995 nicht nur als Resultat politischer Vorgaben und entsprechender Steuerungsimpulse der verschiedenen Ebenen betrachtet werden kann. In viel stärkerem Masse kann sie als ein Ergebnis selbstadaptiver Prozesse der Fachhochschulen selber in den jeweiligen Trägerkontexten verstanden werden.

Diese These stützt sich auf die Annahme, dass sich die Fachhochschulen mit dem Fachhochschulgesetz auf eine legitime Grundlage für die Verfolgung ihres Interesses an sich selber und ihrer weiteren Existenz stützen können. Dieses Eigeninteresse, einmal individuell, einmal kollektiv artikuliert, hat die Entwicklung der Fachhochschulen in den vergangenen Jahren vorangetrieben. Angesichts der in diesem Hochschulbereich teilweise nach wie vor vorhandenen Überkapazitäten ist die Legitimität eines solchen Eigeninteresses nicht belanglos. Dieses wird zudem durch ein analoges Interesse der jeweiligen

Trägerkantone gestützt und stabilisiert, wenn auch zu je spezifischen Bedingungen. Bei den neuen Hochschulträgern dürfte der Wunsch ausgeprägt sein, den errungenen Status als Hochschulkanton beizubehalten.

Konvergenz und Divergenz

Um die Bedeutung des Eigeninteresses der Fachhochschulen einschätzen zu können, ist es sinnvoll, sich nochmals zu vergewissern, wo die Hochschulen heute stehen. Die Analysen haben – im Vergleich zu den Universitäten – einerseits konvergente und andererseits divergente Entwicklungen gezeigt:

Konvergente Entwicklungen: Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden sich nicht wesentlich in Bezug auf ihre grundsätzlichen Aufgaben im Allgemeinen und die formalen Strukturen in der Lehre im Speziellen. Beide Hochschultypen haben gestufte Ausbildungsgänge und geben in Grundausbildung und Weiterbildung die identischen Titel ab. Die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen ist in einem Regelwerk festgelegt. Die Abschlüsse der beiden Hochschultypen wurden in den «nationalen Qualifikationsrahmen» eingefügt und auf gleichem Niveau positioniert. Allerdings ist es weiterhin nicht möglich, an den Fachhochschulen zu promovieren. Die konvergenten Entwicklungen im formalen Bereich, die zu sogenannten «Isomorphien» führen, sind bemerkenswert. Ähnliche Konvergenzen können auch in programmatischer Hinsicht erkannt werden, wie sie etwa von der KFH in Zusammenhang mit der Stellungnahme zum Entwurf des neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz artikuliert oder im Arbeitspapier der drei Rektorenkonferenzen vom November 2009 formuliert werden (CRUS / KFH / COHEP 2009). Auch an Fachhochschulen soll die Einheit von Lehre und Forschung realisiert werden. Ähnlich wie die Universitäten verlangen die Fachhochschulen eine grössere Autonomie von der Politik.

Divergente Entwicklungen von Universitäten und Fachhochschulen betreffen sowohl ihre Tätigkeitsprofile in den Bereichen Lehre, Forschung und Weiterbildung wie auch die Profile der Studierenden und des wissenschaftlichen Personals.

Aus der Perspektive von Bildungsorganisationen können konvergente Entwicklungen und Isomorphien in Bezug auf die formale Struktur oder auf Aktivitätsprofile sowie divergente Entwicklungen und entsprechend unterschiedliche Tätigkeitsprofile je spezifische Ursachen haben. Isomorphien können gemäss den Untersuchungen von di Maggio / Powell (2005) strukturell, normativ oder mimetisch bedingt sein.

Strukturelle Isomorphien

«Strukturell» bedingt sind sie, wenn Bildungsorganisationen aufgrund gesetzlicher Vorgaben oder Auflagen gewisse Profile bzw. Strukturen zwangsweise ausbilden müssten. Im Weiterbildungsbereich kann beispielsweise die öffentliche Unterstützung von Weiterbildungsanbietern vom Nachweis eines Qualitätsmanagements abhängig gemacht werden. Da Fachhochschulen und Universitäten aber heute noch über unterschiedliche rechtliche Grundlagen verfügen und auch nach unterschiedlichen Gesichtspunkten finanziert werden, können die formalen Isomorphien zwischen Fachhochschulen und Universitäten nicht strukturell bedingt sein.

Normative Isomorphien

Auch «normativ», das heisst, durch die Professionen, können sie nicht erzeugt sein, denn unsere Daten haben klar gezeigt, dass sich das Profil und die Orientierungen des wissenschaftlichen Personals der Fachhochschulen deutlich von demjenigen des Personals der Universitäten unterscheiden. Von einer Profession mit einem gemeinsamen, klar akzentuierten und einigermaßen homogenen Selbstverständnis mit einer gemeinsamen Vorstellung von Hochschule kann nicht gesprochen werden.

Mimetische Isomorphien

Bleibt als letzte Möglichkeit, die Isomorphien bei den formalen Strukturen und den allgemeinen Programmatiken als Ergebnis eines «mimetischen» Prozesses zu verstehen. Gemäss dieser These lassen sich isomorphe Entwicklungen auf Nachahmungen und entsprechende Anpassungen zurückführen. Dies bedeutet, dass sich Bildungseinrichtungen bei ihren Entwicklungen an Modellen orientieren, die sie als erfolgreich wahrnehmen und die für sie einen Vorbildcharakter haben. Entsprechende Absichten können durchaus durch Statusmotive angetrieben werden. Imitationen haben allerdings nicht selten zur Folge, dass bestimmte Entwicklungsperspektiven idealisiert werden (vgl. dazu Hedmo et al. 2007, S. 158f).

In diesem Zusammenhang ist etwa daran zu erinnern, dass bis in die 1990er Jahre die Einrichtungen der Höheren Berufsbildung verschiedentlich auf die Stärken ihrer Ausbildungsorganisation (straffer Stundenplan, relativ kleine Klassen, klare Profile etc.) hingewiesen haben und sich damit wesentlich vom Massenbetrieb an den Universitäten abgrenzten. Dies scheint heute nicht mehr der Fall zu sein. Vielmehr entsprechen inzwischen die Universitäten in Vielem einem Entwicklungsideal der Fachhochschulen. Imitation kann damit in unserem Zusammenhang als Mechanismus begriffen werden, der gestattet, ein soziales Erscheinungsbild institutionell zu formen. Sie führt fast immer dazu, dass Akteure näher zusammenrücken (vgl. u. a. intensive Zusammenarbeit CRUS und KFH wie auch der Entwurf des neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes).

Vergangenheit: Last und Chance

Nimmt man die divergenten Entwicklungen und die entsprechend vielfältigen Praktiken in Forschung, Lehre und Weiterbildung in den Blick, fällt die Strukturähnlichkeit der Praktiken in Lehre und Weiterbildung mit solchen in der Berufsbildung auf. Insofern kann die Entwicklung der Fachhochschulen auch als pfadabhängig charakterisiert werden. Der Begriff der «Pfadabhängigkeit» wurde ursprünglich in der ökonomischen Theorie eingeführt. Er wird aber seit den späteren 1990er Jahren auch in den Sozialwissenschaften verwendet, und zwar meist in einem allgemeinen Sinne. So weist etwa Pierson (2000) darauf hin, dass Institutionen, die überdauern, für ihre Angehörigen zunehmend Nutzen abwerfen und deswegen kaum zu ändern seien. Oder allgemeiner formuliert: In einem institutionellen Zusammenhang wird bei der Bewältigung neuer Probleme auf Lösungsansätze und Verfahren zurückgegriffen, die erfolgreich waren und die Interessen und Ansprüche der Beteiligten befriedigt haben. Als wichtigen Mechanismus der Sicherung der Pfadabhängigkeit können im konkreten Falle die Akteure bezeichnet werden,

die die Fachhochschulentwicklung als Ausdifferenzierung der Berufsbildung gestaltet haben.

Bei den Fachhochschulen handelt es sich in praktisch allen Fällen um transformierte frühere Höhere Fachschulen, die ihrerseits auf eine lange (und ziemlich erfolgreiche) Tradition als Einrichtungen der Berufsbildung zurückblicken können. Diese Traditionen und Kulturen haben sich in den Strukturen und Organisationen institutionell verfestigt, und zwar unabhängig von bestimmten Personen. Sie bestimmen die Praktiken auch in den neuen Fachhochschulen. Diese Pfadabhängigkeit haben die Daten zu Lehre, wissenschaftlichem Personal, Weiterbildung und Organisation in vielen Facetten immer wieder aufgezeigt.

Als Quintessenz kann festgehalten werden, dass das etwas widersprüchliche und ambivalente Erscheinungsbild, das die Fachhochschulen heute präsentieren, auf ihre Eingebundenheit in den berufsbildungsspezifischen Entwicklungspfad zurückzuführen ist. Dieser schlägt sich in den verschiedenen Ausbildungsbereichen unterschiedlich stark nieder. Aufgewertet und vielleicht auch modernisiert wird dieser Pfad durch die Programmatik des Bologna-Prozesses. Zudem ist die beschriebene Ambivalenz durch den Anspruch der Fachhochschulen selber, ein Tätigkeitsprofil zu entwickeln, das den dominierenden Überzeugungen in der modernen Wissensgesellschaft Rechnung trägt, bedingt. Es ist eher nicht zu erwarten, dass diese Ambivalenz kurzfristig verschwinden wird. Für die Selbstbehauptung der Fachhochschulen bildet sie vermutlich eine notwendige, wenn auch schwierige Voraussetzung, die dauernd der Ausbalancierung bedarf.

Die Befunde auf den Punkt gebracht

Gestützt auf die Ergebnisse der Analysen und der erarbeiteten Befunde können zusammenfassend folgende Thesen formuliert werden:

Erstens: Die aktuelle, hoch differenzierte Situation der Fachhochschulen lässt sich als Ergebnis eines Prozesses verstehen, dessen Verlauf wesentlich durch Vorgaben und Strukturen ermöglicht wurde, die vom Bund und der EDK bereits in der Planungsphase der Fachhochschulen errichtet wurden. In diesem Prozess haben sich regionale Kräfte mit berufsständischen und kantonalen Interessen zusammengefunden und ein kontextspezifisches «Upgrade» der früheren Höheren Fachschulen ermöglicht. Namentlich wurde dabei den Gegebenheiten in den verschiedenen Kantonen sowie den Ansprüchen und Traditionen der betroffenen Berufsfelder Rechnung getragen. Entsprechend wurde ein differenziertes Leistungsprofil für die verschiedenen Ausbildungsbereiche definiert. Das Profil der Lehre an den Fachhochschulen wurde so festgelegt, dass es den Studierenden ermöglicht, ein Arbeitsvermögen in beruflicher Form und somit in der Tradition der Berufsbildung zu erwerben.

Zweitens: Seit 1995 spielt die KFH bei der weiteren Entwicklung der Fachhochschulen eine zentrale Rolle. Sie trägt dazu bei, die im Feld der Fachhochschulen gegebenen Spannungsfelder permanent auszubalancieren. Einerseits haben die Universitäten für die Fachhochschulen offenbar eine Leitbildfunktion, was unter formalen Gesichtspunkten zu einer gewissen Gleichartigkeit führt. Andererseits ist es offensichtlich, dass sich Fachhochschulen unter substanziellen und organisatorischen Gesichtspunkten weiterhin stark an der Berufsbildung und ihrer Tradition orientieren. Daraus ergibt sich gewissermassen eine doppelte Legitimation dieses Hochschultyps, aber auch eine ambivalente strukturelle Position im tertiären Bildungsbereich, die nicht ohne Risiken ist.

Die vorgestellten Daten und Analysen zeigen, wo die Fachschulen heute stehen. Wenig spricht dafür, dass der in den 1990er Jahren eingeleitete Entwicklungsprozess zu einem Ende gekommen ist. Der tertiäre Bildungsbereich bleibt in Bewegung: Universitäre Hochschulen versuchen sich stärker als in der Vergangenheit mit ihrer Forschung zu profilieren und sich dadurch von den Fachhochschulen abzugrenzen. Noch bestehende Höhere Fachschulen streben mit dem Argument der besonderen Qualität ihrer Abschlüsse an, sich neu zu positionieren. Es ist offensichtlich: Der Druck zur Profilbildung und zur Einzigartigkeit hat inzwischen alle Bildungseinrichtungen im tertiären Bildungsbereich erfasst. Für Bildungseinrichtungen ist damit die Reform zu einem Dauerauftrag mit offenem Ende geworden.

Literatur

- Abbott, Andrew (2002)*: The Disciplines and the Future. In: Brint, Steven (Hg.): The Future of the City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University Press, S. 205–259.
- Baumeler, Carmen (2009)*: Entkoppelung von Wissenschaft und Anwendung. Eine neo-institutionalistische Analyse der unternehmerischen Universität. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.38, Heft 1, S. 68–84
- Brint, Steven G. (2002)*: The Rise of the “Practical Arts”. In: Brint, Steven (Hg.): The Future of the City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University Press, S. 231–259.
- Collins, Randall (2002)*: Credential Inflation and the Future of the Universities. In: Brint, Steven (Hrsg.): The Future of the City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University Press, S. 23–46.
- CRUS/KFH/COHEP (2009)*: Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem. Stand 23.11.2009.
- di Maggio, Paul / Powell, Walter (1983)*: The Iron Cage Revisted: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Field. Chicago: The University of Chicago Press.
- DIS (1990)*: Die Ingenieurschulen im Bildungssystem: Sechs Thesen. Bern: Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen.
- Gibbons, Michael / Nowotny, Helga / Limoges, Camille (Hrsg.) (1994)*: The new Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in contemporary Societies. London: Sage.
- Gumport, Patricia (2002)*: Universities and Knowledge. Restructuring the City of Intellect. In: Brint, Steven (Hrsg.): The City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University Press, S. 47–81.
- Hedmo, Tina / Sahlin-Andersson, Kerstin / Wedlin, Linda (2007)*: Is a Global Organizational Field of Higher Education Emerging? In: Krücken, Georg / Kosmützky, Anna / Torka, Mark (Hrsg.): Towards a Multiuniversity. Bielefeld: transcriptverlag, S. 179–200.
- KFH (2004)*: Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Bern: http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Bologna.dt_def.pdf?CFID=17964445&CFTOKEN=29030014.
- KFH (2006)*: Die Entwicklung von Masterstudiengängen an Fachhochschulen. Ein Leitfaden. Bern: <http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Master%20Leitfaden%20dt.pdf?CFID=17964445&CFTOKEN=29030014>.
- Meyer, John W. / Ramirez, Francisco O. (2005)*: Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, John W. (Hrsg.): Weltkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 212–234.
- Meyer, John W. / Ramirez, Juan-Francisco / Frank, David. J. / Schofer, Evan (2007)*: Higher Education as an Institution. In: Gumport, Patricia (Hrsg.): Sociology of Higher Education. Baltimore: John Hopkins University Press, S. 187–221.
- Mühlemann, Samuel / Wolter, Stefan C. / Fuhrer, Marc / Wüest, Adrian (2007)*: Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. In: Münch, Richard (Hrsg.): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münch, Richard (2009)*: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, Mc Kinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Neusel, Ayla / Rittergott, Christiane (2008)*: Inklusion, Expansion und strukturelle Differenzierung am Beispiel des Hochschulsystems der Türkei. In: Kehm, Barbara M. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 349–364.
- Oertle-Bürki, Cornelia (2008)*: Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung. Bern: Peter Lang.
- Pierson, Paul (2000)*: Increasing returns. Path dependence and the study of politics. In: American Political Science Review, Jg. 94, 2, S. 251–267.
- Rhoades, Gary (2007)*: The Study of the Academic Profession. In: Gumport, Patricia (Hrsg.): Sociology of Higher Education. Baltimore: John Hopkins University Press, S. 113–146.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1978)*: Dritter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen. Beitrag zu einer Bildungspolitischen Gesamtperspektive. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Scott, Peter (2008)*: Structural Differentiation in Higher Education. In: Kehm, Barbara M. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 169–180.
- Teichler, Ulrich (2006)*: Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. In: Higher Education Policy, 19, S. 447–461.
- Weber, Karl (2005)*: Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang / Weber, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann Verlag, S. 34–55.
- Weber, Karl (2006)*: Forschungsbezug in der universitären Weiterbildung. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcriptverlag, S. 211–236.
- Weber, Karl (2008)*: Bildung und Beschäftigung im Kontext. In: Bauder, Tibor / Osterwalder, Fritz (Hrsg.): 75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven. Bern: hep Verlag, S. 153–192.
- Weber, Karl (2010)*: Macht-Bilder der Bildungspolitik. Abschiedsvorlesung von Prof. Dr. Karl Weber (im Erscheinen). Universität Bern: Universität Bern.
- Weber, Karl / Tremel, Patricia / Balthasar, Andreas / Fässler, Sarah (2010)*: Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. ZUW-Arbeitsbericht 38. Bern: Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung.
- Weber, Karl / Zimmermann, Therese (2009)*: Discours politique et intégration internationale de la communauté scientifique en Suisse. In: Leresche, Jean-Philippe / Larédo, Philippe / Weber, Karl (Hrsg.): Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. Lausanne Presses polytechniques et universitaires romandes, S. 153–172.

Abkürzungsverzeichnis

BBG	Berufsbildungsgesetz
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BBW	Bundesamt für Bildung und Wissenschaft
BIGA	Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit
CRUS	Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
DIS	Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen
DORE	DO REsearch
EDK	Erziehungsdirektorenkonferenz
EPFL	Ecole Polytechnique Federale de Lausanne
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule
EVD	Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement
HTL	Höhere Technische Lehranstalten
KFH	Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz
KTI	Förderagentur für Innovation des Bundes
OdA	Organisationen der Arbeitswelt
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SBF	Staatssekretariat für Bildung und Forschung

BREF – BRÜCKENSCHLÄGE MIT ERFOLG

MODELLPROJEKTE FACHHOCHSCHULEN

Ein gemeinsames Programm von GEBERT RÜF STIFTUNG und KFH, Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz.

CHF 1.5 Mio. jährlich für beispielhafte Fachhochschulprojekte und deren Ergebnisdiffusion.

Im Fokus steht das Potenzial der Fachhochschulen als F&E-Partner für die Wirtschaft. Das Programm richtet sich in Jahresausschreibungen an Fachhochschulangehörige mit modellhaften Projektideen. Die Ausschreibungen werden jeweils im Frühling gestartet. Eingabeschluss ist im Sommer, die Entscheidungen werden im Herbst getroffen. Finanziert werden die besten Modellprojekte, bei denen der für beide Seiten fruchtbare Brückenschlag zwischen Hochschule und Wirtschaft im Zentrum steht.

Informationen zu bisherigen Resultaten und zu künftigen Jahresausschreibungen:
www.grstiftung.ch