

Ist die berufsorientierte Bildung zukunftsfähig? : Entwicklungsdynamik, Defizite und Handlungsbedarf in der Schweiz

Autor(en): **Weber, Karl**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik**

Band (Jahr): **32 (2013)**

Heft 63

PDF erstellt am: **24.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-652246>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ist die berufsorientierte Bildung zukunftsfähig?

Entwicklungsdynamik, Defizite und Handlungsbedarf in der Schweiz

In einer international vergleichenden Studie über Bildungssysteme zeigen die Bildungssoziologen Walter Müller und Yossi Shavit (1998), dass nationale Bildungssysteme unter organisationalen Gesichtspunkten zwei «Idealtypen» zugeordnet werden können: Bildungssysteme gelten dann als *qualifikationsbestimmt*, wenn sich ihre Angebote klar auf Erwerbsfunktionen der Absolventen und Absolventinnen beziehen. *Organisationsbestimmt* sind sie dann, wenn ihre Angebote einen allgemeinbildenden Charakter haben. Gemäss dieser Unterscheidung hat sich historisch in der schweizerischen nachobligatorischen Bildung ein qualifikationsbestimmtes institutionelles Regime herausgebildet. Die im Bildungswesen erworbenen Kompetenzen beeinflussen wesentlich die berufliche Erstplatzierung und die spätere Karriere der Ausgebildeten. Diese enge Verknüpfung von Bildung und Beschäftigung ist im Kern darauf zurückzuführen, dass in der dualen und auch in der betriebsübergreifenden Berufsbildung nicht nur Allgemeinwissen, sondern vor allem praktische Fähigkeiten erworben werden. Dieses hier vereinfacht dargestellte Modell ist in Deutschland, der Schweiz, Österreich, der italienischen Provinz Südtirol und mit Einschränkungen auch in den Niederlanden und Dänemark vorzufinden (vgl. für die Schweiz: Buchmann u. a. 1999, 14 ff.). In den organisationsbestimmten Bildungssystemen der meisten anderen Länder werden vor allem allgemeine Qualifikationen vermittelt. Die berufliche Qualifizierung erfolgt danach arbeitsplatznah in öffentlichen und privaten Unternehmen. Länder mit einem solchen Regime weisen in der Regel hohe Quoten allgemeinbildender Maturitätsabschlüsse, aber auch eine vergleichsweise höhere Jugendarbeitslosigkeit auf (vgl. Grossbritannien, Frankreich, Schweden, Italien, Spanien, Finnland).

Ein weiteres wichtiges Merkmal von Bildungssystemen ist die Stärke ihrer hierarchischen Schichtung. Entscheidend ist, zu welchem Zeitpunkt die Schüler und Schülerinnen auf die verschiedenen Bildungslaufbahnen verteilt werden: Je früher die Verteilung und je weniger korrigierbar die Entscheidung, desto stärker hierarchisch geschichtet ist ein System. Gemäss diesem Kriterium ist das schweizerische Bildungssystem stark geschichtet. Es hat sich indessen im Rahmen seiner institutionellen Ausprägung –

qualifikationsbestimmt und stark geschichtet – in den letzten Jahren dynamisch weiterentwickelt.

Dieser Beitrag fokussiert auf die *nachobligatorische* Bildung. Drei Fragen werden im Folgenden diskutiert: Wie kann erstens die Veränderung der horizontalen und vertikalen Gliederung (Differenzierung) der Programme und Anbieter nachobligatorischer Bildung beschrieben werden, und welche Interessen und Kräfte treiben diese voran? Zweitens wird geklärt, welche Folgen dieser Entwicklung sich heute abzeichnen. Abschliessend wird auf bildungspolitische Herausforderungen hingewiesen.

Entwicklung der berufsorientierten Bildung in den letzten Jahrzehnten

Seit Beginn der 1990er-Jahre hat sich die Vielfalt der Programme und Abschlüsse im ganzen Bildungswesen zügig erweitert: Das Angebot wurde vergrössert, es wurden zahlreiche neue Abschlussmöglichkeiten geschaffen und vertikal gestuft.

Differenzierung der Programme und Abschlüsse

In der *beruflichen Grundbildung* (Sekundarstufe II) wurde in den letzten 20 Jahren zwar die Spezialisierung verringert. So werden gegenwärtig noch rund 250 berufliche Grundbildungen angeboten, früher waren es um die 400. 60 Prozent der neuen Lehrverträge werden zudem in 20 Berufen abgeschlossen (SBFI 2013). Gleichzeitig wurde aber die vertikale Schichtung in der Grundbildung mit neuen, eigenständigen Abschlussmöglichkeiten verstärkt: Neben dem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) können jetzt auch eine Berufsmaturität und eine Attestgrundausbildung (EBA) erworben werden. Mit diesen Reformen wurden unterschiedliche Leistungsprofile eingeführt und bestehende berufliche Tätigkeitsfelder neu strukturiert. Auf der allgemeinbildenden Sekundarstufe II wurde mit der Einführung der spezialisierenden Fachmaturität das Programmprofil vielfältiger gestaltet. Insgesamt ist in den letzten Jahren durch die horizontale und vertikale Aufgliederung der Abschlüsse auf Sekundarstufe II eine Bildungsstruktur mit noch stärker ausgeprägter Berufsorientierung entstanden. Fachmaturität und Berufsmaturität gelten als Voraussetzungen für den Zugang zu spezifischen Ausbildungsprogrammen der Fachhochschulen (FH). Die Struktur der Sekundarstufe II ermöglicht gegenwärtig 90 Prozent der Jugendlichen, einen entsprechenden Abschluss zu erwerben.

Auf *Tertiärstufe A* (Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) hat sich mit der Bologna-Reform die Stufung in Bachelor- und Masterabschlüsse durchgesetzt. 2009/2010 betrug der Anteil der Master-Studierenden an allen Studierenden der Fachhochschulen 9 Prozent, mit grossen Unterschieden nach Fachrichtungen (Matt 2010). In den un-

terschiedlichen Anteilen der Master-Studierenden spiegeln sich Traditionen der einzelnen Berufsgruppen. Zurzeit wird über die Berechtigung zur Verleihung des Doktorgrades durch Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen diskutiert.

Auf *Tertiärstufe B* werden das Höhere Fachdiplom (HF) für eine schulische Qualifizierung, das eidgenössische Diplom (höhere Fachprüfung) und der eidgenössische Fachausweis (Berufsprüfung) für eine betrieblich orientierte Qualifizierung abgegeben. Laufend werden in diesem Bereich neue Angebote generiert und alte verschwinden (vgl. Weber 2008). Die Trägerstruktur der Berufsprüfungen und Höheren Fachprüfungen wird durch die Berufsverbände bereitgestellt. Prüfungsgebühren stellen oft eine wichtige Einnahmequelle für die Verbände dar.

Höhere Fachschulen, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Universitäten bieten ferner Nachdiplomweiterbildungen an. Die drei Hochschultypen geben gestufte, identische Titel ab: Certificate of Advanced Studies (CAS), Diploma of Advanced Studies (DAS) und Master of Advanced Studies (MAS). Die Fachhochschulen bedienen mit ihrer Weiterbildung schwergewichtig die Segmente Wirtschaft und Technik, die Universitäten sprechen demgegenüber ein etwas heterogeneres Fachpublikum an. Insgesamt sind – gemessen an der Zahl der vergebenen Titel – die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Weiterbildung bedeutend aktiver als die Universitäten (Weber 2012).

In der berufsorientierten Weiterbildung, in der öffentliche und private Träger tätig sind, hat sich schliesslich unter unterschiedlichen institutionellen Bedingungen ein vielfältiges Angebot entwickelt, das sich stetig weiter aufgliedert und aus verschiedenen Quellen (Gebühren der Teilnehmenden, Vorleistungen der Träger, Subventionen, Sponsoren) finanziert wird. Auffallend ist die grosse Zahl von oft sehr kleinen Anbietern, die sich wegen ihrer Spezialisierung und ihrer Monopole im Feld halten können (Weber / Tremel 2009).

Gesamthaft ist festzustellen: Die Aufgliederung der Programme fand innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche statt. Die hierarchische Schichtung der Bildungsniveaus und Trägerorganisationen wurde dabei jedoch kaum abgeschwächt. Weiterhin ist – trotz zahlreichen bildungspolitischen Initiativen – die Durchlässigkeit im System begrenzt geblieben. Dies zeigen exemplarisch und im Sinne einer Momentaufnahme die folgenden punktuell ausgewählten Indikatoren: Die Zahl der Übertritte mit einem Bachelor- oder Masterabschluss einer Fachhochschule an eine Universität ist seit 2009 mit 400 konstant geblieben (BFS 2012). Nur wenig mehr als 50 Prozent der Personen mit einer Berufsmaturität nehmen ein Fachhochschulstudium auf (Gonon 2012). Die «Passerelle», die von der Berufsmaturität zur Universität führt und das Bestehen einer Prüfung voraussetzt, gilt

als anspruchsvoll und wird wenig nachgefragt (Grob / Leu / Kirchhoff 2007). Schliesslich haben von den Berufsleuten mit einem Berufsattest (EBA) im Detailhandel bzw. Gastgewerbe zweieinhalb Jahre nach dem Erstabschluss lediglich 24 Prozent eine Ausbildung zum Fähigkeitszeugnis (EFZ) erfolgreich abgeschlossen (Kammermann / Hättich 2010). Eine gewisse Öffnung findet zumindest in der hochschulischen Weiterbildung statt, dank der Sur-Dossier-Zulassungen (Zimmermann 2012). Hier hat sich indessen trotz Empfehlungen der zuständigen Akteure bisher keine einheitliche Zulassungspraxis herausgebildet. Der Blick auf die verfügbaren Daten lässt den Eindruck entstehen, dass aus der Sicht der Anbieter in vielen Programmen das Erreichen betriebswirtschaftlicher Rentabilität wichtiger ist als die Gewährleistung einer bestimmten Qualität. Dies hängt wesentlich mit der Finanzierung der Weiterbildungsprogramme durch die Nachfrageseite zusammen. Insgesamt kontrastieren die Befunde mit den politischen Versprechen, das System durchlässiger zu machen.

Interessen und treibende Kräfte der Differenzierung

Wachstum und Differenzierung im Bildungssystem sind weder neue Trends noch eine Besonderheit des schweizerischen Bildungssystems (vgl. Meyer u. a. 2005 und Criblez 2001). Die beiden Prozesse haben in der Schweiz wie anderswo unter anderem zu einer Vermehrung von Angeboten und Titeln geführt. Diese Entwicklung wird von den verantwortlichen Akteuren in der Regel mit Bezug auf einen modernisierungstheoretischen Rahmen als Reaktion auf den Wandel der Arbeitswelt und der Gesellschaft interpretiert: Mit der Differenzierung der Bildungsprogramme wollten die Bildungsanbieter ihre Leistungen gegenüber den Abnehmenden erweitern und bedarfsgerecht ausrichten. Sie sei somit funktional für die Arbeitswelt und stelle eine Antwort auf die gestiegenen Anforderungen an Arbeitskräfte dar (vgl. beispielhaft Sacchi u. a. 2011). Für diese Argumentation gibt es jedoch nur eine begrenzte Evidenz.

Erstens ist daran zu erinnern, dass die Steuerungsarchitektur im föderalistisch organisierten schweizerischen Bildungswesen sehr komplex ist. Unterschiedliche Akteure dominieren die einzelnen bildungspolitischen Bereiche: Die Universitäten werden tendenziell von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen beherrscht. Die grundständige Berufsbildung wird inhaltlich durch die Organisationen der Arbeitswelt (OaA) gestaltet. Der Bund nimmt hier vor allem Funktionen im Bereich der Strategien, der Finanzierung und der Qualitätssicherung wahr. Auch die Fachhochschulen stehen weitgehend unter dem Einfluss der Akteure der Berufsbildung. Die Entwicklung auf der allgemeinbildenden Sekundarstufe II wird wesentlich durch die Kantone, die EDK und die Verbände der Lehrpersonen vorangetrieben. In der Weiterbildung dominieren private Trägerschaften,

diese sind allerdings in organisationale Zusammenhänge von Verbänden, Unternehmen, Schulen, Verwaltungsstellen usw. eingebunden. Angesichts dieser komplexen Steuerungsarchitektur überrascht es nicht, dass sich die EDK und der Bund nur auf bescheidene bildungspolitische Ziele einigen konnten: Qualitätssicherung, Übergänge zwischen den Bildungsbereichen und Fragen der Bildungsbeteiligung stehen im Vorderrund (Schweizerische Eidgenossenschaft/EDK 2011). Umso wichtiger ist die Frage, warum es in den letzten Jahren trotz fehlender bildungspolitischer Durchschlagskraft zu einer gleichlaufenden Differenzierung der Bildungsangebote gekommen ist.

Zweitens gibt es eine starke Evidenz dafür, dass die Bildungsreformen der vergangenen Jahre als ein Ergebnis des Zusammenwirkens externer Vorgaben und eigener Anpassungsprozesse der Bildungsorganisationen bzw. Bildungsbereiche verstanden werden können. Alle in Bildungsreformen einbezogenen Akteure orientieren ihr Handeln an einer gemeinsamen, mehr oder weniger expliziten Leitvorstellung, nämlich an der Berufsförmigkeit der Qualifikationen. Berufe sind «institutionalisierte Strukturen, die das Gesamtarbeitsvermögen inhaltlich bestimmen, differenzieren und gliedern» (Brater 2010, 805). Fachliche Kriterien bestimmen die horizontale Differenzierung, der Abschluss bestimmt den Statusanspruch der Ausgebildeten in der hierarchischen Struktur der Gesellschaft. Berufe sind somit normierte, standardisierte, auf Dauer angelegte spezialisierte Bündelungen von Wissen und Können, die Bildung und Beschäftigung strukturell koppeln (Brater 2010). In der Bildung steht die Person mit ihrer beruflichen Qualifizierung im Fokus. Entsprechende Vorstellungen helfen dem Bildungsanbieter, das Curriculum zu definieren. Durch die Abgrenzung der berufsbezogenen Ausbildungsprofile (vgl. z.B. Maurer versus Bauzeichner) begründen Bildungsorganisationen überdies Verhältnisse zu andern Berufen sowie in den einzelnen Berufsfeldern selber (vgl. Laufbahnmöglichkeiten und Positionierungschancen). Bildungsanbieter sorgen mit der Zulassungspraxis und der Aus- und Weiterbildung dafür, dass die Konkurrenz im Zugang zu bestimmten Arbeitsfeldern in Grenzen gehalten und Regeln unterworfen wird (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, 38 ff). Auf der andern Seite bildet der Beruf für die Unternehmen in den meisten Branchen (Gewerbe, Gesundheitswesen, Bildung, traditionelle Industrie) einen Input für die Gestaltung der Arbeitsorganisation. In den Unternehmen wird die Arbeit so organisiert, dass das in Aus- und Weiterbildung erworbene Arbeitsvermögen der rekrutierten Personen für die Geschäftsprozesse genutzt und die Personen gemäss ihren Abschlüssen positioniert werden können. Damit wird deutlich: Die Differenzierung im Bildungswesen wird durch das Berufssystem und seine inhärente Dynamik vorangetrieben und durch die beschäftigenden Unternehmen stabili-

siert. Auch deshalb ist von der Vorstellung einer rational gesteuerten Entwicklung des Bildungssystems Abstand zu nehmen.

Drittens nutzen die verschiedenen Berufsgruppen die Differenzierung und Positionierung von Bildungsangeboten dazu, um sich in der hierarchisch geschichteten Sozialstruktur gegenüber vergleichbaren Berufsgruppen angemessen zu platzieren. Fachleute im Gesundheitswesen vergleichen ihre Position mit derjenigen der Kollegen und Kolleginnen in technischen Bereichen, Dozierende der Fachhochschulen mit Dozierenden der Universitäten usw. Zu erinnern ist daran, dass die Etablierung der Fachhochschulen wesentlich durch die Politik der Berufsgruppen vorangetrieben wurde (Weber / Tremel / Balthasar 2010). Auch die Forderung nach einer Neupositionierung der Höheren Fachschulen bzw. der Höheren Berufsbildung wird heute massgeblich von den Schulen und Berufsgruppen getragen (Neue Zürcher Zeitung 2010; Konferenz der Höheren Fachschulen 2013). Allgemein bietet eine ausdifferenzierte Struktur von (hochwertigen) Abschlüssen, besonders in der Weiterbildung, den unterschiedlichen Qualifikationsgruppen erweiterte Möglichkeiten, Statusansprüche zu erheben. Bildungsreformen werden somit von den Berufsorganisationen gewissermassen im eigenen Interesse instrumentalisiert.

Viertens können Bildungsorganisationen ihre Position im Feld und ihr längerfristiges, dauerhaftes Überleben dadurch absichern, dass sie ihre Angebote an Berufen und an der Stufung der Abschlüsse ausrichten. Dies ermöglicht ihnen, der einmal gewonnenen Nachfrage weitere Bildungswege anzubieten und sie an sich zu binden. Man absolviert zunächst eine Berufsprüfung und ist entschlossen, sich später den Anforderungen einer Höheren Fachprüfung zu stellen. Diese Chance besteht jedoch vermutlich nur dann, wenn absolvierte Aus- und Weiterbildungen auch Erträge wie z. B. Einkommen, Karriere und Arbeitsplatzsicherheit abwerfen. Gleichzeitig tragen kontinuierliche Programme zur Stabilisierung von Berufen, Tätigkeitsfeldern und Karrieremöglichkeiten der Berufsangehörigen bei. Offensichtlich stützen sich die Reproduktionsinteressen der Bildungsanbieter und die der Berufe wechselseitig. Dies gilt nicht nur für die Weiterbildung, die wesentlich durch die Nachfrage finanziert wird. Auch für die berufliche Grundausbildung kann ein Zusammenfallen solcher Reproduktionsinteressen behauptet werden: Unternehmen sichern sich mit der Ausbildung von Lehrlingen ihren Nachwuchs und stabilisieren damit auch ihre Arbeitsorganisation, jedenfalls so lange, als sich diese als funktional für die Geschäftsprozesse erweist.

Insgesamt ist in den letzten Jahren eine Bildungsstruktur entstanden, in der Bildungsanbieter und Berufe in einem wechselseitigen Beziehungsverhältnis stehen. Die Differenzierung der Abschlüsse erleichtert eine Bindung der Nachfrage und damit auch eine Stabilisierung der Bildungsorga-

nisationen. Unabhängig von gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Erwartungen haben Bildungsanbieter ein Eigeninteresse am Überleben.

Defizite in der Entwicklung des Bildungssystems

Die Orientierung an der Leitidee der Beruflichkeit des Arbeitsvermögens wird mit einer gewissen Zwangsläufigkeit weitere Differenzierungen im Bildungswesen vorantreiben. Hier soll an ausgewählten Problemen diskutiert werden, welche Stärken und Defizite in der Entwicklung erkennbar sind.

Probleme der Beschäftigung, des Arbeitsmarkts und der Produktivität

In der Schweiz bestehen heute im Verhältnis von Ausbildung und Erwerbsarbeit keine grösseren Verwerfungen oder Ungleichgewichte. Der Anteil der Personen ohne Berufsabschluss sinkt weiterhin und wird bei den Jungen bald weniger als 10 Prozent betragen. Die Quote der 15-Jährigen, die einen Berufsabschluss anstreben, beläuft sich auf über 60 Prozent, auch wenn sie in jüngster Zeit leicht abgenommen hat. Im internationalen Vergleich fallen die hohen Erwerbsquoten von Frauen und Männern auf. Die Arbeitslosigkeit bewegt sich auf einem vergleichsweise tiefen Niveau. Der jungen Generation gelingt der Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit bemerkenswert gut, auch den Absolventen und Absolventinnen der Hochschulen. Das Bildungswesen und besonders die Berufsbildung tragen dazu bei, die Jungen in die Arbeitswelt zu integrieren.

Diese günstigen Arbeitsmarktdaten erstaunen angesichts des Wachstums und des Strukturwandels der Beschäftigung seit Mitte des letzten Jahrhunderts. Trotz vorübergehenden Einbrüchen (Erdölkrise 1973/74, Folgen der Geldmengenpolitik der Nationalbank in den 1990er-Jahren, Dot-com-Blase 2000 und Bankenkrise 2007) ist ein stetiges Beschäftigungswachstum zu verzeichnen (Sheldon 2010). Dieses Wachstum wurde von einem Wandel der Berufsstruktur begleitet. Der bildungs- und wissensbasierte Fortschritt hat zu einer verstärkten Nachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften mit hochschulischen Abschlüssen geführt. Es wuchs der Anteil derer, die in den Dienstleistungsberufen (u. a. Gesundheits-, Sozial- und Finanzwesen) tätig sind. Gleichzeitig verringerte sich die Nachfrage nach Un- und Angelernten. Das Wachstum der Beschäftigung und der Wandel der nachgefragten Qualifikationen haben jedoch in den letzten Jahren zu einem Fachkräftemangel in den Bereichen Informatik, Technik, Bauwesen, Chemie und Life Sciences geführt (Gehrig et. al. 2011), ebenso in Medizin und Pflege. Diese Daten deuten darauf hin, dass die herkömmliche berufsorientierte Bildungspolitik an Grenzen stösst.

Bis zur Jahrtausendwende nutzte die Schweiz die Immigrationspolitik, um – mit oft sehr kurzfristigen Zielen – Qualifikationslücken am Arbeitsmarkt zu schliessen. Seit der Jahrtausendwende haben nun das Freizügig-

keitsabkommen mit der EU (1999) und Reformen in der Ausländer- und Asylgesetzgebung dazu geführt, dass sich das Profil der einwandernden Populationen tiefgreifend verändert hat. Heute stammen gegen 70 Prozent der Einwandernden aus EU-Staaten. Rund 60 Prozent der Zugewanderten verfügen über einen tertiären Abschluss und nur 20 Prozent weisen keine berufliche Ausbildung aus (Sheldon 2010). Dieser Trend zeigt, dass das einheimische Bildungssystem zu wenige Fachleute mit einem Hochschulabschluss ausbildet.

Probleme zeichnen sich auch bei der Arbeitslosigkeit ab. Trotz Beschäftigungswachstum hat sie seit 1973 trendmässig zugenommen (Sheldon 2010). Offenbar pendelt sie sich nach jedem konjunkturellem Einbruch auf höherem Niveau neu ein, sodass in den letzten Jahren die Sockelarbeitslosigkeit zunimmt. Die Beschäftigungsrisiken der Un- und Angelernten sind grösser als die der andern Qualifikationsgruppen (Wyss 2008). Schliesslich gibt es klare Hinweise dafür, dass die Sucharbeitslosigkeit nach einem ersten Bildungsabschluss, teilweise auch nach abgeschlossener Berufsausbildung (etwa bei den kaufmännischen und Gesundheitsberufen), grösser geworden ist. Offenbar gibt es doch gewisse strukturelle Probleme in der Abstimmung von Bildung und Beschäftigung.

Während das Bildungssystem gesamthaft doch einen bemerkenswerten Beitrag zur Integration der jungen Leute in die Arbeitswelt leistet, so ist sein Beitrag zur Förderung der Produktivität am Arbeitsplatz eher kritisch zu beurteilen. Studien zeigen, dass im internationalen Vergleich seit 1995 das schweizerische duale System der Berufsbildung keinen grossen Beitrag an den Produktivitätsfortschritt geleistet hat (vgl. Schellenbauer u. a. 2010). Länder mit einem staatlich finanzierten schulbasierten Modell waren diesbezüglich erfolgreicher. Demgegenüber hat der Anteil der Universitätsabsolvent/innen insgesamt einen stark positiven Einfluss auf die Produktivität; etwas weniger trägt der Anteil der Absolvent/innen der Fachhochschulen und der höheren Berufsbildung zur Produktivität bei. Zugespitzt lässt sich sagen: Die schweizerische Berufsbildung trägt wesentlich zur Integration der Jungen in die Arbeitswelt bei. Ihr Beitrag zur Produktivitätssteigerung und – wie noch gezeigt wird – zur beruflichen Weiterqualifizierung ist aber beschränkt.

Steuerung der Bildungsangebote und ihre blinden Flecken

In den letzten Jahren ist in der Schweiz, wie gezeigt, ein hoch differenziertes Gefüge von gestuften Abschlüssen in Grundausbildung und Weiterbildung entstanden. Getragen wird es von einem institutionellen Arrangement der «Organisationen der Arbeitswelt», d.h. der Berufs- und Bildungsorganisationen und der Bildungsanbieter, die mit ihren jeweiligen Eigeninteressen die Angebotsentwicklung vorantreiben. Dies scheint

so lange relativ unproblematisch, wie betriebliche Interessen und die der Berufsorganisationen zusammenfallen und die Arbeitsorganisation in den Unternehmen exakt die Berufsstruktur abbildet (im Bildungs- und Sozialwesen, im traditionellen Gewerbebetrieb, im Gesundheitswesen usw.). Das institutionelle Arrangement ist jedoch relativ blind gegenüber neuen Entwicklungen ausserhalb der eigenen Interessensphäre, die nicht in die angestammten Berufsfelder passen und von den etablierten Berufsorganisationen kaum wahrgenommen werden. So hat der Beruf als Organisationsform des Arbeitsvermögens (Brater 2010) in den neuen, dynamischen und technikgetriebenen Beschäftigungsfeldern der Informations- und Kommunikationstechnologie, wo die Arbeitsanforderungen sich oft rasch verändern, eine vergleichsweise geringere Bedeutung. Hier können stabile Berufsbilder nur ansatzweise und nur unter erschwerten Bedingungen etabliert werden. Wissen und Können der Fachleute in diesem Bereich sind äusserst heterogen und verändern sich stetig. Es ist daher kein Zufall, dass gerade in solchen Berufsfeldern periodisch ein Nachwuchsmangel zu verzeichnen ist.

Neben der strukturellen Blindheit der «Organisationen der Arbeitswelt» sind auch die Kosten und Erträge der Lehrlingsausbildung ein Problem, das sich auf das Lehrstellenangebot auswirken dürfte. Zwar wird als Stärke der schweizerischen Berufsbildung gedeutet, dass die Ausbildung von Berufslernenden in verschiedenen Branchen den Betrieben finanzielle Erträge abwirft (vgl. Dionisius u. a. 2008; OECD 2010). Einiges spricht jedoch dafür, dass gerade wegen der Ertragsorientierung Unternehmen nur bedingt bereit und in der Lage sind, Ausbildungsangebote in anspruchsvollen Berufen, die keine betriebliche Rendite abwerfen oder gar Kosten verursachen, bereitzustellen, weswegen Fachkräftemangel entsteht. In dieser Situation können die Interessen der Betriebe und der Auszubildenden auseinanderfallen. Die Finanzierungstruktur ist möglicherweise auch dafür verantwortlich, dass es nicht gelingt, den Mangel an Lehrstellen in den Dienstleistungsberufen zu beheben, obwohl dieser bereits Anfang der 1990er-Jahre erkannt wurde. Schliesslich hat der prozentuale Anteil der Berufsmaturitäten, die bereits während der Lehre absolviert werden, gegenüber der Berufsmaturität nach Lehrabschluss an Boden verloren (Gonon 2012, 126 f.). Dies könnte ein weiterer Indikator dafür sein, dass die Interessen der ausbildenden Betriebe nicht deckungsgleich mit jenen der Auszubildenden sind. Betriebe sind offenbar tendenziell an den Erträgen der Ausbildung interessiert und weniger an der langfristigen Weiterqualifizierung der Berufsleute.

Nachhaltigkeit der Weiterbildung?

Auch in der beruflichen Weiterbildung sind strukturelle Probleme festzustellen. Sie betreffen die Nachhaltigkeit der vermittelten Qualifikationen.

Zwar existiert ein vielfältiges Weiterbildungsangebot, und die Teilnahmequoten, welche die OECD mit verschiedenen Indikatoren erfasst, sind im internationalen Vergleich sehr hoch (Weber / Tremel 2009, 15 ff.). Die hohe Weiterbildungsteilnahme wirft jedoch auch Fragen auf. Weil in der Schweiz – anders als etwa in Grossbritannien oder Frankreich – berufliche Qualifikationen bereits im Bildungswesen erworben werden und daher der Zusammenhang zwischen Ausbildung und Erwerbsarbeit traditionell eng ist, würde man eher durchschnittliche Teilnahmequoten in der Weiterbildung erwarten. Weshalb ist das Gegenteil der Fall? Erstens weist die hohe Weiterbildungsquote darauf hin, dass im Zusammenspiel von Erstausbildung und Arbeit eine Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage besteht. Viele Personen mit einer beruflichen Erstausbildung sind daher gezwungen, den Beruf zu wechseln, um dauerhaft im Arbeitsmarkt Fuss fassen zu können. Dieser Druck kann eine Nachfrage nach Weiterbildung erzeugen. Zweitens sind die Weiterbildungsangebote immer vielfältiger und spezialisierter geworden. Mit Stolz weisen Anbieter in ihren Selbstbeschreibungen darauf hin, dass sie in ihren Programmen unmittelbar verwertbare Qualifikationen vermitteln (vgl. Neue Zürcher Zeitung 2010). Diese Strategie der «McDonaldisierung» der Weiterbildungsprogramme scheint für Anbieter wirtschaftlich attraktiv zu sein. Angesichts des schnellen Strukturwandels in zahlreichen Branchen dürfte die Verfallszeit der vermittelten Qualifikationen relativ kurz sein. Weiterbildung scheint in vielen Fällen weder den Weitergebildeten noch den Unternehmen einen langfristigen Nutzen zu bringen. Der Vorteil überschüssiger Qualifikationen für betriebliche Innovationsprozesse scheint noch zu wenig erkannt zu sein.

Handlungsbedarf in der berufsorientierten Bildungspolitik

Die beschriebene Ausweitung und Aufgliederung der berufsorientierten Bildungsprogramme wurde dadurch begünstigt, dass die Anbieter und Verbände seit den 1990er-Jahren über erweiterte Handlungsspielräume verfügen. In der Politik hat sich damals die Vorstellung durchgesetzt, dass sich das Bildungswesen als Quasimarkt strukturieren sollte. Die Programmdifferenzierung der Anbietenden orientiert sich praktisch durchgängig am Leitbild der Beruflichkeit des Arbeitsvermögens, was Stabilität garantiert. So erwiesen sich die Bildungsorganisationen (ausser in der Weiterbildung) selber als erstaunlich stabil, während sich die Programme teilweise rasch erneuert und erweitert haben.

Gemessen an Kriterien wie etwa Arbeitslosigkeit war das Bildungssystem bisher auch im internationalen Vergleich sehr erfolgreich. Diesen Erfolg kann die Bildungspolitik jedoch nur begrenzt für sich verbuchen. Denn seit Jahren decken immigrierende Fachleute die Lücken, welche die Bil-

dungspolitik hinterlässt, so z. B. im Gesundheitswesen, in der Technik und Informatik sowie bei den Hochqualifizierten insgesamt. Dadurch werden Leistungsdefizite der Bildungspolitik und strukturelle Probleme der Passung von Angebot und Nachfrage verdeckt. Weitere Probleme liegen, wie gezeigt, in der Steuerung der Berufsbildung, welche die Nachfrage nach neuen Qualifikationen ausserhalb der etablierten Berufsfelder kaum wahrnimmt, und in der marktwirtschaftlich organisierten Weiterbildung, welche zu wenig nachhaltige Qualifikationen vermittelt. Welche Folgerungen drängen sich für die Bildungspolitik aus diesen Befunden auf?

1. Die Bildungspolitik muss dafür sorgen, dass die Menschen über ein breites Wissen und Können verfügen, die ihnen ermöglichen, alle Lebensbereiche aktiv, autonom und reflektiert mitzugestalten. Sie sind in der Lage, kreativ und eigenverantwortlich mit Herausforderungen umzugehen, die heute noch nicht erkennbar sind. Auch deswegen sollte ihnen die Ausbildung deutlich vielfältigere berufliche Optionen eröffnen als bisher. Gleichzeitig wird dadurch ihre Position bei der Suche nach einer Stelle gegenüber den Arbeitgebenden gestärkt. Unverzichtbar sind daher eine breite Basisausbildung für alle in Lesen, Rechnen, Schreiben sowie Kompetenzen in Informatik und Kommunikation, eine nachhaltig wirksame Qualifizierung für relativ breite Berufsfelder, die für neue Herausforderungen anschlussfähig ist. Namentlich ermöglicht die Basisausbildung einen Zugang zur Weiterbildung und befähigt Lernprozesse selber zu steuern.
2. Die Durchlässigkeit und die wechselseitige Anerkennung von Bildungsleistungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung im nachobligatorischen Bildungswesen müssen verbessert werden. Dies bedingt, dass sich die Qualität in der Aus- und Weiterbildung auf allen Stufen an vergleichbaren Kriterien orientiert. Anders als heute muss die öffentliche Hand in der Weiterbildung die Qualität von Angebot und Abschlüssen überprüfen. Ein finanzielles Engagement der öffentlichen Hand in der Weiterbildung stellt zudem sicher, dass die Position der Anbieter gegenüber der zahlungsbereiten Nachfrage gestärkt wird. Die Sicherung der Qualität des Angebots hat gegenüber seiner Finanzierbarkeit durch die Nachfrage Vorrang. Schliesslich ermöglicht es die Stufung der Angebote und Abschlüsse in der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung, diese beiden Bildungsbereiche nach schwedischem Vorbild zu integrieren. Die Bildungsprogramme können klarer profiliert und die Vielfalt der Abschlüsse reduziert werden. Die Unterscheidung von weiterbildenden Abschlüssen und solchen der Grundbildung würde weitgehend entfallen. Bildungsanbieter wären mit einer solchen Transformation schliesslich besser in der Lage, zu Einrichtungen des lebenslangen Lernens zu werden.

3. Die Bildungspolitik sollte das höchst vielfältige hierarchische Gefüge der Bildungsorganisationen und Abschlüsse deutlich vereinfachen. Dies gilt auch für die Bildungsorganisationen im Tertiärbereich. Nahe liegend wäre die Integration der Höheren Fachschulen in die Fachhochschulen. Gleichzeitig könnte dadurch die Praxisorientierung der Fachhochschulen gestärkt und die Abgrenzung gegenüber den Universitäten geklärt werden. Mit der Reorganisation im Tertiärbereich kann es zudem gelingen, der fortschreitenden Spezialisierung und vertikalen Differenzierung der Abschlüsse im tertiären Bereich selber, aber auch in der Berufsbildung die notwendigen Grenzen zu setzen.
4. Die Berufsbildungspolitik muss sich weniger stark am gewerblichen Ausbildungsmodell orientieren, sondern vermehrt dem Wandel in der Erwerbsarbeit Rechnung tragen (höheres Gewicht der Dienstleistungsberufe, zunehmend abstraktere Arbeit, variablere Anforderungen im Geschäftsprozess usw.). Die Ausbildungsmodelle sind stärker auf die Gegebenheiten breit definierter Branchen auszurichten, was neue Anforderungen stellt z. B. an den Stellenwert der Allgemeinbildung, an die zeitliche Organisation der schulischen Ausbildung. Ohne ein stärkeres finanzielles Engagement der öffentlichen Hand dürfte allerdings dieser Wandel nicht zu bewältigen sein.
5. Die Bildungspolitik sollte im Interesse der Lernenden den Erwerb von entwicklungs-offenen, nachhaltig wirksamen und anschlussfähigen Kompetenzen und Diplomen gewährleisten. Die Tendenz zur zugespitzten Spezialisierung und zur Vermittlung von sofort nutzbarem Wissen und Können steht im Widerspruch zu den sich rasch ändernden Arbeitsanforderungen, zum Trend in modernen nicht gewerblichen Betrieben, die Arbeitsteilung zu verringern – und generell zur Vorstellung, dass heute mehr als früher der Arbeitsplatz auch Lernplatz sein sollte. Ohne eine ordnungspolitische Begrenzung der Eigeninteressen der Bildungsanbieter, die sich am eigenen Überleben oder am ökonomischen Vorteil orientieren, kann dieses Ziel allerdings nicht erreicht werden.
6. Eine neu orientierte Bildungspolitik wird nur dann erfolgreich sein, wenn aufseiten von Wirtschaft und Arbeitswelt das heute verfügbare und historisch einzigartige Humankapital als Chance wahrgenommen und entsprechend genutzt wird. Hier stellt sich die Frage, ob mit einer Abflachung der betrieblichen Hierarchien und einer Reorganisation der Prozesse das Humankapital optimaler ausgeschöpft, die Eigenverantwortung gestärkt und bessere Ergebnisse erzeugt werden können. In diesem Punkt sind öffentliche und private Unternehmen wie auch die Sozialpartner gleichermaßen gefordert.

Literatur

- Beck, Ulrich / Brater, Michael / Daheim, Hansjürgen, 1980: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Hamburg
- Bundesamt für Statistik, 2012: Bologna-Barometer 2012. BFS Aktuell. Neuchâtel
- Brater, Michael, 2010: Berufliche Bildung. In: Fritz Böhle / Günter Voss / Günther Wachter (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden, 805–837
- Buchmann, Marlis / König, Markus / Hong Li, Jiang / Sacchi, Stefan, 1999: Weiterbildung und Beschäftigungschancen. Zürich
- Criblez, Lucien, 2001: Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er- Jahren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung, 23, Heft 1, 95–116
- CRUS, 2012: Bologna-Monitoring. Zweiter Zwischenbericht 2010 / 2011. www.crus.ch/information-programme/lehre-bologna.html (Abfrage 5.4.2013)
- Dionisius, Regina / Mühlemann, Samuel / Pfeifer, Harald / Walden, Günter / Wenzelmann, Felix / Wolter, Stefan C., 2008: Cost and Benefit of Apprenticeship Training: A Comparison of Switzerland and Germany. IZA Discussion Paper No. 3465
- Gehrig, Matthias / Gardiol, Lucien / Schaerrer, Markus, 2011: Der MINT-Fachkräftemangel in der Schweiz. SBFI, Bern. www.sbf.admin.ch/dokumentation/00335/01737/01738/index.html (Abfrage 5.4.2013)
- Gonon, Philipp, 2012: Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? In: Markus Maurer / Philipp Gonon (Hg.): Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bern, 119–146
- Grob, Alexander / Leu, Erich / Kirchhoff, Esther, 2007: Evaluation Passerelle Berufsmaturität – Universitäre Hochschule. Psychologisches Institut der Universität Basel. Basel
- Kammermann, Marlise / Hättich, Achim, 2010: Mit Berufsattest in den Arbeitsmarkt. In: BiBB, 5/2010, 11–14
- Konferenz der Höheren Fachschulen, 2013: Die 3 Hauptanliegen. www.konferenz-hf.ch/de/aktivitaeten/positionierung (Abfrage 5.4.2013)
- Matt, Hans-Kaspar von, 2010: Bologna-Report Fachhochschulen 2010. Stand der Umsetzung der Bologna-Reform an den Fachhochschulen. Luzern: hvm-consulting. www.kfh.ch/uploads/doku/doku/101217%20Bologna%20Report_D.pdf?CFID=28355701&CFTOKEN=64812377 (Abfrage 4.4.2013)
- Meyer, John W. / Ramirez, Francisco, 2005: Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: John W. Meyer / Francisco Ramirez (Hg.): Weltkultur. Frankfurt am Main, 212–234
- Meyer, Thomas, 2011: On ne prête qu'aux riches: L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. In: Max Bergmann / Sandra Hupka-Brunner u. a. (Hg.): Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Längsschnittstudie TREE. Zürich, 40–65
- Müller, Walter / Shavit, Yossi, 1998: Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, Heft 4, 501–533
- Neue Zürcher Zeitung, 2010: Sonderbeilage Bildung und Erziehung vom 27.10.2010
- OECD, 2010: Learning for Jobs. Synthesis report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris
- Sacchi, Stefan / Salvisberg, Alexander, 2011: Berufseinsteiger-Barometer 2010. Report im Auftrag des Bundesamtes für Technologie. Stellenmarkt-Monitor Schweiz. Universität Zürich. www.stellenmarktmonitor.uzh.ch (Abfrage 5.4.2013)
- Schellenbauer, Patrick / Walser, Rudolf u. a., 2010: Die Zukunft der Lehre. Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit. Zürich
- Schweizerische Eidgenossenschaft/EDK, 2011: Chancen optimal nutzen. www.edudoc.ch/record/96061/files/erklaerung_30052011_d.pdf (Abfrage 5.4.2013)
- Sheldon, George, 2010: Der Schweizer Arbeitsmarkt seit 1920: Langfristige Tendenzen. In: Die Volkswirtschaft, Heft 1/2, 15–19
- Sheldon, George, 2011: Arbeitsmarktintegration von EU/EFTA-Bürgerinnen und Bürgern in der Schweiz. WWZ Forschungsbericht 2011/04. Basel

- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), 2013: Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen. www.sbf.admin.ch/berufsbildung/index.html?lang=de (Abfrage 4.4. 2013)
- Weber, Karl, 2008: Bildung und Beschäftigung im Kontext. In: Tibor Bauder / Fritz Osterwalder (Hg.): 75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven. Bern, 153–192
- Weber, Karl, 2012: Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss. In: Therese Zimmermann / Andreas Fischer (Hg.): Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung? Bern, 19–32
- Weber, Karl / Tremel, Patricia, 2009: Expertise Weiterbildung. Ein institutioneller Blick. In: Karl Weber / Patricia Tremel (Hg.): Perspektiven öffentlicher Förderung von Weiterbildung. Arbeitsbericht 37 des Zentrums für universitäre Weiterbildung. Bern, 7–45
- Weber, Karl / Tremel, Patricia / Balthasar, Andreas, 2010: Die Fachhochschulen in der Schweiz: Pfadabhängigkeit und Profilbildung. In: Swiss Political Science Review, 16/4, 687–713
- Wyss, Simone, 2008: Ist die relative Schlechterstellung niedrigqualifizierter Arbeitskräfte Mythos oder Realität? Eine Analyse der Schweizer Disparität von Lohn- und Arbeitslosenquote nach Qualifikation. WWZ Studie 06/08. Basel
- Zimmermann, Therese, 2012: Die Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengänge in der deutschsprachigen Schweiz. In: Therese Zimmermann / Andreas Fischer (Hg.): Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung? Bern, 33–62



EU-kritisch, ökologisch, sozial

Luternauweg 8, 3006 Bern

fax: 031 731 29 13

forum@europa-magazin.ch

<http://www.europa-magazin.ch>