

Christine BÖCKELMANN¹ & Erik NAGEL (Luzern)

Immer gleichartiger: Konvergenzfaktoren im Tertiärbereich des schweizerischen Bildungssystems

Zusammenfassung

Im tertiären Bildungssystem, das in der Schweiz aus Universitäten, Fachhochschulen sowie Institutionen der Höheren Berufsbildung besteht, wirken eine Reihe von Konvergenzfaktoren. Die Aufgabenteilung und Profildifferenzierung, die bei der Etablierung der verschiedenen Institutionstypen vorgesehen war, ist dadurch nicht mehr klar gegeben. Der Beitrag analysiert diese Konvergenzfaktoren und berücksichtigt dabei speziell die Situation der Fachhochschulen. Zum Schluss werden zwei mögliche Entwicklungsszenarien beschrieben, die aus der aktuell problematischen Situation herausführen könnten.

Schlüsselwörter

Hochschulentwicklung, Konvergenz, Universitäten, Fachhochschulen, Höhere Berufsbildung

¹ E-Mail: christine.boeckelmann@hslu.ch, erik.nagel@hslu.ch



Increasingly identical: Convergence factors in the tertiary sector of Switzerland's education system

Abstract

Convergence in the tertiary education system, which in Switzerland comprises universities, universities of applied sciences, and professional education and training (PET) institutions, is being driven by a number of factors. As a result, the original conception of a clear delineation between the mandates and profiles of these different types of institutions no longer exists. This article analyses the factors leading to this convergence, with a particular focus on the case of universities of applied sciences. It concludes with a description of two possible development scenarios that may emerge from the current problematic situation.

Keywords

Higher education development, convergence, universities, universities of applied sciences, professional education and training

1 Einleitung

Der Tertiärbereich des schweizerischen Bildungssystems besteht aus drei Institutionstypen, deren Profile als weitgehend trennscharf verstanden werden: Den Universitäten, Fachhochschulen und Institutionen der Höheren Berufsbildung werden unterschiedliche Aufgaben zugeschrieben und bildungspolitisch wird davon ausgegangen, dass eine *funktionale strukturelle Differenzierung* vorhanden ist. In diesem Beitrag wird zunächst beschrieben, inwieweit diese strukturelle Differenzierung *formal* verankert ist und wie sie in der Öffentlichkeit aktuell diskutiert wird (Kapitel 2). Anschließend wird aufgezeigt, wie allgemeine sowie leistungsbereichsspezifische *Konvergenzfaktoren* die Differenzierung zunehmend auflösen (Kapitel 3). Methodisch basieren die Befunde auf einer *Dokumentenanalyse* der gesetzlichen Grundlagen und Konzepte auf Ebene des Bundes sowie der kantonalen Gesetze und Leistungsaufträge für Fachhochschulen und Universitäten. Darüber hinaus

wurden die *Texte auf den Webseiten* von Schweizer Universitäten und Fachhochschulen im Fachbereich Wirtschaft analysiert, auf denen sich Aussagen zum Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Forschungsverständnis finden. Der Fachbereich Wirtschaft wurde ausgewählt, weil diese Disziplin in allen tertiären Institutionstypen vertreten ist und die Konvergenzwirkungen dadurch besonders deutlich beobachtet werden können. Alle Dokumente bzw. Texte wurden *inhaltsanalytisch ausgewertet*, typische Belegstellen werden zitiert. Zur Einordnung werden allgemeine Befunde und Konzepte aus der Hochschulentwicklungsliteratur hinzugezogen.

In Kapitel 4 werden ergänzend die im tertiären Bildungssystem ebenfalls wirkenden *Divergenzfaktoren* beschrieben. Abschließend wird aufgezeigt, wie die Gesamtdynamik zur problematischen Situation führt, dass sich die verschiedenen Institutionstypen in zunehmend gleichen Tätigkeitsfeldern konkurrenzieren, dabei jedoch mit ungleichen Ressourcen und ungleichen Statusrechten ausgestattet sind. Daraus werden *bildungspolitische Schlussfolgerungen* abgeleitet (Kapitel 5).

Der Beitrag fokussiert auf Prozesse, die im Tertiärbereich des *schweizerischen Bildungssystems* stattfinden. Diese dürften sich zum Teil von denjenigen in anderen Ländern unterscheiden, insbesondere was die Position der Höheren Berufsbildung und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Fachhochschulen betrifft. Die verwendeten allgemeinen Befunde und Konzepte zur Hochschulentwicklung stammen allerdings vorwiegend aus Deutschland, da spezifisch schweizerische Texte fehlen. Hier wurde darauf geachtet, nur weitgehend generalisierende Aussagen einzubeziehen, die auch für die Schweiz gelten dürften.

2 Grundlagen und Debatten zur institutionellen Differenzierung im Tertiärbereich

Das bildungspolitische Verständnis einer klaren Differenzierung von Institutionstypen des Tertiärbereichs wird in der Schweiz auf *rechtlicher* Ebene nicht abgebildet. So existiert insbesondere keine übergreifend definierte vergleichende „Zweck-

bestimmung“ der einzelnen Typen, wie sie z. B. in Deutschland im Hochschulrahmengesetz oder in den einzelnen Landeshochschulgesetzen formuliert ist. Eine *Beschreibung* der aktuell vorhandenen Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen ist jedoch in der Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2017-2020 zu finden (SBFI, 2016, S. 3314). Dabei wird den Universitäten (wie in anderen Ländern auch) eine Wissenschaftsorientierung sowie die Grundlagenforschung zugeschrieben. Als Merkmale der Fachhochschulen wird eine berufsqualifizierende und wissenschaftsbasierte Orientierung sowie die angewandte Forschung und Entwicklung gesehen. Die Institutionen der Höheren Berufsbildung sind keine Hochschulen und haben damit keinen Forschungsauftrag. Ihre Lehrangebote dienen „der Vermittlung und dem Erwerb der Qualifikationen, die für die Ausübung einer anspruchsvollen oder einer verantwortungsvolleren Berufstätigkeit erforderlich sind“ (Bundesgesetz über die Berufsbildung, Art. 26).

Inwieweit sich diese Profile bei der Umsetzung in konkrete Angebote an Studierende und Weiterbildungsteilnehmende sowie bei Forschungs- und Entwicklungsprojekten dann tatsächlich differenzieren, ist Gegenstand der öffentlichen Debatte. Dabei wird in bildungspolitischen Diskussionen, in der Presse und Öffentlichkeit, aber auch im direkten Kontakt zwischen den Institutionen des Öfteren kritisiert, dass sich die Profile der einzelnen Institutionstypen einander annähern. Dabei häufen sich seit Anfang 2018 vor allem Presseartikel, die den Fachhochschulen vorwerfen, sie würden die Universitäten kopieren (NZZ am Sonntag, 11. Februar 2018) oder sie seien „Elfenbeintürme voll mit Akademikern“ (NZZ, 13. Februar 2018) bzw. würden Dozierende mit zu wenig Praxisbezug beschäftigen (Die Zeit, 25. Januar 2018). Umgekehrt äußern die Institutionen der Höheren Berufsbildung die Kritik, dass sich die Fachhochschulen zu stark auf ihr Praxisfeld ausrichten.

Solche Debatten finden nicht nur in der Schweiz statt, sondern in allen Hochschulsystemen, die unterschiedliche Hochschultypen bzw. Institutionen des Tertiärbereichs kennen. Allgemeine Analysen zu der damit verbundenen Thematik der Konvergenz im tertiären Bildungsbereich gibt es einige (vgl. BANSCHERUS et al., 2015; HÜTHER & KRÜCKEN, 2016, S. 96ff). Ausgangspunkt dieses Beitrags ist

zunächst die These, dass die *funktionale Differenzierung* eines Hochschulsystems in unterschiedliche Institutionstypen grundsätzlich sinnvoll sein kann – auch in Disziplinen mit einem hohen Anwendungsanteil wie z. B. in der Betriebswirtschaftslehre. Dies impliziert, dass sich die Leistungen im Bereich Studium, Forschung und Weiterbildung entsprechend differenziert verstehen und praktizieren lassen. Allerdings wirken im tertiären Bildungsbereich Konvergenzfaktoren, durch die ein komplexeres Bild entsteht, und die in der Tendenz zu einer zunehmenden Annäherung der Profile der Institutionstypen führen (ENDERS, 2010). Ebenfalls vorhandene Divergenzfaktoren wirken demgegenüber vergleichsweise schwach.

Die Konvergenzdynamik ist eingebettet in eine starke Expansion der Hochschulbildung, die sich seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts weltweit beobachten lässt. Trow (2006) spricht dabei von einem „Massensystem“, das sich in den meisten Ländern zwischen 1960 und 1995 mit einer Hochschul-Partizipationsrate von bis zu 50 % eines Jahrgangs etabliert hat. In manchen Ländern besteht bereits ein „System mit universellem Zugang“, bei dem über 50 % eines Jahrgangs einen Hochschulabschluss erwerben. Die Hochschulsysteme stehen dadurch zunehmend vor einem „Spitze-Breite-Dilemma“, was klare Profilbildungen erschwert: Weil sich die Expansion der Hochschulbildung unter anderem dadurch vollzieht, dass eine zunehmende Anzahl von Fächern parallel in allen Institutionstypen angeboten wird, ist die schrittweise Annäherung der (inhaltlichen) Profile naheliegend (KRECKEL, 2010).

Die Expansion der Hochschulbildung ist stark getrieben vom Verständnis, eine „Wissensgesellschaft“ zu sein, in der die Höherqualifizierung der gesamten Bevölkerung ein politisches Ziel ist (BAUER et al., 2014). In welcher Weise sie sich im Einzelnen vollzieht, ist dabei von nationalen Traditionen und Pfadabhängigkeiten geprägt. So hat etwa die Schweiz die gesellschaftlich hoch anerkannte Höhere Berufsbildung nicht ins Hochschulsystem integriert; ein Institutionstyp wie z. B. die Duale Hochschule in Deutschland existiert nicht. Dennoch ist die Steigerungsrate des prozentualen Anteils von Personen mit Hochschulabschluss innerhalb der Be-

völkerung vergleichsweise hoch (OECD, 2017, S. 51), was primär mit den hohen Berufsmaturitätszahlen² und der damit verbundenen starken Expansion der Fachhochschulen zusammenhängt. Es könnte durchaus sein, dass die Existenz eines gesellschaftlich hoch anerkannten „außerhochschulischen Tertiärbereichs“ dazu führt, dass die Thematik der funktionalen Differenzierung von Institutionstypen etwas entschärft wird: Die Höhere Berufsbildung hat einen reinen Lehr- bzw. Ausbildungsauftrag, ist damit kategorial kein Hochschultyp und kann somit zumindest formal klar von Fachhochschulen und Universitäten abgegrenzt werden.

3 Konvergenzfaktoren

Unter den Faktoren, welche die Konvergenz der Bildungsinstitutionen im Tertiärbereich begünstigen, finden sich „allgemeine Treiber“ sowie solche, die spezifisch in den einzelnen Leistungsbereichen zu beobachten sind (vgl. Abbildung 1).

Allgemeine Konvergenztreiber

Ein starker allgemeiner Konvergenztreiber ist der „academic drift“. Damit wird das Phänomen beschrieben, dass neue Arten von Hochschulen dazu neigen, sich den traditionellen Universitäten anzunähern (vgl. bereits RIESMANN, 1956; zusammenfassend: HÜTHER & Krücken, 2010). Organisationstheoretisch geht es um Entwicklungsprozesse, bei denen sich Organisationen denjenigen angleichen, die als vorbildlich, rational und effektiv gelten. Ausgangspunkt ist dabei, dass Organisationen mit externen, staatlichen Regulierungen konfrontiert werden und einem Konkurrenzdruck ausgesetzt sind. Durch Mechanismen der Isomorphie findet in dieser Situation eine Angleichung statt, wobei DiMaggio & Powell (1983, S. 154ff) drei Formen unterscheiden: Strukturangleichung durch Zwang, mimetische Prozesse und normativen Druck. Jede dieser Isomorphiebestrebungen ist eine Reaktion

² Eine Berufsmaturität kann in der Schweiz parallel oder nachgelagert zu einer beruflichen Grundausbildung erworben werden. Sie berechtigt zum prüfungsfreien Eintritt und zum Studium einer einschlägigen Fachrichtung an einer Fachhochschule.

auf Erwartungen, von denen Organisationen überzeugt sind, ihnen entsprechen zu müssen. Je stärker eine Organisation von einer anderen abhängig ist, desto stärker wird sie sich hinsichtlich ihrer Strukturen, ihrer Kultur und ihres Verhaltens jener Organisation angleichen (WALGENBACH & MEYER, 2008, S. 36). Eine solche Abhängigkeit kann allein dadurch entstehen, dass in einem Feld ein bestimmter Organisationstyp bereits etabliert ist und dadurch eine „Orientierungsfunktion“ einnimmt. Im tertiären Bildungsbereich dürften die Universitäten den Status von solchen „Leit-Institutionen“ haben, an denen sich die noch vergleichsweise „jungen“ Fachhochschulen ausrichten. Bei ihnen ist entsprechend zu beobachten, dass ihr Personal u. a. zunehmend über höhere akademische Abschlüsse verfügt (Promotion, Habilitation), dass die Anforderungen an wissenschaftliche Publikationstätigkeit wachsen und dass Personen mit langjähriger Qualifikation in Unternehmen oder solche, deren wissenschaftliche Qualifikation bereits lange zurückliegt, immer seltener angestellt werden (vgl. ENDERS, 2010, S. 446). Über die Frage, ob der „academic drift“ auch für die Institutionen der Höheren Berufsbildung eine Rolle spielt, ließe sich im Moment nur spekulieren.

Eine weitere Reaktion auf den Konkurrenzdruck ist das Wachstum. Wachstum ist eine wesentliche Strategie, um sich in einem kompetitiven Umfeld zu behaupten oder um gegenüber anderen Institutionen eine höhere Aufmerksamkeit oder Bedeutung zu erlangen. Im Bildungsbereich wird Wachstum zudem dadurch begünstigt, dass die Finanzierung der Institutionen unter anderem von den Studierendenzahlen abhängig ist und durch größere Mengen Skaleneffekte erzielt werden können. Dies geschieht nicht zuletzt, indem neue Themen und Ausrichtungen integriert werden, die nicht zum ursprünglich vorgesehenen „Kern“ gehören. Außerdem kann das Vordringen in neue Felder dazu dienen, sich von den Institutionen des gleichen Typs abzuheben (BREYER-MAYLÄNDER, 2017, S. 176f).

Konvergenzfaktoren in der Forschung

In der Forschung findet die Konvergenz nur zwischen den Fachhochschulen und den Universitäten statt, da die Institutionen der Höheren Berufsbildung, wie bereits

erwähnt, in der Schweiz keinen Forschungsauftrag haben. Ob sich dies ändern wird, bleibt abzuwarten.³

Zunächst einmal ist zu konstatieren, dass „Theorie“ als gesellschaftlich höherwertig betrachtet wird als „Praxis“, was übertragen auf das Hochschulsystem bedeutet, dass „Akademisches“ einen höheren Status genießt als „Umsetzungsorientiertes“. Dies führt zu einem einseitigen, ausschließlich auf Forschung bezogenen Exzellenzbegriff und verleitet Fachhochschulen dazu, sich eher in Richtung des „Akademischen“ auszurichten (vgl. z. B. ZECHLIN, 2012). Begünstigt wird diese Tendenz zusätzlich dadurch, dass Drittmittel nur eingeworben werden können, wenn ausreichend akademische Legitimation (in Form von Publikationen oder in der Vergangenheit eingeworbenem Drittmittelvolumen) vorliegt.

Weiter wurden Standards für internationale Akkreditierungen von Hochschulen oft vor allem mit Blick auf Universitäten entwickelt. Sie gelten dann aber selbstredend auch für Fachhochschulen, die sich den Systemen anpassen müssen, um im internationalen Bildungsmarkt anschluss- und konkurrenzfähig zu bleiben. Dies insbesondere deswegen, weil „praxisorientierte Hochschultypen“ primär im deutschsprachigen Raum repräsentiert sind und die Unterscheidung zwischen universitären Hochschulen und Fachhochschulen damit international nicht relevant ist. Ein Beispiel ist die AACSB-Akkreditierung für Business Schools. Die damit verbundenen Anforderungen an den Qualifikationsstatus der „Faculty“ und die individuellen Anforderungen an die Publikationstätigkeit führen tendenziell zu einer Übernahme der Wertigkeiten und Praktiken des universitären Bereichs (wissenschaftliche Orientierung wichtiger als Praxisorientierung; Publikationen wichtiger als Dienstleistungen für die Praxis, peer reviewed Zeitschriftenartikel wichtiger als Publikationen in Fachorganen oder Vorträge), auch wenn grundsätzlich akzeptiert ist, dass eine Hochschule eine anwendungsorientierte „Mission“ haben kann.

³ Die Dualen Hochschulen in Deutschland, die vergleichbar positioniert sind, entwickeln sich in diese Richtung.

Die Universitäten wiederum sind vermehrt mit der Anforderung konfrontiert, wirtschaftlich oder gesellschaftlich relevante Ergebnisse zu produzieren und damit ihre Daseinsberechtigung bzw. ihre öffentliche Finanzierung zu legitimieren. Dies geschieht unter anderem durch die bildungspolitische Aufforderung, ihrer „Third Mission“, d. h. dem Austausch mit der Gesellschaft, vermehrt Beachtung zu schenken (BENNEWORTH & ZOMER, 2011, S. 98; SCHNEIDEWIND, 2016). Die dadurch entstehende vermehrte Praxisausrichtung der Forschung lässt sich z. B. anhand von Texten auf den Homepages einzelner Wirtschaftsfakultäten von Universitäten zeigen, in denen ihre Praxis- und Anwendungsorientierung betont wird.⁴

Die Konvergenz der Forschungsfelder spiegelt sich auch in den Forschungsförderungsinstitutionen. Der Schweizerische Nationalfond – im Kern auf Grundlagenforschung ausgerichtet – ermöglicht seit 2011 die Förderung von Projekten der „anwendungsorientierten Grundlagenforschung“. Er will damit der Tatsache Rechnung tragen, dass wissenschaftliche Forschung mit Anwendungsorientierung national und international immer mehr an Bedeutung gewinnt. Innosuisse (ehemals KTI), die Schweizerische Agentur für Innovationsförderung, fördert wissenschaftsbasierte Innovationsprojekte zwischen Unternehmen und Forschungspartnern, d. h. das „klassische“ Arbeitsfeld der Fachhochschulforschung. Betrachtet man die Förderstatistik, so zeigt sich jedoch, dass Universitäten und ETH gemeinsam jährlich jeweils rund 40 % der Fördermittel beanspruchen⁵ (KTI, 2016, S. 23).

⁴ Z. B. Universität Zürich („leading role in both basic and applied research focuses“, vgl. <http://www.oec.uzh.ch/de/research/excellence.html>), Universität St. Gallen („Der Bezug zur Praxis ist uns [...] ein besonderes Anliegen“, vgl. <https://www.unisg.ch/de/forschung/forschenanderhsg>) oder Universität Luzern („[...] die bearbeiteten Themen und die Resultate [eignen sich] für die Vermittlung an die interessierte Öffentlichkeit“, vgl. <https://www.unilu.ch/forschung/>).

⁵ 2013: 43.4 % / 2014: 36.5 % / 2015: 43.3 % / 2016: 38.4 % (Eigene Berechnung aufgrund der Angaben in Mio. CHF)

Die Konvergenz der Forschungsfelder dürfte einhergehen mit einer Angleichung der *formalen Qualifikationsprofile* der Professorinnen und Professoren in beiden Hochschultypen. Diese „Personal-Konvergenz“ könnte die institutionelle Konvergenz verstärken. Hier wäre jedoch noch genauer zu untersuchen, ob nicht weiterhin eine Differenz im Kompetenzprofil der Professorinnen und Professoren bestehen bleibt, indem – vereinfacht ausgedrückt – Fachhochschulprofessorinnen und -professoren besonders „breit“ qualifiziert sind (wissenschaftliche Qualifikation und Praxisqualifikation, Management von Forschungs- und von Entwicklungsprojekten, wissenschaftliche Publikationen und allgemeine Fachpublikationen etc.).

Relevant dürfte zudem sein, dass ein Volumenausbau in der Forschung an Fachhochschulen tendenziell die Angleichung der Profile der Hochschultypen unterstützt. Dieser Volumenausbau hat mindestens zwei Treiber: Zum einen wird in der Schweiz das Forschungsvolumen an den Fachhochschulen bei der Mittelzuweisung durch den Bund seit 2017 stärker gewichtet als bisher. Zum anderen hat eine Studie von Hachmeister et al. (2015) in Deutschland gezeigt, dass Forschung von den Fachhochschulen auch als Möglichkeit gesehen wird, sich in der Öffentlichkeit zu profilieren, um z. B. Studieninteressierte anzuziehen. Auch dies dürfte die quantitative Ausdehnung der Forschung begünstigen.

Konvergenzfaktoren im Studium

Durch die Einführung des einheitlichen Bachelor-Master-Systems besteht im Bereich des Studiums kein kategorialer Unterschied mehr zwischen Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen. Der Bachelor soll überall der erste „berufsqualifizierende Abschluss“ sein und der Fachhochschulbachelor berechtigt grundsätzlich zu einem Masterstudium an einer Universität, auch wenn z. T. Nachleistungen erbracht werden müssen. Von beiden Hochschultypen können Masterstudiengänge mit Forschungs- und Anwendungsorientierung angeboten werden. Allerdings gilt für die Fachhochschulen in den meisten Studienrichtungen der Bachelor als „Regelabschluss“, an den Universitäten jedoch der Master, wodurch eine Differenz aufrechterhalten bleibt.

Abgelehnt wurde in der Schweiz im Jahr 2014 ein Vorstoß im Parlament, welcher die Einführung des Titels „Professional Bachelor“ für die Höhere Berufsbildung forderte, wie er in vielen Ländern üblich ist. Der Schritt, die Nicht-Hochschul-Abschlüsse formal den Hochschul-Abschlüssen anzugleichen und damit die Konvergenz zu verstärken, wurde nicht vollzogen. Eine akademisch klingende Titelvergabe der Höheren Fachschulen stieß auf keine ausreichende politische Unterstützung; zudem wurde eine Verwirrung mit den akademischen Abschlüssen befürchtet. Im Gegenzug wurde jedoch die Titelbezeichnung übersetzt (Advanced Federal Diploma of Higher Education) und ein Programm zur Stärkung der Höheren Berufsbildung lanciert, welches diesen Bildungsweg für die Teilnehmenden finanziell attraktiv macht.

Neben der Konvergenz im Bereich der formalen Abschlüsse ist im Studienbereich auch eine inhaltliche Konvergenz zu verzeichnen: Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden die Universitätsstudiengänge deutlicher strukturiert und zumeist auch an konkreten Berufsbildern ausgerichtet; für die Module wurden möglichst konkrete Ziele festgelegt. Damit haben sich die Universitätsstudiengänge dem Modell von Fachhochschulstudiengängen angenähert (BREYER-MAYLÄNDER, 2017; KRECKEL, 2010), was da und dort zur Kritik geführt hat, sie seien „verschult“ worden. Nida-Rümelin (2014) vermerkt hierzu in seiner kontrovers rezipierten Analyse des deutschen Bildungssystems, dass die irrtümliche Differenzierung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung sowie der gleichzeitige Druck, Bildung primär unter dem Aspekt der instrumentellen Verwertung zu beurteilen, dazu geführt habe, dass „ein Teil der Universitäten zu einer Art Berufsakademie umgebaut [wird], die in ihren wissenschaftlichen Ansprüchen in der Regel deutlich unter den bisherigen Fachhochschulstudiengängen liegt“ (S. 164).

Umgekehrt gibt es einen Konvergenzfaktor, der die Fachhochschulstudiengänge wiederum in Richtung eines wissenschaftlicheren Profils bewegt: Zum einen wird insbesondere von größeren Unternehmen die Qualifikation gefordert, in noch unstrukturierten, offenen Arbeitsfeldern methodisch einwandfreie Entwicklungsarbeit leisten zu können („Akademisierung der Arbeitswelt“). Zum anderen besteht durch die formale Äquivalenz der Hochschulabschlüsse der Druck, dass auch Absolven-

tinnen und Absolventen von Fachhochschul-Masterstudiengängen die Möglichkeit haben sollen, in einem nächsten Qualifikationsschritt einen PhD erwerben zu können. Beides führt zu einer verstärkten Methodenausbildung innerhalb der Fachhochschulstudiengänge, was bisher primär den Universitäten zugeschrieben wurde.

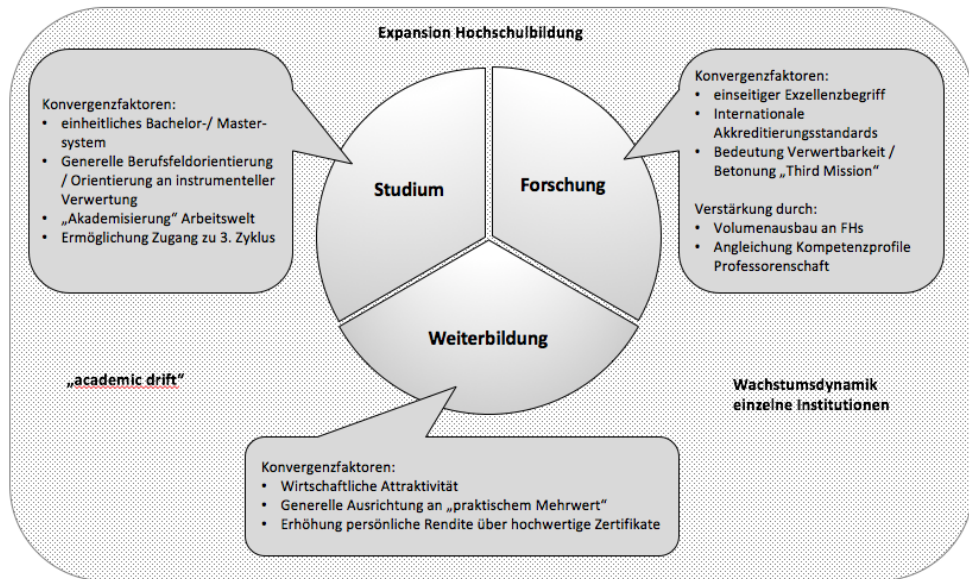


Abb. 1: Konvergenzfaktoren im tertiären Bildungsbereich

Konvergenzfaktoren in der Weiterbildung

In der Weiterbildung dürfte die wirtschaftliche Attraktivität dieses Leistungsbereichs in vielen Fachgebieten ein starker Konvergenzfaktor sein. Es ist erstrebenswert, einen möglichst hohen Umsatz oder gar Gewinn zu generieren, um diesen reinvestieren zu können und Deckungsbeiträge für Gemeinkosten zu leisten. Dies führt tendenziell zu einer Orientierung am Markt und weniger an der Denomination des je eigenen Institutions-Typs, wodurch sich die Profile verwässern. Die Recherche auf den Homepages der größten Fachbereiche für Wirtschaft an Schweizer

Universitäten und Fachhochschulen hat gezeigt, dass Universitäten den Anspruch der Wissenschaftlichkeit in der Weiterbildung zwar deutlicher betonen als die Fachhochschulen. Konkrete Weiterbildungsprogramme unterscheiden sich dann jedoch kaum hinsichtlich Profil, Lehrinhalten, Lern- und Entwicklungsanspruch sowie Zielgruppen. Die Weiterbildung ist generell stark darauf ausgerichtet, für die Teilnehmenden einen „praktischen Mehrwert“ zu schaffen und sie in der beruflichen Entwicklung zu unterstützen. In dieser Dynamik bieten auch Universitäten Weiterbildungen an, die man aufgrund ihrer Anwendungsorientierung eigentlich einer Fachhochschule zuschreiben würde.⁶

Da die persönliche Rendite, die durch die Investition in eine Weiterbildung erzielt werden kann, nicht nur vom unmittelbaren Nutzen für die eigene Berufstätigkeit abhängig ist, sondern auch von der Reputation des erlangten Zertifikats, entsteht bei allen Institutionstypen zudem die Dynamik, möglichst viele Angebote in ein Format mit einem „etablierten“ Hochschulabschluss zu bringen (Certificate of Advanced Studies (CAS), Diploma of Advanced Studies (DAS), Master of Advanced Studies (MAS)).

Insgesamt ergeben die verschiedenen Konvergenzfaktoren ein komplexes „Gemengelage“ unterschiedlicher Entwicklungen, mit dem Effekt, dass sich die Institutionstypen aufeinander zubewegen. Entsprechend ist das tertiäre Bildungssystem nicht stabil, sondern befindet sich in einem Zustand vergleichsweise hoher Dynamik. Dabei gehen die einzelnen Institutionen durchaus unterschiedlich mit den im System wirkenden Konvergenzfaktoren um, so dass es nicht nur eine „allgemeine“ Konvergenzdynamik gibt, sondern auch Differenzierungsprozesse innerhalb der einzelnen Institutionstypen, d. h. innerhalb der Gruppe der Universitäten, der Fachhochschulen und der Institutionen der Höheren Berufsbildung (in Bezug auf die

⁶ Vgl. z. B. <https://wwz.unibas.ch/de/weiterbildung/>;
http://www.bwl.unibe.ch/weiterbildung/index_ger.html;
<https://www.unilu.ch/weiterbildung/wf/>;
<http://www.business.uzh.ch/de/dienstluweiterbildung/cas.html>

Fachhochschulen vgl. DUONG et al., 2014). Interessant ist, dass in der schweizerischen Öffentlichkeit vor allem der „academic drift“ der Fachhochschulen kritisiert wird, während der „practical drift“ der Universitäten kaum ein Thema ist. Politisch wird vor allem an einer Aufwertung und einem Ausbau der Höheren Berufsbildung gearbeitet mit dem Ziel, bestimmte Praxisfelder trotz Hochschulexpansion mit einer genügenden Anzahl adäquat qualifizierten Fachpersonen zu versorgen, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken – dies durchaus auch mit Blick auf den (befürchteten) „academic drift“ der Fachhochschulen.

4 Betonung von Spezifität als Divergenzfaktor

Neben den Konvergenzfaktoren, die alle Institutionen des Tertiärbereichs betreffen, gibt es auch einen Divergenzfaktor: So kann es für Institutionen jedes Typus attraktiv sein, vor allem die eigene Spezifität zu betonen und sich als Profilierungsmerkmal entsprechend auf den Kern der eigenen Denomination zu fokussieren. Duong et al. (2014) haben aus Interviews mit Leitungspersonen von Fachhochschulen die folgenden Faktoren extrahiert, die für diesen Institutionstypus spezifisch hervorgehoben werden könnten (vgl. auch ZIEGELE et al., 2017):

- Betonen, dass für den nicht-wissenschaftlichen Arbeitsmarkt qualifiziert wird;
- höhere Diversität der Lehrenden hervorheben, weil Personen mit vielfältigeren Vorkarrieren als an Universitäten beschäftigt werden (insbesondere mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen aus der Praxis);
- die Diversität der Studierenden, d. h. die Vielfalt ihrer sozialen Herkunft und Lebenssituationen als Ressource nutzen und hervorheben;
- Vielfalt des Leistungsportfolios von Professorinnen/Professoren und Gleichwertigkeit der Leistungsbereiche betonen (Lehre in Aus- *und* Weiterbildung, Forschung *und* Entwicklungsprojekte mit Unternehmen, Dienstleistungen);

- Fokussierung auf den Wissens- und Erfahrungsaustausch mit der Praxis als „zweiseitiger Transfer“.

Auch für die anderen Institutionstypen ließen sich solche „Kern-Faktoren“ des eigenen Profils definieren, die für deren Positionierung wirksam genutzt werden können. Das Besinnen auf die Eigenarten des eigenen Institutionstyps kann ein Weg sein, um sich klar zu positionieren und dadurch bestimmte Studierendengruppen, Forschungspartnerinnen und –partner oder Weiterbildungsteilnehmende in besonderer Weise anzusprechen.

Aus einer systemischen Sicht dürfte hier allerdings das Problem bestehen, dass diese Strategie langfristig nur dann erfolgreich sein kann, wenn sich eine systemrelevante Anzahl Institutionen in dieser Weise verhalten. Eine weitere Bedingung wäre, dass denjenigen Institutionen, die sich so verhalten, durch staatliche Regulierungen kein struktureller Nachteil erwächst. Ist dies nicht der Fall und verfolgen nur (einzelne) Fachhochschulen diese Strategie, dann dürfte die Gefahr bestehen, dass Universitäten und Institutionen der Höheren Berufsbildung durch die ungebremsten Konvergenzfaktoren das Feld der Fachhochschulen sukzessive integrieren und diesen Institutionstyp damit langfristig überflüssig machen. Dies ist aufgrund des Falken-Tauben-Spiels aus der evolutionären Spieltheorie anzunehmen (vgl. SMITH, 1982), mit dem gezeigt werden kann, dass der Erfolg einer Strategie von der Häufigkeit anderer Strategien in der gleichen Population abhängig ist. Insbesondere kann mit einer defensiven Strategie (=Taube) nur überlebt werden, solange es nicht zu viele Individuen mit einer aggressiven Strategie (=Falke) gibt.

Eine Entwicklung, bei der das Feld der Fachhochschulen zunehmend von Institutionen anderer Typen integriert wird, ist nicht ganz unwahrscheinlich, wenn man die kontroverse Debatte und die harsch formulierte Kritik an den Fachhochschulen in der Schweiz aktuell verfolgt. Problematisiert wird hier im Grunde genommen der Prozess der „Hochschul-Werdung“ der Fachhochschulen durch den eigenen Typus der praxisorientierten oder anwendungsorientierten Forschung und nicht das Verdrängen der Grundlagenforschung durch vermehrte Praxisorientierung der Universitäten. Weiter geht dabei vergessen, dass sich an den Fachhochschulen ein in der

breiten Öffentlichkeit und Politik kaum bemerkter Professionalisierungsprozess der angewandten Forschung und Entwicklung vollzogen hat, der zu hohen Kompetenzen im Bereich der „Third Mission“ geführt hat: Die Entwicklung der Forschungsfragen im Dialog mit den Praxispartnerinnen und -partnern, die Einbindung der Partner in den Forschungsprozess, die Generierung von nutzbaren „Produkten“ für die Wirtschaft und Gesellschaft usw. (vgl. ROESSLER et al., 2015).

5 Wenn gleich, dann „richtig gleich“ – wenn anders, dann „richtig anders“

Das tertiäre Bildungssystem steht vor grundlegenden Herausforderungen. Die Aufgabenteilung und Profildifferenzierung, die bei der Etablierung der verschiedenen Institutionstypen vorgesehen war, ist aufgrund der skizzierten Konvergenzfaktoren nicht mehr klar gegeben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle Institutionstypen bei der *Gestaltung von Studiengängen* durch gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen vor der Herausforderung stehen, Berufsfeldorientierung mit Wissenschaftsorientierung zu verbinden – allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung und je nach Fachbereich mit unterschiedlich verlaufenden „Grenzen“ zwischen den Institutionstypen. Der einfach anmutenden, paradigmatischen Differenzierung in grundlagen- und anwendungsorientierte *Forschung* steht eine (aufgrund der Konvergenzfaktoren induzierte) ausdifferenzierte und sich angleichende Forschungspraxis gegenüber, bei der die Fachhochschulen jedoch strukturell und finanziell sowie in Bezug auf ihre Reputation deutlich benachteiligt sind. Sie befinden sich dadurch in einem ungleichen Konkurrenzkampf um Forschungsmittel. Dabei laufen sie Gefahr, die Forschungspraxis der Universitäten nachzuahmen und zu Forschungsstätten zweiter Ordnung zu werden, statt ihr anwendungsorientiertes Profil weiterzuentwickeln. In der *Weiterbildung* ist die Differenzierung zwischen den Angeboten der verschiedenen Institutionstypen besonders anspruchsvoll, weil sie „per se“ den Anspruch hat, für den Berufsalltag der Teilnehmenden relevant zu sein und sich

entsprechend anwendungsorientiert ausgerichtet. Dadurch bewegen sich die Universitäten in diesem Leistungsbereich in Richtung der Praxisorientierung, verlassen tendenziell das Feld der „akademischen Weiterbildung“ und nutzen im gleichen Markt wie die Fachhochschulen ihre Reputation als „Universität“. Verstärkt wird die tendenzielle Annäherung der Praktiken in den Institutionstypen durch die Mechanismen des „academic drift“ und die generelle Wachstumsdynamik.

All diesen Konvergenzfaktoren steht eine weiterhin relativ starre, wenig Orientierung bietende rechtlich-formale Typenunterscheidung gegenüber. Diese manifestiert sich in einer unterschiedlichen staatlichen Grundfinanzierung (insbesondere im Forschungsbereich), aber auch in unterschiedlichen Statusrechten (insbesondere bei der Qualifizierung des eigenen Nachwuchses). Dadurch entsteht eine Situation, in der in zunehmend überlappenden Aktivitätsfeldern mit „ungleich langen Spießen“ konkurrenziert wird.

Eine Entwicklung wieder hin zu mehr Differenzierung durch Rückbesinnung auf die je eigenen Profile dürfte in den aktuell bestehenden systemischen Dynamiken aus spieltheoretischen Überlegungen wenig wahrscheinlich sein, auch wenn dies möglicherweise für einzelne „Nischen-Institutionen“ ein individuell gangbarer Weg sein könnte. Generell legt die Zuordnung zu einem Institutionstyp die einzelnen Institutionen inzwischen weniger fest, als dies in der Vergangenheit der Fall war. Dadurch ist die Gesamtentwicklung des Systems stark von den emergenten oder geplanten Strategien der einzelnen Institutionen abhängig.

Der Deutsche Wissenschaftsrat (2010) kommt in seiner Analyse zum Schluss, dass ein restriktives Verständnis der Zuordnung von einzelnen Institutionen zu den traditionellen Hochschultypen nicht mehr zeitgemäß ist und die Weiterentwicklung einzelner Hochschulen, ganzer Hochschultypen sowie des Hochschulsystems insgesamt verhindere. Dennoch wird die grundsätzliche typologische Unterscheidung von Universitäten und Fachhochschulen weiterhin als sinnvoll angesehen. Es brauche aber einen größeren institutionellen Alternativenreichtum. Ein solcher Weg dürfte nur realistisch sein, wenn der Diskurs über die Entwicklung der Institutionen des tertiären Bildungsbereichs sehr differenziert geführt wird. Dies bedeutet zu-

nächst, die konvergierenden Wirkkräfte besser zu verstehen – je für sich und in ihrem Wechselspiel. In einem weiteren Schritt müssten die politischen Steuerungsstrukturen so angepasst werden, dass die einzelnen Institutionen einen hohen Anreiz haben, sich primär in ihren ureigenen Feldern zu positionieren. Momentan befinden sich im „Gemengelage“ institutioneller Entwicklungen vor allem die Fachhochschulen in einer schwierigen Position „stuck in the middle“ – zwischen den traditionell hoch angesehenen und gleichzeitig besser ausgestatteten Universitäten, die zunehmend in ihren Feldern tätig werden, und einer politisch aufgewerteten Höheren Berufsbildung. Dies führt auf Dauer zu einer – für alle Anspruchsgruppen – unbefriedigenden Profilkonvergenz.

Erweist sich dieser Weg als nicht realistisch, weil die vorhandenen Konvergenzfaktoren durch politische Steuerung zu wenig beeinflussbar sind, dann bliebe der Weg, die strukturellen Bedingungen bzw. insbesondere die Ressourcenausstattung der beiden Hochschultypen einander vollständig anzugleichen. Die je einzelnen Institutionen hätten dann die Möglichkeit, sich mit gleichen Ausgangsbedingungen innerhalb des Gesamtfeldes des tertiären Bildungsbereichs mit einem je individuellen Profil zu positionieren. Dabei dürfte es durchaus attraktiv sein, sich als Hochschule mit einem anwendungsorientierten Profil, einer hohen Diversität der Lehrenden und der Studierenden sowie einem Fokus auf den Wissens- und Erfahrungsaustausch mit der Praxis zu profilieren. Dieser Wandel würde einige Zeit in Anspruch nehmen, könnte aber möglicherweise dazu führen, dass unterschiedliche Profile nicht nur als „andersartig“, sondern tatsächlich auch als „gleichwertig“ anerkannt würden.

Die aktuelle Situation, in der auf der einen Seite die in ihrer Komplexität wenig bekannten Konvergenzfaktoren ihre Wirkungsmacht entfalten, auf der anderen Seite jedoch rechtlich-formale, strukturelle Differenzen sowie Statusunterschiede fortbestehen, dürfte der Entwicklung des Gesamtsystems kaum dienlich sein.

6 Literaturverzeichnis

Banscherus, U., Engel, O., Spexard, A. & Wolter, A. (2015). Differenzierung als Thema von Hochschulpolitik und Hochschulforschung: Ein hochaktueller „Klassiker“. In U. Banscherus, O. Engel, A. Mindt, A. Spexard & A. Wolter (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 11-42) Münster: Waxmann.

Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R. & Kutscha, G. (2014). Bildungsexpansion zwischen Emanzipationsanspruch, staatlicher Reformpolitik und Hegemonie des Marktes: Widersprüche im Prozess der Re-Strukturierung der Klassengesellschaft. In U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* (S. 9-34) Wiesbaden: Springer.

Benneworth, P. & Zomer, A. (2011). The rise of the university's Third Mission. In J. Enders, H. F. de Boer & D. F. Westerheijden (Hrsg.), *Reform of Higher Education in Europe* (S. 81-102). Rotterdam: Sense Publishers.

Breyer-Mayländer, Th. (2017). *Meine Berufung? Berufs- und Lebensperspektive Fachhochschule-Professur*. Bonn: Lemmens.

Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz BBG). <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/201801010000/412.10.pdf>, Stand vom 5. März 2018.

DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Colective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.

Duong, S., Hachmeister, C.-D. & Roessler, I. (2014). *Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Lage und Zukunft von Fachhochschulen im Hochschulsystem aus Sicht von Fachhochschulleitungen*. Gütersloh: CHE, Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/downloads/CHE_AP_180_Gleichzeitigkeit_des_Ungleichzeitige_n_2014.pdf, Stand vom 9. Februar 2018.

Enders, J. (2010). Hochschulen und Fachhochschulen. In D. Simon, A. Knie & St. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 443-456). Wiesbaden: VS-Verlag.

Hachmeister, C.-D., Duong, S. & Roessler, I. (2015). *Forschung an Fachhochschulen aus der Innen- und Aussenperspektive. Rolle der Forschung, Art und Umfang*. Gütersloh: CHE, Centrum für Hochschulentwicklung.
https://www.che.de/downloads/CHE_AP_181_Forschung_an_Fachhochschulen.pdf, Stand vom 9.2.2018.

Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kreckel, R. (2010). Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In H.-H.Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 235-256). Wiesbaden: VS-Verlag.

KTI, Kommission für Technologie und Innovation (2016). *Das KTI-Jahr am Puls von Wirtschaft und Hochschulen. Tätigkeitsbericht 2016*.
<https://www.innosuisse.ch/inno/de/home/resultateundwirkung/taetigkeitsberichte-und-mehrjahresplan.html>, Stand vom 9. Februar 2018.

Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

OECD (2017). *Education at a Glance: OECD-Indicators*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en, Stand vom 9. Februar 2018.

Riesmann, D. (1956). *Constraint and Variety in American Education: The Academic Procession*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Roessler, I., Duong, S. & Hachmeister, C.-D. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft*. Gütersloh: CHE. https://www.che.de/downloads/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf, Stand vom 5. März 2018.

SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2016).

Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2017-2020. <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/das-sbfi/bfi-2017-2020.html>, Stand vom 5. März 2018.

Schneidewind, U. (2016). Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen? *die Hochschule*, 1, 14-22.

Smith, J. M. (1982). *Evolution and the Theory of Games*. Cambridge: University Press.

Trow, M. (2006). Reflections on the Transition from Elite to Mass zu Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Society since WW II. In J. J. Forest & Ph. G. Altbach (Hrsg.), *International Handbook of Higher Education* (S. 243-280). Dordrecht: Springer.

Wagenbach, P. & Meyer, R. E. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen.* <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf>, Stand vom 9. Februar 2018.

Zechlin, L. (2012). „Multiversity“ statt Einheitshochschule. Über horizontale und vertikale Differenzierung im Hochschulsystem. *Forschung & Lehre*, 6, 472-474.

Ziegele, F., Rössler, I. & Mordhorst, L. (2017). *Hochschultyp im Wandel. Zur zukünftigen Rolle der Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem*. Gütersloh: CHE, Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/downloads/Zukunft_der_Fachhochschulen_in_Deutschland_AOHER.pdf, Stand vom 9. Februar 2018.

Autor/in



Prof. Dr. Christine BÖCKELMANN || Hochschule Luzern –
Wirtschaft || Zentralstraße 9, CH-6002 Luzern

www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/ueber-uns/personensuche/profile/?pid=3223

christine.boeckelmann@hslu.ch



Prof. Dr. Erik NAGEL || Hochschule Luzern – Wirtschaft ||
Zentralstraße 9, CH-6002 Luzern

www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/ueber-uns/personensuche/profile/?pid=240

erik.nagel@hslu.ch