

Volume 16 • Issue 4 • 2010

Swiss Political Science Review

Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft
Revue Suisse de Science Politique
Rivista Svizzera di Scienza Politica

4

SPSR

Special Issue

Berufsbildungs- und Hochschulpolitik in
der Schweiz, Österreich und Deutschland

Contributors

Andreas Balthasar
Patricia Tremel
Karl Weber

Guest Editors

Marius R. Busemeyer
Christine Trampusch

Die Fachhochschulen in der Schweiz: Pfadabhängigkeit und Profilbildung

KARL WEBER, PATRICIA TREMEL UND ANDREAS BALTHASAR*
Universität Bern und Interface Politikstudien*

Der Aufbau der Fachhochschulen zu Beginn der 1990er Jahre fand in einem unschweizerisch rasanten Tempo statt und führte zu einer Differenzierung und wachsenden Vielfalt im Schweizer Hochschulwesen. Der Beitrag geht erstens der Frage nach, wie sich im Planungsprozess das hochschulpolitische Feld ausdifferenziert hat, welche Akteure sich positioniert haben, welches ihre Leitvorstellungen sind und wie sie zusammenwirken. Anhand von empirischen Daten kann zweitens gezeigt werden, welches Profil der Fachhochschulen unter diesen Voraussetzungen entstehen konnte. Dieses wird datenbasiert für das Lehrpersonal, die Studierenden und die Forschung dokumentiert. Im Kern werden damit Fragen der vertikalen Strukturierung des tertiären Bildungssystems und der Positionierung der Ausbildung hochqualifizierter Arbeitskräfte thematisiert. Zwei sich ergänzende theoretische Perspektiven helfen, die Befunde in einen systematischen Zusammenhang zu stellen und zu interpretieren.

KEYWORDS: Higher Education • Universities of Applied Sciences • Switzerland • Path Dependency

Einleitung¹

Die Entstehung der schweizerischen Fachhochschulen zwischen 1990 und 2000 ist bemerkenswert. Zum einen gelang es, in verhältnismässig kurzer Zeit und ohne substanzielle Widerstände traditioneller Akteure einen neuen Hochschultyp zu etablieren. Zum anderen weist dieser Hochschultyp gegenüber den Universitäten trotz der formalen Gleichwertigkeit ein

¹ Der Beitrag basiert auf der Studie Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen (Weber et al. 2010), welche durch die GEBERT RÜF STIFTUNG im Rahmen des Handlungsfeldes “Innovation an Fachhochschulen” finanziert wurde. Die Autorin und die Autoren danken der Stiftung sehr für ihre Unterstützung. Autorin und Autoren danken den Gutachtenden und den Herausgebenden für ihre kritischen Hinweise zu einer früheren Fassung.

in vielen Bereichen eigenständiges Profil aus. Gegenwärtig sind an acht Fachhochschulen 56'600 Studierende eingeschrieben. Der Anteil der Studierenden der Fachhochschulen am Total der Studierenden in der Schweiz beträgt 31%.

Die Fachhochschulen wurden als Bildungseinrichtungen nicht neu gegründet. Vielmehr wurden bei Bund und Kantonen Voraussetzungen geschaffen, um schon bestehende Höhere Fachschulen zu transformieren. Diese Schulen, die teilweise auf eine lange Tradition als statushohe Bildungsanbieter in der Berufsbildung zurückblicken können, wurden rechtlich aus ihren angestammten Zusammenhängen herausgelöst, im Feld der (universitären) Hochschulen neu positioniert, anders ausgerichtet und organisatorisch zusammengefasst. Mit diesem "Upgrading" platzierten sich die Fachhochschulen auf Augenhöhe mit den Universitäten.

Planung und Aufbau dieses Vorhabens fallen in der schweizerischen Bildungspolitik, die föderalistisch organisiert ist (Hega 1999; Weber 1993), als außergewöhnliches Reformprojekt auf. Der vorliegende Beitrag geht den Fragen nach, wie dieser Transformationsprozess zustande kam und wie sich dessen Ergebnis erklären lässt. Die beiden Leitfragen lassen sich in einem ersten Schritt in einer theoretischen Perspektive situieren. Zweitens wird die methodische Bearbeitung der Fragestellungen aufgezeigt. In einem dritten Schritt werden empirische Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellungen vorgestellt. Zunächst wird die Strukturbildung im berufs- bzw. hochschulpolitischen Feld in einer historischen Perspektive analysiert. Anschliessend werden Fachhochschulen und Universitäten hinsichtlich ihrer Positionierung, ihrer Organisation, ihrer personellen Ausstattungen, ihren Studierenden und ihren Aktivitäten in der Forschung verglichen. Dabei stehen die zentralen Voraussetzungen für die Erbringung von Leistungen an den beiden Hochschultypen im Fokus. Die Ergebnisse werden abschliessend in der theoretischen Perspektive interpretiert.

Theoretische Perspektive und Zuspitzung der Fragestellung

Die gewählte theoretische Perspektive ermöglicht die angemessene Rahmung des Untersuchungsgegenstandes und der Fragestellungen. Dabei wird erstens an Elemente des sozialwissenschaftlichen Konzepts der Pfadabhängigkeit (Beyer 2005; Mahoney 2000; Pierson 2000; Werle 2007) angeknüpft. Gefragt wird, welche Mechanismen für die Kontinuität in der institutionellen Entwicklung zuständig sind, aber auch unter welchen Vo-

raussetzungen Brüche zu erwarten sind. Dieser theoretische Zugang wird zweitens mit kapital- und feldtheoretischen Überlegungen zu den Hochschulen ergänzt, wie sie von Bourdieu (1983, 1985, 1988) entwickelt wurden.

Die Analyse der Transformation der Höheren Fachschulen und ihrer Positionierung im Feld der Hochschulen beinhaltet eine historische und eine vergleichende Dimension. In beiden Dimensionen sind Machtverhältnisse von Bedeutung. Einerseits interessiert, welche Akteure unter welchen Voraussetzungen den Transformationsprozess der Höheren Fachschulen vorangetrieben haben. Andererseits richtet sich der Blick auf das Ergebnis dieser Transformation und damit auf die Kapitalausstattung der Fachhochschulen, ihre Positionierung und ihr Reproduktionspotenzial im Feld der Hochschulen. Transformation und Neupositionierung der Höheren Fachschulen hängen offensichtlich zusammen. Vom Konzept der Pfadabhängigkeit sind Hinweise darauf zu erwarten, warum sich die Positionierung der Fachhochschulen so und nicht anders ergeben hat.

Konzept der Pfadabhängigkeit

Das Konzept der Pfadabhängigkeit ermöglicht einen theoretischen Zugang zur Analyse und Erklärung von Ereignissen bzw. Ereignissequenzen, die mit vorangehenden Ereignissen zusammenhängen (Mahoney 2000: 507). In seinem theorievergleichenden Beitrag zeigt Beyer (2005), dass dieses Konzept in den Sozialwissenschaften mit unterschiedlichen theoretischen Akzentsetzungen genutzt wird. In der Variante des "historischen Institutionalismus" ist es für die vorliegende Fragestellung mit ihrer historischen Dimension geeignet. Es wird angenommen, dass früher getroffene Entschiede in einem bestimmten Feld sowie die entsprechenden eingebürgerten Orientierungen der Akteure später nachwirken. "Die Akteure orientieren ihr Handeln an dem eingeschlagenen Pfad und erwarten, dass auch die anderen das tun" (Werle 2007: 125). Das heisst, bestimmte kollektive Überzeugungen und Praktiken verfestigen sich bei Akteuren und ermöglichen eine pfadabhängige Entwicklung. Mahoney (2000: 517f.) hat zudem herausgearbeitet, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit es zu einem Richtungswechsel in der Entwicklung kommt.

Es werden zwei Mechanismen analysiert, die nach Mahoney (ibd.) institutionelle Reproduktion bzw. Wandel erklären können. Eine macht-basierte Pfadabhängigkeit ist zu erwarten, wenn die "alten" Akteure im Transformationsprozess eine führende Rolle wahrnehmen. Mit einem

machtbedingten Wandel ist zu rechnen, wenn neue Akteure auftreten bzw. die Position etablierter Akteure geschwächt wird. Von einer funktionalen Erklärung der Pfadabhängigkeit kann gesprochen werden, wenn der Pfad für das Funktionieren eines Zusammenhanges notwendig ist. Beim Aufbrechen eines funktionalen Zusammenhanges kann demgegenüber eine Krise entstehen.

Empirisch richtet sich die Aufmerksamkeit im vorliegenden Beitrag auf die Elemente des Profils, die für die Fachhochschulen konstitutiv sind: ihren Leistungsauftrag in Forschung und Lehre, ihre Organisation, das Personal und die Studierenden. Zu fragen ist, ob in diesen Bereichen eine pfadabhängige Entwicklung bzw. ein Wandel beobachtbar ist und wodurch die Entwicklung oder der Wandel erzeugt wird. Erstens wird gezeigt, welche Akteure auf der Ebene des Bundes und der Kantone, der "Organisationen der Arbeitswelt" (OoA)² und der früheren Höheren Fachschulen an der Ausarbeitung der fachhochschulpolitischen Rahmenbedingungen beteiligt waren. Dabei stehen die fachhochschulpolitischen Akteure und jene der Fachhochschulen im Vordergrund. Einiges spricht dafür, dass beide Akteursgruppen aus der Transformation und Reproduktion der Höheren Fachschulen einen Nutzen ziehen und dadurch gleichzeitig ihre Machtbasis erweitern. Zweitens wird, gestützt auf die Analyse von Dokumenten, gezeigt, welche Orientierungen für die Akteure handlungsleitend waren. Es wird angenommen, dass trotz der Transformation der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen die Akteure in ihrem Handeln die funktionalen Bezüge dieses Bildungsbereichs mit der Berufsbildung nicht gefährden wollen.

Das akademische Feld

Die Perspektive der Pfadabhängigkeit wird mit Elementen aus dem differenzierungstheoretisch fundierten Konzept von Bourdieu (1983, 1985, 1988) ergänzt, die für die Fragestellung bedeutsam sind. Im Zentrum steht die Struktur des Feldes der (universitären) Hochschulen, in dem die Fachhochschulen Fuss fassen wollen.

² "Organisationen der Arbeitswelt" sind Berufsverbände, Sozialpartner und andere in Fragen der Berufsbildung zuständige Organisationen. Die Berufsverbände definieren die Bildungsinhalte, organisieren die berufliche Grundbildung, bieten überbetriebliche Kurse an und stellen Angebote der höheren Berufsbildung bereit. Die Sozialpartner beteiligen sich zusammen mit den Berufsverbänden an der Durchführung und Weiterentwicklung der Berufsbildung.

Soziale Felder werden nach Bourdieu in Auseinandersetzungen strukturiert. In der jeweiligen Struktur spiegeln sich die Machtverhältnisse zwischen den Akteuren (vgl. Bourdieu 1985: 10). Als Machtressource gilt das Kapital, wobei Bourdieu vier Kapitalsorten unterscheidet (Bourdieu 1983): “Ökonomisches Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar” (ebd.: 185). Beim kulturellen Kapital trifft er zwei für die Fragestellung relevante Unterscheidungen: kulturelles Kapital kann zunächst in den Handelnden als Habitus inkorporiert sein, ist das Ergebnis eines biografisch strukturierten Verinnerlichungsprozesses und damit “körper- bzw. personengebunden, also nicht übertragbar” (ebd.: 186). Inkorporiertes Kapital objektiviert sich in (Bildungs-)Titeln, die an Bildungseinrichtungen erworben werden und nach Rang geordnet sind. Titel gelten “unabhängig von der Person ihres Trägers” (ebd. 189f.). In diesem Fall spricht Bourdieu von institutionalisiertem Kapital. Drittens benennt Bourdieu soziales Kapital, das sich als dauerhafte Beziehungen und “gegenseitiges Kennen und Anerkennen” konstituiert (ebd.:190). Symbolisches Kapital als Sonderform hilft viertens, die drei oben genannten Kapitalsorten zu legitimieren. Beim symbolischen Kapital handelt es sich nach Bourdieu um die “als wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee usw. bezeichnet)” (ebd.: 11). Symbolisches Kapital ist demnach eine zugeschriebene Qualität, welche den Kapitalbesitzenden erlaubt, ihre Sichtweise auf die Dinge im relevanten Feld in legitimer Weise durchzusetzen (ebd.: 16f.).

Im Hochschulbereich wird wissenschaftliche Reputation als besondere Form des symbolischen Kapitals verstanden (Münch 2009). Bei der Reputation handelt es sich um eine Qualität, die Peergruppen ihren Kollegen und Kolleginnen aufgrund nachgewiesener Forschungsleistungen zuschreiben und die Machtpositionen im wissenschaftlichen Feld legitimieren. Blickt man auf den Auftrag der Fachhochschulen, praxisorientierte Forschung durchzuführen, sind es hier in der Regel nicht Peergruppen wie in der Wissenschaft, welche die Qualität der Forschung beurteilen, sondern meist “hybride Gemeinschaften” aus Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen sowie Praktikern und Praktikerinnen (Gibbons, Nowotny und Limoges 2008). Die Qualität der Ergebnisse angewandter Forschung misst sich nicht am Stand eines disziplinär verfassten Wissens, sondern an ihrer praktischen Nutzungsmöglichkeit. Mit Blick auf die angewandte Forschung ist es daher naheliegend, von “Expertise” als zweite Form von symbolischem Kapital zu sprechen. Diese Unterscheidung ist bei Bourdieu angelegt. Er platziert die Wissenschaften auf einem Kontinuum mit

den beiden Extremen “gesellschaftlicher Pol” mit Fächern wie Medizin und Rechtswissenschaften sowie “Wissenschaftspol” bzw. “reine Wissenschaft” mit Philosophie oder Mathematik (Bourdieu 1988: 132f.). Dabei sind wissenschaftliche Tätigkeiten am Pol “Gesellschaft” vergleichsweise stark auf die externe Sozialstruktur bezogen.

Alle diese Kapitalien sind an Hochschulen in Lehrenden und Lernenden und ihren Praktiken repräsentiert und werden in der Aus- und Weiterbildung sowie in der Forschung reproduziert. Die Position der Hochschulen im Feld wird durch ihre jeweilige Kapitalausstattung bestimmt.

Grundsätzlich sind alle Kapitalsorten konvertierbar. Bedeutsam für die Fragestellung ist, ob die Höheren Fachschulen im Feld der Hochschulen Fuss fassen und in Konkurrenz zu den Universitäten stehen. Es interessiert, ob und inwieweit sich das gesamte Feld der Hochschulen in zwei voneinander abgrenzbare Felder unterteilt oder ob Überschneidungen oder gar ein Kampf um die Vorherrschaft einer bestimmten Kapitalsorte zwischen den beiden Hochschultypen zu erkennen ist. Konkret wird daher erklärt, wie gut die beiden Hochschultypen mit inkorporiertem und institutionalisiertem kulturellem Kapital ausgestattet sind und über welche strukturellen Voraussetzungen sie verfügen, ihre Kapitalien zu erhalten bzw. zu mehren. Der Blick richtet sich in erster Linie auf das wissenschaftliche Personal und die Studierenden, die Bedingungen der Lehre sowie auf die Forschung. Zu klären ist zudem, in welchem Masse die beiden Hochschultypen auf den Märkten der Reputation bzw. der Expertise aktiv sind. Dieser Zugang und diese Fragen erlauben es, die Position der beiden Hochschultypen im Feld der Hochschulen zu bestimmen.

Methodisches Vorgehen

Die im Folgenden genutzten Daten basieren auf einem Methodenmix. Qualitative Daten dienen der Rekonstruktion der Prozesse, die zur Entscheidung der Errichtung der Fachhochschulen geführt haben und zur Nachzeichnung der anschliessenden ersten Phase der Fachhochschulentwicklung. Zunächst wurden fünf Telefoninterviews mit nahen Beobachtenden der Fachhochschulen durchgeführt, in denen die Frage nach den wichtigsten Ereignissen des fachhochschulischen Entwicklungsprozesses geklärt wurde. In einer zweiten Gesprächsrunde wurden sieben Personen aus den Stäben der Verwaltung des Bundes und der Kantone sowie Akteure aus den Hochschulen, die den Prozess begleitet, gestaltet oder beobachtet

hatten, leitfadengestützt befragt. Die Fragestellungen zielten auf die Wahrnehmung ausgewählter Prozesse der Fachhochschulentwicklung durch die Befragten sowie die hieraus resultierenden Ergebnisse. Die insgesamt zwölf Gespräche fanden telefonisch oder unmittelbar statt und wurden teils transkribiert, teils protokolliert. Mittels einer Dokumentenanalyse konnte schliesslich die hochschulpolitische Programmatik seit Beginn der 1990er Jahre nachgezeichnet werden. Ausgewertet wurden Dokumente zur Planung und zur Vernehmlassung zum Fachhochschulgesetz, des Bundesamts für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Weiter dienten bereits publizierte Forschungsarbeiten als qualitative Datenquellen.

Zur Nachzeichnung des Profils von Fachhochschulen und Universitäten wurden quantitative Daten aus den Erhebungen des Bundesamts für Statistik (BFS) analysiert. Mittels dieser Daten lassen sich die unterschiedlichen Kapitalsorten, wie sie oben benannt wurden, operationalisieren. Um auf vertiefende Fragestellungen zu Lehre und Forschung an Fachhochschulen und Universitäten erste explorative Antworten zu erhalten, wurde ausserdem eine Online-Erhebung durchgeführt, die sowohl eine nationale als auch eine lokale bzw. idiografische Betrachtung von Hochschulprofilen ermöglicht. Es wurden zwei exemplarische und an beiden Hochschultypen vertretene Studiengänge ausgewählt: der "traditionelle" Studiengang Bauingenieurwesen und als "Newcomer"-Studiengang die Soziale Arbeit. Diese Studiengänge sind unterschiedlich stark in der Berufsbildung verankert. Befragt wurden in einer Gesamterhebung alle Lehrenden und Forschenden der beiden Studiengänge in der Deutsch- und Westschweiz zu ihren Einstellungen und Praktiken in Lehre und Forschung.³

Ergebnisse

In einer historischen Perspektive zeigt der folgende Abschnitt, wie sich in den 1990er Jahren das fachhochschulpolitische Feld strukturiert hat. Der Blick richtet sich auf die Akteure, ihre Argumente sowie die programmatischen und institutionellen Rahmenbedingungen, welche für die Transformation der Höheren Fachschulen geschaffen wurden. Anschliessend wird die Struktur des Feldes der Hochschulen, das sich seit 1995 ausdifferenziert hat, analysiert und als Ergebnis des Transformationsprozesses inter-

³ Der Rücklauf der Online-Erhebung lag bei 29.74% aller Befragten (N = 1'082).

pretiert. Es wird gezeigt, wie sich die Fachhochschulen im Hinblick auf Organisation, wissenschaftliches Personal, Studierende sowie Forschung eigenständig profiliert haben.

Die Entstehung der Fachhochschulen als Ausdifferenzierung der Berufsbildung

In einem raschen Tempo fanden zu Beginn der 1990er Jahre Planung und Aufbau der Fachhochschulen statt. Ausgelöst wurde diese Dynamik durch 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 hochschulpolitischen Feld einen Strukturbildungsprozess aus. Die nachhaltige Wirkung des Berichts überrascht, da die DIS doch nicht zu den traditionell wichtigen Akteuren in der Schweizer Bildungspolitik gehörte.

Durch zwei Faktoren wurde die impulsgebende Initiative der DIS im Jahr 1990 begünstigt: Erstens profitierte das Anliegen der DIS von einer seit Ende der 1980er Jahre international geführten Debatte zugunsten einer stärkeren Förderung von Hochschulen. Danach sollten diese Bildungseinrichtungen selbst als Träger des Wandels auftreten. Dahinter stand die Vorstellung, die Ordnung des Ganzen sei sowohl bildungspolitisch wie auch wettbewerblich durch das Verhalten der Bildungseinrichtungen zu schaffen (Krücken und Röbbken 2009). Diese Vorstellung legitimierte die DIS, sich hochschulpolitisch zu artikulieren. Zweitens wurde das Anliegen durch die besondere Situation begünstigt, die sich angesichts der Ablehnung des EWR-Vertrages⁴ durch das Schweizer Volk ergeben hatte (Pätzmann 2005). Durch das EWR-Nein entstand eine weitverbreitete Angst vor einer wirtschaftlichen Isolierung der Schweiz in Europa. Zudem blieb durch die Zurückweisung des Vertrages das Problem der – aus der Sicht

⁴ Das Abkommen über den Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) wurde von Mitgliedstaaten der Europäischen Freihandelsassoziation (EFTA) und den Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) geschlossen und dehnte den Europäischen Binnenmarkt auf Island, Liechtenstein und Norwegen aus.

der Wirtschaft – unangemessenen Bewertung der Diplome der Höheren Fachschulen im Ausland bestehen. Es ist wahrscheinlich, dass die Ablehnung des EWR-Vertrags dem Argument der ungenügenden Europafähigkeit der Höheren Fachschulen in der Schweiz zusätzliches Gewicht verlieh, wie Gonon (2000) und Zosso (2006) vermuten. Die DIS konnte daher mit guten Gründen einen nationalen Konsens unterstellen, der lautete: die wirtschaftliche Innovationskraft muss gestärkt werden und die Fachhochschulen tragen dazu bei.

Dadurch, dass die DIS ihren Vorstoss direkt an den obersten Chef der Berufsbildung des EVD richtete, spielte sie zugleich den Ball dem BIGA als für die Berufsbildung zuständige Instanz des Bundes zu. Gleichzeitig gab sie den Pfad vor, der die weitere Entwicklung der Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen prägen sollte: der Pfad der Berufsbildung. Eine Arbeitsgruppe des Bundes unter der Leitung des BIGA übernahm die weitere Planung (BIGA 1991). Das BIGA erweiterte so seinen bildungs- und hochschulpolitischen Aktionsraum. Einbezogen wurde hierbei auch die EDK, welche die Kantone als Träger der Höheren Fachschulen vertrat (EDK 1995). Die EDK verfügte über eine etablierte Regionalstruktur mit Geschäftsstellen, die nun für den Zweck der Fachhochschulplanung genutzt werden konnten. Damit konnte der föderalistischen Struktur im Berufsbildungsbereich Rechnung getragen werden. Bisherige Nicht-Hochschul-Kantone hatten grosses Interesse an der Transformation der höheren Fachschulen zu Fachhochschulen. Ihnen eröffnete sich die Chance, die Hochschulen und ihre Entwicklung politisch mitzugestalten und, damit einhergehend, zu Statusgewinnern zu werden.

Neben dem Bund und der EDK bzw. den Kantonen waren die verschiedenen Berufsgruppen (Wirtschaft, Soziale Arbeit, Gesundheit und später Kunst / Gestaltung) und ihre meist kantonalen Ausbildungseinrichtungen sowie die jeweiligen Arbeitgeber die dritte Akteursgruppe, welche die Realisierung der Fachhochschulen massgeblich prägten (Oertle Bürki 2008; Zosso 2006). Die OdA waren in den strategischen Leitungsgremien der höheren Fachschulen vertreten, und sie wurden auch in die Planung der Fachhochschulen einbezogen. Offenbar ging man von der Annahme aus, die OdA würden, wie in der Berufsbildung üblich, eine nachfragegerechte Ausbildung sicherstellen.

Erst einige Zeit nachdem das Fachhochschulgesetz 1995 in Kraft getreten war, griff ein weiterer Akteur, die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH), in den Entwicklungsprozess ein. Die KFH war 1999 als Pendant der Fachhochschulen zur Rektorenkonferenz der

Schweizer Universitäten (CRUS) gegründet worden und setzte von Anfang an auf eine enge Zusammenarbeit mit dieser. Die KFH engagierte sich einerseits für die Anerkennung der ehemaligen Höheren Fachschulen als Fachhochschulen. Andererseits war die Sicherstellung der Gleichwertigkeit von Fachhochschulen und Universitäten das Kernanliegen der KFH. Von dem damit verbundenen Statusgewinn der Schulen konnten auch Dozierende und Studierende profitieren. Damit handelte die KFH in der Kontinuität der DIS, was von den entsprechenden Schulen und Berufsorganisationen geschätzt wurde.

Die beschriebene Entwicklung zeigt, dass die Planung der Fachhochschulen massgeblich durch Akteure der Berufsbildung gestaltet wurde. Es ist zu vermuten, dass dieser Prozess von den traditionellen Akteuren des hochschulpolitischen Feldes als Differenzierung der Berufsbildung wahrgenommen wurde. Dies könnte erklären, warum die Vertretenden der Universitäten bei der Planung der Fachhochschulen kaum in Erscheinung traten und nur punktuell auf die Entwicklung reagierten. So regten universitäre Akteure, insbesondere die Hochschulrektoren sowie die ETH-Studierenden, in der Vernehmlassung zum Fachhochschulgesetz die Unterscheidbarkeit von Universitäten und künftigen Fachhochschulen an (Pätzmann 2005). Einerseits sollten dazu die Kapazitäten der Fachhochschulen für Forschung begrenzt werden. Nur den Entwicklungsaufgaben und nicht der angewandten Forschung sollen sich Fachhochschulen widmen. Andererseits sollten sich die Unterschiede zwischen den Universitäten und Fachhochschulen aber auch in den Abschlusstiteln spiegeln. Dort sollte der Zusatz "Fachhochschule" als Unterscheidungsmerkmal zu universitären Abschlüssen dienen (BIGA 1993). Diese Strategie fand allerdings im Parlament kaum Befürworter und wurde ohne Diskussion beerdigt. Mit dem Auftrag an die Fachhochschulen, auch Forschung zu betreiben, erodiert das bisherige Monopol der universitären Hochschulen auf die Erzeugung von wissenschaftlichem Kapital im weiten Sinne. Die Tatsache, dass die traditionellen hochschulpolitischen Akteure in der Vorbereitung der Fachhochschulen nur eine marginale Rolle spielten, hat in erster Linie strukturell-systemische Gründe. Sie kann nicht als Resultat einer intendierten Strategie des Ausschlusses der klassischen hochschulpolitischen Akteure interpretiert werden. Indem die traditionellen hochschulpolitischen Akteure das Fachhochschulprojekt als interne Entwicklung des Berufsbildungssystems definierten, haben sie sich faktisch selber aus dem Diskurs ausgeschlossen.

Die Steuerungsstruktur, die man für den Aufbau der Fachhochschulen etabliert hatte, weist eine grosse Ähnlichkeit mit derjenigen auf, die in der Berufsbildung fest verankert ist. Planung und Steuerung der Berufsangebotsstruktur finden in einer durch Akteure der Oda besetzten Netzwerkstruktur statt. Ein wichtiger Unterschied bestand allerdings darin, dass der Bund – anders als in der klassischen Berufsbildungspolitik – bei der Entwicklung der Fachhochschulen mit Strukturvorgaben, die an Finanzierungsanreize geknüpft waren, eine aktive Rolle übernahm. Seit das BIGA die Planung der Fachhochschulen 1991 übernommen hatte, bestand beim Bund der Wille, die Neupositionierung der Höheren Fachschulen als Fachhochschulen mit dem Anliegen einer Reduktion der grossen Zahl von Schulen zu verbinden (Aussage eines Interviewpartners in leitender Position beim Bund). Wichtigstes Instrument zur Durchsetzung dieser Zielsetzung waren Strukturvorgaben, welche die angestrebte Grösse sowie das minimale Leistungsangebot von Fachhochschulen definierten (Schweizerischer Bundesrat 1994: 834ff.). Die Notwendigkeit von Strukturvorgaben wurden mit Qualitätsansprüchen begründet, obwohl sie auch finanzielle Gründe hatte:

Wenn man sich vorstellt, dass in allen möglichen kleinsten Dörfern Fachhochschulen stehen sollen, die den erweiterten Leistungsauftrag einigermaßen vernünftig wahrnehmen wollen, dann hätte das eine Kostenexplosion zur Folge gehabt, mit der niemand hätte mithalten können (Aussage eines Interviewpartners mit leitender Position beim Bund).

Mithilfe der Strukturvorgaben gelang es dem Bund, die gegen 100 früheren Höheren Fachschulen zu sieben Fachhochschulen zu verbinden.

Die skizzierten Akteurskonstellationen zeigen, dass sich das hochschulpolitische Feld mit der Entwicklung der Fachhochschulen als binäres neu formiert hat. Bestehende föderalistische Strukturen der Berufsbildung wurden für die Bearbeitung neuer Aufgaben genutzt und punktuell ergänzt. Die Planung der Fachhochschulen verlief weitgehend unabhängig von den klassischen hochschulpolitischen Strukturen und Prozessen in "Gleisen", welche für die Berufsbildung charakteristisch waren.

Etablierung der Gleichwertigkeit von Universitäten und Fachhochschulen

Die Tatsache, dass die Fachhochschulen aus der Berufsbildung heraus entstanden, und dass die Planung gemäss dem entsprechenden Pfad ver-

lief, bestimmte nicht nur die Akteurskonstellation im Planungsprozess. Sie kennzeichnet auch die Themen, die in diesem Prozess angegangen wurden. Neben den Direktoren der Ingenieurschulen artikulierten auch jene der Schulen für Soziale Arbeit, für Musik und Bildende Kunst sowie Gesundheit in Grundlagendokumenten die Forderung nach einer international niveaugerechteren Positionierung der jeweiligen höheren Berufsbildungen (EDK-FDK 1996; EDK-VDK 1995; EDK-VDK 1996; Oertle Bürki 2008). Diese Ansprüche wurden als berechtigt wahrgenommen. Es wurden Kommissionen zur Vorbereitung der Fachhochschulen eingesetzt, die sich aus Expertinnen und Experten der Schulen und der OdA rekrutierten. Diese Mitwirkung der OdA in den Gremien führte dazu, dass die Profile der verschiedenen Fachbereiche den jeweils spezifischen Traditionen und Gegebenheiten der Berufsfelder und den regionalen Kontexten Rechnung trugen. In den Anträgen der Expertengruppen an die Anerkennungs-gremien wurde regelmässig hervorgehoben, dass die entsprechenden Schulen bereits damals Standards erfüllten, die denjenigen von Fachhochschulen entsprechen würden:

Aus den Äusserungen der durchwegs aufgeschlossenen Direktoren gewinnt man oft den Eindruck, dem Status quo könne Hochschulniveau attestiert und die Institution solle unverändert in eine Hochschule bzw. Fachhochschule überführt werden. Verbesserungs- und Qualifizierungsvorschläge werden selten gemacht, die Qualifikation der heutigen Dozenten für die zukünftige Arbeit kaum in Frage gestellt und vor allem Erweiterungs- aber selten qualitative Entwicklungsperspektiven geäußert (Martel und Meylan 1996: 1).

Das Handeln der beteiligten Akteure wurde geprägt und dominiert von der im Bewusstsein aller Beteiligten tief verankerten Leitidee, dass in der Ausbildung eine Berufsbefähigung zu vermitteln sei, die den Studierenden einen privilegierten Zugang zu fachspezifischen Segmenten des Arbeitsmarktes ermöglicht. Zentral war die Annahme, dass durch Aus- und gegebenenfalls Weiterbildung Berufe konstituiert werden, und dass auch an den Fachhochschulen, die entsprechende Berufsbefähigung zu vermitteln sei (Weber 2008). Fachhochschulen sollen gemäss Bedarf ausbilden (KFH 2004, 2006). Diese Überzeugung stellte die ideelle Grundlage des Handelns der Beteiligten dar, beschleunigte den Entwicklungsprozess der Fachhochschulen und ersparte Kontroversen. Gleichzeitig setzte sich bei den Beteiligten die Vorstellung durch, dass die entsprechende Ausbildung subsidiär einer wissenschaftlichen Fundierung bedürfe. Wissenschaft soll damit für eine bessere Praxis genutzt werden. Tendenziell stellt die Wissenschaft damit, anders als an den Universitäten, keinen Wert an sich dar.

Basierend auf diesen Grundüberzeugungen haben sich die Fachhochschulen seit 1995 unter formalen Gesichtspunkten als gleichwertiger Hochschultyp etabliert und im Feld der Hochschulen positioniert. Dieser erfolgreiche Prozess gelang in einem Zusammenwirken der akademischen Dachorganisationen der Hochschultypen (CRUS, KFH und COHEP⁵). Die formale Gleichstellung kann an folgenden vier Indikatoren festgemacht werden: (1) Mit der Erweiterung des Leistungsauftrags durch angewandte Forschung und Entwicklung im Fachhochschulgesetz von 1995 besitzen beide Hochschultypen grundsätzlich den gleichen Leistungsauftrag. (2) Gemäss dem Bolognaprozess vergeben die beiden Hochschultypen identische Titel mit identischen ECTS-Anforderungen auf Bachelor- und Masterstufe wie auch in der Weiterbildung (KFH 2004). (3) Im Zusammenhang mit der Bolognaform wurde ausserdem die gegenseitige Anerkennung der Bachelorabschlüsse für die Masterstufe geregelt (CRUS / KFH / COHEP 2007). Die Beziehungen zwischen den Hochschultypen sind demnach (4) durch den Grundgedanken der Reziprozität bestimmt. Konsolidiert wurde diese Gleichwertigkeit mit der Einstufung der Abschlüsse innerhalb des nationalen Qualifikationsrahmens (CRUS / KFH / COHEP 2009). Im Kern haben die Vertretenden der drei Hochschultypen vereinbart, dem Arbeitsmarkt das Signal zu geben, dass das in ihren Diplomen repräsentierte institutionalisierte Kapital gleichwertig sei.

Ungleichartigkeit der beiden Hochschultypen

Trotz der Etablierung der formellen Gleichwertigkeit von Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich die beiden Hochschultypen in wichtigen Aspekten wie der Organisation, dem Profil des wissenschaftlichen Personals, den Voraussetzungen der Studierenden und der Forschung.

Organisation.—An den Universitäten prägt die Disziplin die Organisationsstruktur in doppelter Weise. Erstens gibt die Universität den Disziplinen Raum, sich zu entwickeln und zu reproduzieren. Über Jahrhunderte hat sich diese Struktur auch in einer internationalen Perspektive als bemerkenswert stabil erwiesen (Abbott 2002). Zweitens haben sich Disziplinen im Lehrstuhlprinzip bzw. im Departement der Universitäten organisatorisch verfestigt. An den Fachhochschulen prägt demgegenüber nicht die Disziplin, sondern die Ausbildung die Struktur. Zwar erfolgt die innere

⁵ Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.

Organisation der verschiedenen Fachhochschulen teilweise nach unterschiedlichen Regeln. Dennoch kann vereinfachend behauptet werden, dass an den Fachhochschulen nicht das Fach, sondern der ‐Höhere Beruf‐ reproduziert wird. Damit sind Fachhochschulen strukturell in hohem Mass auf die Aussenwelt, das heisst, die externe Arbeitswelt, bezogen. Sie sind nicht nur im Bildungs- und Wissenschaftssystem verankert wie die Universitäten, sondern zusätzlich im Berufsbildungssystem und damit auch im System der Berufe.

Wissenschaftliches Personal.—Die unterschiedliche organisatorische Strukturierung von Fachhochschulen und Universitäten spiegelt sich in Strukturdaten zum wissenschaftlichen Personal von Universitäten und Fachhochschulen (siehe dazu Tabelle 1). Dazu stehen Daten des BFS aus dem Jahr 2009 zur Verfügung.⁶ Erstens haben die Fachhochschulen im Gegensatz zu den Universitäten einen schwachen Mittelbau (Sidler 2008). Während 73% des wissenschaftlichen Personals an Universitäten aus Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden besteht, beträgt der entsprechende Anteil an Fachhochschulen lediglich 29%. Zweitens beschäftigen Fachhochschulen anders als die Universitäten einen grossen Anteil ihrer übrigen Dozierenden mit kleinen Pensen und setzen diese in erster Linie für Lehraufgaben ein. 70% der übrigen Dozierenden sind lediglich zu 5% oder mit einem tieferen Beschäftigungsgrad angestellt. Offenbar wird davon ausgegangen, dass auf diese Weise den Studierenden ‐Best Practice‐ aus der Arbeitswelt direkt vermittelt wird. Drittens wird an Fachhochschulen mehr als 70% der Arbeitszeit des wissenschaftlichen Personals für die Lehre eingesetzt und nur rund ein Viertel der Arbeitszeit fliesst in die Forschung. An Universitäten zeigt sich das entgegengesetzte Bild. Zwei Drittel der Arbeitszeit investiert das wissenschaftliche Personal in die Forschung und etwa 40% in die Lehre.

Anhand der BFS-Daten kann ferner gezeigt werden, wie sich Fachhochschulen und Universitäten bezüglich ihres institutionalisierten und inkorporierten kulturellen Kapitals voneinander unterscheiden. Die Bildungsabschlüsse des wissenschaftlichen Personals bilden hierfür einen zentralen Indikator. Das Gefüge der Titel der Universitäten ist nach Rängen gegliedert und legitimiert die Besetzung von Stellen in der hierarchischen Positionsstruktur. Anders gestaltet sich die Situation der Fachhochschulen, an denen Personen mit heterogenen Bildungshintergründen auf unter-

⁶ Das BFS unterteilt das wissenschaftliche Personal in drei Kategorien: Professoren und Professorinnen, übrige Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeitende/Assistierende.

Tabelle 1: Bildungsabschlüsse des wissenschaftlichen Personals^a an Fachhochschulen nach Personalkategorie und Ausbildung, 2008

	Professorinnen Professoren	Übrige Dozierende	Wissenschaftliche Mitarbeitende / Assistierende
Obligatorische Schule oder Anlehre	0.09%	0.06%	0.45%
Sekundarstufe II	1.63%	4.34%	12.29%
Tertiärausbildung (ohne FHS und UH)	16.60%	13.24%	13.81%
FHS: Diplom, NDS	12.20%	10.20%	35.58%
UH Abschluss (ohne Doktorat / Habilitation)	42.62%	21.96%	22.81%
UH: Doktorat / Habilitation	25.42%	8.72%	5.20%
Unbekannt	1.43%	41.48%	9.85%

Anmerkung: ^a Die Bildungsabschlüsse der Personen, die 5% oder weniger an Fachhochschulen beschäftigt sind, müssen nicht dem BFS gemeldet werden. Hieran wird deutlich, dass ein hoher Anteil der Lehrenden teilzeitbeschäftigt ist.

Quellen: BFS (2009); Eigene Berechnungen.

schiedlichen hierarchischen Positionen beschäftigt sind. Der Zusammenhang zwischen Titel und Positionierung ist hier schwach. Professoren und Professorinnen werden überwiegend aus den Absolventen und Absolventinnen der Universitäten rekrutiert. Mehrheitlich verfügen diese über einen Universitätsabschluss ohne Doktorat oder Habilitation. Für alle drei Personalkategorien zeigt sich ausserdem, dass durchschnittlich knapp 20% des wissenschaftlichen Personals ihre Bildungstitel auf Sekundarstufe II oder nicht-hochschulischer Tertiärstufe erlangt haben.

Im Vergleich mit den Universitäten⁷ verfügen die Fachhochschulen über eine grössere Vielfalt an institutionalisiertem (unterschiedliche Titel) und inkorporiertem (unterschiedliche Karrierewege in und ausserhalb der Hochschulen) Kapital. Gemessen an den Titeln wird ein grosser Anteil des wissenschaftlichen Personals im dualen System der Berufsbildung sozia-

⁷ Für die Universitäten liegen von Seiten des BFS keine detaillierten Informationen über die Bildungsabschlüsse des Personals vor. Es ist jedoch anzunehmen, dass an Universitäten die Anstellungsvoraussetzungen für bestimmte Positionen klar geregelt sind, sich an definierten Abschlüssen orientieren und die Eingliederung ins Hierarchiegefüge ermöglichen (Hochschulabschluss für die Assistenz, Habilitation oder äquivalente Voraussetzungen für die Professur usw.).

Tabelle 2: Dauer der Praxiserfahrungen des wissenschaftlichen Personals jenseits der Hochschule nach Hochschultyp, 2009

	Fachhochschulen	Universitäten
Arithmetisches Mittel	10.39 Jahre	6.44 Jahre
Standardabweichung	7.54 Jahre	7 Jahre

Quelle: Eigene Erhebungen 2009.

lisiert (hoher Anteil der Professoren und Professorinnen mit nicht universitären Abschlüssen). Damit bestätigt sich die starke Bindung der Fachhochschulen an das Berufsbildungssystem und die nichthochschulische Arbeitswelt.

Das beschriebene Profil des wissenschaftlichen Personals zeigt, dass an den Fachhochschulen Positionen, bspw. auf der Ebene Professur, von Personen besetzt werden, die sich aufgrund von Berufs- und Praxiserfahrungen qualifiziert haben. Sie bringen Expertise aus der Arbeitswelt mit. Gleichzeitig ermöglicht die enge Bindung an die Berufsbildung, dass Lehrende und Forschende mit nicht-hochschulischen Abschlüssen oder auch ohne (universitär geprägte) wissenschaftsimmanente Karriereschritte statushohe Positionen innerhalb der Fachhochschulen besetzen.

Die Daten weisen insgesamt darauf hin, dass das kulturelle Kapital zwischen den beiden Hochschultypen unterschiedlich profiliert ist. So verfügt das wissenschaftliche Personal der Fachhochschulen neben dem tiefer bewerteten institutionalisierten kulturellen Kapital über eine grössere Vielfalt an inkorporiertem Kapital als das Personal der Universitäten. Dieses wird vor allem durch die duale Ausbildung, Praxiserfahrungen und durch die Verankerung der Lehrenden in anderen Arbeitskontexten konstituiert. Überdies zeigen die Ergebnisse der explorativen Online-Erhebung in den berufsfeldorientierten Studienbereichen an beiden Hochschultypen, dass das wissenschaftliche Personal an Fachhochschulen über mehr ausserhochschulische Praxiserfahrungen verfügt als die Lehrenden und Forschenden an Universitäten (Tabelle 2). Damit dürften die Fachhochschulen gleichzeitig auch über ein grösseres Potenzial an sozialem Kapital im Sinne von Beziehungen mit der Arbeitswelt verfügen als die Universitäten. Beide Indikatoren weisen zudem auf die Strukturähnlichkeit der Ausbildung an den Fachhochschulen mit jener in der dualen Berufsbildung hin: Meister in der Lehre wie Dozierende aus der Arbeitswelt an den Fachhochschulen repräsentieren "Best Practice".

Tabelle 3: Zulassungsausweise der Studierenden an Fachhochschulen, 2009

BM	EFA	GM	AZAW	Andere
38.3%	2.0%	31.0%	16.8%	11.9%

Anmerkungen: BM = Berufsmaturität; EFA = Eidgenössischer Fähigkeitsausweis; GM = Gymnasiale Maturität; AZAW = Ausländischer Zulassungsausweis; Andere = Andere Zulassungsausweise und andere Schweizer Zulassungsausweise.

Quellen: BFS (2009); Eigene Berechnungen.

Fachhochschulen und Universitäten zeichnen sich mit Blick auf institutionalisiertes und inkorporiertes Kapital durch eine grosse Differenz aus. Diese Heterogenität hat vermutlich hauptsächlich zwei Ursachen: Erstens können Fachhochschulen ihre Disziplinen nicht reproduzieren (weder Promotions- noch Habilitationsrecht), so dass sie kein höherwertiges institutionalisiertes Kapital erzeugen und ihre Abhängigkeit vom externen Arbeitsmarkt gross bleibt. Zweitens kann das Profil des Personals als eine Folge der durch eine organisatorische Transformation erzeugten Fachhochschulen verstanden werden. Vermutlich ist es der "alten Belegschaft" an den früheren Höheren Fachschulen im Einvernehmen mit dem Träger in diesem Prozess gelungen, sich ihren Platz auch im neuen System zu sichern.

Studierende.—Ein ähnlich heterogenes Bild an institutionalisiertem und inkorporiertem kulturellem Kapital wie bei den Lehrenden und Forschenden ergibt sich bei den Studierenden der Fachhochschulen (Tabelle 3). Die Daten des BFS zeigen, dass im Jahr 2009 38.3% der Studierenden an Fachhochschulen eine Berufsmaturität erworben haben, die als Königsweg an die Fachhochschulen gilt. Jedoch ist die Anzahl Studierender, die mit anderen Zulassungsausweisen als der Berufsmaturität, bspw. mit einer gymnasialen Maturität (31%), ein Studium an der Fachhochschule beginnen, vergleichsweise hoch. Ferner verfügen 16.8% der Studierenden über andere (Schweizer) Ausweise⁸ und nur 11.9% der Studierenden stammen aus dem Ausland. So lassen die mitgebrachten Titel auf unterschiedliche Ausbildungswege und Erfahrungen der Studierenden schliessen. An den universitären Hochschulen ist die gymnasiale Maturität mit knapp 80% der dominante Zulassungsausweis. Zudem liegen die Anteile an ausländischen

⁸ Andere (Schweizer) Ausweise sind gemäss der Definition des BFS folgende Ausweise: Diplom HTL, Diplom einer Mittelschule mit Praxisnachweis, Diplom Höherer Fachschulen ohne HTL, nicht zuteilbare schweizerische Ausweise, Zulassung durch Hochschule ohne Prüfung sowie vollständige Aufnahmeprüfung durch die Hochschule.

Studierenden bei durchschnittlich 20%. Sie sind somit deutlich höher als an den Fachhochschulen.

Werden die unterschiedlichen Eintrittsqualifikationen der Studierenden nach Fachbereichen differenziert, eröffnet sich eine weitere Perspektive, die deutlich macht, dass die verschiedenen Fachbereiche unterschiedlich stark in der Berufsbildung verankert sind. "Traditionelle" Fachbereiche wie Technik und IT, Bauwesen oder Wirtschaft, aus denen die Fachhochschulen ursprünglich hervorgingen, sind viel enger mit der Berufsbildung verwurzelt als die so genannten "Newcomer"-Fachbereiche wie Soziale Arbeit, Gesundheit oder Angewandte Linguistik und Psychologie. Beispielsweise haben 63% der Studierenden im Fachbereich Technik und IT eine Berufsmaturität. Hingegen gibt es im Fachbereich Soziale Arbeit nur 24% Studierende mit Berufsmaturität.

Das Profil der Studierenden in den "traditionellen" Fachbereichen ist somit funktional stark auf die Berufsbildung und ihre Abschlüsse bezogen und ermöglicht die Umsetzung des Prinzips "Kein Abschluss ohne Anschluss". In der Ausbildung an den Fachhochschulen kann unmittelbar an die berufsspezifischen Erfahrungen der Studierenden angeknüpft werden. Anders erscheint die Situation im Bereich der "Newcomer", die nur über einen schwachen Unterbau in der Berufsbildung verfügen.⁹ Entsprechend öffnen sich hier Ausbildungsmöglichkeiten für Studierende mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen mit allgemeinbildendem Charakter. Zudem haben verschiedene Studienangebote in diesem Bereich eine Quasi-Monopol-Stellung, da keine oder nur sehr wenige Alternativen auf universitärer Ebene existieren. Diese Ausprägung des Profils scheint wenig durch Mechanismen der Pfadabhängigkeit bestimmt zu sein. Es ermöglicht jedoch Studierenden mit allgemeinbildender Maturität eine Alternative zu einem universitären Studium auf Hochschulniveau und befriedigt damit deren Statusinteressen (Breen und Goldthorpe 1997). Schliesslich repräsentieren die Zugangsvoraussetzungen der Studierenden des "Newcomer"-Bereichs eine grössere Vielfalt an inkorporiertem und institutionalisiertem Kapital als jene in den "traditionellen" Fachbereichen.

⁹ In den vergangenen Jahren wurden die GSK-Berufe (Gesundheit, Soziales und Künste) ins Berufsbildungsgesetz integriert und neu organisiert. Damit soll für den "Newcomer"-Bereich ein Unterbau in der Berufsbildung geschaffen und die funktionale Verflechtung zwischen Fachhochschulen und Berufsbildung gestärkt werden. Ob es deswegen auch zu einer Homogenisierung der Zugangsvoraussetzungen in diesem Bereich der Fachhochschulen kommen wird, bleibt abzuwarten.

Forschung und Entwicklung.—Forschung und Entwicklung stellt für fast alle Bereiche der Fachhochschulen eine neue Aufgabe dar und impliziert damit einen Pfadwechsel. Allerdings wurde Forschung und Entwicklung an praktisch allen Fachhochschulen in organisatorisch ausdifferenzierten, relativ selbstständigen Einheiten marktnah und mit einem Dienstleistungsprofil verankert sowie personell meist mit Absolventen und Absolventinnen der Universitäten besetzt. Während an Universitäten die personelle und organisatorische Einheit von Lehre und Forschung das zentrale Strukturprinzip darstellt, zeigt sich an Fachhochschulen eine Segmentierung von Lehre und Forschung. Unter organisatorischen Gesichtspunkten stehen die Fachhochschulen damit in der Tradition der früheren Höheren Fachschulen.

Gemessen am finanziellen und personellen Ressourceneinsatz gelten die Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten als lehr- und nicht als forschungsintensiv. Betrachtet man anhand der Daten des BFS aus dem Jahr 2007 das Total aller erbrachten Leistungen an Hochschulen (100%), so entfallen lediglich 15% der Personalressourcen der Fachhochschulen auf die Forschung. An Universitäten werden hingegen 50% der Personalressourcen für die Forschung verwendet. Aufgrund politischer Vorgaben verfügen die Universitäten überdies im Vergleich zu den Fachhochschulen anteilig über eine starke Grundfinanzierung der Forschung (mit Unterschieden nach Fachrichtungen und Hochschulen). Fachhochschulen müssen diese gemäss Gesetzgeber vor allem über Drittmittel finanzieren. Damit werden die Forschung und ihre Entwicklungsmöglichkeiten stark durch den oft wechselnden Bedarf der Nachfrage bestimmt. Anders als die Universitäten verfügen Fachhochschulen nur über geringe Möglichkeiten, ein eigenes Forschungsprogramm autonom, kontinuierlich und akkumulativ zu realisieren. Damit sind sie gegenüber den Universitäten mit Blick auf den Erwerb von Reputation oder Expertise aus strukturellen Gründen klar benachteiligt. Sie haben wenig Möglichkeiten, finanzielle Mittel und institutionalisiertes Kapital in Reputation bzw. Expertise zu konvertieren.

Exemplarisch zeigen Ergebnisse der Online-Erhebung in den beiden berufsfeldorientierten Studienbereichen Bauingenieurwesen und Soziale Arbeit Überschneidungen der Forschungspraktiken der beiden Hochschultypen (Tremel et al. 2010). Blickt man auf die Finanzierung, wird deutlich, dass die Forschung an den Universitäten stärker durch Peer-Entscheide zustande kommt als an Fachhochschulen. Diese wiederum erhalten, relativ gesehen, mehr Mittel, die durch heterogene Communities zugesprochen werden. Weiter wurden die Teilnehmenden gefragt, wie sie

ihre eigene Forschung definieren. Universitätsangehörige sehen sich in stärkerem Masse in der Grundlagenforschung engagiert als Angehörige der Fachhochschulen (55% gegenüber 36%). Diese wiederum betreiben etwas mehr anwendungsorientierte Forschung als die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der Universitäten (78% gegenüber 63%). Offenbar operieren beide Hochschultypen mindestens teilweise auf den gleichen "Märkten". Die Befunde zeigen, dass der Markt des Wissens nicht klar aufgeteilt ist, obwohl die Universitäten tendenziell stärker auf dem Markt der Reputation aktiv sind als die Fachhochschulen und diese jenen der Expertise dominieren.

Die Daten verdeutlichen, dass die Universitäten gegenüber den Fachhochschulen in der Forschung mindestens dreifach privilegiert sind: ihre Autonomie ist grösser, sie verfügen über einen forschungsaktiven Mittelbau und sie sind auch besser mit institutionalisiertem Kapital ausgestattet, das sie in Reputation und teilweise auch in Expertise konvertieren können. Offenbar sind jedoch die Differenzen der Kapitalausstattung nicht so gross, dass eine klare Aufteilung der Wissensmärkte (Reputation versus Expertise) zustande kommen würde.

Diskussion und Ausblick

Der Prozess der Transformation der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen verlief wesentlich pfadabhängig. Er führte dazu, dass sich Fachhochschulen bezüglich ihrer Organisation, des wissenschaftlichen Personals, der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden und der Bedingungen in der Lehre wesentlich von Universitäten unterscheiden. Fachhochschulen verfügen über weniger institutionalisiertes Kapital als Universitäten und nutzen dieses auch weniger zu ihrer inneren Strukturierung und Legitimierung von Positionen. Die Organisation der Universitäten ist zudem mit ihrer eigenen Nachwuchsförderung und der Personalstruktur systematisch auf die Mehrung des institutionalisierten Kapitals angelegt. Damit sind die Fachhochschulen auf diesem Feld gegenüber den Universitäten strukturell benachteiligt. Vielfältiger als an den Universitäten dürfte hingegen das inkorporierte Kapital der Fachhochschulen sein, das in den Lehrenden und Forschenden (Vielfalt der Bildungsabschlüsse, Beschäftigungsgrad, ausserhochschulische Erfahrungen des wissenschaftlichen Personals) und den Studierenden (Eingangsvoraussetzungen) repräsentiert ist.

Mit dem neuen Auftrag, Forschung und Entwicklung zu betreiben, ergab sich für die Fachhochschulen ein Bruch im Entwicklungspfad. An den meisten Fachhochschulen wurde diese Funktion in spezialisierten Einheiten marktnah institutionalisiert. Dadurch konnte der Auftrag des Gesetzgebers erfüllt, der Anspruch auf formelle Gleichwertigkeit des Hochschultyps legitimiert, den Befürchtungen einer zu akademischen Ausbildung begegnet und schliesslich die organisatorische Grundstruktur der früheren Höheren Fachschulen beibehalten werden. Mit dem Engagement von Absolventen und Absolventinnen der Universitäten in diesem Bereich erhöhten die Fachhochschulen ihr institutionalisiertes Kapital.

Trotz formaler Gleichstellung von Universitäten und Fachhochschulen und obwohl die beiden Hochschultypen das in ihren Abschlüssen institutionalisierte Kapital als gleichwertig definiert haben, dokumentieren die Daten, dass das Feld der Hochschulen grundsätzlich binär strukturiert ist. Dies zeigt die unterschiedliche Bedeutung der verschiedenen Kapitalsorten für die beiden Hochschultypen. An den Universitäten hat sich bspw. in den letzten Jahren der Druck auf den Reputationserwerb in der Forschung erhöht, nicht zuletzt mit der Absicht, sich mit diesem Kriterium von Fachhochschulen abzugrenzen. Die Debatten über Forschungsförderungen, Rankings, Forschungsuniversitäten und Exzellenz dokumentieren dies eindrücklich. Vergleichbaren Herausforderungen müssen sich die Fachhochschulen bis heute nicht stellen. Hier steht nach wie vor der Erwerb von Expertise hoch im Kurs. Da sowohl Fachhochschulen wie Universitäten intern differenziert sind, variiert selbstverständlich die relative Bedeutung der beiden symbolischen Kapitalsorten auch zwischen den Fachrichtungen. Der binäre Charakter der Strukturbildung im Hochschulsystem wird dadurch jedoch nicht aufgehoben.

Freilich ist die Abgrenzung zwischen den beiden Segmenten nicht eindeutig: dies gilt im Bereich des neuen Leistungsauftrags Forschung, bei dessen Ausgestaltung sich die Fachhochschulen nicht auf eine bestimmte institutionelle Entwicklung beziehen können. Es gilt aber auch im Bereich der "Newcomer"-Ausbildungsrichtungen, die bis heute eine nur schwache Basis in der Berufsbildung haben. Mit der Integration der Berufe in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Künste ins Berufsbildungsgesetz soll offenbar die Zuordnung geklärt werden. Vermutlich könnte dadurch die binäre Struktur des Hochschulbereichs auch in diesen Feldern konsolidiert werden.

Die aktuelle Situation der Fachhochschulen ist das Ergebnis einer Reform, die nach der Logik der Berufsbildung organisatorisch, verfahrensbe-

zogen und ideell weitgehend pfadabhängig verlief. Sie führte zu erstaunlich wenigen Konflikten und ermöglichte deswegen in relativ kurzer Zeit einen Erfolg. Dieser Prozess wurde in der Planungsphase bis 1995 durch legitimierte Akteure der Berufsbildung im Rahmen der föderalistischen Struktur gestaltet. Dabei wurden auch jene Kreise einbezogen, die aus der Reform einen unmittelbaren Nutzen ziehen konnten: die früheren Höheren Fachschulen bzw. deren Organisationen, die Berufsverbände und die Trägerkantone der Vorgängereinrichtungen der Fachhochschulen. Diesen Akteuren stellte die Reform bzw. Expansion der Tertiärbildung eine Verbesserung ihres Status in Aussicht. Vermutlich war das wissenschaftliche Personal in die Implementierung des Fachhochschulkonzeptes im lokalen Bereich einbezogen. Anders wäre eine nahtlose Transformation der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen kaum möglich gewesen. Gleichzeitig wurden in diesem Prozess die funktionalen Zusammenhänge zwischen Fachhochschulen und Berufsbildung weitgehend gesichert bzw. dort, wo sie zu erodieren begannen, wieder hergestellt. Dies zeigen die Berufsbildungsreformen in den Bereichen Gesundheit und Soziales.

Vieles spricht somit dafür, dass die Entwicklung der Fachhochschulen angemessen auf Mechanismen der Pfadabhängigkeit zurückgeführt werden kann. Dabei sind Fachhochschulen entstanden, deren Organisation (Fokus Lehre), deren Personal (hoher Anteil nebenamtlicher Dozierender mit der Hauptaufgabe Lehre) sowie deren Studierende mit ihrer Vorbildung eine grosse Ähnlichkeit mit den Vorgängereinrichtungen aufweisen. Die beschriebene pfadabhängige Entwicklung ist auch für den begrenzten Wettbewerb zwischen Universitäten und Fachhochschulen verantwortlich, bis heute. Gleichzeitig erweisen sich Fachhochschulen als umweltoffener, insbesondere gegenüber der Wirtschaft und den Höheren Berufen, als die Universitäten.

Literatur

- Abbott, A. (2002). *The Disciplines and the Future*. In Brint, Steven (Hrsg.), *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*. Stanford: Stanford University Press (205–59).
- Beyer, J. (2005). Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. *Zeitschrift für Soziologie* 34(1): 5–21.

- BIGA (1991). *Die Stellung der Höheren Fachhochschulen im nationalen Bildungsangebot*. Bern: Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit.
- BIGA (1993). *Bericht über die Vernehmlassung über den Entwurf zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen*. Bern: Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Soziale Welt, Sonderheft 2*. Göttingen: Verlag Otto Schwarz (183–98).
- (1985). *Sozialer Raum und "Klassen": Leçon sur la leçon*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Breen, R., und Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9(3): 275–305.
- CRUS / KFH / COHEP (2007). Vereinbarung der CRUS, der KFH und der COHEP betreffend Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen vom 7.11.07 mit Änderung vom 1.2.2010. Online: <http://www.crus.ch/la-crus/coordonne-harmonise/reglementations-et-recommandations.html?L=1%20-%2014k> [abgerufen am: 01.04.2010].
- (2009). Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich. Vom gemeinsamen Leitungsausschuss der drei Rektorenkonferenzen, z. Hd. des Staatssekretariats für Bildung und Forschung verabschiedet am 23. November 2009. Online: http://www.crus.ch/information-programme/qualifications-framework-nqfchs.html?no_cache=1&L=2%22%2C%2C0%2C0 [abgerufen am: 11.11.2009].
- DIS (1990). *Die Ingenieurschulen im Bildungssystem: Sechs Thesen*. Bern: Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen.
- EDK (1995). *Die Entwicklung von Fachhochschulen 1991–95: Schlussbericht der Arbeitsgruppe Fachhochschulen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK-FDK (1996) *Profil der Fachhochschulen für Soziale Arbeit (FH-SA)*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und Schweizerische Konferenz der Fürsorgedirektoren.
- EDK-VDK (1995). *Profil der Hochschulen für Gestaltung und Kunst (HGK)*. Bern.

- (1996). *Profil der Fachhochschulen für Technik, Wirtschaft und Verwaltung*. Kommission Fachhochschulen der Erziehungs- und der Volkswirtschaftsdirektorenkonferenz, Antrag zu Händen des Plenums der Erziehungs- und der Volkswirtschaftsdirektorenkonferenz vom 24. Februar 1996.
- Gibbons, M., Nowotny, H. und C. Limoges (Hrsg.) (2008). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Gonon, P. (2000). Auf dem Weg zur Eurokompatibilität. *Panorama* 6.
- Hega, G. (1999). *Consensus Democracy? Swiss Education Policy between Federalism and Subsidiarity*. New York: Lang.
- KFH (2004). Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Online: http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Bologna.dt_def.pdf?CFID=17964445&CFTOKEN=29030014 [abgerufen am: 24.10.2008]
- (2006). Die Entwicklung von Masterstudiengängen an Fachhochschulen. Ein Leitfaden. Bern. Online: <http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Master%20Leitfaden%20dt.pdf?CFID=17964445&CFTOKEN=29030014> [abgerufen am: 24.10.2008]
- Krücken, G. und H. Rübken (2009). Neoinstitutionalistische Hochschulforschung. In Koch, S. und M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (326–46).
- Mahoney, J. (2000). Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society* 29(4): 507–48.
- Martel, J. und Meylan, J.-P. (1996). *Von den Schulen für Gestaltung (SFG) zu Hochschulen für Gestaltung und Kunst (HGK)*. Bern: Sekretariat Fachhochschulrat, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, Mc Kinsey and Co*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oertle Bürki, C. (2008). *Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung*. Bern: Peter Lang.
- Pätzmann, M. (2005). *Die Fachhochschulen in der schweizerischen Hochschullandschaft. Dargestellt und diskutiert am Beispiel der Ab-*

- schlüsse in Architektur und Betriebswirtschaft*. Dissertation Universität Zürich.
- Pierson, P. (2000). Increasing Returns, Path dependence, and the Study of Politics. *American Political Science Review* 94(2): 251–67.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (1995). *Bundesgesetz über die Fachhochschulen*.
- Schweizerischer Bundesrat (1994). Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz FHSG) vom 30. Mai 1994. 29. *Bundesblatt* (146) 3: 789–875.
- Sidler, F. (2008). *Nachwuchs an Schweizer Fachhochschulen: Eine Bestandsaufnahme im Rahmen des SWTR-Projekts: "Förderung des Nachwuchses für Forschung und Wissenschaft"*. Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat SWTR. Bericht Bestandsaufnahme Nachwuchs FH V1.0 2008-12-10. Bern.
- Tremel, P., Weber, K., Fässler, S. und A. Balthasar (2010). Lehre und Forschung an Hochschulen: Vertiefende Fallstudien in zwei ausgewählten Fachbereichen. In Weber, K. Tremel, P., Balthasar, A. und S. Fässler (Hrsg.), *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung. Universität Bern (134–96).
- Weber, K. (1993). Hochschulpolitik in der Schweiz. In Goedegebuure, L. et al. (Hrsg.), *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Verlag Bertelmann Stiftung (350–78).
- (2008). Bildung und Beschäftigung im Kontext. In Bauder, T. und F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre Eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven*. Bern: hep Verlag (183–92).
- Weber, K., Tremel, P., Balthasar, A. und S. Fässler (2010). *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung. Universität Bern.
- Werle, R. (2007). Pfadabhängigkeit. In Benz, A. Lütz, S., Schimank, U. und G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (119–31).
- Zosso, Barbara (2006). *Gleichwertig und gleichartig? Eine vergleichende Untersuchung der Entstehung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Lausanne: IDHEAP.

Les universités de sciences appliquées en Suisse : dépendance au sentier et profilage

Au début des années 90, les Hautes écoles spécialisées se sont développées à un rythme rapide, ce qui s'est traduit par un processus de différenciation croissante du système universitaire suisse. Cette étude analyse tout d'abord la manière dont cette différenciation s'est traduite dans le processus de la planification universitaire; elle cherche quels acteurs ont pris position, quelle direction ils préconisaient et quelles synergies se sont développées. Dans un deuxième temps, les auteurs montrent, quel pourrait être, dans de telles conditions, le profil de ces hautes écoles spécialisées. Celui-ci est documenté pour le personnel, pour les étudiant(e)s et pour la recherche. Le centre de cette étude est consacré à des questions telles que la structure verticale du système de formation tertiaire interne et l'importance que revêt la formation d'un personnel hautement qualifié. Deux perspectives théoriques, qui se complètent, permettent de placer les résultats dans une systématique et de les interpréter.

The Universities of Applied Sciences in Switzerland: Path Dependency and Profile-Building

The constitution of the universities of applied sciences at the beginning of the 1990s took place in a rapid and for Switzerland unusual pace which eventually led to a differentiation and growing variety in Swiss higher education. This contribution first tries to answer how the planning process has differentiated higher education policy, which actors have brought themselves into position, which guiding conceptions they had, and how they have collaborated. Second, on the basis of empirical data it can be shown which profile the universities of applied sciences developed under these conditions. This is documented by use of data for the teaching staff, for the students as well as the research. First and foremost we pick out questions regarding the vertical structuring of the tertiary educational system and the positioning of the education of highly qualified manpower. Two complementary theoretical perspectives help to put the findings into a systematic context and to read them.

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

Korrespondenzadresse: Englischviertelstrasse 4, CH-8032 Zürich, Schweiz. Tel.: +41 44 252 45 21; E-mail: karl.weber@zuw.unibe.ch.

Patricia Tremel, M.A., studierte Soziologie und Politikwissenschaft und ist seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Hochschulforschung und hochschulpolitischen und institutionellen Fragestellungen. Sie leitet zudem den Studiengang CAS Forschungsmanagement.

Korrespondenzadresse: Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung, Schanzeneckstrasse 1, CH-3001 Bern, Schweiz. Tel.: +41 31 631 33 63; E-mail: patricia.tremel@zuw.unibe.ch.

Prof. Dr. Andreas Balthasar leitet 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.

Korrespondenzadresse: Interface Politikstudien Forschung Beratung, Seidenhofstrasse 12, CH-6003 Luzern, Schweiz. Tel.: +41 41 226 04 26; E-mail: balthasar@interface-politikstudien.ch.

