

Dionisius, Regina; Illiger, Amelie; Kriesi, Irene; Neumann, Jörg; Müller, Marianne

Research Report

Der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen: Deutschland und die Schweiz im Vergleich

BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung

Provided in Cooperation with:

Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB), Bonn

Suggested Citation: Dionisius, Regina; Illiger, Amelie; Kriesi, Irene; Neumann, Jörg; Müller, Marianne (2023) : Der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen: Deutschland und die Schweiz im Vergleich, BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung, ISBN 978-3-96208-421-9, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-1061-5>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/280275>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Regina Dionisius | Amelie Illiger | Irene Kriesi | Jörg Neumann | Marianne Müller

Der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen: Deutschland und die Schweiz im Vergleich



Regina Dionisius | Amelie Illiger | Irene Kriesi | Jörg Neumann |
Marianne Müller

Der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen: Deutschland und die Schweiz im Vergleich

Impressum

Zitiervorschlag:

Dionisius, Regina; Illiger, Amelie; Kriesi, Irene; Neumann, Jörg; Müller, Marianne: Der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen: Deutschland und die Schweiz im Vergleich. Bonn 2023. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19035>

1. Auflage 2023

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen – 4.0 International).



Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-8474-2876-3 (Print)

ISBN 978-3-96208-421-9 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-1061-5

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier

► Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Abbildungs- und Tabellenverzeichnis | 4 |
| Abkürzungsverzeichnis | 5 |
| 1 Einleitung | 6 |
| 2 Theoretische Überlegungen zur Veränderung von Bildungssystemen | 8 |
| 2.1 Wie sich Bildungssysteme ändern | 8 |
| 2.2 Warum sich Bildungssysteme ändern | 9 |
| 2.2.1 Wer bietet (Aus-)Bildung an? | 9 |
| 2.2.2 Wie sind Verhältnis und Verknüpfung von allgemeiner zu beruflicher Bildung? ... | 9 |
| 2.2.3 Wer steuert die (Aus-)Bildung? | 10 |
| 2.2.4 Wer finanziert die (Aus-)Bildung? | 11 |
| 3 Statistische Grundlagen und methodisches Vorgehen | 12 |
| 4 (Aus-)Bildung in Deutschland und der Schweiz | 14 |
| 4.1 Vergleich der Bildungsabschlüsse | 14 |
| 4.2 Entwicklung der Qualifikationsbereiche der Sekundarstufe II | 16 |
| 4.3 Entwicklung der Qualifikationsbereiche im Tertiärbereich (Bachelor und Höhere Berufsbildung) | 18 |
| 5 Neuralgische Punkte und politische Weichenstellungen | 20 |
| 5.1 Sekundarstufe II | 20 |
| 5.2 Tertiärstufe | 21 |
| 6 Diskussion und Fazit | 23 |
| Literaturverzeichnis | 25 |
| Anhang | 29 |
| Autorinnen und Autor | 36 |
| Abstract | 37 |

► **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**



Abbildungen

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Abschlüsse der Qualifikationsbereiche der SEK II und des Tertiärbereichs 2019 (Anteile in %) | 14 |
| Abbildung 2: Relative Bedeutung der Qualifikationsbereiche der SEK II 2005 bis 2019 – Anteil der Abschlüsse eines Qualifikationsbereichs an allen Abschlüssen der SEK II (in %) | 17 |
| Abbildung 3: Relative Bedeutung der Qualifikationsbereiche des Tertiärbereichs (Bachelor und HBB) 2005 bis 2019 – Anteil der Abschlüsse eines Qualifikationsbereichs an allen Abschlüssen des Tertiärbereichs – Bachelor und HBB (in %) | 19 |

Tabellen

| | |
|--|----|
| Tabelle 1: Abschlüsse in den Qualifikationsbereichen absolut für 2005 und 2019 sowie ihre Veränderungsraten | 16 |
| Tabelle I: Qualifikationsbereiche* – Vergleichskategorien | 29 |
| Tabelle II: Vergleich der genutzten Datenquellen und Erhebungseinheiten | 31 |
| Tabelle III a: Abschlüsse in den Qualifikationsbereichen 2005 bis 2019 – Deutschland (absolute Zahlen) | 33 |
| Tabelle III b: Abschlüsse in den Qualifikationsbereichen 2005 bis 2019 – Schweiz (absolute Zahlen) | 34 |

► Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---------|---|
| BBG | Berufsbildungsgesetz (Schweiz) |
| BBiG | Berufsbildungsgesetz (Deutschland) |
| BFS | Bundesamt für Statistik (Schweiz) |
| BM | Berufsmatura (Berufsabitur/Schweiz) |
| CEDEFOP | <i>European Centre for the Development of Vocational Training</i> (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) |
| DQR | Deutscher Qualifikationsrahmen |
| EBA | Eidgenössisches Berufsattest (Schweiz) |
| EDK | Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren |
| EFZ | Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (Schweiz) |
| FA | Fachabitur/Fachhochschulreife |
| FH | Fachhochschule(n) |
| FMS | Fachmittelschule(n) (Schweiz) |
| HBB | Höhere Berufsbildung |
| HMS | Handelsmittelschule (Schweiz) |
| HRK | Hochschulrektorenkonferenz (Deutschland) |
| HwO | Handwerksordnung (Deutschland) |
| HZB | Hochschulzugangsberechtigung |
| iABE | Integrierte Ausbildungsberichterstattung |
| IMS | Informatikmittelschule (Schweiz) |
| KMK | Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz) |
| NEPS | Nationales Bildungspanel |
| OECD | <i>Organisation for Economic Co-operation and Development Organisation</i> (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) |
| PH | Pädagogische Hochschule (Schweiz) |
| SB | Schulische Berufsausbildung |
| SBA | Statistik der Bildungsabschlüsse (Schweiz) |
| SBFI | Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (Schweiz) |
| SdL | Statistik der Lernenden (Schweiz) |
| SEK II | Sekundarstufe II |
| SBG | Statistik der Beruflichen Grundbildung (Schweiz) |
| SHIS | Schweizerisches Hochschulinformationssystem |
| SKBF | Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung |
| UH | Universitäre Hochschule |

► 1 Einleitung

In den meisten OECD-Ländern ist seit den 1990er-Jahren ein Trend zu höheren Bildungsabschlüssen zu beobachten (vgl. OECD 2020). Der Anteil der Bevölkerung mit einem tertiären Bildungsabschluss ist stark gestiegen. Obwohl verschiedene Stimmen immer wieder vor einer Flut arbeitsloser Akademiker/-innen und einem wachsenden Fachkräftemangel warnen (vgl. NIDA-RÜMELIN 2014; ECONOMIESUISSE 2021), zeigt sich der Trend zur Tertiärisierung auch in Ländern wie Deutschland und der Schweiz, wo die duale Berufsbildung traditionell stark verankert ist (vgl. KRIESI/LEEMANN 2020). Die Auslagerung wenig qualifizierter Arbeit ins Ausland, der damit verknüpfte sektorale Strukturwandel und die technologische Entwicklung haben dazu beigetragen, dass die Nachfrage nach hochqualifizierten Beschäftigten seit den 1990er-Jahren kontinuierlich gestiegen ist (vgl. HUMMEL u. a. 2021).

Als Folge dieser Entwicklung standen westliche Industrienationen vor der Frage, wie sie ihre Bildungssysteme auf der Sekundarstufe II (SEK II) und im Tertiärbereich modernisieren und an diese strukturellen Entwicklungen anpassen konnten. Hierbei ist die Betrachtung der Bildungssysteme in Deutschland und der Schweiz interessant, da sie trotz einiger Unterschiede viele Gemeinsamkeiten aufweisen. In beiden Ländern üben sowohl Staat als auch Wirtschaft großen Einfluss auf das sogenannte kollektive Berufsbildungssystem aus (vgl. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012). Dies manifestiert sich in einem starken und relativ standardisierten Berufsbildungssektor mit einem hohen Anteil firmenbasierter Ausbildung. Darüber hinaus zeigte sich eine klare Trennung von Allgemein- und Berufsbildung, und bei der hochschulischen Bildung dominierten traditionell in beiden Ländern die Universitäten.

Beide Länder haben während der letzten drei Jahrzehnte jedoch trotz dieser wesentlichen Parallelen unterschiedliche bildungspolitische Weichenstellungen vorgenommen (vgl. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012). Während die Reformen in der Schweiz schwerpunktmäßig auf der SEK II ansetzten, fokussierten sie in Deutschland stärker auf die Tertiärstufe (vgl. GRAF 2016, 2021; HIPACH-SCHNEIDER/SCHNEIDER 2018). Seitdem haben sich die (Aus-)Bildungssysteme in unterschiedliche Richtungen entwickelt, sodass sie sich heute bezüglich der Struktur der Ausbildungswege, deren zahlenmäßiger Bedeutung, der Zugangswege, der Einordnungen der Abschlüsse in die nationalen Qualifikationsrahmen und der Steuerung deutlich stärker unterscheiden als zuvor (vgl. CEDEFOP 2020).

Die Unterschiede zeigen sich u. a. auch in den Zahlen der verschiedenen Bildungsabschlüsse, die in der Literatur bisher nur spärlich diskutiert werden (vgl. HIPACH-SCHNEIDER/SCHNEIDER 2018, OECD 2020). So liegt der Anteil der Tertiärabschlüsse in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen in der Schweiz laut OECD (2020) mit 53 Prozent wesentlich höher als in Deutschland mit 33 Prozent. Daraus lässt sich zunächst schließen, dass der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen und die Akademisierung in der Schweiz weiter fortgeschritten sind als in Deutschland. Diese Daten berücksichtigen jedoch erstens nicht, dass vergleichbare Abschlüsse in der Schweiz teils dem Tertiärbereich und in Deutschland dem postsekundären Bildungsbereich zugeordnet wurden. Zweitens lässt sich aus dem Anteil an Bildungsabschlüssen pro Altersgruppe nicht schließen, ob die Abschlüsse im In- oder Ausland erworben wurden. In der Schweiz hat sich der Anteil der jüngeren Bevölkerung mit einem Tertiärabschluss auch durch die Einwanderung stark erhöht (vgl. KRIESI/LEEMANN 2020). Drittens stellen bisherige Studien nicht in Rechnung, dass sich auch der Anteil der Bildungsabschlüsse von ausländischen Studierenden, die sich nur zum Zwecke der Ausbildung im Land aufhalten, zwischen den Ländern unterscheiden kann.

Diese drei Aspekte nehmen wir auf und gehen in der vorliegenden Untersuchung auf der Basis bereinigter Daten der Frage nach, wie sich die relative Bedeutung der Bildungsabschlüsse in Deutschland und der Schweiz in den verschiedenen Qualifikationsbereichen der SEK II und des Tertiärbereichs entwickelt hat. Bei unserem Vergleich fokussieren wir auf die zentralen Unterschiede in den Entwicklungen sowie mögliche Erklärungsansätze. Hierbei identifizieren wir, angelehnt an die neuralgischen Punkte von BUSEMEYER/TRAMPUSCH (2012), politische Weichenstellungen, die die divergente Entwicklung begünstigt haben. Das Wissen um die o. g. Aspekte gibt Hinweise zum Verständnis der komplexen Zusammenhänge, die dazu führten, dass sich die ursprünglich ähnlichen (Aus-)Bildungssysteme in verschiedene Richtungen entwickelt haben.

Im Folgenden stellen wir in Kapitel 2 die zentralen Analysekonzepte zu Veränderungen von Bildungssystemen am Beispiel von Deutschland und der Schweiz vor. In Kapitel 3 erläutern wir die Datengrundlagen für den Ländervergleich sowie das methodische Vorgehen. In Kapitel 4 beschreiben wir die Entwicklung der relativen Bedeutung der Bildungsabschlüsse in Deutschland und der Schweiz seit 2005. In Kapitel 5 analysieren wir, welche Weichenstellungen in Deutschland und der Schweiz die verschiedenen Entwicklungen in Gang gesetzt haben, und diskutieren die möglichen Ursachen dafür.

► 2 Theoretische Überlegungen zur Veränderung von Bildungssystemen

Deutschland und die Schweiz haben stratifizierte und differenzierte Bildungssysteme mit einer kollektiv organisierten Berufsbildung auf der SEK II, d. h., sowohl der Staat als auch die Wirtschaft nehmen Einfluss auf das Berufsbildungssystem (vgl. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012). Während der Staat in der Regel die Kosten für die Schulen übernimmt, tragen die Betriebe die Kosten, die durch die betriebliche Ausbildung und den Lohn der Lernenden anfallen.

In der jüngsten Vergangenheit lassen sich im deutschen Bildungssystem Veränderungen beobachten, die als „segmentalistisch“ bezeichnet werden (vgl. THELEN/BUSEMEYER 2012; GRAF 2016). In segmentalistischen Systemen ist der Staat höchstens marginal in die Ausgestaltung und Finanzierung der Ausbildung involviert, dafür dominieren das Engagement und der spezifische Kontext des Betriebs (vgl. BUSEMEYER 2013). In Deutschland zeigt sich dies darin, dass auf der Tertiärstufe Ausbildungsgänge entstanden sind, die vor allem von (größeren) Betrieben und in Zusammenarbeit mit Fachhochschulen (FH) getragen werden. Deren Inhalte sind auf die Bedürfnisse des Ausbildungsbetriebs ausgerichtet, wenig standardisiert und reguliert. In der Schweiz ist diese Entwicklung ausgeblieben und das Berufsbildungssystem ist nach wie vor ausgesprochen kollektiv organisiert. Dies wirft die Frage auf, inwiefern sich die Bildungsabschlüsse in den beiden Ländern unterschiedlich entwickelt haben und wie diese Entwicklung erklärt werden kann.

2.1 Wie sich Bildungssysteme ändern

Um konzeptionell zu erfassen, wie sich Bildungssysteme ändern, stützen wir uns auf das Modell von CEDEFOP (2020), das wir auf das gesamte Bildungssystem anwenden, weil Veränderungen in der Berufsbildung die Entwicklungen des gesamten Bildungssystems beeinflussen. Das Modell unterscheidet zwei Dimensionen, bezüglich derer sich Bildungssysteme unterscheiden und auch verändern. Bildungssysteme können entweder einen *academic* oder *vocational drift* erfahren. Zudem können sie sich entweder distinktiv oder pluralistisch entwickeln. Die Begriffe *academic drift* und *vocational drift* sind in der Forschung ursprünglich auf die Ebene der Ausbildungsinhalte bezogen worden, wonach universitäre Studiengänge praxisnäher und Fachhochschulstudiengänge wissenschaftlich-akademischer ausgerichtet wurden (vgl. DELPLACE 2013; TIGHT 2015). Gestützt auf die Ausdifferenzierung dieser Konzepte durch KYVIK (2007) beziehen wir *academic* und *vocational drift* auch auf die Ebene der Studierendenzahlen. Somit umfasst das Konzept neben dem Verhältnis von allgemein- zu berufsbildenden Ausbildungsinhalten auch die quantitative Bedeutung allgemein- und berufsbildender Bildungsabschlüsse (vgl. CEDEFOP 2019). Nimmt der Anteil der Abschlüsse in allgemeinbildenden Bildungsangeboten zu, sprechen wir im Folgenden von einem *academic drift*, im umgekehrten Fall von einem *vocational drift*. Die Dimension „distinktiv“ versus „pluralistisch“ bezieht sich auf die Ebene der Ausbildungsinhalte und -formen. Distinktive Systeme trennen klar zwischen Allgemein- und Berufsbildung. Die Ausbildungsgänge sind also entweder berufs- oder allgemeinbildend ausgerichtet. In pluralistischen Systemen bzw. Ausbildungen verschwimmen die Grenzen zwischen Berufs- und Allgemeinbildung (vgl. CEDEFOP 2020). Auf der Ebene von Bildungssystemen bedeutet Pluralisierung bzw. ein Verlust von Distinktivität demnach einen steigenden Anteil der (Aus-)Bildungsgänge, die allgemeine und berufsbildende Lerninhalte kombinieren.

2.2 Warum sich Bildungssysteme ändern

Um zu erklären, *warum* sich Bildungssysteme ändern, eignet sich das Konzept der neuralgischen Punkte von BUSEMEYER/TRAMPUSCH (2012). Sie identifizieren für kollektive Berufsbildungssysteme vier neuralgische Punkte, die zwischen verschiedenen Akteuren immer wieder neu ausgehandelt werden müssen und dazu führen können, dass sich Berufsbildungssysteme – und damit verknüpft das gesamte Bildungssystem – pluralistischer oder akademischer entwickeln. Punkt 1 bezieht sich auf das Verhältnis von schulischer und betrieblicher Berufsbildung und befasst sich mit der Frage, wer für die (Aus-)Bildung zuständig ist (Wer bietet [Aus-]Bildung an?). Punkt 2 umfasst das Verhältnis und die Verknüpfung von Berufs- und Allgemeinbildung an der ersten und zweiten Schwelle (Wie ist das Verhältnis von allgemeiner zu beruflicher Bildung?). Punkt 3 bezieht sich auf das Verhältnis zwischen der Autonomie der Ausbildungsbetriebe und der öffentlichen Aufsicht (Wer steuert die [Aus-]Bildung?). Punkt 4 umfasst die Finanzierung der (Aus-)Bildungskosten (Wer finanziert die [Aus-]Bildung?).

2.2.1 Wer bietet (Aus-)Bildung an?

Bezüglich der Frage, welche Rolle der Staat und die Betriebe hinsichtlich des Angebotes von (Aus-)Bildung spielen, haben Deutschland und die Schweiz unterschiedliche bildungspolitische Maßnahmen ergriffen. Zum einen hat die Schweiz anfangs der 2000er-Jahre die Gesundheits-, Sozial- und Landwirtschaftsberufe in die duale Berufsbildung integriert. Zum anderen wurden im Jahr 2005 zertifizierte niederschwellige zweijährige betriebliche Berufsausbildungen eingeführt, um möglichst viele schulisch schwächere Jugendliche zu einem Berufsabschluss zu führen (vgl. WETTSTEIN/SCHMID/GONON 2014). Somit beteiligen sich in der Schweiz die Betriebe maßgeblich an einem niederschweligen Berufsausbildungsangebot (vgl. DI MAIO/GRAF/WILSON 2020). In Deutschland hingegen hält man seit den 1980er-Jahren an den zahlreichen Maßnahmen im sogenannten Übergangsbereich fest, die vorwiegend an berufsbildenden Schulen angeboten werden (vgl. SOLGA/WEISS 2015) und an denen Betriebe relativ wenig beteiligt sind. Auch ist eine Integration großer Berufsfelder in die duale Berufsausbildung bisher ausgeblieben.

Die Rolle der Betriebe unterscheidet sich zwischen den beiden Ländern auch im tertiären Bildungsbereich. In Deutschland beteiligen sich Betriebe über duale oder triale Studiengänge zunehmend auch an der hochschulischen Ausbildung. Die Entstehung dualer Studiengänge ist sowohl auf die Initiative großer Firmen in Kooperation mit lokalen, häufig privaten FH (vgl. GRAF 2016) als auch auf die landespolitische Förderung zurückzuführen (vgl. KRONE 2015). Die Studiengänge orientieren sich eng an den Qualifikationsbedürfnissen der Betriebe (vgl. GRAF 2016). In der Schweiz gibt es nur vereinzelt sogenannte praxisintegrierte duale Studiengänge an FH (vgl. SBFI 2019), Studiengänge an privaten Hochschulen finden sich nur wenige. Hingegen beteiligen sich viele Betriebe durch die Unterstützung ausbildungswilliger Angestellter indirekt an der Finanzierung der höheren Berufsbildung (vgl. BFS 2020a).

2.2.2 Wie sind Verhältnis und Verknüpfung von allgemeiner zu beruflicher Bildung?

In der Schweiz wurde über die Einführung der Berufsmatura (BM) im Jahr 1994 für schulisch starke Berufslernende die Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung institutionalisiert. Die BM kann seitdem entweder begleitend zur Berufsausbildung oder im Anschluss daran absolviert werden und gewährleistet den direkten Zugang zu den FH. Sie kann als plurali-

sierendes Element verstanden werden, da sie die Berufsbildung mit einem allgemeinbildenden Abschluss ergänzt. Deutschland hat die Verknüpfung von Berufs- und Allgemeinbildung auf der SEK II traditionell anders geregelt. Der Erwerb der Hochschulreife parallel zu einer beruflichen Qualifizierung ist unüblich und findet nur an berufsbildenden Schulen statt.

Die Verknüpfung von SEK II und Tertiärbereich ist in beiden Ländern ebenfalls jeweils anders geregelt. Die Schweiz setzt stärker auf eine Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung. Somit ermöglicht eine Berufsbildung bzw. ein Fach- oder Berufsabitur den direkten Übergang in die Höhere Berufsbildung (HBB) bzw. an eine FH und eine gymnasiale Matura an eine Universität. Übergänge aus der Berufsbildung an eine Universität oder mit einem gymnasialen Abitur an eine FH werden hingegen durch zusätzliche Hürden in Form von Zusatzprüfungen und langen Praktika erschwert (vgl. KRIESI/LEEMANN 2020). In Deutschland sind diese Übergänge für Personen mit einer Hochschulzugangsberechtigung flexibler gestaltet. Zudem gibt es Anstrengungen, die Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen für den Übertritt zu akademischer Bildung zu erleichtern (vgl. KMK 2009). Daneben entwickelten sich im deutschen Hochschulbereich im Laufe der Zeit hybride (duale oder triale) Studiengänge, die allgemeinbildendes und berufliches Wissen kombinieren (vgl. ERTL/HEMKES 2019) und pluralistischen Charakter haben.

2.2.3 Wer steuert die (Aus-)Bildung?

In der Schweiz unterliegt die gesamte Berufsbildung (die schulische und betriebliche sowie die HBB) einer strategischen Steuerung auf nationaler Ebene (vgl. WETTSTEIN/SCHMID/GONON 2014). Der Bund ist dabei für die strategische Ausgestaltung der Berufsbildung zuständig, während die Kantone für die Umsetzung sowie Aufsicht und die Organisationen der Arbeit für die Bildungsinhalte sorgen. Damit ist die Berufsbildung im Vergleich zu den föderalistisch organisierten und gesteuerten Teilen des Schweizer Ausbildungssystems Volksschule, Gymnasium und Hochschulbildung auf nationaler Ebene relativ stark reglementiert und standardisiert (vgl. RAUNER 2008; WETTSTEIN/SCHMID/GONON 2014). Trotz dieser starken Bedeutung des Bundes in der Steuerung des Bildungssystems spielt er bei der konkreten Ausgestaltung aber nur eine marginale Rolle. Für die Zertifizierung und Festlegung der Berufsprofile und Ausbildungsinhalte in der Berufsbildung sind die Organisationen der Arbeitswelt in Form der Berufsverbände zuständig (vgl. HIPACH-SCHNEIDER/RIEDER 2021).

In Deutschland ist das Berufsbildungssystem fragmentierter und besteht aus unabhängigen Teilsystemen. Diese unterliegen rechtlich und politisch unterschiedlichen Hoheiten. Während der betriebliche Teil der dualen Berufsausbildung und ein erheblicher Teil der Gesundheitsberufe und der HBB bundesrechtlich geregelt sind, sind für die übrigen schulischen Berufsausbildungen sowie den kleineren Teil der HBB die Bundesländer zuständig. Zudem fällt auch innerhalb der dualen Berufsausbildung der schulische Teil der Ausbildung in die Zuständigkeit der Bundesländer (vgl. RAUNER 2008). In Deutschland erfolgen die Aufsicht der Berufsausbildung, Zertifizierung, Standardisierung und Festlegung der Berufsprofile unter genauen Vorgaben der Kammern und Gewerkschaften (vgl. HIPACH-SCHNEIDER/RIEDER 2021). Unternehmen müssen diese relativ starren Vorgaben befolgen, wodurch weniger Rücksicht auf die Bedürfnisse einzelner Betriebe genommen werden kann (vgl. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012).

Auch die HBB ist in der Schweiz einheitlicher als in Deutschland geregelt, denn dort wurde sie aus dem wenig reglementierten Weiterbildungsbereich gelöst und auf Tertiärstufe verankert. Zwar wurde in Deutschland mit der Zuordnung der Weiterbildungsabschlüsse zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) die berufliche Aufstiegsfortbildung erstmals in eine direkte Beziehung zu Hochschulabschlüssen gesetzt. Dennoch sind die Möglichkeiten zur Wei-

terqualifizierung für Personen mit Berufsausbildung aber ohne Abitur in Deutschland weiterhin fragmentiert (vgl. SCHNEIDER/WINKLER 2021).

2.2.4 Wer finanziert die (Aus-)Bildung?

Die Finanzierung der dualen Ausbildung in kollektiven Berufsbildungssystemen wird vom Staat und den Betrieben gemeinsam getragen. In der Schweiz müssen sich in vielen Branchen auch nicht ausbildende Betriebe über Fonds an den Ausbildungskosten beteiligen. In Deutschland konnte sich eine solche Lösung nur in wenigen Branchen und Berufen durchsetzen (vgl. DURAZZI/GEYER 2020). Kosten-Nutzen-Erhebungen zeigen, dass die deutschen Betriebe durchschnittlich höhere Nettokosten für die Ausbildung aufbringen als Betriebe in der Schweiz. Eine Ursache für die Unterschiede in der Kosten-Nutzen-Bilanz liegt in der stärkeren Beteiligung der Schweizer Lernenden an wertschöpfenden Prozessen. Daneben dürften auch die verschiedenen Regulierungen der Arbeitsmärkte eine Rolle spielen. So sind z. B. die arbeitsschutzrechtlichen Regelungen und die Arbeitszeiten für Auszubildende in der Schweiz weniger standardisiert, wodurch die Arbeitgeber über mehr Handlungsspielraum verfügen (vgl. PFEIFER/WENZELMANN/WOLTER 2016). Dies zeigt sich auch bei der Aushandlung der Ausbildungslöhne. Während diese in der Schweiz nicht über die Firmen hinweg standardisiert sind und sich damit stärker an der Produktivität der Lernenden orientieren können, setzen sich in Deutschland die Gewerkschaften für eine einheitliche Ausbildungsvergütung in den Berufen ein (vgl. EMMENEGGER/GRAF/STREBEL 2021; THELEN/BUSEMEYER 2012).

► 3 Statistische Grundlagen und methodisches Vorgehen

Um das (Aus-)Bildungsgeschehen in der SEK II und der Tertiärstufe in Deutschland und der Schweiz zu vergleichen, fügen wir mehrere amtliche Statistiken zusammen. Wir betrachten den Zeitraum von 2005 bis 2019. Für diese Periode sind die Daten beider Länder weitgehend vergleichbar.

Für Deutschland verwenden wir eine Sonderauswertung der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE), der Hochschulstatistik und der Berufsbildungsstatistik sowie eigene Auswertungen zur Statistik der Beruflichen Schulen (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). Für die Schweiz nutzen wir die Statistik der Bildungsabschlüsse (SBA), die Statistik der Beruflichen Grundbildung (SBG), die Statistik der Lernenden (SdL) und das Schweizerische Hochschulinformationssystem (SHIS) (vgl. BFS 2020b, 2020c, 2020d, 2020e).

Wir vergleichen Zahlen der Bildungsabschlüsse bzw. Personen, die ihre Prüfung erfolgreich abgeschlossen haben (Absolventen/Absolventinnen). Eine Eingrenzung auf Erstabschlüsse/Erstabsolventen/-absolventinnen, um Doppelzählungen zu vermeiden, ist im Rahmen eines Ländervergleichs aus Gründen der Datenverfügbarkeit nicht durchgängig möglich. Auch führt die Verwendung von Abschlussdaten dazu, dass einzelne Personen doppelt in die Statistik einfließen können. Für die Schweiz betrifft dies zum Teil die Berufsbildungs- und Berufsabiturabschlüsse, da einige Personen neben einem Berufsabschluss zeitgleich auch das Berufsabitur (BM1) erwerben. Auch bei der HBB bauen gewisse Abschlüsse aufeinander auf, sodass ein Teil der Personen zwei Abschlüsse aufweist. Diese werden meist aber nicht im selben Jahr erworben. In Deutschland betrifft dies einen kleinen Teil der Abschlüsse der HBB, die in verschiedenen Statistiken erhoben und somit teils doppelt erfasst werden. Um im Hochschulbereich das Problem der Doppelzählungen mit den Masterabschlüssen zu vermeiden, konzentrieren wir uns auf die Darstellung der Bachelorabschlüsse. Im Bereich der HBB können Abschlüsse analog zur Bachelor- und Masterstufe nicht separat ausgewiesen werden. Der Anteil der HBB-Abschlüsse auf Masterniveau ist aber sehr gering. Zudem schließen wir Bildungsausländer/-innen¹ aus der Summe der Bachelorabschlüsse aus, um das inländische Hochschulgeschehen nicht zu überschätzen.

Aufgrund der unterschiedlichen Datenverfügbarkeiten in Deutschland und der Schweiz ist es notwendig, kleinere Anpassungen bei der Zuordnung der Abschlüsse zu den verschiedenen Qualifikationsbereichen vorzunehmen und minimale Unschärfen zu dulden. Genaue Erläuterungen zur Zuordnung sind in den Tabellen III a und III b im Anhang zu finden.

Methodisch gehen wir deskriptiv vor: In einem ersten Schritt stellen wir die Bildungsabschlüsse der Qualifikationsbereiche der SEK II und des Tertiärbereichs für das Jahr 2019 gegenüber (siehe Abb. 1 und Anhang Tab. I). Hierbei geht es darum, die relative Bedeutung der Bereiche der Länder miteinander zu vergleichen. Dafür nutzen wir die Abschlussanteile des jeweiligen Qualifikationsbereichs, gemessen an der Summe aller Abschlüsse der SEK II. In einem zweiten Schritt vergleichen wir die Entwicklungen der Qualifikationsbereiche zwischen den Jahren 2005 und 2019. Dazu nutzen wir zwei unterschiedliche Größen zur Messung der

1 Dies sind Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben. Auf der SEK II sowie bei der HBB können die Daten nicht um Bildungsausländer/-innen bereinigt werden. Im Vergleich zum Hochschulbereich absolvieren dort aber traditionell deutlich weniger Bildungsausländer/-innen einen Bildungsgang.

Veränderung: Einerseits betrachten wir die Veränderung der absoluten Zahlen. Diese zeigen an, ob sich ein Qualifikationsbereich zahlenmäßig ansteigend oder rückläufig entwickelt hat (siehe Tab. 2). Andererseits betrachten wir die Veränderung der relativen Bedeutung der Qualifikationsbereiche. Somit wird deutlich, ob ein Qualifikationsbereich im Vergleich zu anderen Bereichen an Bedeutung gewonnen oder verloren hat (siehe Abb. 2 und Abb. 3). Für ein vollständiges Bild der Entwicklungsdynamik sind beide Entwicklungsraten heranzuziehen, weil es sein kann, dass sich z. B. die Zahl der Abschlüsse eines Qualifikationsbereichs im Zeitverlauf erhöht, während die relative Bedeutung sinkt.

► 4 (Aus-)Bildung in Deutschland und der Schweiz

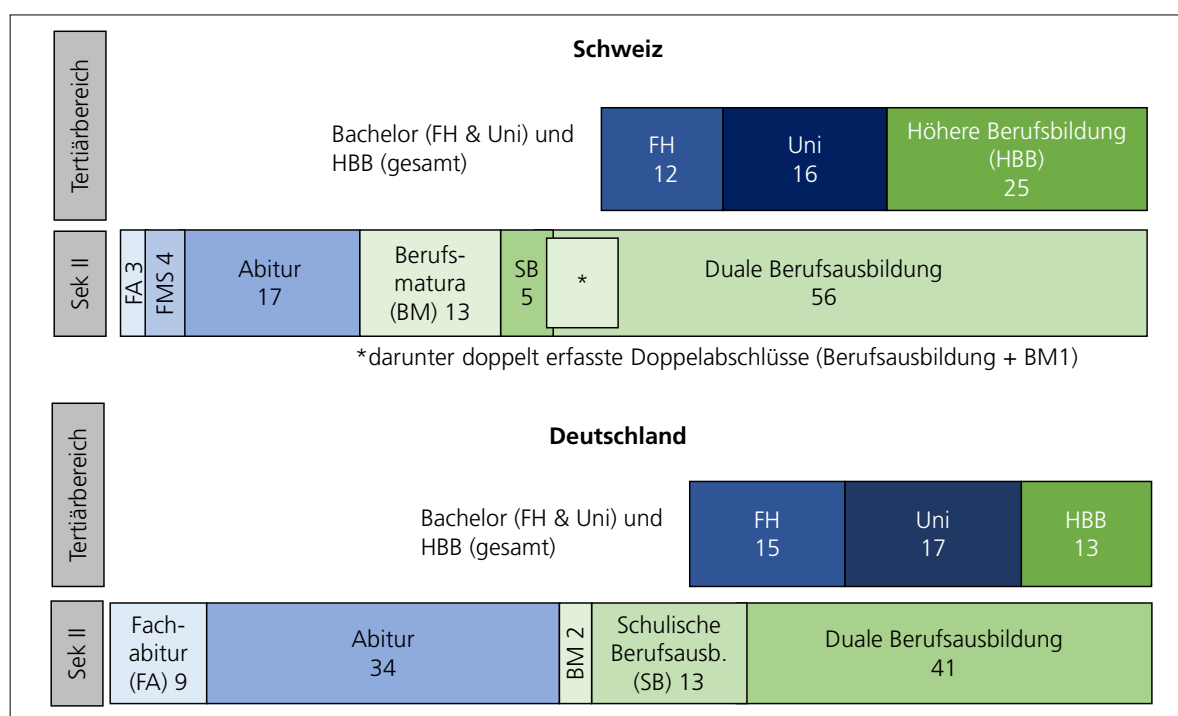
4.1 Vergleich der Bildungsabschlüsse

Abbildung 1 stellt die SEK II und die Tertiärstufe der Vergleichsländer gegenüber. Neben dualer und schulischer Berufsausbildung zählen wir auch die Berufsmatura bzw. das Berufsabitur zu den berufsbildenden Qualifikationsbereichen, da der Erwerb der Hochschulreife über den Weg der beruflichen Bildung erfolgt. Im Tertiärbereich zählen wir die HBB zu den berufsbildenden Qualifikationsbereichen. Alle anderen Qualifikationsbereiche zählen wir zu den allgemeinbildenden Bereichen.

In Abb. 1 entspricht die Größe der Kästchen der Qualifikationsbereiche ihrer relativen, quantitativen Bedeutung. Für die Berechnung der Anteile auf der SEK II und im Tertiärbereich bildet die Summe aller Abschlüsse der SEK II die Referenzgröße.

Vergleicht man die Struktur der (Aus-)Bildungssysteme, so fällt auf, dass die berufsbildenden Qualifikationsbereiche in der Schweiz deutlich ausgeprägter sind als in Deutschland. Zwar erwerben auch in Deutschland im Vergleich zu den anderen Qualifikationsbereichen mehr junge Menschen der SEK II einen berufsbildenden Abschluss, aber dieser Bereich ist weniger dominant. Im Tertiärbereich ist die HBB nur halb so verbreitet wie in der Schweiz.

Abbildung 1: Abschlüsse der Qualifikationsbereiche der SEK II und des Tertiärbereichs 2019 (Anteile in %)



FA=Fachabitur (Allgemeine Fachhochschulreife), Abitur=Allgemeine Hochschulreife (inklusive fachgebundener Hochschulreife).
 FMS=Fachmittelschule, BM=Berufsmatura/Berufsabitur (für D: Schulische Berufsausbildung plus zusätzlich erworbene Hochschulreife).
 SB=Schulische Berufsausbildung, HBB=Höhere Berufsbildung.

Für CH: Restliche Abschlüsse SEK II (2 %): Internationales Baccalaureat, Passerelle Berufsmaturität/Fachmaturität – Universität und andere, nicht näher definierte allgemeinbildende Ausbildungen.

Quelle: eigene Darstellung auf Basis der Tabelle 1

Vergleicht man zunächst die allgemeinbildenden Qualifikationsbereiche der SEK II, so zeigt sich, dass diese in Deutschland deutlich ausgeprägter sind als in der Schweiz. Während in Deutschland 34 Prozent der Abschlüsse auf das Abitur² entfallen, sind es in der Schweiz nur halb so viele. Das Fachabitur³ ist in Deutschland bereits lange etabliert, während in der Schweiz die Fachmatura erst im Jahr 2004 aus den früheren Diplommittelschulen hervorgegangen ist (vgl. EDK 2003). Insgesamt beträgt der Anteil der Abschlüsse im allgemeinbildenden Bereich in Deutschland 43 Prozent (FA 9 % plus Abitur 34 %), in der Schweiz nur 24 Prozent (FA 3 % plus FMS 4 % plus Abitur 17 %), wobei diese Zahl den Anteil der Abschlüsse sogar geringfügig überschätzen dürfte, da Fachabiturienten/-abiturientinnen in der Schweiz immer auch einen Fachmittelschulabschluss erwerben. Für die Fachmittelschulabschlüsse gibt es in Deutschland kein direktes Pendant.

Die duale Berufsausbildung spielt in beiden Ländern nach wie vor die wichtigste Rolle, die in der Schweiz (56 %) noch etwas größer ist als in Deutschland (41 %). Zudem ist der Anteil der schulischen Berufsausbildung in der Schweiz mit 5 Prozent im Vergleich zu Deutschland mit 13 Prozent relativ unbedeutend. Die Berufsmatura hat mit 13 Prozent der Abschlüsse eine viel größere Bedeutung als die doppelqualifizierenden Bildungsgänge an beruflichen Schulen (Berufsabitur) in Deutschland (2 %), bei denen neben einem Berufsabschluss zugleich die Hochschulreife erworben werden kann.

Auch auf Tertiärstufe ist der berufsbildende Bereich in der Schweiz deutlich ausgeprägter als in Deutschland. Während in der Schweiz 25 Prozent der Abschlüsse auf die HBB entfallen, ist es in Deutschland nur gut die Hälfte davon (13 %). Im Hochschulbereich sind die FH in der Schweiz mit 12 Prozent der Abschlüsse gegenüber den Universitäten mit 16 Prozent weniger wichtig. In Deutschland liegt der Anteil der FH-Abschlüsse mit 15 Prozent auf ähnlichem Niveau wie jener der Universitätsabschlüsse (17 %).

Hybride Studiengänge sind in der Schweiz sehr selten. In Deutschland haben sie aber stark an Bedeutung gewonnen. Öffentliche wie private FH und Berufsakademien, von denen ein Großteil in den letzten Jahren einen Hochschulstatus erlangt hat, spielen für die Etablierung dualer Studiengänge eine wichtige Rolle. Für die dualen Studiengänge liegen separate Daten zu den Abschlüssen an FH erst ab dem Berichtsjahr 2018 vor. Hier liegt der Anteil der dualen Studienabschlüsse im Jahr 2019 bei ca. 14 Prozent (siehe Tab. 1).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Schweiz mit ihrem hohen Anteil an Berufsaabitur-Abschlüssen auf der SEK II pluralistischer darstellt als Deutschland. Im Tertiärbereich hingegen zeigt sich die Schweiz distinktiver als Deutschland, das mit den dualen Studiengängen stärkere pluralistische Elemente besitzt.

2 Inklusive fachgebundener Hochschulreife, bei der die Studienberechtigung auf ein bestimmtes Fach oder eine bestimmte Fachrichtung an einer Universität beschränkt ist. Diese kann nicht separat ausgewiesen werden. Ihre Größenordnung bezogen auf die Studienanfänger/-innen liegt bei <1% (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020).

3 Die Fachhochschulreife, oft auch Fachabitur genannt, berechtigt zum Studium aller Studiengänge an FH und zur Aufnahme eines Bachelor-Studiengangs an einigen Universitäten.

4.2 Entwicklung der Qualifikationsbereiche der Sekundarstufe II

Um die Entwicklung der Qualifikationsbereiche zu vergleichen, betrachten wir die Veränderungsraten der absoluten Zahlen (Tab. 1) sowie die Anteile der einzelnen Qualifikationsbereiche am Gesamtbereich (Abb. 2).

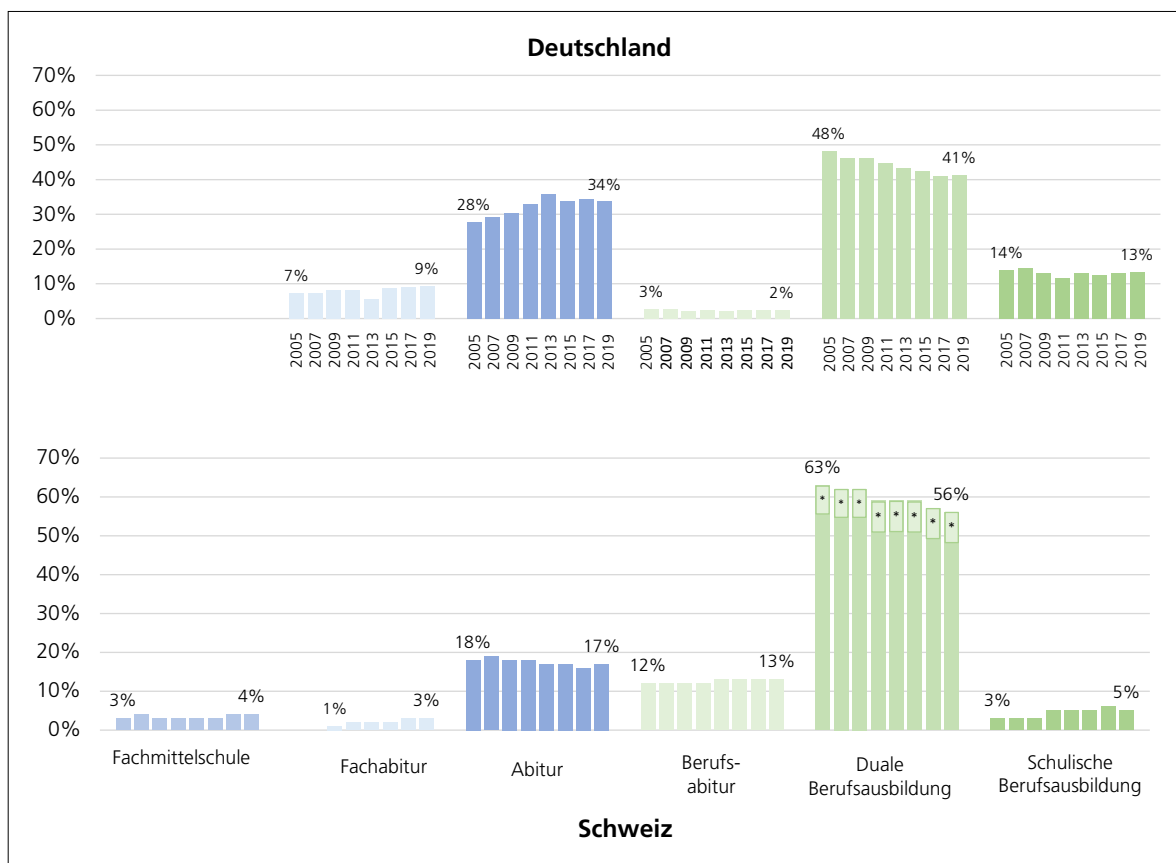
Tabelle 1: Abschlüsse in den Qualifikationsbereichen absolut für 2005 und 2019 sowie ihre Veränderungsraten

| | 2005 | | 2019 | | Veränderung 2019 zu 2005 | |
|--|---------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------------|------------|
| | CH | D | CH | D | CH | D |
| Sekundarstufe II | | | | | | |
| Duale Berufsausbildung | 56.948 | 443.122 | 62.150 | 395.682 | 9% | -11% |
| Schulische Berufsausbildung (SB) | 2.826 | 129.201 | 5.861 | 126.732 | 107% | -2% |
| Berufsabitur (BM) | 10.719 | 23.926 | 14.524 | 23.448 | 35% | -2% |
| <i>darunter:</i> | | | | | | |
| <i>BM1</i> | 5.788 | | 7.105 | | 23% | |
| <i>BM2</i> | 4.931 | | 7.360 | | 49% | |
| Fachmittelschule (FMS) | 2.617 | | 4.234 | | 62% | |
| Fachabitur (FA) | - | 67.489 | 3.077 | 88.491 | | 31% |
| Abitur (Abi) | 16.411 | 256.563 | 18.873 | 321.843 | 15% | 25% |
| Restl. Sek II | 519 | | 1.934 | | 273% | |
| Total Sekundarstufe II | 90.040 | 920.301 | 110.653 | 956.196 | 23% | 4% |
| Tertiärbereich (ohne Master an Uni/FH und Bildungsausländer/-innen) | | | | | | |
| Höhere Berufsbildung (HBB) | 27.906 | 140.510 | 27.647 | 120.486 | -1% | -14% |
| Fachhochschulen (FH) | 6.155 | 80.804 | 12.848 | 141.847 | 109% | 76% |
| <i>Darunter: Duale Studiengänge</i> | | - | | 20.134 | | |
| Universitäten (Uni) | 12.741 | 125.368 | 17.372 | 160.997 | 36% | 28% |
| <i>Darunter: Duale Studiengänge</i> | | - | | 1.462 | | |
| Total Tertiärbereich | 46.802 | 346.682 | 57.867 | 423.330 | 24% | 22% |

Quellen: CH: Bundesamt für Statistik, SEK II: BFS 2020b, 2020c, 2020d; HBB: BFS 2020b; FH/Uni: BFS 2020e; D: SEK II: STATISTISCHES BUNDESAMT 2020c; HBB: STATISTISCHES BUNDESAMT 2020a, 2020b; FH/Uni: STATISTISCHES BUNDESAMT 2020d; eigene Darstellung

Betrachten wir die absoluten Abschlusszahlen der dualen Berufsausbildung, so hat sich diese in Deutschland im Betrachtungszeitraum um 11 Prozent reduziert. In der Schweiz verzeichnet sie indes ein Plus von 9 Prozent. Im Hinblick auf ihren Anteil an allen Abschlüssen der SEK II hat die duale Berufsausbildung jedoch in beiden Ländern an Bedeutung verloren.

Abbildung 2: Relative Bedeutung der Qualifikationsbereiche der SEK II 2005 bis 2019 – Anteil der Abschlüsse eines Qualifikationsbereichs an allen Abschlüssen der SEK II (in %)



*Darunter doppelt erfasste Doppelabschlüsse (Berufsausbildung + BM 1).

Quellen: **D:** STATISTISCHES BUNDESAMT 2020c; **CH:** BFS 2020b, 2020c, 2020d; eigene Darstellung

Während die Zahl der Abschlüsse der schulischen Berufsausbildung in Deutschland zwischen 2005 und 2019 leicht rückläufig ist (-2%), hat sie sich in der Schweiz mehr als verdoppelt. Ihre relative Bedeutung ist in Deutschland recht stabil; in der Schweiz ist sie ausgehend von sehr tiefem Niveau gewachsen.

Die Zahl der Berufsabitur-Abschlüsse hat sich in der Schweiz im Beobachtungszeitraum um 35 Prozent erhöht. In Deutschland hingegen hat sie sich auf sehr niedrigem Niveau leicht reduziert (-2%). Betrachtet man die relative Bedeutung des Berufsabiturs, so ist der Anteil in beiden Ländern stabil geblieben.

Auch die Abschlüsse der Schweizer Fachmittelschulen, die Voraussetzung für das Fachabitur sind, haben sich zwischen 2005 und 2019 um 62 Prozent erhöht. Gleichzeitig ist ihr relativer Anteil an allen Abschlüssen der SEK II nur leicht gestiegen. Für das Fachabitur stehen in der Schweiz erst seit dem Jahr 2009 Daten zur Verfügung. Dessen Abschlüsse haben sich auf tiefem Niveau versechsfacht. In Deutschland ist die Zahl der Fachabiturabschlüsse im Betrachtungszeitraum um 31 Prozent gestiegen. In Relation zu anderen Abschlüssen der SEK II

stagniert die Bedeutung des Fachabiturs in der Schweiz, während sie in Deutschland einen leichten Anstieg verzeichnet.

Für das Abitur zeigen sich in beiden Ländern steigende Abschlusszahlen. In der Schweiz fällt der Anstieg mit 15 Prozent jedoch merklich niedriger aus als in Deutschland mit 25 Prozent. Auch die relative Bedeutung des Abiturs hat sich in beiden Ländern uneinheitlich entwickelt. Während der Anteil der gymnasialen Maturität in der Schweiz relativ stabil bleibt, steigt der Anteil in Deutschland deutlich an.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Berufsbildung in beiden Ländern an Boden verliert. Zudem zeigt sich in Deutschland mit einem Anstieg der Abiturabschlüsse ein stärkerer Trend zur Allgemeinbildung bzw. ein *academic drift*.

4.3 Entwicklung der Qualifikationsbereiche im Tertiärbereich (Bachelor und Höhere Berufsbildung)

Auch für die Entwicklungen auf Tertiärstufe betrachten wir zunächst die Veränderungsraten der absoluten Zahlen (Tab. 1) sowie die relative Bedeutung der einzelnen Qualifikationsbereiche (Abb. 3).

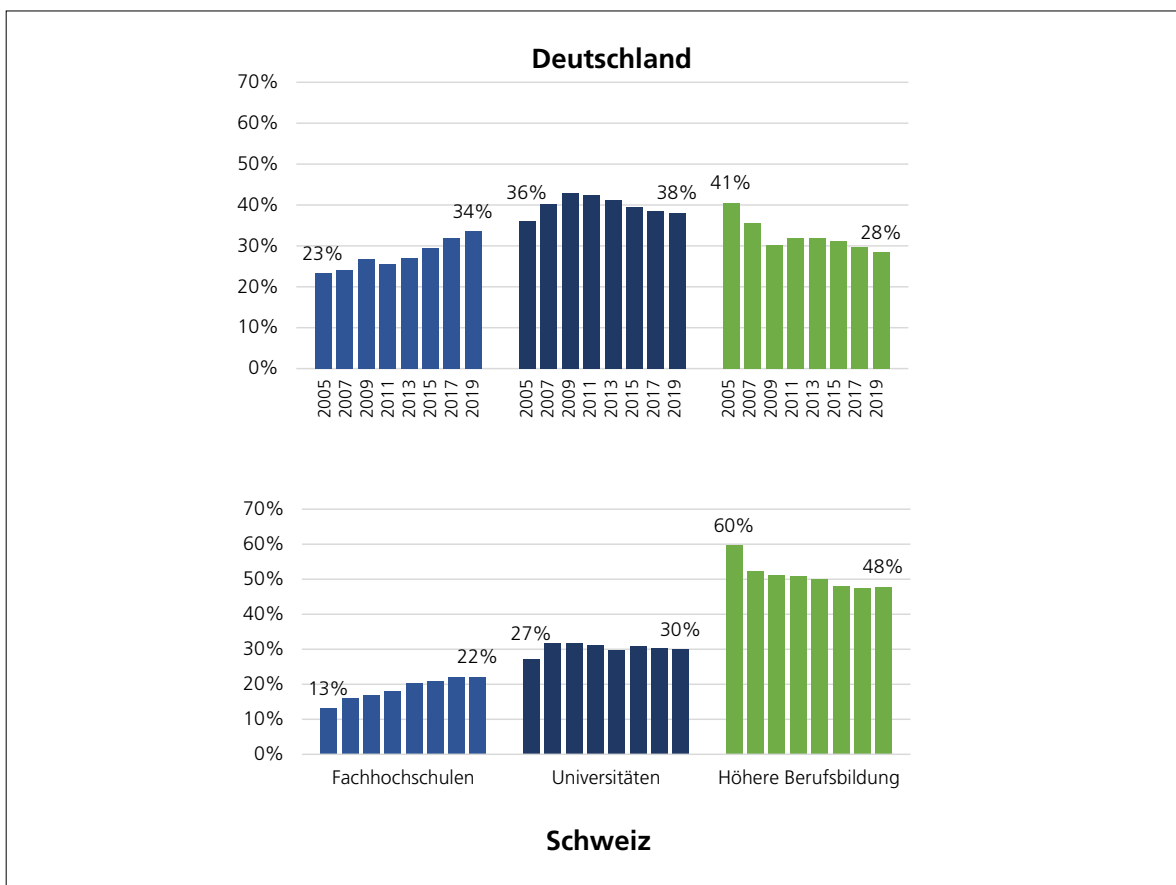
Blicken wir zunächst auf die HBB, zeigt sich in der Schweiz eine leichte Abnahme der absoluten Abschlusszahlen im Betrachtungszeitraum (-1 %), während die Zahlen in Deutschland stärker sinken (-14 %). In beiden Ländern ist jedoch die relative Bedeutung der HBB deutlich zurückgegangen.

Der Blick auf die FH zeigt, dass die Abschlusszahlen in beiden Ländern anwachsen. Während sich die Zahl in der Schweiz mehr als verdoppelt hat (+109 %), steigen sie in Deutschland um rund 76 Prozent. Auch die relative Bedeutung der FH-Abschlüsse nimmt in beiden Ländern im Betrachtungszeitraum deutlich zu. Ähnliches gilt für die Zahl der Universitätsabschlüsse. Beide Länder verzeichnen einen Anstieg: In Deutschland um 28 Prozent, in der Schweiz um 36 Prozent. Die relative Bedeutungszunahme der Universitäten ist jedoch in beiden Ländern weniger dynamisch als die der FH.

Für die Entwicklung der Abschlusszahlen dualer Studiengänge an deutschen Hochschulen und Berufsakademien stehen Daten erst seit dem Jahr 2018 (Hochschulen) bzw. 2017 (Berufsakademien) zur Verfügung. Um dennoch ein Verständnis für die Entwicklung des Qualifikationsbereichs zu bekommen, greifen wir hier auf Zahlen zu den Anfängern/Anfängerinnen zurück. Seit dem Jahr 2005 hat sich ihre Zahl an Hochschulen und Berufsakademien nahezu verdreifacht (2005: 12.600, 2019: 33.700; vgl. Statistisches Bundesamt 2020c). In der Schweiz gibt es nach wie vor fast keine dualen Studiengänge (vgl. SBFI 2019).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland einen *academic drift* gibt, der sich in der zunehmenden Bedeutung der FH-Abschlüsse spiegelt und in Deutschland ausgeprägter ist als in der Schweiz. Zudem zeigt sich in Deutschland mit der dynamischen Entwicklung der dualen Studiengänge ein Trend zur Pluralisierung, der in der Schweiz bisher ausgeblieben ist.

Abbildung 3: Relative Bedeutung der Qualifikationsbereiche des Tertiärbereichs (Bachelor und HBB) 2005 bis 2019 – Anteil der Abschlüsse eines Qualifikationsbereichs an allen Abschlüssen des Tertiärbereichs – Bachelor und HBB (in %)



Quellen: **D:** HBB: STATISTISCHES BUNDESAMT 2020a, 2020b; FH/Uni: STATISTISCHES BUNDESAMT 2020d; **CH:** HBB: BFS 2020b; FH/Uni: BFS 2020e; eigene Darstellung

► 5 Neuralgische Punkte und politische Weichenstellungen

5.1 Sekundarstufe II

Die Entwicklungsrichtungen der Qualifikationsbereiche auf der SEK II sind in Deutschland und in der Schweiz ähnlich. Ein Hauptunterschied zeigt sich bei den Anteilen des gymnasialen Abiturs: In Deutschland hat dieser deutlich zugenommen, während er in der Schweiz stagniert. Gleichzeitig sind in der Schweiz die duale Berufsausbildung und das Berufsabitur wichtiger. Damit hat sich die SEK II in Deutschland stärker akademisiert als in der Schweiz, ist aber zugleich sehr distinktiv geblieben und trennt klar zwischen Allgemein- und Berufsbildung. Betrachten wir das Berufsabitur als Indikator einer Pluralisierung, hat sich die SEK II in der Schweiz stärker pluralisiert als in Deutschland. Wir gehen davon aus, dass verschiedene Weichenstellungen an allen vier neuralgischen Punkten eine Rolle für diese unterschiedliche Entwicklung spielen.

In Bezug auf das Verhältnis von betrieblicher zu schulischer Berufsausbildung zeigt sich in der Schweiz die Tendenz, mehr Ausbildungsangebote in das duale Berufsausbildungssystem zu integrieren. Über die Aufnahme der Gesundheits-, Sozial- und Landwirtschaftsberufe sowie der zweijährigen eidgenössischen Berufsattestausbildung in die duale Berufsausbildung ist diese deutlich gestärkt worden (vgl. WETTSTEIN/SCHMID/GONON 2014). In Deutschland gibt es hingegen weiterhin viele Ausbildungsangebote, die stark an den Lernort Schule gebunden sind. So wird die Mehrheit der Ausbildungen in den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen außerhalb des dualen Systems organisiert, zum Teil wurden sie auch akademisiert (vgl. DIONISIUS/ILLIGER 2021).

Auch das Verhältnis von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung ist unterschiedlich gesteuert worden. Zahlreiche Schweizer Kantone haben den Anteil der gymnasialen Abiturienten/Abiturientinnen anhand informeller Quoten niedrig gehalten (vgl. HAFNER/ESPOSITO/LEEMANN 2022). Gleichzeitig hat das Berufsabitur die Anbindung der Berufsbildung an den Hochschulsektor sichergestellt und die Allgemeinbildung in der Berufsbildung gestärkt. Deutschland hat hingegen eher das Ziel verfolgt, die Studierendenquote zu erhöhen (vgl. BUND/LÄNDER 2007).

Eine mögliche Ursache für diese unterschiedlichen Weichenstellungen ist in der Ausgestaltung der Bildungssteuerung zu sehen. Die strategische Steuerung der gesamten Berufsbildung auf nationaler Ebene in der Schweiz bei gleichzeitig großem Einfluss der Berufsverbände auf die Ausbildungsinhalte sowie die ausgeprägte Konsenskultur (vgl. GRAF 2021) dürfte es den bildungspolitischen Akteuren erleichtert haben, die duale Berufsbildung bildungspolitisch in die gewünschte Richtung zu lenken. Die stärkere Fragmentierung des deutschen Berufsbildungssystems, der geringere Einfluss der Unternehmen auf die Ausgestaltung der Berufsprofile und die Vetokultur, die den Gewerkschaften und kleinen Betrieben relativ viel Macht verleiht (vgl. GRAF 2021), haben die duale Berufsbildung vermutlich tendenziell geschwächt.

Eine weitere mögliche Ursache liegt in den Finanzierungsunterschieden. In Deutschland bilden die Betriebe aufgrund der durchschnittlichen höheren Nettokosten eher investitionsorientiert aus (vgl. SCHÖNFELD u. a. 2020). Dies lohnt sich insbesondere für Großbetriebe, die ihre Ausbildungskosten nachträglich über die Deckung des zukünftigen Arbeitskräftebedarfs amortisieren können. In der Schweiz hingegen bilden die Betriebe eher produktionsorien-

tiert aus. Die Mehrheit der Betriebe kann einen finanziellen Nutzen schon während der Ausbildungszeit erzielen (vgl. PFEIFER/WENZELMANN/WOLTER 2016). Davon profitiert das duale Berufsbildungssystem in der Schweiz insgesamt.

5.2 Tertiärstufe

Auch auf der Tertiärstufe unterscheidet sich die Entwicklung in Deutschland und der Schweiz auf den ersten Blick nur wenig. In beiden Ländern wurden als Konsequenz der Bologna-Reform Bachelor-Studiengänge eingeführt, um der geforderten rascheren Arbeitsmarktfähigkeit nachzukommen. Hierdurch wurde es bereits nach drei statt vier bis fünf Jahren möglich, einen berufsqualifizierenden akademischen Abschluss zu erwerben (vgl. KMK 2003). Dies kann auch als europäischer Trend in Richtung eines *vocational drift* interpretiert werden.

Unterschiede zeigen sich indes bei den Hochschulabschlüssen, die in Deutschland häufiger vorkommen, und den Abschlüssen der HBB, die in der Schweiz eine größere Rolle spielen. Zudem manifestiert sich innerhalb des Hochschulsektors eine starke Pluralisierungstendenz, die sich in einem zunehmenden Anteil berufsorientierter Studiengänge insbesondere an den FH äußert. Wir gehen auch hier davon aus, dass es bedeutende Weichenstellungen an allen vier neuralgischen Punkten gab.

Das Hochschulangebot vergrößerte sich in Deutschland immens, da hier mehrere, sich verstärkende Entwicklungen zeitgleich stattfanden. Ab den 1990er-Jahren wurde in Deutschland mit dem Ziel, die Studierendenquote zu erhöhen, der Ausbau der FH stark vorangetrieben (vgl. HRK 1992; BUND/LÄNDER 2008). Die Einführung des Bachelors führte indirekt zu einer Absenkung der Zugangsschwelle zu einem Hochschulstudium (vgl. SCHULTZ/HURRELMANN 2013). Hierdurch standen FH und Universitäten in einem neuen, verschärften Wettbewerb um Studierende (vgl. RAUNER 2012). Zudem verstärkte sich die potenzielle Nachfrage nach Studienplätzen durch die Einführung des achtjährigen Gymnasiums (ab 2007 in den einzelnen Bundesländern) und das Aussetzen der Wehrpflicht (2011) (vgl. BUND/LÄNDER 2008). Entsprechend wurden die Angebotskapazitäten an den Hochschulen erweitert, aber später, im Sinne eines „institutionellen Selbsterhaltungstriebes“ (DRÄGER 2013, S. 46), nicht mehr merklich nach unten korrigiert. Im Werben um die Studierenden entwickelte sich ein dynamischer Hochschulmarkt, auf dem vor allem private Hochschulen Innovationskraft bewiesen. Sie schufen alternative, vielfach hybride Studienangebote, die sich auch an „atypische“ Studierende richten. Hierunter fallen z. B. auch beruflich Qualifizierte ohne Abitur (vgl. ENGELKE/MÜLLER/RÖWERT 2017).

In der Schweiz dürfte die deutlich tiefere Abiturquote und der damit verbundene geringere Anteil der Studienberechtigten das Wettbewerbspotenzial zwischen den Hochschulen eingeschränkt haben. Hier könnte es eine Rolle spielen, dass die HBB in der Schweiz als Qualifizierungsoption auf Tertiärstufe für Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung im Vergleich zu Deutschland eine etablierte und anerkannte Alternative ist (vgl. BAUMELER/KRIESI/BARABASCH 2017).

Darüber hinaus dürfte in Deutschland die relative Offenheit für flexible Bildungswege, die Übergänge zwischen Berufs- und Allgemeinbildung erleichtern, den Wettbewerb zwischen den Bildungsanbietern insgesamt befördert haben. In Deutschland nehmen rund 20 Prozent der Studienberechtigten eine Berufsausbildung auf (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2020). Für diese Gruppe ist eine spätere hochschulische Weiterqualifikation naheliegender als die Aufnahme einer HBB, wodurch diese geschwächt wird. Auch für beruflich Qualifizierte ohne Abitur besteht die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen. Ihr Anteil hat

sich in den letzten Jahren deutlich erhöht, lag aber im Jahr 2018 erst bei rund 3,5 Prozent der StudienanfängerInnen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020). Zudem nehmen in Deutschland auch viele Abiturienten/Abiturientinnen ein FH-Studium auf.

In der Schweiz sind der Expansion des Hochschulbereichs durch die restriktive Profilschärfung (vgl. HIPACH-SCHNEIDER/SCHNEIDER 2018) enge Grenzen gesetzt worden. Rund 95 Prozent der Abiturienten/Abiturientinnen nehmen ein Hochschulstudium auf (vgl. BFS 2018), wobei nur eine Minderheit eine FH wählt. Der überwiegende Teil der Studierenden an Schweizer FH hat zuvor eine Berufsmatura absolviert (rund 60 %; vgl. SKBF 2018) und kombiniert die Berufsausbildung mit einem FH-Studium. Folglich war das Bedürfnis der Firmen, zur Sicherung des Fachkräftebedarfs in duale Studiengänge zu investieren, in der Schweiz vermutlich viel weniger ausgeprägt als in Deutschland.

In Deutschland zeigen sich im Hochschulsektor auch bei der Bildungssteuerung und Finanzierung Veränderungstendenzen. Die hybriden Studienformate sind häufig auf Initiative großer Firmen in Kooperation mit lokalen, privaten Hochschulen entstanden (vgl. GRAF 2016). Dabei zielen die Unternehmen darauf ab, ihren Fachkräftebedarf passgenau und nachhaltig zu sichern (vgl. KRONE 2015; GRAF 2016, 2021). Auch bietet es ihnen die Möglichkeit, eine weitere Qualifikationsstufe im Betrieb zu etablieren und damit Lohnregelungen durchzusetzen, die Produktivitätsunterschiede besser widerspiegeln (vgl. THELEN/BUSEMEYER 2012). Somit stoßen die Unternehmen und privaten Hochschulen in eine Lücke staatlicher Regelungen und beeinflussen über ihr zunehmendes Engagement immer mehr das Studienangebot. Dadurch entwickelt sich das deutsche, kollektive Berufsbildungssystem hin zu einem System, das mehr „segmentalistische“ Elemente (vgl. GRAF 2016) aufweist. Auch die Studierenden haben wachsenden Einfluss. Um private Hochschulen, die in der Regel hohe Studiengebühren verlangen, erfolgreich zu betreiben, müssen diese ihren Mehrwert gegenüber öffentlichen Hochschulen vermarkten. Dies gelingt über eine stärkere Studierenden- und Zielorientierung (vgl. ENGELKE/MÜLLER/RÖWERT 2017).

In der Schweiz ist die Entwicklung firmeninitiiertem hybrider Studiengänge bisher ausgeblieben. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass die Wirtschaft einen größeren Einfluss auf die Ausgestaltung der Berufsbildung hat und weniger stark von Industriebetrieben dominiert wird, wie es in Deutschland der Fall ist (vgl. DI MAIO/GRAF/WILSON 2020; GRAF 2021).

► 6 Diskussion und Fazit

Unser Beitrag untersucht den Trend zu höheren Bildungsabschlüssen in Deutschland und der Schweiz zwischen den Jahren 2005 und 2019. Die Veränderungen der Abschlüsse der SEK II und der Tertiärstufe zeigen, dass Deutschland und die Schweiz grundsätzlich ähnliche Entwicklungen durchlaufen haben. In beiden Ländern hat die Berufsbildung auf der SEK II an Boden verloren. Gleichzeitig hat der Anteil an FH-Abschlüssen deutlich zugenommen. Es zeigen sich aber auch deutliche Unterschiede zwischen den Ländern, die durch unterschiedliche Weichenstellungen bei dem Bildungsangebot, der Verknüpfung von Allgemein- und Berufsbildung sowie der Bildungssteuerung und -finanzierung entstanden.

Die SEK II hat sich in Deutschland durch einen erhöhten Anteil des Abiturs akademisiert. In der Schweiz ist diese Entwicklung ausgeblieben. Im Gegensatz zu Deutschland kommt dort dem Berufsabitur eine viel größere Bedeutung zu, was als Pluralisierung der SEK II gedeutet werden kann.

Auch auf der Tertiärstufe lässt sich bei den inländischen Abschlüssen in Deutschland eine stärkere Akademisierung beobachten als in der Schweiz, wo nach wie vor viele Abschlüsse auf die HBB entfallen. Die FH haben sich trotz einer deutlichen Zunahme der Abschlüsse verhalten-ner entwickelt als in Deutschland, wo der FH-Bereich stark expandierte. Diese Expansion ging einher mit einer starken Zunahme hybrider Studiengänge und damit einer Pluralisierung, die in der Schweiz bisher ausgeblieben ist.

GRAF (2021) verortet eine wichtige Ursache dafür, dass sich die Systeme der beiden Länder in den letzten Dekaden unterschiedlich entwickelt haben, in ihrer unterschiedlichen Größe, die sich auf die bildungspolitischen Aushandlungsprozesse auswirkt. Im großräumigen Deutschland hat die starke Vetokultur und die damit einhergehende Macht der Gewerkschaften und kleineren Firmen die Anpassung des Berufsbildungssystems an den wirtschaftlichen Strukturwandel erschwert. Dies dürfte den Ausbau der Allgemeinbildung und vor allem die Pluralisierung der Tertiärbildung begünstigt haben. Die Etablierung hybrider Studiengänge, oft in Kooperation mit privaten Hochschulen, schuf für die großen Industriebetriebe flexible Alternativen, um ihren Fachkräftebedarf zu decken.

In der kleinräumigen und kulturell diversen Schweiz dominiert hingegen eine politische Konsenskultur, die auf Kompromissfindung und dem Einbezug zahlreicher Akteure beruht. Dies begünstigt eine flexible Anpassung bestehender Institutionen an die neuen Bedürfnisse, die durch den wirtschaftlichen Strukturwandel an das Bildungssystem gestellt werden, und zwar, indem die Schweiz das bestehende Berufsbildungssystem erweitert und mittels Berufsabitur an das Hochschulsystem anschlussfähig gemacht hat, ohne an der grundsätzlichen Trennung zwischen allgemein- und berufsbildendem Weg zu rütteln (vgl. DI MAIO/GRAF/WILSON 2020; GRAF 2021). Darüber hinaus hat die Schweiz ihren Bedarf an Arbeitskräften mit Hochschulabschluss in den letzten 20 Jahren über die starke Zuwanderung Hochqualifizierter gedeckt (vgl. KRIESI/LEEMANN 2020). Entsprechend verfügt in der Schweiz ein größerer Anteil der jungen Erwerbsbevölkerung über einen Hochschulabschluss als in Deutschland (vgl. OECD 2020). Dies dürfte in der Schweiz den Expansionsdruck auf den Hochschulbereich abgemildert haben.

Diese Unterschiede werfen die Frage auf, welche bildungspolitischen Weichenstellungen geeignet sind, um den Fachkräftebedarf der Wirtschaft zu sichern und gleichzeitig die individuellen Bildungs- und Berufschancen der jungen Menschen sinnvoll weiterzuentwickeln. Während in Deutschland einige Experten/Expertinnen einen weiteren Ausbau des dualen

Studienangebotes empfehlen (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2014), stehen andere dem skeptisch gegenüber. Befürworter/-innen argumentieren, dass zukünftige Qualifikationsanforderungen zunehmend wissenschaftliche Erkenntnisse und Arbeitsmethoden für die Bewältigung beruflicher Aufgaben verlangen. Hingegen fürchten Kritiker/-innen, dass die Vorteile eines robusten dualen Ausbildungssystems wie z. B. Wettbewerbsfähigkeit tiefe Jugendarbeitslosigkeit und hohe Beschäftigung leichtfertig gefährdet werden. Sie sehen Perspektiven in der Verbesserung der Durchlässigkeit von berufsbildenden in allgemeinbildende Bildungsangebote (vgl. VOGEL 2017). In der Schweiz dominiert trotz Fachkräftemangels die kritische Perspektive, wobei die Rolle der Zuwanderung im bildungspolitischen Diskurs meist ausgeblendet wird (vgl. KRIESI/LEEMANN 2020).

Abschließend ist mit Blick auf das methodische Vorgehen der Untersuchung zu berücksichtigen, dass der Beobachtungszeitraum eng gewählt wurde und die Bildungsabschlüsse in den Bundesländern bzw. Kantonen variieren (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020; BONOLI/VORPE 2022). Daher sollten weitere Analysen eine längere Periode wählen und regionale Unterschiede betrachten. Auch wäre ein Blick auf individuelle Bildungsverläufe hilfreich, um Aspekte der Durchlässigkeit und der Übergänge zu untersuchen. Bundesweite amtliche Daten zu Bildungsverläufen liegen für die Schweiz erst seit kurzem und für Deutschland noch gar nicht vor, aber wären für die Zukunft höchst wünschenswert, da die vorhandenen Paneldaten wie z. B. das NEPS keine aussagekräftigen Daten über das Gesamtsystem liefern.

► Literaturverzeichnis

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld 2020
- BAUMELER, Carmen; KRIESI, Irene; BARABASCH, Antje: Berufsbildungskarrieren jenseits der Akademisierung. Impulse zur Profilierung der Aufstiegsfortbildung aus schweizerischer Perspektive. In: BWP 46 (2017) 3, S. 32–36. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/8342> (Stand: 17.07.2023)
- BFS – BUNDESAMT FÜR STATISTIK: Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt. Längsschnittdatenanalysen im Bildungsbereich. Neuenburg 2018
- BFS – BUNDESAMT FÜR STATISTIK: Die Ausbildungssituation der Kandidatinnen und Kandidaten der höheren Berufsbildung. Ergebnisse der Erhebung zur höheren Berufsbildung 2019. Neuenburg 2020a
- BFS – BUNDESAMT FÜR STATISTIK: Statistik der Bildungsabschlüsse. Neuenburg 2020b
- BFS – BUNDESAMT FÜR STATISTIK: Statistik der Beruflichen Grundbildung. Neuenburg 2020c
- BFS – BUNDESAMT FÜR STATISTIK: Statistik der Lernenden. Neuenburg 2020d
- BFS – BUNDESAMT FÜR STATISTIK: Studierende und Abschlüsse an Hochschulen (SHIS-studex). Neuenburg 2020e
- BONOLI, Lorenzo; VORPE, Jackie: Swiss VET between National Framework and Cantonal Autonomy: A Historical Perspective. In: Education Sciences 12 (2022) 2, S. 114
- BUND/LÄNDER: Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern über den Hochschulpakt 2020 vom 20. August 2007. In: BANz vom 12. September 2007, S. 7480
- BUND/LÄNDER: Aufstieg durch Bildung: Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Beschluss vom 22. Oktober 2008 auf dem Bildungsgipfel in Dresden. Dresden 2008
- BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford 2012, S. 3–38
- BUSEMEYER, Marius R.: Fachkräftequalifizierung im Kontext von Bildungs- und Beschäftigungssystemen. In: BWP 42 (2013) 5, S. 6–10. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/7132> (Stand: 17.07.2023)
- CEDEFOP – EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING: The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 6: vocationally oriented education and training at higher education levels – expansion and diversification in European countries. Publications Office of the European Union. Luxembourg 2019
- CEDEFOP – EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING: Vocational education and training in Europe, 1995-2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Publications Office of the European Union: Cedefop reference series 114. Luxembourg 2020
- DELPLACE, Stefan: A look at professional higher education in Europe. In: Baden-Württemberg Stiftung GmbH (Hrsg.): Gleichartig – aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld 2013, S. 33–50
- DI MAIO, Gina; GRAF, Lukas; WILSON, Anna: Embedded flexibilization and polite employer domination: the case of short-track apprenticeships in Switzerland. In: Empirical Research in Vocational Education and Training 12 (2020) 2, S. 1–21
- DIONISIUS, Regina; ILLIGER, Amelie: Schulische Berufsausbildungen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur

- Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2021, S. 176–178. URL: https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2021.php (Stand: 17.07.2023)
- DRÄGER, Jörg: Der Drang nach höherer Bildung ist unaufhaltsam. Warum sich Hochschulen und Ausbildungssystem dringend wandeln müssen. In: SCHULTZ, Tanjev; HURRELMANN, Klaus (Hrsg.): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim 2013, S. 44–53
- DURAZZI, Niccolo; GEYER, Leonard: Social inclusion in the knowledge economy: unions' strategies and institutional change in the Austrian and German training systems. In: *Socio-Economic Review* 18 (2020) 1, S. 103–214
- ECONOMIESUISSE: Duale Berufsbildung stärken statt Gymnasium verwässern. Dossierpolitik #3/21. Zürich 2021
- EDK – DIE SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN: Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 12. Juni 2003. Bern 2003
- EMMENEGGER, Patrick; GRAF, Lukas; STREBEL, Alexandra: Die Rolle der Gewerkschaften in der Berufsbildung: Ein Vergleich Deutschlands und der Schweiz. In: DERNBACH-STOLZ, Stefanie; EIGENMANN, Philipp; KAMM, Chantal; KESSLER, Stefan (Hrsg.): Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung 58 (2021), S. 61–78
- ENGELKE, Jens; MÜLLER, Ulrich; RÖWERT, Ronny: Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können. Gütersloh 2017
- ERTL, Hubert; HEMKES, Barbara: Durchlässigkeit aus der Perspektive der beruflichen Bildung: eine zukunftsorientierte Bestandsaufnahme. In: BÜNNING, Frank; FRENZ, Martin; JENEWEIN, Klaus; WINDELBAND, Lars (Hrsg.): Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung: Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften. Bielefeld 2019, S. 17–35
- GRAF, Lukas: The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland. In: *Journal of Vocational Education & Training* 68 (2016) 1, S. 1–16
- GRAF, LUKAS: How country size matters for institutional change: comparing skill formation policies in Germany and Switzerland. In: *Comparative Education* 57 (2021) 4, S. 1–22
- HAFNER, Sandra; ESPOSITO, Raffaella Simona; LEEMANN, Regula Julia: Transition to Long-Term Baccalaureate School in Switzerland: Governance, Tensions, and Justifications. In: *education sciences* 12 (2022) 2, Article 93
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute; SCHNEIDER, Verena: Eine Gefahr für die Leistungsfähigkeit der tertiären Bildung? Bildungspolitische Unterschiede zwischen Deutschland und der Schweiz. In: *bwp@ Berufsbildung und Wirtschaftspädagogik – online* 34 (2018), S. 1–23
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute; RIEDER, Elena: Die Rolle der Akteure in den Berufsbildungssystemen in Zeiten der Digitalisierung – ein deutsch-schweizerischer Vergleich (RADigital). Bonn 2021. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16935> (Stand: 17.07.2023)
- HRK – HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. Beschluß des 167. Plenums vom 6. Juli 1992. Bonn 1992
- HUMMEL, Markus; BERNARDT, Florian; KALINOWSKI, Michael; MAIER, Tobias; MÖNNIG, Anke; SCHNEEMANN, Christian; STEEG, Stefanie; WOLTER, Marc Ingo; ZIKA, Gerd: Qualifikations- und Berufsprojektion bis 2040 nach Bundesländern. Demografie und Strukturwandel prägen weiterhin die regionale Entwicklung der Arbeitsmärkte. IAB-Kurzbericht 1/2021. Nürnberg 2021
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003. Berlin, Bonn 2003

- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Berlin, Bonn 2009
- KRIESI, Irene; LEEMANN, Regula Julia: Tertiärisierungsdruck – Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das einzelne Individuum. Swiss Academies Communications 15 (2020) 6. Bern 2020
- KRONE, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden 2015
- KYVIK, Svein: Academic drift: a reinterpretation. In: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (Hrsg.): Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in Honour of Guy Neave. Enschede 2007, S. 333–338
- NIDA-RÜMELIN, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. 1. Aufl. Hamburg 2014
- OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT: Education at a Glance 2020. OECD-Indicators. Paris 2020
- PFEIFER, Harald; WENZELMANN, Felix; WOLTER, Stefan C. : Kostenunterschiede der betrieblichen Ausbildung in Deutschland und der Schweiz. In: BWP 45 (2016) 2, S. 33–37. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/7963> (Stand: 17.07.2023)
- RAUNER, Felix: Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2008
- RAUNER, Felix: Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 23 (2012), S. 1–19
- SBFI – STAATSEKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND INNOVATION: SBFI NEWS – Informationen aus dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation 5/19. Bern 2019
- SCHÖNFELD, Gudrun; WENZELMANN, Felix; PFEIFER, Harald; RISIUS, Paula; WEHNER, Caroline: Ausbildung in Deutschland – eine Investition gegen den Fachkräftemangel. Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2017/18. BIBB-Report 1/2020. Bonn 2020. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16551> (Stand: 17.07.2023)
- SCHNEIDER, Verena; WINKLER, Florian: Höherqualifizierende Berufsbildung – Wege des beruflichen Aufstiegs. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2021, S. 359–361. URL: https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2021.php (Stand: 17.07.2023)
- SCHULTZ, Tanjev; HURRELMANN, Klaus: Vorwort. In: SCHULTZ, Tanjev; HURRELMANN, Klaus (Hrsg.): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim 2013, S. 7–10
- SOLGA, Heike; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bonn 2015. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7885> (Stand: 17.07.2023)
- SKBF – SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Bildungsbericht Schweiz. Aarau 2018
- STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER: Qualitäts- und Ergebnisbericht – Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Wiesbaden 2011
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Berufliche Bildung. Fachserie 11 Reihe 3 (Sonderauswertung, eigene Berechnungen). Wiesbaden 2020a
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Berufliche Schulen. Fachserie 11 Reihe 2 (Sonderauswertung, eigene Berechnungen). Wiesbaden 2020b

- STATISTISCHES BUNDESAMT: Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Sonderauswertung, eigene Berechnungen). Wiesbaden 2020c
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Prüfungen an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.2 (Sonderauswertung). Wiesbaden 2020d
- THELEN, Kathleen; BUSEMEYER, Marius R.: Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism towards Segmentalism. In: BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford 2012, S. 3–38
- TIGHT, Malcolm: Theory development and application in higher education research: the case of academic drift. In: Journal of Educational Administration and History 47 (2015) 1, S. 84–99
- VOGEL, Christian: Durchlässigkeit im Bildungssystem. Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege. Bonn 2017. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8426> (Stand: 17.07.2023)
- WETTSTEIN, Emil; SCHMID, Evi; GONON, Philipp: Berufsbildung in der Schweiz: Formen, Strukturen, Akteure. Bern 2014
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels 3818 (2014). Darmstadt 2014

► Anhang

Tabelle I: Qualifikationsbereiche* – Vergleichskategorien

| Sekundarstufe II | Schweiz | Deutschland |
|--|--|---|
| Duale Berufsausbildung | Berufliche Grundbildung ¹ mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA) oder Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ; 2 bis 4 Jahre) <ul style="list-style-type: none"> ▶ altrechtliche Anlehren, 2-jährige EBA, 3- und 4-jährige EFZ gemäß Berufsbildungsgesetz (BBG) | Duale Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung (BBiG/HwO) inklusive Beamtenausbildung |
| Schulische Berufsausbildung (SB) | Vollzeitschulische Berufsausbildung mit EBA oder EFZ <ul style="list-style-type: none"> ▶ Abschlüsse der Handels- und Informatikmittelschulen (HMS bzw. IMS), ▶ ab 2007 zusätzlich vollzeitschulische 3- und 4-jährige EFZ ▶ ab 2010 vereinzelt auch vollzeitschulische 2-jährige EBA, ▶ Abschlüsse der HMS werden hier von Anfang an als schulische EFZ behandelt, auch wenn sie beim BFS erst ab 2014 gänzlich in die Berufsbildung integriert sind. | Schulische Berufsausbildung (ohne zusätzlich erworbene HZB) <ul style="list-style-type: none"> ▶ an beruflichen Schulen nach Bundes- und Landesrecht ▶ vollzeitschulische Bildungsgänge nach BBiG/HwO |
| Berufsabitur (BM) | Berufsmatura während der Lehre (BM1) und im Anschluss daran (BM2) | Schulische Berufsausbildung plus zusätzlich erworbene HZB |
| Fachmittelschule (FMS) | Fachmittelschule | - |
| Fachabitur (FA) | Fachmatura | Allgemeine Fachhochschulreife |
| Abitur (Abi) | Gymnasiale Matura | Allgemeine Hochschulreife (inklusive fachgebundener Hochschulreife) |
| Restl. SEK II | Internationales Baccalaureat, nicht näher definierte andere allgemeinbildende Ausbildungen sowie die Passerelle BM-/FM-Universität | - |
| <i>Nachrichtlich: Übergangsbereich</i> | <i>Nicht reglementierte und nicht zertifizierende Bildungsprogramme, die zu keinem qualifizierenden Abschluss führen</i> | <i>Teilqualifizierende Bildungsgänge an beruflichen Schulen sowie Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit</i> |
| Tertiärbereich | Schweiz | Deutschland |
| Fachhochschulen (FH) | Fachhochschulen | Fachhochschulen inklusive Verwaltungsfachhochschulen (inklusive dualer Studiengänge) |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| Universitäten (Uni) | Universitäre Hochschulen (Kantonale Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen) und Pädagogische Hochschulen (PH) | Universitäten inklusive Kunsthochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen (inklusive dualer Studiengänge) |
| Höhere Berufsbildung (HBB) | Eidgenössische Diplome, Eidgenössische Fachausweise, Diplome der höheren Fachschulen, Abschlüsse der übrigen höheren Berufsbildung | Höherqualifizierende Berufsbildung (Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO plus Weiterbildungen an Fachschulen/Fachakademien nach Landesrecht)* |

* Die Tabellen III a/III b (inklusive Fußnoten) im Anhang geben Auskunft über die konkrete Zuordnung der Bildungsgänge zu den Qualifikationsbereichen.

¹ In der Schweiz ist der Begriff „berufliche Grundbildung“ für die gesamte zertifizierende Berufsbildung auf Stufe SEK II gebräuchlich. In Deutschland werden mit dem Begriff häufig teilqualifizierende, berufsvorbereitende Maßnahmen gleichgesetzt.

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle II: Vergleich der genutzten Datenquellen und Erhebungseinheiten

| Datenquellen | | Erhebungseinheit | |
|--|---|---|---|
| Schweiz | Deutschland | Schweiz | Deutschland |
| Abschlüsse der Sekundarstufe II & Indikator SEK II: Anteil der Abschlüsse in den Qualifikationsbereichen der SEK II gemessen an allen Abschlüssen der SEK II (Tab. 1/Abb. 2) | | | |
| <p>Statistik der Bildungsabschlüsse –SBA (Bundesamt für Statistik) (Vollerhebung; eigene Berechnungen):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Allgemeinbildende Abschlüsse auf Sekundarstufe II <p>Statistik der Beruflichen Grundbildung (SGB) (Bundesamt für Statistik) (Vollerhebung; Sonderauswertung)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Abschlüsse der beruflichen Grundbildung¹ | <p>Sonderauswertung Integrierte Ausbildungsberichterstattung– iABE (Statistisches Bundesamt) (Vollerhebung; eigene Berechnungen)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Statistik der Allgemeinbildenden Schulen ▶ Statistik der Beruflichen Schulen ▶ Personalstandsstatistik ▶ Hochschulstatistik | <p>Erhebungseinheit ist der/die Berufslernende respektive Schüler/-in an allgemeinbildenden Schulen. Die Daten werden auf Stufe Person und Bildungsinstitution erfasst.</p> | <p>„Absolventen sind Schüler, die das Bildungsziel erreicht haben, indem sie entweder einen beruflichen oder allgemeinbildenden Abschluss erwerben [...]. Bei Bildungsgängen mit Doppelqualifikationen werden in der Regel auch jene Schüler als Absolventen erfasst, die mindestens ein Bildungsziel erreicht haben“ (STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2011, S. 18); inklusive Bildungsausländern/-ausländerinnen.</p> |
| Abschlüsse des Tertiärbereichs & Indikator Tertiärbereich: Anteil der Abschlüsse der Qualifikationsbereiche im Tertiärbereich gemessen an allen Abschlüssen im Tertiärbereich (Tab. 1/Abb. 3) | | | |
| <p><i>Hochschulen:</i> Schweizerisches Hochschulinformationssystem – SHIS (Bundesamt für Statistik) (Vollerhebung):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Universitäre Hochschulen (UH) ▶ Pädagogische Hochschulen (PH) ▶ Fachhochschulen (FH) | <p><i>Hochschulen:</i> Sonderauswertung Hochschulstatistik (Statistisches Bundesamt) (Vollerhebung)</p> | <p><i>Hochschulen:</i> Umfasst Studierende und deren Abschlüsse an Schweizer Hochschulen (UH, PH, FH); hier ohne Bildungsausländer/-innen</p> | <p><i>Hochschulen:</i> „Kandidaten mit bestandener Abschlussprüfung werden als Absolventen bezeichnet“² (Statistisches Bundesamt 2020d, S. 6); hier ohne Bildungsausländer/-innen. Absolventen/Absolventinnen der dualen Studiengänge an Hochschulen können erst ab dem Berichtsjahr 2018 separat ausgewiesen werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2020d); Berufsakademien bleiben hier unberücksichtigt.</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p><i>HBB</i>: Statistik der Bildungsabschlüsse – SBA (Bundesamt für Statistik) (Vollerhebung):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ jährliche Abschlusszeugnisse der höheren Berufsbildung (Fachausweise, Diplome und Nachdiplome) | <p><i>HBB</i>: Berufsbildungsstatistik zum 31.12. (Statistisches Bundesamt) (Vollerhebung)</p> | <p><i>HBB</i>: Erhebungseinheit ist der/die Student/-in. Die Daten werden auf Stufe Person und Bildungsinstitution erfasst; hier ohne Bildungsausländer/-innen</p> | <p><i>HBB</i>: Bestandene Fortbildungsprüfungen (inklusive Meisterprüfungen) nach BBiG/HwO (vgl. Statistisches Bundesamt 2020a); inklusive Bildungsausländern/-ausländerinnen</p> |
| | <p><i>HBB</i>: Sonderauswertung Statistik der Beruflichen Schulen (Statistisches Bundesamt) (Vollerhebung; eigene Berechnungen)</p> | | <p><i>HBB</i>: „Absolventen sind Schüler, die nach dem Besuch der Schule, die Schule mit einem Abschlusszeugnis verlassen haben“ (Statistisches Bundesamt 2020b); inklusive Bildungsausländern/-ausländerinnen.</p> |

¹ Die Anzahl der Abschlüsse auf der SEK II und die Zahl der Absolventen/Absolventinnen in der Schweiz ist nicht identisch, da es zu Doppelqualifikationen kommt, insbesondere bei Absolventen/Absolventinnen der beruflichen Grundbildung (des Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses und der lehrbegleitenden Berufsmaturität [BM1]).

² „Die Zahl der Absolventen ist nicht identisch mit der Zahl der Hochschulabgänger, die nach erfolgreichem Studienabschluss die Hochschule verlassen. Ein Teil der Absolventen verbleibt, z. B. wegen Aufnahme eines Zweit-, Aufbau- oder Ergänzungsstudiums, weiterhin an der Hochschule“ (STATISTISCHES BUNDESAMT 2020d, S. 6).

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle III a: Abschlüsse in den Qualifikationsbereichen 2005 bis 2019 – Deutschland (absolute Zahlen)

| Qualifikationsbereiche Deutschland | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Sekundarstufe II | | | | | | | | | | | | | | | |
| Duale Berufsausbildung ¹³⁾ | 443.122 | 441.730 | 450.813 | 452.620 | 462.067 | 477.082 | 468.177 | 437.973 | 431.779 | 424.252 | 412.726 | 403.330 | 397.540 | 395.803 | 395.682 |
| Schulische Berufsausbildung (SB) ¹³⁾ | 129.201 | 140.105 | 140.610 | 131.810 | 130.402 | 128.672 | 123.584 | 127.530 | 131.601 | 123.231 | 122.433 | 127.703 | 126.342 | 125.964 | 126.732 |
| Berufsabitur (BM) ²⁾ | 23.926 | 24.591 | 26.794 | 26.822 | 22.071 | 23.463 | 24.908 | 23.688 | 20.469 | 22.870 | 24.337 | 23.779 | 23.122 | 23.457 | 23.448 |
| Fachmittelschule (FMS) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fachabitur (FA) ³⁾ | 67.489 | 71.861 | 72.284 | 74.465 | 81.763 | 85.658 | 84.525 | 86.560 | 56.604 | 73.188 | 84.238 | 88.643 | 88.810 | 91.455 | 88.491 |
| Abitur (Abi) ¹⁷⁾ | 256.563 | 270.188 | 286.260 | 297.114 | 301.937 | 302.911 | 346.457 | 342.611 | 357.712 | 318.993 | 329.804 | 342.182 | 334.184 | 328.245 | 321.843 |
| Restl. Sek II | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total Sek II | 920.301 | 948.475 | 976.761 | 982.831 | 998.240 | 1.017.786 | 1.047.651 | 1.018.361 | 998.165 | 962.535 | 973.538 | 985.636 | 969.999 | 964.924 | 956.196 |
| <i>Nachrichtlich:</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Übergangsbereich ²²⁾ | 433.588 | 433.896 | 425.073 | 405.506 | 352.140 | 324.446 | 291.950 | 256.241 | 235.481 | 236.012 | 238.756 | 244.629 | 259.869 | 259.995 | 240.189 |
| Tertiärbereich⁴⁾ (ohne Master an Uni/FFH⁵⁾ und Bildungsausländer/-innen) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Höhere Berufsbildung (HBB) ^{9), 10), 11), 14)} | 140.510 | 136.178 | 128.507 | 129.152 | 118.005 | 130.050 | 141.971 | 146.781 | 143.041 | 142.096 | 142.197 | 140.625 | 129.655 | 125.410 | 120.486 |
| Fachhochschulen (FH) ⁷⁾ | 80.804 | 82.555 | 87.249 | 94.246 | 105.027 | 108.878 | 113.212 | 116.729 | 121.352 | 126.119 | 134.262 | 139.548 | 140.338 | 139.259 | 141.847 |
| <i>darunter: Duale Studien- gänge¹⁵⁾</i> | | | | | | | | | | | | | | 18.968 | 20.134 |
| Universitäten (Uni) ⁸⁾ | 125.368 | 134.751 | 145.585 | 155.057 | 168.190 | 179.200 | 187.864 | 187.373 | 184.376 | 184.180 | 179.568 | 172.437 | 168.074 | 160.589 | 160.997 |
| <i>darunter: Duale Studien- gänge¹⁵⁾</i> | | | | | | | | | | | | | | 1.852 | 1.462 |
| Total Tertiär^{4), 5)} | 346.682 | 353.484 | 361.341 | 378.455 | 391.222 | 418.128 | 443.047 | 450.883 | 448.769 | 452.395 | 456.027 | 452.610 | 438.067 | 425.258 | 423.330 |
| <i>Nachrichtlich:</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Master FH ^{9), 16)} | 2.163 | 3.080 | 4.105 | 4.999 | 6.178 | 8.314 | 13.634 | 18.320 | 21.766 | 25.025 | 29.348 | 32.498 | 35.890 | 38.538 | 40.169 |
| Master Uni ^{5), 16)} | 3.579 | 4.198 | 5.924 | 8.114 | 11.146 | 16.013 | 25.081 | 38.258 | 54.137 | 68.248 | 78.121 | 84.737 | 92.456 | 92.373 | 92.961 |

Anmerkung: Für die Ausschließung der Fußnoten innerhalb der Tabelle siehe S. 35

Quellen: SEK II: STATISTISCHES BUNDESAMT 2020c; HBB: STATISTISCHES BUNDESAMT 2020a, 2020b; FH/Uni: STATISTISCHES BUNDESAMT 2020d; eigene Darstellung

Tabelle III b: Abschlüsse in den Qualifikationsbereichen 2005 bis 2019 – Schweiz (absolute Zahlen)

| Qualifikationsbereiche Schweiz | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Sekundarstufe II | | | | | | | | | | | | | | | |
| Duale Berufsausbildung ^{1,3)} | 56.948 | 56.648 | 55.550 | 60.313 | 62.271 | 62.769 | 63.588 | 63.458 | 63.813 | 63.704 | 64.442 | 64.328 | 62.779 | 63.137 | 62.150 |
| Schulische Berufsausbildung (SB) ¹⁾ | 2.826 | 2.710 | 2.624 | 2.661 | 2.766 | 5.385 | 5.879 | 5.944 | 5.140 | 3.952 | 5.226 | 5.753 | 6.067 | 5.957 | 5.861 |
| Berufsabitur (BM) ²⁾ | 10.719 | 10.621 | 10.634 | 10.946 | 11.485 | 12.249 | 12.753 | 13.534 | 13.850 | 14.222 | 14.023 | 14.391 | 14.283 | 14.220 | 14.524 |
| <i>darunter:</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| BM 1 | 5.788 | 5.735 | 5.742 | 5.911 | 6.202 | 6.614 | 6.887 | 7.449 | 7.504 | 7.671 | 7.484 | 7.331 | 7.407 | 7.179 | 7.105 |
| BM 2 | 4.931 | 4.886 | 4.892 | 5.035 | 5.283 | 5.635 | 5.866 | 6.085 | 6.346 | 6.551 | 6.539 | 7.059 | 6.876 | 7.041 | 7.360 |
| Fachmittelschule (FMS) | 2.617 | 2.824 | 3.503 | 3.602 | 3.473 | 3.357 | 3.360 | 3.483 | 3.425 | 3.861 | 3.845 | 3.985 | 4.017 | 4.229 | 4.234 |
| Fachabitur (FA) ³⁾ | - | - | - | 516 | 1.007 | 1.357 | 1.732 | 2.212 | 2.264 | 2.340 | 2.525 | 2.716 | 2.804 | 2.844 | 3.077 |
| Abitur (Abi) ^{1,7)} | 16.411 | 16.852 | 17.350 | 17.979 | 18.131 | 18.759 | 18.869 | 18.085 | 18.217 | 18.438 | 18.566 | 18.623 | 17.914 | 18.803 | 18.873 |
| Restl. Sek II | 519 | 583 | 654 | 569 | 600 | 642 | 1.305 | 1.250 | 1.314 | 1.359 | 1.392 | 1.637 | 1.647 | 1.865 | 1.934 |
| Total Sek II | 90.040 | 90.238 | 90.315 | 96.586 | 99.733 | 104.518 | 107.486 | 107.966 | 108.073 | 107.876 | 110.019 | 111.433 | 109.511 | 111.055 | 110.653 |
| <i>Nachrichtlich:</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Übergangsbereich ^{1,2)} | 15.004 | 15.859 | 16.523 | 17.756 | 17.342 | 17.057 | 17.114 | 17.012 | 16.558 | 16.586 | 17.032 | 17.636 | 18.775 | 19.110 | 18.575 |
| Tertiärbereich⁴⁾ (ohne Master an Uni/FF⁵⁾ und Bildungsausländer/-innen) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Höhere Berufsbildung (HBB) ^{9), 14)} | 27.906 | 28.064 | 25.693 | 26.286 | 26.079 | 26.789 | 26.557 | 25.254 | 26.461 | 27.016 | 26.453 | 26.693 | 26.505 | 26.759 | 27.647 |
| Fachhochschulen (FH) | 6.155 | 6.941 | 7.855 | 8.579 | 8.631 | 8.599 | 9.357 | 10.169 | 10.714 | 11.097 | 11.520 | 11.691 | 12.384 | 12.419 | 12.848 |
| Universitäten (Uni) ⁸⁾ | 12.741 | 14.063 | 15.608 | 16.638 | 16.147 | 16.432 | 16.263 | 15.775 | 15.798 | 16.841 | 17.061 | 16.842 | 16.967 | 17.266 | 17.372 |
| Total Tertiär^{4), 5)} | 46.802 | 49.068 | 49.156 | 51.503 | 50.857 | 51.820 | 52.177 | 51.198 | 52.973 | 54.954 | 55.034 | 55.226 | 55.856 | 56.444 | 57.867 |
| <i>Nachrichtlich:</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Master FH ^{4), 16)} | - | - | 31 | 51 | 56 | 796 | 1.180 | 1.379 | 1.348 | 1.602 | 1.656 | 1.613 | 1.925 | 1.985 | 2.147 |
| Master Uni ^{5), 16)} | 1.100 | 2.105 | 3.143 | 4.548 | 5.521 | 6.957 | 8.140 | 9.330 | 10.075 | 10.688 | 11.194 | 11.648 | 11.606 | 11.918 | 12.025 |

Anmerkung: Für die Ausschüsselung der Fußnoten innerhalb der Tabelle siehe S. 35

Quellen: BFS, SEK II: BFS 2020b, 2020c, 2020d; HBB: BFS 2020b; FH/Uni: BFS 2020e; eigene Darstellung



Fußnoten zu den Tabellen III a und III b:

- ¹⁾ **Für D:** Nur die schulische Berufsausbildung ohne zusätzlich erworbenes Fachabi/Abi (bereinigte iABE-Konten I 02, I 03, I 04, I 05). **Für CH:** Vollzeitschulische berufliche Grundbildung mit EBA oder EFZ; umfasst Abschlüsse an HMS bzw. IMS, ab 2007 zusätzlich vollzeitschulische 3- und 4-jährige EFZ, ab 2010 vereinzelt auch vollzeitschulische 2-jährige EBA. Die Abschlüsse der HMS werden hier von Anfang an als schulische EFZ behandelt, auch wenn sie beim BFS erst ab 2014 gänzlich in die Berufsbildung integriert sind.
- ²⁾ **Für D:** Schulische Berufsausbildung mit zusätzlich erworbenem Fachabi/Abi. **Für CH:** Berufsmatura während der Lehre (BM1) und im Anschluss daran (BM2).
- ³⁾ **Für D:** Absolventen/Absolventinnen mit Fachabi aus iABE-Sektor III (ab 2013 wurde wie in den Vorjahren der Abschluss „schulischer Teil der Fachhochschulreife“ der „Fachhochschulreife“ zugeordnet). **Für CH:** Fachmaturitätsabschlüsse.
- ⁴⁾ **Für D:** Ohne Berufsakademien, Sonstige Hochschulen und Hochschulen im Ausland. **Für CH:** Ohne Diplome der Weiterbildung an FH.
- ⁵⁾ **Für D:** Ohne Promotionen und Sonstige (z. B. Zertifikate). **Für CH:** Ohne Promotionen und Nachdiplome an universitären Hochschulen, ohne Diplome universitärer Weiterbildung.
- ⁶⁾ **Für D:** Auch ausländische Studierende ohne Angabe zur Art der Hochschulzugangsberechtigung.
- ⁷⁾ **Für D:** Inklusive Verwaltungsfachhochschulen (ohne Berufsakademien, Sonstige Hochschulen und Hochschulen im Ausland), aber inklusive dualer Studiengänge.
- ⁸⁾ **Für D:** Inklusive Kunsthochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen (ohne Berufsakademien, Sonstige Hochschulen und Hochschulen im Ausland), aber inklusive dualer Studiengänge. **Für CH:** Kantonale Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Eidg. Technische Hochschulen.
- ⁹⁾ **Für D:** Summe aus bestandenen Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO (aus Berufsbildungsstatistik) und Schülern/Schülerinnen, die nach dem Besuch einer Fachschule/Fachakademie diese mit einem Abschlusszeugnis verlassen haben (aus Fachserie Berufliche Schulen) inklusive Bildungsausländern/-ausländerinnen. **Für CH:** Diplome an höheren Fachschulen (HF), Eidg. Fachausweise (FA), Eidg. Diplome, Abschlüsse der übrigen HBB, exklusive Nachdiplome und nicht BBG-reglementierte Nachdiplome der HBB.
- ¹⁰⁾ **Für D:** Durch die Umstellung der Berufsbildungsstatistik im Jahr 2007 auf Einzeldaten liegen für die Jahre 2007 und 2008 keine Daten vor. Um die Datenreihe vollständig abzubilden, wurden für die fehlenden Jahre die Mittelwerte aus den Jahren 2006 und 2009 imputiert und auf den Tausender gerundet.
- ¹¹⁾ **Für D:** Eigene Berechnungen auf Grundlage der Fachserie Berufliche Schulen (FS 11 Reihe 2): Tabelle 4.3 (Fachschulen) plus Tabelle 4.3 (Fachakademien) abzüglich GES-Erstausbildungen: 82101 Altenpflegehelfer/-in, 82102 Altenpfleger/-in, 83112 Erzieher/-in, 83112 Erzieher/-in – Jugend- und Heimerziehung, 83131 Heilerziehungspflegehelfer/-in, 83132 Heilerziehungspfleger/-in.
- ¹²⁾ **Für D:** Hier keine Zahlen zu den Absolventen/Absolventinnen, sondern sogenannte Entlassenen-Zahlen (iABE-Sektor II). **Für CH:** Keine Abschlüsse, nur Teilnehmende an nicht zertifizierenden allgemeinen oder berufsvorbereitenden Bildungsprogrammen von 6 bis 12 Monaten Dauer; exklusive Sprachkurse und -aufenthalte, Praktika, Au-Pair-Einsätze und sogenannte Motivationssemester.
- ¹³⁾ **Für D:** Inklusive Beamtenausbildung (Konten der iABE I 01 und I 06). **Für CH:** Duale berufliche Grundbildung mit EBA oder EFZ; umfasst altrechtliche Anlehren, zweijährige EBA, drei- und vierjährige EFZ gemäß Berufsbildungsgesetz (BBG).
- ¹⁴⁾ **Für D und CH:** Weiterbildungen, die z. B. in privaten Aus- und Weiterbildungseinrichtungen absolviert werden, werden in der Regel statistisch nicht erfasst und bleiben in dieser Betrachtung unberücksichtigt.
- ¹⁵⁾ **Für D:** Duale Studiengänge an Berufsakademien wurden nicht berücksichtigt.
- ¹⁶⁾ **Für D und CH:** Durch die Umstellung von Diplom- auf Masterstudiengänge sind die Daten im Zeitverlauf nicht sinnvoll vergleichbar.
- ¹⁷⁾ **Für D:** Absolventen/Absolventinnen mit allgemeiner Hochschulreife aus iABE-Sektor III. **Für CH:** Gymnasiale Maturitätsabschlüsse.

► Autorinnen und Autor

Dr. Regina Dionisius
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
E-Mail: dionisius@bibb.de

Amelie Illiger
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
E-Mail: illiger@bibb.de

Prof. Dr. Irene Kriesi
Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB)
Kirchlindachstrasse 79
CH-3052 Zollikofen
E-Mail: irene.kriesi@ehb.swiss

Jörg Neumann
Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB)
Kirchlindachstrasse 79
CH-3052 Zollikofen
E-Mail: joerg.Neumann@ehb.swiss

Marianne Müller
Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB)
Oerlikonerstrasse 38
CH-8057 Zürich
E-Mail: marianne.mueller@alice.ch

► Abstract

Deutschland und die Schweiz hatten lange Zeit ähnliche (Aus-)Bildungssysteme mit klarer Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Beide Länder haben ihre Systeme an die Herausforderungen der Globalisierung und des Strukturwandels auf verschiedene Weise angepasst. Vor diesem Hintergrund vergleichen wir den Trend zu höheren Bildungsabschlüssen und die relative Bedeutung der Abschlüsse in Sekundarstufe II und der Tertiärstufe zwischen 2005 und 2019. Die Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfolgt in Anlehnung an die vier neuralgischen Punkte von BUSEMEYER/TRAMPUSCH (2012). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Sekundarstufe II in der Schweiz eher pluralisiert und die Tertiärstufe sich distinktiv entwickelt hat. In Deutschland ist eine umgekehrte Entwicklung zu beobachten.

For a long time, Germany and Switzerland had similar education systems with a clear separation between general and vocational education. Both countries have adapted their systems to the challenges of globalization and structural change in different ways. Against this background, we compare the trend towards higher educational qualifications and the relative importance of qualifications at upper secondary and tertiary level between 2005 and 2019. The discussion of similarities and differences is based on the four neuralgic points of BUSEMEYER/TRAMPUSCH (2012). The results show that the upper secondary level in Switzerland has become more plural and the tertiary level has developed distinctively. In Germany, the opposite trend can be observed.



Deutschland und die Schweiz hatten lange Zeit ähnliche (Aus-)Bildungssysteme mit klarer Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Beide Länder haben ihre Systeme an die Herausforderungen der Globalisierung und des Strukturwandels auf verschiedene Weise angepasst. Vor diesem Hintergrund vergleichen wir den Trend zu höheren Bildungsabschlüssen und die relative Bedeutung der Abschlüsse in Sekundarstufe II und der Tertiärstufe zwischen 2005 und 2019. Die Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfolgt in Anlehnung an die vier neuralgischen Punkte von BUSEMEYER/TRAMPUSCH (2012). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Sekundarstufe II in der Schweiz eher pluralisiert und die Tertiärstufe sich distinktiv entwickelt hat. In Deutschland ist eine umgekehrte Entwicklung zu beobachten.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn

Telefon +49 228 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2876-3