

## 7.5 Materialien

### 7.5.1 Perspektivenberichte des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR von 1967, 1972 und 1978<sup>1</sup>

(kursiv: besondere Aspekte betr. nichtuniversitärer Tertiärbereich)

#### 1967: Ausbau der Schweizerischen Hochschulen

##### 1. Der zukünftige Bedarf an Hochschulabsolventen

###### 1.1 Notwendigkeit periodischer Bedarfsermittlungen

- (1) Eine gesamthafte Schätzung des zukünftigen schweizerischen Bedarfs an berufstätigen Akademikern fehlt es bis zum heutigen Zeitpunkt. (...)
- (2) Eine erste Aufgabe ist die Abgrenzung. Wer gilt als *Hochschulabsolvent*? In der vorliegenden Arbeit sollen die Absolventen folgender Institutionen als ‚Akademiker‘ gelten:
  - der sieben schweizerischen Universitäten,
  - der technischen Hochschulen (ETH und EPUL) und der Hochschule St.Gallen,
  - der besonderen theologischen Ausbildungsstätten,
  - der der Sekundarlehrausbildung dienenden besonderen Institutionen.*Nicht in Betracht fallen somit die Technikums-Absolventen und die Primarlehrer, die vielfach in die ausländischen Statistiken einbezogen sind.*
- (3) Die Ermittlung des zukünftigen Bedarfs muss vom gegenwärtigen Bestand an berufstätigen Akademikern ausgehen. Dieser entspricht – wenn man nur die voll berufstätigen Personen mitzählt – mit rund 65'000 bis 70'000 Personen 1,1 – 1,15% der schweizerischen Wohnbevölkerung oder rund 2,5% der Berufstätigen. (...)

###### 1.2 Kriterien zur Ermittlung des zukünftigen Bedarfs

- (4) Auf Grund einer Analyse der Bedarf-Situation in den verschiedenen akademischen Berufen lässt sich die These vertreten, dass der Bestand an berufstä-

---

<sup>1</sup> Schweizerischer Wissenschaftsrat (1967), Ausbau der Schweizerischen Hochschulen. Bern, SWR

Schweizerischer Wissenschaftsrat (1972), Zweiter Bericht über den Ausbau der Schweizerischen Hochschulen. Bern, SWR

Schweizerischer Wissenschaftsrat (1978), Dritter Bericht über den Ausbau der Schweizerischen Hochschulen. Bern, SWR

tigen Akademikern im Verlauf der nächsten fünfzehn Jahren um etwa 75%, d.h. von 65'000 – 70'000 auf rund 110'000 – 120'000 (entsprechend rund 1,5% der Bevölkerung, bzw. 3,5% der Berufstätigen) erhöht werden sollte. Zwischen den grossen Studienrichtungen (Technische Wissenschaften, Geisteswissenschaften, Medizin, Rechts- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften) werden bei diesem Wachstum keine wesentlichen Verschiebungen eintreten. (...)

- (5) Viel deutlicher als die Verschiebung innerhalb der Studienrichtungen wird diejenige zwischen den Funktionsbereichen sein. Zwei Gruppen vor allem werden wesentlich an Gewicht gewinnen:
- a) Evident erscheint vor allem die Notwendigkeit, die Zahl derjenigen Akademiker ganz wesentlich zu erhöhen, die in der Forschung und Entwicklung tätig sind.
  - b) Unerlässlich scheint auch eine *starke Mehrdotierung aller Lehrerberufe*. Im Vergleich zu anderen mitteleuropäischen Staaten ist die Schweiz vor allem in der Mittelstufen-Ausbildung in einem offensichtlichen Rückstand. (...) In der vorliegenden Studie wird im Sinne eines postulierten Zieles angenommen, dass 2/3 aller Schüler eine mindestens dreijährigen Sekundar- oder Mittelschulbildung erhalten werden. Die Quote derjenigen, die eine in irgendeiner Weise zur Hochschule führenden *höhere Mittelschule* (*Gymnasium, Maturitätshandelschule, Lehrerseminar, Technikum*) absolvieren beträgt heute nur rund ein Zwölftel bis ein Zehntel. Will die Schweiz mit anderen Ländern Schritt halten, so ist es unerlässlich, den Anteil der Mittelschulabsolventen auf mindestens 15% zu erhöhen. (...)

### 1.3 Verhältnis von Bedarf und Ausbildung

(...)

- (11) Ein festgestellter Mehrbedarf von 60% an Studienanfängern stellt nur einen Durchschnittswert dar. In den einzelnen Studienbereichen ist der Bedarf ein unterschiedlicher. Eine deutlich überdurchschnittliche Nachfrage (mindestens im Sinne einer Verdoppelung der heutigen Studentenzahlen) besteht hinsichtlich der Industrie-Ingenieure (Maschinen-, Elektro- und Verfahreningenieure, ebenso Bauingenieure), der Chemiker und Zahnärzte. Dagegen dürfte bei den heutigen Studentenzahlen der für die nächste Zeit erkennbare Bedarf an Physikern wahrscheinlich gedeckt werden können (über 1'000 schweizerische Studierende, wovon rund die Hälfte an der ETH und der EPUL). Auch in den Wirtschaftswissenschaften könnte früher als in anderen Studienbereichen ein Zustand der Sättigung erreicht sein. In den übrigen Disziplinen dürfte der Mehrbedarf ungefähr dem Durchschnitt entsprechen. (...)

## 2. Möglichkeiten des Ausbaues der bestehenden Hochschulen

(...)

## 3. Neugründungen

(...)

- (26) Die bisherigen Überlegungen lassen sich, was den Ausbau der bestehenden Hochschulen anbelangt, in folgende Ergebnisse zusammenfassen:
- Die beiden technischen Hochschulen des Landes müssen in einer Weise ausgebaut werden, dass sie langfristig rund das Doppelte der heutigen Studentenzahl aufzunehmen vermögen. (...)
  - Die sieben Universitäten und die Hochschule St.Gallen werden, wenn die erforderliche Studienreform Tatsache wird, ihre Studentenzahlen um annähernd 60% zu erhöhen haben. (...)
- (27) Im Hinblick auf die unausgeschöpften Möglichkeiten im Ausbau der bestehenden Hochschulen besteht somit – abgesehen von der Medizin – für den heute übersehbaren Zeitraum *kein erkennbarer Anlass für Neugründungen von Universitäten, die nach klassischem Vorbild alle oder doch die Mehrzahl der grossen Studienrichtungen einschliessen.* (...)
- (28) Ein zeitgemässer Ausbau der bestehenden Hochschulen wird es freilich zur Notwendigkeit machen, Universitäten und Fachhochschulen neue Studiengänge und neue Forschungseinheiten anzuschliessen. (...)

### 3.3 Die staatspolitische Bedeutung lokaler Bildungszentren

- (31) Die kulturelle Vielfalt ist eine tragende Gegebenheit unseres Landes. Der Gedanke, möglichst vielen Kantonen eine direkte Mitverantwortung in der höheren Ausbildung zu geben, wird uns durch die politischen Strukturen nahegebracht. Er hat vor allem in der französischsprachigen Schweiz heute schon sichtbare Gestalt erhalten. Wo es ohne Nachteil für die Gesamtstruktur des schweizerischen Hochschulwesens und bei annähernd gleichen Kosten möglich ist, neu zu schaffende Institutionen auf der Hochschulstufe durch einen Kanton tragen zu lassen, der noch keine Hochschule kennt, sollte diese Lösung bevorzugt werden. Sie dürfte – (...) – in zwei Bereichen in Erwägung gezogen werden:
- (32) *Die Lehrerbildung weist heute in der deutschen Schweiz in der Berufsvorbereitung der Sekundarlehrer oder allgemeiner: der Lehrer auf der unteren Stufe der Mittelschule eine Lücke auf.* Während in der Westschweiz vom Sekundarlehrer die ordentlich ‚Licence‘ verlangt wird, begnügen sich die deutschschweizerischen Kantone in der Regel mit einer abgekürzten Universitätsausbildung (...) Die Heranbildung von Sekundarlehrern übersteigt die Mög-

lichkeiten einer kantonalen Mittelschule. Andererseits lässt sie sich aber, wenn sie auf wenige Semester beschränkt bleibt, nur schwer in das wissenschaftliche Programm einer Hochschule eingliedern. Das Pädagogisch-Didaktische sollte mit Recht immer wieder in den Vordergrund gerückt werden. *Es wäre ein besonderer Typus einer auf die Lehrer an unteren Mittelschulen zugeschnittenen ‚Pädagogischen Hochschulen‘ denkbar.* Eine solche Ausbildungsstätte könnte ebenso sehr die Universitäten von einer ihnen im Grunde nicht voll entsprechenden Aufgabe entlasten wie die Lehrerbildung verbessern. (...)

- (33) Die Schaffung von Weiterbildungsstätten für Studenten, die das Grundstudium abgeschlossen haben, gehört zu einer der grössten Zukunftsaufgaben der schweizerischen Hochschulen. (...) Derartige Neugründungen setzen freilich einen besonders engen Kontakt mit den bestehenden Universitäten und Fachhochschulen voraus. Nur wenn feststeht, dass das neue selbständige Weiterbildungs-Zentrum als solches Anerkennung findet und nicht offen oder versteckt durch parallel laufende Unternehmen konkurrenziert wird, ist eine vertretbare gesamtschweizerische Lösung getroffen.

## **1972: Zweiter Bericht über den Ausbau der Schweizerischen Hochschulen**

### **1 Ziele, Organisation, Methoden und Instrumentarium der schweizerischen Hochschulpolitik**

#### **1.1 Ziele und Aufgaben der schweizerischen Hochschulpolitik**

##### **1.1.1 Die Leitideen der schweizerischen Hochschulpolitik**

###### **Idee und Wirklichkeit**

1. Von einer schweizerischen Hochschulpolitik kann man genau genommen erst sprechen, seit das Hochschulförderungsgesetz von 1968 in Kraft ist. Bis dahin hatte der Bund zwar die eine Technische Hochschule in Zürich zu betreuen; aber die kantonalen Hochschulen waren nicht Gegenstand einer schweizerischen Hochschulpolitik. Ihr Ausbau geschah nach kantonalen Plänen.

(...)

Es ist der Wissenschaftsrat, dem in erster Linie die Aufgabe übertragen ist, Richtlinien für den Ausbau und die Zusammenarbeit der schweizerischen Hochschulen aufzustellen; die Schweizerische Hochschulkonferenz hat als Hauptaufgabe die Verwirklichung dieser Zusammenarbeit innerhalb der genannten Richtlinien.

## Hochschulpolitik im Schnittpunkt von Entwicklungen

2. (...) Jede Hochschule ist, wie es der Name sagt, als Schule ein Stück des Bildungssystems. Sie ist und bleibt zweitens der Ort, wo wissenschaftliche Forschung, insbesondere Grundlagenforschung, in allen möglichen Disziplinen betrieben wird. Und sie ist drittens die Institution, wo junge Menschen für praktische Tätigkeit in akademischen Berufen innerhalb des öffentlichen Lebens und der Gesellschaft ausgebildet werden.

Die Anforderungen, die an den Ausbau der Hochschulen gestellt werden, kommen infolgedessen von den verschiedensten Seiten her und decken sich nur zum Teil. Die Welt der Wissenschaft hat andere Vorstellungen von der Zukunft der Hochschule als die Studenten selber; was der Staat, die Gesellschaft und die Wirtschaft von der Hochschule erwarten, kollidiert in Teilen mit den Postulaten der Wissenschaft und derjenigen der studierenden Jugend. *Der Ausbau der Hochschulen für Lehre und Forschung kann also nicht geschehen ohne Zusammenhang mit den Entwicklungen auf den Feldern der allgemeinen Bildungspolitik, der Forschungspolitik, der Wirtschaftspolitik usw. Hochschulpolitik steht im Schnittpunkt aller dieser Politiken, die ihrerseits in rascher Entwicklung begriffen sind. (...)*

Angesicht der Tatsache, dass Hochschulpolitik von so vielen Seiten her beeinflusst wird, und der permanenten Entwicklung der Anforderungen, die an die Hochschulen gestellt werden, muss man zum Schlusse kommen, dass *der Hochschulpolitik dieser nächsten Jahre einige wenige Leitlinien zugrunde gelegt werden müssen, die Gültigkeit haben, wie immer auch die inneren Hochschulstrukturen, die Studienordnungen, das Verhältnis zur angewandten Forschung sich ändern mögen.*

## Leitidee

3. Es können vier Leitideen formuliert werden:
- 1 Die schweizerischen Hochschulen müssen so ausgebaut werden, dass auch in Zukunft jeder befähigte Bildungswillige ein qualitativ hochwertiges Hochschulstudium nach eigener Wahl ergreifen kann.
  - 2 Die schweizerische Forschung ist heute auf eine grosse Zahl von Ausländern angewiesen. Allgemein zeigt der internationale Vergleich, dass die Studentenquote in der Schweiz beträchtlich hinter dem zurückbleibt, was für eine Industrienation notwendig ist. Der Ausbau der schweizerischen Hochschulen muss der Tatsache Rechnung tragen, dass in Zukunft ein grösserer Anteil der Bevölkerung ein Hochschulstudium ergreifen sollte. (...)
  - 3 Die Hochschulstudien müssen diversifiziert und den verschiedenen Zwecken besser angepasst werden. Es ist klarer als bisher zu unterscheiden zwischen einem Normalstudium, das innerhalb von acht oder neun Semestern zur Berufsfähigkeit zu führen und eine aufs Grundsätzliche konzentrierte Ausbildung zu vermitteln hat, und dem Weiterbildungsstudi-

- um, für das die Begriffe der Forschung, Spezialisierung und des interdisziplinären Studiums massgeblich ist. (...)
- 4 Schliesslich hat die künftige Hochschulpolitik der Tatsache Rechnung zu tragen, dass eine hochwertige Grundlagenforschung nicht nur für die akademische Lehre, sondern auch für das allgemeine öffentliche Leben von grösster Bedeutung ist. (...) Die Ausbildung der Forscher aber ist Sache der Hochschulen. Über diese Ausbildung der Forscher, die im allgemeinen den grösseren Betrieben zugute kommt, hinaus wird die Hochschule dafür Sorge tragen müssen, dass eine möglichst grosse Zahl auch mittlerer und kleinerer Betriebe von derjenigen Forschung profitiert, die an den Hochschulen betrieben wird. (...)

### 1.1.2 Die konkreten Aufgaben der Hochschulpolitik in den nächsten Jahren

Aus diesen Leitideen lässt sich eine Anzahl konkreter Aufgaben ableiten, die von der schweizerischen Hochschulpolitik in den nächsten Jahren bewältigt werden müssen.

Die Schaffung hinreichender Kapazitäten  
(...)

Ausbau der Schulen, Schwerpunkte der Forschung  
(...)

Bestmöglicher Einsatz der Mittel

5. (...) *Es müssen Mittel und Wege gesucht werden, damit ein Studierender, von dem man nach einem oder zwei Jahren feststellt, dass er eigentlich an eine andere Schule gehörte, ohne übertriebene Schwierigkeiten dorthin übertreten kann. In erster Linie denkt man hier an grössere Durchlässigkeit zwischen den Technischen Hochschulen und den Höheren Technischen Lehranstalten. Aber auch der Übertritt von der Universität an Höhere Berufsschulen und umgekehrt muss in diesem Lichte überprüft werden. Der Zufall der Mittelschule, in die ein junger Mensch mit zehn oder zwölf Jahren gesteckt wird, darf nicht irreversible Folgen haben für sein späteres Studium. In diesem Zusammenhang wird die Theorie der ‚Gesamtschule‘ und der ‚Gesamthochschule‘ auf ihre Anwendbarkeit zu überprüfen sein. Ob die Strukturen der bestehenden Sekundarschulen, Bezirksschulen, Gymnasien und Hochschulen zugunsten einer Gesamtschule oder Gesamthochschule zerstört werden müssen, ist fraglich (...)*

Umfassende Trägerschaft  
(...)

### **3 Anforderungen an den Ausbau unserer Hochschulen**

#### 3.1 Die künftige Nachfrage nach Ausbildungsplätzen

3.1.1 Die künftige Nachfrage nach Hochschulbildung (social demand)

(...)

3.2.2 Der künftige Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften (manpower)

(...)

3.1.3 Schlussfolgerungen

(...)

*Überdies ist zu berücksichtigen, dass der Akademikerbedarf steigen wird, wenn es nicht gelingen sollte, die Ausbildungskapazität der keinen akademischen Abschluss verleihenden höheren Ausbildungsstätten im erforderlichen Mass auszubauen; (...)*

*Beizufügen ist ausserdem, dass die angenommen Zahl von 65'000 – 85'000 Studierenden nach unseren Vorstellungen durchaus nicht unbedingt an Hochschulen traditioneller Gestalt unterzubringen sind. Es wird in den nächsten Jahren eingehend geprüft werden müssen, ob traditionelle Hochschulen und Unterrichtsanstalten anderer Stufen nicht in eine nähere geistige und organisatorische Verbindung zu bringen wären (beispielsweise, aber nicht zwingend, im Sinne der deutschen ‚Gesamthochschulen‘). Kommt dies zustande, so werden sich möglicherweise (und wohl richtigerweise) nicht wenige Studierende zu einer Absolvierung anderer als der traditionellen Hochschul-Studiengänge entschliessen, d.h. von Studiengängen, welche zum Teil erst noch konzipiert werden müssen.*

### **1978: Dritter Bericht über den Ausbau der Schweizerischen Hochschulen**

#### **1 Hochschulen**

##### 1.1 Die Nachfrage nach Studienplätzen in den 1980er Jahren als Ausgangspunkt der Hochschulpolitik

(...)

##### 1.2 Engpässe im Lehrbereich der Hochschulen

(...)

##### 1.3 Forschung und Dienstleistung

(...)

#### 1.4 Hochschulabsolventen und Arbeitsmarkt (Selbstverantwortung des Einzelnen) (...)

#### 1.5 Entlastungsmöglichkeiten im ausseruniversitären Tertiärbereich<sup>2</sup>

In der bildungspolitischen Diskussion um die künftige Entwicklung der Studen-  
tenzahlen taucht nicht selten der Gedanke auf, es wäre sinnvoll, zweckmässig und  
auch durchführbar, *einen Teil der Maturanden an Höheren Lehranstalten auszu-*  
*bilden.* (...)

*Ungenutzte Kapazitäten bestehen hauptsächlich an den Höheren Lehranstalten  
(HTL) und in einem Teil des Lehrerbildungsbereiches. (...) Weil auch die  
Eidgenössischen Technischen Hochschulen kaum Kapazitätsprobleme kennen,  
besteht kein bildungspolitischer Anreiz, Interessenten für eine Ingenieurausbil-  
dung von den Hochschulen in den HTL-Bereich umzulenken. Angesichts der kriti-  
schen Lage auf dem Lehrerbereich gilt im Augenblick für den Lehrerbil-  
dungsbereich dasselbe.*

*Die Ausbildungsgänge im Sozialwesen stellen eine echte Alternative zur ent-  
sprechenden Ausbildung an einigen Hochschulen dar, vermitteln sie doch Zugang  
zu den gleichen beruflichen Positionen. Einer massiven Steigerung der Zahl der  
Maturanden in diesem Sektor stehen aber Hindernisse entgegen. Einerseits wollen  
diese Ausbildungsstätten – wie übrigens auch die HTL – praxisbezogene Instituti-  
onen bleiben, welche auch Interessenten mit einer beruflichen Ausbildung und  
praktischer Erfahrung Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten bieten. Ander-  
seits tendieren sie eher auf eine Stabilisierung als auf eine Erweiterung der Auf-  
nahmekapazität. Die Ausbildungsgänge im Gesundheitswesen, insbesondere für  
medizinisch-technisches und medizinisch-therapeutisches Personal, sowie ver-  
schiedene Ausbildungsgänge im Bereich von Handel, Verkehr und Tourismus sind  
im Interesse von Maturanden, die bewusst keine wissenschaftliche Ausbildung,  
sondern den raschen Einstieg ins Erwerbsleben suchen. (...) Ein Ausbau dieser  
Institutionen ist nur punktuell vorgesehen und wäre im übrigen zu einem grossen  
Teil von einer privaten oder halböffentlichen Trägerschaft abhängig. (...) Da  
auch in diesen Berufen die Arbeitsmarktchancen nicht besonders günstig sind,  
wäre selbst bei einer Erweiterung der Ausbildungsmöglichkeiten kein grosser  
Entlastungseffekt zu erwarten. Dasselbe gilt für den sehr kleinen Bereich der  
Berufe im Kommunikationswesen und für künstlerische Ausbildungsgänge.*

*Diese Feststellungen lassen den Schluss zu, dass kurzfristig im ausseruniver-  
sitären Tertiärbereich keine grössere Zahl von Maturanden als bisher ausgebildet  
werden kann. Eine Umlenkung hätte auch keine vorteilhaften finanziellen Aus-*

<sup>2</sup> Zum ausseruniversitären Tertiärbereich werden Höhere Lehranstalten gezählt, die Ausbildungen vermitteln, welche eine Vorbildung im Sekundärbereich II (Berufsbildung, Gymnasium, Dip-  
lommittelschule usw.) voraussetzen und für die eine untere Altersgrenze festgesetzt ist. Es wer-  
den folgende Teilbereiche unterschieden: Technisch-naturwissenschaftliche Berufe, Berufe im  
Sozial- und Gesundheitswesen, Lehrerberufe, künstlerische Berufe, Berufe im Handel, Verkehr,  
Tourismus und Berufe im Kommunikationswesen (Übersetzer, Medienspezialisten, Journalis-  
ten, Dokumentalisten).



wirkungen, weil die jährlichen Ausgaben je Student in diesem Bereich kaum geringer sind als diejenigen für Hochschulstudenten in den Geistes- und Sozialwissenschaften. *Hingegen scheint es mittelfristig angezeigt, eine bessere Durchlässigkeit zwischen Maturitätsschulen und dem ausseruniversitären Tertiärbereich anzustreben. Diese Durchlässigkeit müsste auch im Rahmen der Maturitätsschulen vorbereitet werden können und dürfte am ehesten zu erreichen sein, wenn an den Höheren Lehranstalten neue Ausbildungsprofile geschaffen werden. Diese sollte den Maturanden erlauben, Erfahrungen und Wissen aus der zur Maturität führenden Ausbildung sinnvoll mit einer praxisorientierten Ausbildung für anspruchsvolle Tätigkeiten in neuen technisch, wirtschaftlich oder gesellschaftlich wichtigen Gebieten zu verbinden.* Die Attraktivität neuer Profile – wie auch die der bereits bestehenden – kann gesteigert werden, wenn sie den freien Zugang zu entsprechenden weiterführenden Studien an den Hochschulen eröffnen (Durchlässigkeit).

Die Annahme, dass solche neuen Profile vor allem auch Maturanden interessieren können, beruht auf Erfahrungen mit neuen Ausbildungsgängen beispielsweise in Informatik, Landschaftsgestaltung, graphischen Berufen. Sie bilden einen willkommenen Beitrag zur *allgemein erwünschten Diversifikation des Ausbildungsangebots der Höheren Lehranstalten.*

## **2 Bildungsziel und pädagogische Aspekte**

(...)

## **3 Aspekte der allgemeinen Bildungspolitik**

### 3.1 Demographische Wende

(...)

### 3.2 Quantitative Probleme in der Berufsbildung

(...)

### 3.3 Entwicklungen im ausseruniversitären Tertiärbereich

*Der Zugang zu den Lehranstalten im ausseruniversitären Tertiärbereich steht mit wenigen Ausnahmen Personen mit recht unterschiedlicher Vorbildung offen. Eine abgeschlossene Berufslehre oder eine Maturität und praktische Erfahrung setzen jene Institutionen voraus, die den Charakter von Fachhochschulen haben (insbesondere HTL, Schulen für Sozialarbeit und Ausbildungsstätten im Gesundheitswesen). (...)*

*Weniger offen ist der Übergang von einer Höheren Lehranstalt an eine Hochschule. Weiterführen Studien an Hochschulen können nur HTL-Absolventen und patentierte Lehrer direkt aufnehmen. Für die Absolventen aller anderen Ausbildungsgänge des Tertiärbereiches führt der Weg an die Hochschule über eine*

nachträglich abgelegte Maturitäts- oder Aufnahmeprüfung. Noch geringer ist die Durchlässigkeit innerhalb des ausseruniversitären Tertiärbereiches selbst. Zeitsparende Übergangsmöglichkeiten zwischen den sieben Sektoren sind auch für die nahe Zukunft nicht vorgesehen. Dem Mangel an horizontaler Durchlässigkeit entspricht das Fehlen organisierter Zusammenarbeit zwischen den Teilbereichen. (...)

Ein wirksames Mittel zur Verbesserung der Zusammenarbeit sieht der Wissenschaftsrat in der *Schaffung von Ausbildungsprofilen, in denen Ausbildungselemente, die bisher an getrennten Institutionen vermittelt wurden, zu neuartigen Ausbildungsgängen zusammengefasst werden. Zu denken wäre etwa an die Kombination von technischen und betriebswirtschaftlichen oder juristischen Elementen, von theoretischen und praktischen Elementen (z.B. in künstlerischen Berufen), von Teilen einer Ausbildung in Sozialarbeit mit juristischen oder ökonomischen Elementen. (...)*

Da der ausseruniversitäre Tertiärbereich von einer Vielzahl von Trägerorganen und Verbandsorganisationen abhängig ist, erheischt seine Entwicklung, insbesondere die Einführung von Neuerungen (etwa im Sinne der obigen Vorschläge), koordinierte bildungspolitische Anstrengungen. *Der Wissenschaftsrat ist der Ansicht, dass ein Gesprächsforum geschaffen werden sollte, das sich mit organisatorischen und legislatorischen Problemen dieses Bereichs befasst.* Kontinuierliche bildungspolitische Arbeit eines solchen Gremiums wird dazu beitragen, dass die Bedeutung erkannt wird, die dem ausseruniversitären Tertiärbereich zukommt. (...)

### 3.4 Perspektiven der Lehrerbildungspolitik

Die Vielfalt der Strukturen im schweizerischen Bildungswesen spiegelt sich in der Organisation der Lehrerbildung. Sie kommt vor allem darin zum Ausdruck, dass von Kanton zu Kanton andere Lehrerkategorien unterschieden werden und für gleiche Unterrichtsaufgaben verschiedenartige Ausbildungsprofile bestehen. Diese Vielfalt erschwert Koordinationsbemühungen in unserem Bildungswesen nicht unerheblich. (...)

Bezüglich der Gliederung des gesamten Lehrerbildungsbereiches muss eine Vorfrage entscheiden werden: *Soll sich die Ausbildung des Lehrers vorwiegend am Alter der Schüler oder zusätzlich noch am Anforderungsniveau der Schulen orientieren? Der Wissenschaftsrat zieht die erste Möglichkeit vor und tritt für eine Lehrerausbildung nach dem sogenannten Stufenmodell ein. Danach erhalten alle Lehrer der Primarstufe, alle der Sekundarstufe I und alle der Sekundarstufe II je eine vergleichbare Ausbildung. (...) Nach dem Stufenmodell müssten die Ausbildungsgänge für Lehrer dieser Stufen einander angenähert werden und etwa einem – nach neueren Gesichtspunkten gestalteten – Sekundarlehrerstudium gleichkommen.*

*Soll in der Primarlehrerausbildung der maturitätsgebundene oder der seminaristische Weg vorgezogen werden? Der Wissenschaftsrat ist der Meinung, dass beide Wege sinnvoll sind, vorausgesetzt, die Forderung nach vermehrter vertika-*

ler Durchlässigkeit im Bildungswesen werde erfüllt. Das würde bedingen, dass die seminaristische Ausbildung nach etwa vier Jahren zu einem maturitätsähnlichen Leistungsausweis führt, der zur Aufnahme eines Hochschulstudiums berechtigt. Die letzten zwei Jahre des seminaristischen Wegs entsprächen

seminaristische Ausbildung nach etwa vier Jahren zu einem maturitätsähnlichen Leistungsausweis führt, der zur Aufnahme eines Hochschulstudiums berechtigt. Die letzten zwei Jahre des seminaristischen Wegs entsprächen dann der zweijährigen berufspraktischen Ausbildung, welche Maturanden zur Erlangung des Primarlehrerdiploms zu durchlaufen haben.

## **7.5.2 13 Thesen des Schweizerischen Wissenschaftsrates zu den Reformen der nachobligatorischen Ausbildung von 1992<sup>3</sup>**

### **1. Nötige Reformen**

These 1: Quantitative und qualitative Lücken in der Ausbildung wirtschaftlich und sozial wichtiger Berufe machen Reformen der Sekundarstufe II und in der Tertiärstufe notwendig.

These 2: Die Europafähigkeit im Bildungswesen ist ein erstrebenswertes Ziel in den Bereichen, in denen die Notwendigkeit dazu besteht. In den anderen Fällen müssen pädagogische, wissenschaftliche, kulturelle, institutionelle und wirtschaftliche Argumente und Motivationen Vorrang haben.

These 3: Die gegenwärtigen Reformbestrebungen für die Maturität und die ausseruniversitäre Tertiärstufe (sowie ihre Zulassungsbestimmungen) müssen in Zusammenarbeit der zuständigen Instanzen verwirklicht werden (Kantone – Bund, verschiedene eidg. Departemente) und sich in ein Gesamtkonzept integrieren.

### **2. Die künftigen Strukturen des Schweizerischen Bildungswesens**

These 4: Die Struktur des Schweizer Bildungswesens umfasst auf der Sekundarstufe II zwei Hauptzweige: die Mittelschulbildung mit dem Abschluss ‚allgemeine Maturität‘, die den Zugang zu den traditionellen Hochschulen ermöglicht, und die Berufsausbildung mit dem ‚Berufsabschluss‘ oder der ‚Berufsmaturität‘, die den Zugang zu den Fachhochschulen gibt. Eine gewisse Durchlässigkeit ist vorzusehen. Die Tertiärstufe um-

---

<sup>3</sup> Schweizerischer Wissenschaftsrat SWR (1992), 13 Thesen des Schweizerischen Wissenschaftsrates zu den Reformen der nachobligatorischen Ausbildung. Bern, SWR

fasst die traditionellen Hochschulen (kantonale Universitäten und ETH), die ‚Fachhochschulen‘<sup>4</sup> und die ‚tertiären Fachschulen‘.

These 5: Die ‚Fachhochschulen‘ werden und sollten sich quantitativ entwickeln. Für die Universitäten hingegen sind bezüglich Studentenzahlen keine grossen Entwicklungen vorzusehen.

### 3. Sofortige Reformen

These 6: Rechtliche Reformen sind erforderlich, damit ausgehend von gewissen bereits bestehenden Schulen (HTL, HWV, Schulen für Sozialarbeit usw.) der Sektor ‚Fachhochschulen‘ gebildet werden kann.

These 7: Operationelle Kriterien für die Anerkennung von Schultypen und einzelnen Schulen als ‚Fachhochschule‘ müssen bereits jetzt formuliert werden; diese Kriterien müssen für alle Schultypen gültig sein.

These 8: Parallel zur Schaffung des Bereichs ‚Fachhochschulen‘ sind ‚Berufsmaturitätsschulen‘ und ein dazu gehörendes Zeugnisssystem zu schaffen. Die bereits laufenden diesbezüglichen Bestrebungen sind zu begrüssen.

These 9: Die Reform der Maturitätsverordnung sowie die Anwendung von ‚Rahmenprogrammen‘ dürfen nicht zu einer Senkung des Niveaus der Maturität, insbesondere in den wissenschaftlichen Fächern, führen. Mehr Flexibilität, Eigenverantwortlichkeit der Schüler und mehr Motivation hingegen sind erwünscht.

These 10: Durchlässigkeit zwischen den Sektoren der allgemeinen Ausbildung und der Berufsbildung ist im Rahmen der oben genannten Reformen zu fördern.

---

<sup>4</sup> Der Sektor der Fachhochschulen (FH) umfasst mehrere Höhere Fachschulen: Ingenieurschulen, Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschulen, Schulen für Sozialarbeit, Kaderschulen für Pflegeberufe, Kunstschulen usw.

Diese Schulen dauern 3 Jahre und führen zum Titel diplomierter Ingenieur-FH, Betriebswirtschaftler-FH usw.

Es handelt sich um Ausbildungen für Tätigkeiten in der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung oder Berufe, die fundierte technische, soziale, pädagogische, psychologische, künstlerische oder Verwaltungsfähigkeiten verlangen und meistens mittlere Kaderstellen sind. (...)

Die Fachhochschulen verleihen keine Titel über dem Diplom. Ihre Absolventen haben jedoch Zugang zum Hochschuldoktorat, wenn sie die fehlende allgemeine und theoretische Ausbildung (Maturitätsstufe und Hochschulstufe; 1 oder 2 Jahre) nachholen.

Der Bereich der Fachhochschulen sollte sich stark entwickeln, sowohl quantitativ bezüglich der Anzahl Diplome, Anzahl Schulen, aber auch qualitativ in Bezug auf Fächer, Ausbildungsniveau, Prestige, Investitionen.

#### 4. Institutionelle Voraussetzungen

- These 11: Eine ‚Eidgenössische Berufsmaturitätskommission‘ muss gebildet werden, welche das Niveau der Zeugnisse garantiert. Eine enge Verbindung mit der Eidg. („allgemeinen“) Maturitätskommission ist herzustellen.
- These 12: Die Frage der Schaffung einer Konferenz der Fachhochschulen, z.B. nach dem Modell der Schweizerischen Hochschulkonferenz, muss geprüft werden. Diese Konferenz hätte die Anerkennung der Schulen als Fachhochschulen vorzuschlagen.
- These 13: Die institutionelle Verankerung der Fachhochschulen kann verschieden sein z.B. in einem oder mehreren Kantonen, Gemeinden, Privaten usw. Der Anteil der Bundesfinanzierung muss zwischen den verschiedenen Schultypen einerseits (z.B. zwischen HTL und Schulen für Sozialarbeit) und zwischen den Fachhochschulen und den Hochschulen andererseits abgestimmt werden.

### 7.5.3 Weissbuch der Kommission der Europäischen Gemeinschaft zur Vollendung des Binnenmarktes von 1985<sup>5</sup>

(Auszug betr. Freier Personenverkehr)

#### Einleitung

1. "Die Vollendung dieses grossen einheitlichen Marktes von 320 Millionen Einwohnern setzt voraus, dass die Mitgliedstaaten der Gemeinschaft alle Arten von Schranken abschaffen, ihre Regeln harmonisieren, ihre Rechtsvorschriften und ihre Steuerstrukturen angleichen, ihre Zusammenarbeit im monetären Bereich ausbauen und die erforderlichen flankierenden Massnahmen treffen, um zu erreichen, dass die europäischen Unternehmen zusammenarbeiten. Die Kommission wird den Europäischen Rat daher bitten, sich die vollständige Verwirklichung des Binnenmarktes spätestens für das Jahr 1992 zum Ziel zu machen und zu diesem Zweck ein mit einem realistischen und verbindlichen Zeitplan ausgestattetes Programm zu verabschieden."
2. Mit diesen Worten definierte die Kommission ihre Aufgabe in dem "Arbeitsprogramm der Kommission für 1985", das am 6. März dem Europäischen Parlament vorgelegt wurde. Am 29. und 30. März schloss der Europäische Rat in Brüssel sich dieser Auffassung weitgehend an und "legte das Schwergewicht ... auf ... Massnahmen zur Verwirklichung eines grossen Binnenmarktes bis zum Jahre 1992, wodurch ein günstigeres Umfeld für die Förderung der Unternehmen, des Wettbewerbs und des Handels geschaffen wird; er

<sup>5</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaft (1985), Vollendung des Binnenmarktes. Weissbuch an den Europäischen Rat. Mailand, 28./29. Juni 1985

forderte die Kommission auf, zu diesem Zweck vor der nächsten Tagung des Europäischen Rates ein detailliertes Programm mit einem genauen Zeitplan auszuarbeiten."

3. In dem vorliegenden Weissbuch sollen das Programm und der Zeitplan festgelegt werden. Angesichts der klaren und wiederholten Selbstverpflichtung des Europäischen Rates, den Gemeinsamen Markt zu verwirklichen, beabsichtigt die Kommission nicht, in diesem Weissbuch die wirtschaftlichen und politischen Argumente zu wiederholen, die so oft zu dieser Schlussfolgerung führten. Stattdessen legt die Kommission, die der Selbstverpflichtung und der Zielsetzung des Rates vorbehaltlos beipflichtet, hier dar, welche wesentlichen und logischen Folgen die Annahme dieser Selbstverpflichtung zusammen mit einem Aktionsprogramm für die Verwirklichung des Ziels hat.
4. Unzweideutiges Ziel des Vertrages war von Anfang an die Schaffung eines einheitlichen integrierten Binnenmarktes ohne Beschränkung des Warenverkehrs, die Beseitigung der Hindernisse für den freien Personen-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehr, die Einführung eines Systems zur Verhinderung der Wettbewerbsverzerrungen im Gemeinsamen Markt, die für das störungsfreie Funktionieren des Gemeinsamen Marktes erforderliche Angleichung der Rechtsvorschriften und die Angleichung der indirekten Besteuerung im Interesse des Gemeinsamen Marktes.

(...)

8. Die Gründe, die für die Vollendung des Binnenmarktes werben, sind hinreichend bekannt und, wie die Kommuniqués der aufeinanderfolgenden Europäischen Räte beweisen, werden sie von den Staats- und Regierungschefs der Mitgliedstaaten anerkannt. Vielleicht sollte aber gesagt werden, dass das Ziel der Verwirklichung des Binnenmarktes unter drei Gesichtspunkten zu sehen ist:
  - Erstens soll der Zusammenschluss der zehn, bald zwölf Einzelmärkte der Mitgliedstaaten in einen einzigen Binnenmarkt mit 320 Millionen Einwohnern erfolgen;
  - zweitens soll sichergestellt werden, dass dieser grosse Binnenmarkt sich ausdehnt – nicht statisch bleibt, sondern wächst;
  - drittens ist hierfür sicherzustellen, dass der Markt flexibel ist, so dass Ressourcen, sowohl menschliche als auch materielle, Kapital- und Investitionsmittel den wirtschaftlich rentabelsten Bereichen zufließen.
9. Wenn daher die Erörterung dieses Weissbuchs primär auf das erste dieser Ziele gerichtet sein wird, dürfen dabei die anderen beiden Ziele nie ausser Acht gelassen werden und muss sichergestellt werden, dass die getroffenen Massnahmen zur Erreichung dieser Ziele beitragen.

(...)

21. Die Kommission ist fest davon überzeugt, dass die Vollendung des Binnenmarktes die unabdingbare Grundlage für wachsenden Wohlstand der Gemeinschaft darstellt. Sie ist sich aber auch des Risikos bewusst, dass mehr Freizügigkeit für Personen, Güter, Kapital und Dienstleistungen, unbehindert

in die Gebiete des grössten wirtschaftlichen Vorteils zu ziehen, das bestehende Gefälle zwischen den Regionen verschlimmern und damit das Ziel der Annäherung gefährden kann. Die Mittel der Strukturfonds müssen voll und grosszügig ausgeschöpft werden. Die Bedeutung der Fonds wird deshalb besser zu Geltung gebracht werden.

22. Das vorliegende Weissbuch geht zwar auf diese Fragen ein, wo sie sich unmittelbar auf die Funktionsweise des Binnenmarktes auswirken, ohne indes den Versuch zu machen, sie erschöpfend in allen Einzelheiten zu behandeln, da sie recht eigenständige Problemkreise bilden und an anderer Stelle gesondert eingehender behandelt werden sollten. Dass diese Probleme bestehen, bedeutet nicht, dass die Grenzen und Kontrollen nicht abgeschafft werden sollten. Im Gegenteil, unsere Aufgabe ist es, Lösungen für die Probleme ausgehend davon zu finden, dass die Grenzen aufgehoben sein werden.

(...)

## **Zweiter Teil: Beseitigung der technischen Schranken**

### **III. Freizügigkeit für abhängig Beschäftigte und Selbständige: Eine neue Initiative zugunsten der Gemeinschaftsbürger**

88. Die Kommission sieht es als unbedingt erforderlich an, dass die Hindernisse, die in der Gemeinschaft der Freizügigkeit der Selbständigen und der abhängig Beschäftigten immer noch entgegenstehen, bis 1992 beseitigt werden. Ihrer Ansicht nach sollten die Bürger der Gemeinschaft die Möglichkeit haben, ihren Beruf – wenn sie dies wünschen – in anderen Mitgliedstaaten auszuüben, ohne zu Formalitäten verpflichtet zu sein, die sie letztlich davon abhalten könnten.
89. Zu bemerken ist, dass die Freizügigkeit der Arbeitnehmer fast ausnahmslos gewährleistet ist und das Recht der einzelstaatlichen Behörden, Stellen Inländern vorzubehalten durch die Urteile des Gerichtshofs beschränkt ist. Es gibt jedoch noch einige Probleme, und die Kommission beabsichtigt, die erforderlichen Vorschläge vorzulegen, die die letzten Hindernisse, die der Freizügigkeit und dem Recht auf freien Aufenthalt der Wanderarbeitnehmer aus Mitgliedsländern entgegenstehen, beseitigen werden. Ausserdem wird die Kommission Massnahmen ergreifen, um hinderliche Verwaltungsverfahren im Zusammenhang mit den Aufenthaltsgenehmigungen zu beseitigen. Die Kommission hat bereits einen Vorschlag betreffend die Besteuerung dieser Arbeitnehmer und ihrer Familien vorgelegt. Hauptproblem in diesem Fall ist die Besteuerung von Erwerbstätigen, die in einem Mitgliedstaat leben und ihre Bezüge in einem anderen Mitgliedstaat verdienen (dies betrifft hauptsächlich Grenzarbeitnehmer).
90. Die Kommission wird auch weitere Anstrengungen unternehmen, um die Annahme und zügige Durchführung ihres Vorschlags über die Gleichwertigkeit der beruflichen Ausbildungen zu erreichen, der gewährleisten soll, dass

die Abschlusszeugnisse leichter vergleichbar werden. In der Praxis sollte dieses Ziel 1988 erreicht werden, so dass die zweite Stufe vor 1990 eingeleitet werden kann. Diese zweite Phase würde die Einführung eines europäischen "Berufsausbildungsausweises" mit sich bringen, des Nachweises, dass dem Inhaber eine bestimmte Qualifikation zuerkannt wurde.

91. Im Bereich der Niederlassungsfreiheit für Selbständige ist noch wenig erreicht worden; das liegt im wesentlichen an den Schwierigkeiten, mit denen die Bemühungen zur Harmonisierung der beruflichen Qualifikationen behaftet sind. Diese Bemühungen haben jedoch zu einem erheblichen Grad an Freizügigkeit für die im Gesundheitswesen Tätigen geführt. Angesichts der bisherigen Verspätungen in diesem Bereich erklärte der Europäische Rat, er wolle Massnahmen fördern, die greifbare Verbesserungen im täglichen Leben der Gemeinschaftsbürger bedeuten würden. Auf dem Gipfel in Fontainebleau forderte er insbesondere die Schaffung eines allgemeinen Systems zur gegenseitigen Anerkennung der akademischen Grade. In Übereinstimmung mit dieser Haltung meint die Kommission, dass auch die Lehrlingsausbildung gegenseitig anerkannt werden sollte.
92. Im März 1985 legte der Adonnino-Ausschuss einen ersten Bericht vor, der einige Leitlinien zu diesem Thema enthält, und die Kommission wurde gebeten, diesen konkrete Form zu geben.
93. Mit dem Ziel, die Hindernisse der Niederlassungsfreiheit zu beseitigen, wird die Kommission, die die Schlussfolgerungen des Adonnino-Berichts gebilligt hat, dem Rat daher im Laufe des Jahres den Entwurf einer Rahmenrichtlinie über ein allgemeines Anerkennungssystem vorlegen. Dieses System wird auf folgende Grundsätze gestützt werden: Grundsatz des gegenseitigen Vertrauens zwischen den Mitgliedstaaten; Grundsatz der Vergleichbarkeit der Universitätsstudien zwischen den Mitgliedstaaten; gegenseitige Anerkennung der Grade und Diplome ohne vorherige Harmonisierung der Bedingungen für den Zugang zu bzw. die Ausübung der betreffenden Tätigkeiten; sowie die Ausdehnung des allgemeinen Systems auf Gehaltsempfänger. Ausserdem könnten zwischen Mitgliedstaaten bestehende Unterschiede, vor allem hinsichtlich der Ausbildung, durch Berufserfahrung ausgeglichen werden.
94. Schliesslich ist zu bemerken, dass die Massnahmen zur Verwirklichung der Freizügigkeit der Personen nicht auf die Erwerbsbevölkerung beschränkt sein dürfen. Die Kommission beabsichtigt infolgedessen, Kooperationsprogramme zwischen Weiterbildungseinrichtungen verschiedener Mitgliedstaaten in verstärktem Masse zu unterstützen mit dem Ziel, die Mobilität der Studenten zu fördern, die akademischen Anerkennung der Grade und Diplome zu erleichtern und den Jugendlichen, in deren Hand ja die Zukunft der europäischen Wirtschaft liegt, zu helfen, in europäischen Dimensionen zu denken. Ende 1985 wird sie neue Vorschläge zu diesem Fragenkomplex vorlegen, insbesondere hinsichtlich eines Gemeinschaftssystems für Stipendien an Studenten, die einen Teil ihrer Studienzeit in einem anderen Mitgliedstaat verbringen oder dort praktische Berufserfahrung erwerben wollen.



(...)

**Zeitplan für die Vollendung des Binnenmarktes 1992**

(...)

**III. Freizügigkeit für abhängig Beschäftigte und Selbständige: Zeitraum 1985-1986**

Gegenstand	Kommissionsvorschlag	Voraussichtlicher Zeitpunkt der Annahme durch den Rat
Vorschlag zur Beseitigung der restlichen Hemmnisse im Zusammenhang mit der Bewegungsfreiheit und dem Aufenthalt von Wanderarbeitnehmern aus Gemeinschaftsländern	1985	1987
Vorschlag zur Ermöglichung der Beseitigung der Besteuerungsprobleme der Grenzgänger	1979	1985
Vorschlag betreffend die Vergleichbarkeit beruflicher Ausbildung und Abschlüsse	1983 / 1984	1985
Vorschlag zur Förderung der Mobilität der Studenten und der Zusammenarbeit zwischen weiteren Bildungseinrichtungen in verschiedenen Mitgliedstaaten	1985	1986
Vorschlag für die Entwicklung von Kooperationsprogrammen der Mitgliedstaaten für Lehrlinge in der Berufsausbildung	1986	1987
Vorschlag für den Ausbau des Jugendaustauschs in der Gemeinschaft, einschliesslich Jugendlicher in der Berufsausbildung und bei freiwilliger Arbeit	1985	1986
Vorschläge für eine Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Industrie für eine fortgeschrittene Ausbildung im Zusammenhang mit neuen Technologien (COMETT)	1985	1986
Vorschlag für eine Richtlinie betreffend Übergangsmassnahmen für den Zugang zu technischen Tätigkeiten und ihrer Ausübung	1969	1985

(...)

### **7.5.4 Erste Allgemeine EG-Richtlinie zur Anerkennung von Hochschuldiplomen<sup>6</sup> von 1988**

Der Rat der Europäischen Gemeinschaften –  
(...)

in Erwägung nachstehender Gründe:

Nach Artikel 3 Buchstabe c) des Vertrages stellt die Beseitigung der Hindernisse für den freien Personen- und Dienstleistungsverkehr zwischen den Mitgliedstaaten eines der Ziele der Gemeinschaft dar. Dies bedeutet für die Angehörigen der Mitgliedstaaten insbesondere die Möglichkeit, als Selbständige oder abhängig Beschäftigte einen Beruf in einem anderen Mitgliedstaat als dem auszuüben, in dem sie ihre Qualifikationen erworben haben.

Die bisher vom Rat erlassenen Vorschriften, nach denen die Mitgliedstaaten untereinander die in ihren Hoheitsgebieten ausgestellten Hochschuldiplome zu beruflichen Zwecken anerkennen, betreffen wenige Berufe. Niveau und Dauer der Ausbildung, die Voraussetzung für den Zugang zu diesen Berufen war, waren auf ähnliche Weise in allen Mitgliedstaaten reglementiert oder Gegenstand einer Mindestharmonisierung, die zur Einführung dieser sektoralen Regelungen der gegenseitigen Anerkennung der Diplome notwendig war.

Um rasch den Erwartungen derjenigen europäischen Bürger zu entsprechen, die Hochschuldiplome besitzen, welche eine Berufsausbildung abschliessen und in einem anderen Mitgliedstaat als dem, in dem sie ihren Beruf ausüben wollen, ausgestellt wurden, ist auch eine andere Methode zur Anerkennung dieser Diplome einzuführen, die den Bürgern die Ausübung aller beruflichen Tätigkeiten, die in einem Aufnahmestaat von einer weiterführenden Bildung im Anschluss an den Sekundarabschnitt abhängig sind, erleichtert, sofern sie solche Diplome besitzen, die sie auf diese Tätigkeiten vorbereiten, die einen wenigstens dreijährigen Studiengang bescheinigen und die in einem Mitgliedstaat ausgestellt wurden.

Dieses Ergebnis kann durch die Einführung einer allgemeinen Regelung zu Anerkennung der Hochschuldiplome erreicht werden, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschliessen.

(...)

Es ist angezeigt, insbesondere den Begriff 'reglementierte berufliche Tätigkeit' zu definieren, um unterschiedliche soziologische Verhältnisse in den einzelnen Mitgliedstaaten zu berücksichtigen. Als reglementierte berufliche Tätigkeit ist nicht nur eine berufliche Tätigkeit zu betrachten, deren Aufnahme in einem Mitgliedstaat an den Besitz eines Diploms gebunden ist, sondern auch eine berufliche Tätigkeit, deren Aufnahme frei ist, wenn sie in Verbindung mit der Führung eines Titels ausgeübt wird, der denjenigen vorbehalten ist, die bestimmte Qualifikati-

---

<sup>6</sup> Rat der Europäischen Gemeinschaften (1988), Richtlinie des Rates vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschliessen (89/48/EWG)

onsvoraussetzungen erfüllen. Berufsverbände oder -organisationen, die ihren Mitgliedstaaten derartige Titel ausstellen und von den Behörden anerkannt werden, können sich nicht auf ihre private Natur berufen, um sich der Anwendung der mit dieser Richtlinie vorgesehenen Regelung zu entziehen.

Auch muss festgelegt werden, welche Merkmale für die Berufserfahrung oder den Anpassungslehrgang gelten sollen, die der Aufnahmestaat neben dem Hochschuldiplom von dem Betreffenden fordern kann, wenn dessen Qualifikationen nicht den von seinen innerstaatlichen Bestimmungen vorgeschriebenen entsprechen.

Anstelle eines Anpassungslehrganges kann eine Eignungsprüfung vorgesehen werden. Beide bewirken, dass die derzeitige Lage beider gegenseitigen Anerkennung der Diplome durch die Mitgliedstaaten verbessert und somit der freie Personenverkehr innerhalb der Gemeinschaft erleichtert wird.

(...)

hat folgende Richtlinie erlassen:

#### Artikel 1

Im Sinn dieser Richtlinie gelten

- a) als Diplome alle Diplome, Prüfungszeugnisse oder sonstige Befähigungsnachweise bzw. diese Diplome, Prüfungszeugnisse oder sonstigen Befähigungsnachweise insgesamt,
  - die in einem Mitgliedstaat von einer nach seinen Rechts- und Verwaltungsvorschriften bestimmten zuständigen Stelle ausgestellt werden,
  - aus denen hervorgeht, dass der Diplominhaber ein mindestens dreijähriges Studium oder ein dieser Dauer entsprechendes Teilzeitstudium an einer Universität oder einer Hochschule oder einer anderen Ausbildungseinrichtung mit gleichwertigem Niveau absolviert und gegebenenfalls die über das Studium hinaus erforderliche berufliche Ausbildung abgeschlossen hat, und
  - aus denen hervorgeht, dass der Zeugnisinhaber über die beruflichen Voraussetzungen verfügt, die für den Zugang zu einem reglementierten Beruf oder dessen Ausübung in diesem Mitgliedstaat erforderlich sind, wenn die durch das Diplom, das Prüfungszeugnis oder einen sonstigen Befähigungsnachweis bescheinigte Ausbildung überwiegend in der Gemeinschaft erworben wurde oder wenn dessen Inhaber eine dreijährige Berufserfahrung hat, die von dem Mitgliedstaat bescheinigt wird, der ein Diplom, Prüfungszeugnis oder einen sonstigen Befähigungsnachweis eines Drittlands anerkannt hat. (...)
- b) als Aufnahmestaat der Mitgliedstaat, in dem ein Angehöriger eines Mitgliedstaates die Ausübung eines Berufes beantragt, der dort reglementiert ist, in der er jedoch nicht das Diplom, auf das er sich beruft, erworben oder erstmals den betreffenden Beruf ausgeübt hat;

- c) als reglementierter Beruf die reglementierte berufliche Tätigkeit oder die reglementierten beruflichen Tätigkeiten insgesamt, die in einem Mitgliedstaat den betreffenden Beruf ausmachen;
  - d) Als reglementierte berufliche Tätigkeit eine berufliche Tätigkeit, deren Aufnahme oder Ausübung oder einer ihrer Arten der Ausübung in einem Mitgliedstaat direkt oder indirekt durch Rechts- oder Verwaltungsvorschriften an den Besitz eines Diploms gebunden ist.
    - Die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit in Verbindung mit der Führung eines Titels, der nur von Personen geführt werden darf, die ein Diplom besitzen, das in einschlägigen Rechts- und Verwaltungsvorschriften festgelegt ist;
    - Die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit im Gesundheitswesen, wenn die Vergütung dieser Tätigkeit und/oder eine diesbezügliche Erstattung durch das einzelstaatliche System der sozialen Sicherheit an den Besitz eines Diploms gebunden ist. (...)
  - e) als Berufserfahrung die tatsächliche und rechtmässige Ausübung des betreffenden Berufs in einem Mitgliedstaat;
  - f) als Anpassungslehrgang die Ausübung eines reglementierten Berufs, die in einem Aufnahmestaat unter der Verantwortung eines qualifizierten Berufsangehörigen erfolgt und gegebenenfalls mit einer Zusatzausbildung einhergeht. Der Lehrgang ist Gegenstand einer Bewertung. Die Einzelheiten des Anpassungslehrganges und seiner Bewertung sowie die Rechtslage des zugewanderten Lehrgangsteilnehmers werden von der zuständigen Stelle des Aufnahmestaates festgelegt;
  - g) als Eignungsprüfung eine ausschliesslich die beruflichen Kenntnisse des Antragsstellers betreffende und von den zuständigen Stellen des Aufnahmestaates durchgeführte Prüfung, mit der die Fähigkeit des Antragstellers, in diesem Mitgliedstaat einen reglementierten Beruf auszuüben, beurteilt werden soll.
- (...)

### Artikel 2

Diese Richtlinie gilt für alle Angehörigen eines Mitgliedstaates, die als Selbständige oder abhängig Beschäftigte einen reglementierten Beruf in einem anderen Mitgliedstaat ausüben wollen.

Diese Richtlinie gilt nicht für Berufe, die Gegenstand einer Einzelrichtlinie sind, mit der in den Mitgliedstaaten eine gegenseitige Anerkennung der Diplome eingeführt wurde.

### Artikel 3

Wenn der Zugang zu einem reglementierten Beruf oder dessen Ausübung im Aufnahmestaat von dem Besitz eines Diploms abhängig gemacht wird, kann die

zuständige Stelle einem Angehörigen eines Mitgliedstaates den Zugang zu diesem Beruf oder dessen Ausübung unter denselben Voraussetzungen wie bei Inländern nicht wegen mangelnder Qualifikationen verweigern,

- a) wenn der Antragsteller das Diplom besitzt, das in einem anderen Mitgliedstaat erforderlich ist, um Zugang zu diesem Beruf in seinem Hoheitsgebiet zu erhalten oder ihn dort auszuüben, und wenn dieses Diplom in einem Mitgliedstaat erworben wurde, oder
- b) wenn der Antragsteller diesen Beruf vollzeitlich zwei Jahre lang in den vorhergehenden zehn Jahren in einem anderen Mitgliedstaat ausgeübt hat (...)

#### Artikel 4

(1) Artikel 3 hindert den Aufnahmestaat nicht daran, vom Antragsteller ebenfalls zu verlangen,

- a) dass er Berufserfahrung nachweist, wenn die Ausbildungsdauer, die er gemäss Artikel 3 Buchstaben a) und b) nachweist, um mindestens ein Jahr unter der in dem Aufnahmestaat geforderten Ausbildungsdauer liegt. (...)
- b) dass er einen höchstens dreijährigen Anpassungslehrgang absolviert oder eine Eignungsprüfung ablegt,
  - wenn seine bisherige Ausbildung gemäss Artikel 3 Buchstaben a) und b) sich auf Fächer bezieht, die sich wesentlich von denen unterscheiden, die von dem Diplom abgedeckt werden, das in dem Aufnahmestaat vorgeschrieben ist, oder
  - wenn in dem in Artikel 3 Buchstabe a) vorgesehenen Fall der reglementierte Beruf in dem Aufnahmestaat eine oder mehrere reglementierte berufliche Tätigkeiten umfasst, die in dem Heimat- oder Herkunftsmitgliedstaat des Antragstellers nicht Bestandteil des betreffenden reglementierten Berufs sind (...)
  - wenn in dem in Artikel 3 Buchstabe b) vorgesehenen Fall der reglementierte Beruf in dem Aufnahmestaat eine oder mehrere reglementierte berufliche Tätigkeiten umfasst, die nicht Bestandteil des vom Antragsteller in seinem Heimat- oder Herkunftsstaat ausgeübten Berufs sind. (...)

Wenn der Aufnahmestaat von dieser Möglichkeit Gebrauch macht, muss er dem Antragsteller die Wahl zwischen dem Anpassungslehrgang und der Eignungsprüfung lassen. Abweichend von diesem Grundsatz kann der Aufnahmestaat einen Anpassungslehrgang oder eine Eignungsprüfung vorschreiben, wenn es sich um berufe handelt, deren Ausübung eine genaue Kenntnis des nationalen Rechts erfordert und bei denen die Beratung und/oder der Beistand in Fragen des innerstaatlichen Rechts ein wesentlicher und ständiger Bestandteil der beruflichen Tätigkeit ist. (...)

- (2) Jedoch kann der Aufnahmestaat von den Möglichkeiten im Sinne von Absatz 1 Buchstaben a) und b) nicht gleichzeitig Gebrauch machen.

### Artikel 5

Unbeschadet der Artikel 3 und 4 kann jeder Aufnahmestaat dem Antragsteller zur Verbesserung seiner Anpassungsmöglichkeiten an das berufliche Umfeld in diesem Staat im Sinne der Gleichwertigkeit gestatten, dort mit Unterstützung eines qualifizierten Berufsangehörigen den aus einer Berufspraxis bestehenden Teil der Berufsausbildung abzuleisten, den er im Heimat- oder Herkunftsmitgliedstaat nicht abgeleistet hat.

(Artikel 6 – 14 behandeln v.a. Verfahrens- und Berichterstattungsfragen.)

## **7.5.5 Berufsbildungsgesetz von 1930<sup>7</sup>**

(Auszug)

### **Abschnitt I Geltungsbereich**

Art. 1

Dieses Gesetz gilt für die Ausbildung zu Berufen des Handwerks, der Industrie, des Verkehrs, des Handels und verwandter Wirtschaftszweige. Durch Verordnung (Art. 55) können nähere Bestimmungen über den Geltungsbereich erlassen werden.

(...)

### **Abschnitt VII Höhere Fachprüfungen**

Art. 42

Die Berufsverbände können unter den nachstehenden Bedingungen gesetzlich anerkannte Meisterprüfungen oder andere höhere Fachprüfungen veranstalten. Durch die Prüfungen soll festgestellt werden, ob der Bewerber die zur selbständigen Ausübung seines Berufes notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse besitzt.

Art. 43

Ein Berufsverband, der die Prüfungen für seinen Beruf veranstalten will, hat darüber ein Reglement aufzustellen, das der Genehmigung des Bundesrates bedarf.  
(...)

Art. 44

Auf Vorschlag eines Berufsverbandes kann der Bundesrat eine Lehrwerkstätte oder Fachschule nach den gleichen Grundsätzen zur Veranstaltung höherer Fachprüfungen ermächtigen.

Art. 45

---

<sup>7</sup> Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung vom 26. Juni 1930

Zu den Prüfungen ist jeder Schweizerbürger zuzulassen, der in vollen Ehren und Rechten steht, das Fähigkeitszeugnis oder einen als gleichwertig bezeichneten Fähigkeitsausweis besitzt (Art. 40 und 41) und seit dem Abschluss der Lehrzeit mindestens drei Jahre im Beruf tätig gewesen ist.

Ausländer sind den Schweizerbürgern gleichzustellen, es sei denn, dass diese in dem betreffenden Staat keinen entsprechenden Rechtsschutz geniessen. (...)

Art. 46

Das Reglement soll die nötigen Bestimmungen über die Anforderungen der Prüfung und die Zusammensetzung der Prüfungskommission enthalten. (...)

Art. 47

Wer die Prüfung mit Erfolg bestanden hat, erhält ein Diplom. Es wird vom Präsidenten der Prüfungskommission und dem eidgenössischen Experten unterzeichnet. (...)

Art. 48

Auf Vorschlag des Berufsverbandes kann bestimmt werden, dass der Inhaber des Diploms zur Führung eines Titels berechtigt ist. Der Titel ist im Reglement (Art. 43) zu nennen. Als Titel kann insbesondere der Zusatz „diplomiert“ zur Berufsbezeichnung, z. B. diplomierter Buchhalter, diplomierter Installateur, oder der Meistertitel in Verbindung mit der Berufsbezeichnung, z.B. Schreinermeister, Schneidermeister, vorgesehen werden.

Zur Führung des Titels ist nur der Inhaber des Diploms berechtigt. Wer sich ihn anmasst, ohne im Besitz des Diploms zu sein, ist strafbar und haftet für allfällig daraus erwachsenden Schaden nach den Grundsätzen des Obligationenrechts. (...)

Art. 49

Die Namen der Diplomhaber werden veröffentlicht und nach Berufen geordnet in ein Register eingetragen, das jedermann zur Einsicht offen steht. Über die Registerführung sind durch Verordnung die nötigen Bestimmungen aufzustellen.

## 7.5.6 Berufsbildungsgesetz von 1978<sup>8</sup>

(Auszug)

### **Vierter Titel: Berufliche Weiterbildung**

#### **Grundsatz**

Art. 50

---

<sup>8</sup> Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 19. April 1978

1 Die berufliche Weiterbildung soll gelernten und angelernten Personen helfen, ihre berufliche Grundausbildung der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung anzupassen und zu erweitern und ihre Allgemeinbildung zu verbessern, damit sie ihre berufliche Mobilität steigern und anspruchsvollere Aufgaben übernehmen können.

2 Zu diesem Zweck fördert der Bund durch Beiträge und andere Massnahmen die von Kantonen, beruflichen Schulen, Berufsverbänden oder andern Organisationen durchgeführten Veranstaltungen, welche insbesondere die Weiterbildung, Umschulung, Einführung in berufliche Spezialgebiete oder die Vorbereitung zum Besuch von Schulen nach den Artikeln 58-61 zum Gegenstand haben. Er unterstützt ferner Einrichtungen und Veranstaltungen, welche die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Einrichtungen und Veranstaltungen erleichtern.

3 Der Bund kann Institutionen, die auf andere Weise als durch schulische Lehrgänge oder Prüfungen nach den Artikeln 51-57 den beruflichen Aufstieg fördern, anerkennen und ihnen bestimmte Aufgaben übertragen. Die Verordnung regelt die Voraussetzungen.

### **Drittes Kapitel: Höhere Technische Lehranstalten (Ingenieurschulen)**

#### **Art. 59**

1 Der Bund fördert die Ausbildung an Höheren technischen Lehranstalten (Ingenieurschulen), welche den Studierenden theoretisches und praktisches Ingenieurwissen vermitteln, das mathematische, naturwissenschaftliche, ingenieurwissenschaftliche oder technisch/architektonische und allgemeinbildende Fächer umfasst und sie darauf vorbereiten, Ergebnisse von Wissenschaft und Forschung in die industrielle Fertigung und Entwicklung zu übertragen oder in anderen Sachgebieten selbständig anzuwenden.

2 Das Departement stellt Mindestanforderungen auf für die Zulassung, die Lehrpläne und die Prüfungen an Höheren Technischen Lehranstalten.

3 Wer die Abschlussprüfung an einer vom Bund anerkannten Höheren Technischen Lehranstalten bestanden hat, darf die Bezeichnung „Ingenieur HTL“ öffentlich führen. Für Ausbildungsrichtungen, in denen die Bezeichnung „Ingenieur HTL“ nicht gebräuchlich ist, bestimmt das Departement den Titel.

### **Viertes Kapitel: Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschulen**

#### **Art. 60**

1 Der Bund fördert die Ausbildung an Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen, die den Studierenden die wirtschaftswissenschaftlichen Grundkenntnisse und eine erweiterte Allgemeinbildung vermitteln und sie befähigen, anspruchsvolle betriebsökonomische Aufgaben in Wirtschaft und Verwaltung zu übernehmen.

2 Das Departement stellt Mindestanforderungen auf für die Zulassung, die Lehrpläne und die Prüfungen an Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen.

3 Wer die Abschlussprüfung an einer vom Bund anerkannten Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschule bestanden hat, darf die Bezeichnung „Betriebsökonom HWV“ öffentlich führen.



## **Fünftes Kapitel: Andere Höhere Fachschulen**

### **Art. 61**

1 Der Bund fördert die Ausbildung an andern Höheren Fachschulen durch Beiträge oder anderweitige Massnahmen.

2 Das Departement kann für diese Schulen Mindestanforderungen für die Zulassung, die Lehrpläne und die Prüfungen aufstellen und die Titel für die Absolventen festlegen.

## **7.5.7 Vorschläge der BIGA Arbeitsgruppe HTL 92 zu Reformen in der HTL-Ingenieurausbildung von 1989<sup>9</sup>**

(Auszug aus Bericht Stand 3. November 1989)

Mitglieder der Arbeitsgruppe: Klaus Hug BIGA (Vorsitz), Beda Büktas IS Zürich, Samuel Jaccard EI Le Locle, Bernard Keller EI Lausanne, Jean-Pierre Rérat EI St.Imier, Hans-Jörg Schoch IS Muttenz, Bruno Widmer IS Winterthur, Manfred Zellweger IS Burgdorf, Rudolf Natsch BIGA, Peter Blättler BIGA.

### **1. Vorbildung der HTL-Anwärter**

Unbestritten ist als Regelfall eine erfolgreich abgeschlossene einschlägige Berufslehre von drei oder vier Jahren Dauer. Als Abweichungen sollen wie schon heute zugestanden sein:

- Die um ein Ausbildungsjahr verkürzte Berufslehre, kombiniert mit einem Baccalauréat technique (Modell Kanton Waadt)
- Das in die gesamte Ingenieurausbildung integrierte lehrwerkstättenähnliche Praktikum von zwei bis drei Jahren Dauer (Ingenieurschulen Genf und Le Locle).

Als zweites Erfordernis hat der HTL-Anwärter über eine Allgemeinbildung zu verfügen, die mindestens dem Niveau einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsmittelschule (BMS) einschlägiger Richtung entspricht. (...)

Alle „Vorkurse“ schliessen analog der BMS mit einer Prüfung ab. Das Bestehen der Prüfung soll zusammen mit dem eidgenössischen Fähigkeitsausweis (EFZ) den prüfungsfreien Eintritt in eine HTL ermöglichen.

Maturanden werden zum HTL-Studium zugelassen, wenn sie über ein in der Schweiz anerkanntes Maturitätszeugnis verfügen und ein EFZ in einem einschlägigen Beruf erworben haben oder ein von der Ingenieurschule anerkanntes Praktikum von mindestens 12 Monaten Dauer absolviert haben.

---

<sup>9</sup> BIGA Arbeitsgruppe HTL-92 (1989), Vorschläge zu Reformen in der HTL-Ingenieurausbildung. Bern, 3. November 1989

Absolventen, die die vorstehenden Voraussetzungen nicht erfüllen, haben eine Aufnahmeprüfung zu bestehen.

## **2. Studieninhalte**

Die Lehrpläne werden von den einzelnen Ingenieurschulen periodisch den technischen Veränderungen angepasst. Die Unterrichtsfächer und Lernziele haben sich im Rahmen der Artikel 1 bis 7 der geltenden Mindestvorschriften zu bewegen. Als Unterrichtsformen stehen nach wie vor das Lehrgespräch, Gruppenarbeiten und Laborübungen im Vordergrund. Vermehrt sind Vorlesungen über den Klassenverband hinaus einzuführen.

Auch dem Selbststudium ist Platz einzuräumen, ohne dass jedoch die aufgewendete Zeit als Unterricht angerechnet wird.

## **3. Studienumfang**

Beim Studienumfang hat eine ganzheitliche Betrachtungsweise Platz zu greifen. In das Ingenieurstudium ist auch die Vorbildung einzubeziehen. Gesamthaft soll die Ausbildung von Ingenieuren HTL sieben Jahre nicht übersteigen. Im Zusammenhang mit einer denkbaren Studienverlängerung an Ingenieurschulen müsste geprüft werden, ob bei den vierjährigen Berufslehren nicht generell das Waadt-ländermodell verwirklicht werden könnte.

(...)

## **4. Unterrichtspensum für Dozenten**

Das Unterrichtspensum der meisten HTL-Dozenten entspricht heute jenem von Gymnasiallehrern. Die hohe Lektionenzahl von 22 – 25 Lektionen pro Woche beeinträchtigt die Erfüllung des Lehrauftrages der Dozenten. Die Unterrichtsverpflichtung pro Woche sollte sich in der Regel um 18 Lektionen bewegen und eine angemessene Entlastung bei F+E-Aktivitäten bzw. bei der Übertragung von Sonderaufgaben ermöglichen.

Die Verpflichtung der Lehrkräfte, den Unterrichtsstoff der technischen und methodisch-didaktischen Entwicklung anzupassen, kann heute nicht mehr ohne weiteres neben der vollen Berufsausübung sichergestellt werden. Den Schulträgerschaften ist nahezulegen, im Dozentenregulativ den Weiterbildungsurlaub zu regeln.

Der Unterricht wird grundsätzlich von Professoren und Dozenten erteilt. Bei Laborübungen und Gruppenarbeiten können Assistenten mitwirken. Geeignete Assistenten mit mindestens HTL-Abschluss können temporär mit der Vertretung von Dozenten betraut werden.

(...)

## **5. Weiterbildung nach Studienabschluss**

Dass zum Bildungsauftrag der Ingenieurschulen auch die Weiterbildung gehört, ist unbestritten. Die Weiterbildungsbedürfnisse lassen sich in folgende Kategorien gruppieren:

- Nachdiplomstudien NDS (vollzeitlich und berufsbegleitend)
- Nachdiplomkurse NDK, von mehreren Tagen (Blockkurse) bis zu einige Monaten Dauer (vollzeitlich und berufsbegleitend)
- Kurzveranstaltungen (Fachtagungen, Seminarien).  
(...)

Soweit es das geltende Recht zulässt, sollten die NDS in den Mindestvorschriften verankert und damit in ordentliches Recht überführt werden.

## **6. Bezeichnung der Schulen und Titel der Absolventen**

Seitens der HTL-Direktoren liegt das Begehren vor, den Begriff „Höhere Technische Lehranstalten“ fallen zu lassen. Das Wort Anstalt wird im Zusammenhang mit einer höheren Fachschule als störend und unzeitgemäss empfunden. Die DIS schlägt vor, im deutschen Sprachgebrauch von „Ingenieurschulen IS“ zu sprechen.

Der Titel der Absolventen sollte entsprechend in „(dipl.?) Ingenieur IS“ bzw. „Architekt IS“ umgewandelt werden.

Die Schulbezeichnung der HTL und die Titelfrage der Absolventen ist im Artikel 59 des BBG geregelt. Das Problem ist erkannt, rechtfertigt jedoch eine vorgezogene Teilrevision des geltenden Rechts nicht.

## **7. Internationale Anerkennung der Abschlüsse**

Die internationale Anerkennung der HTL-Abschlüsse ist ein altes Anliegen der Schulen, der Absolventen und des BIGA.

Im Zusammenhang mit der allgemeinen Richtlinie des EG-Ministerrates vom Dezember 1988 zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen auf Hochschulniveau hat das Problem zusätzlichen Auftrieb erhalten. Der Bund unternimmt zusammen mit der Erziehungsdirektorenkonferenz alle Schritte, die geeignet sind, im Rahmen von bilateralen und multilateralen Verhandlungen eine Anerkennung der HTL-Ingenieure in der EG zu erwirken.

Parallel dazu werden Abklärungen getroffen, wie die Anerkennung der HTL-Absolventen in den USA erreicht werden könnte.

### **7.5.8 BIGA-Bericht zur Stellung der Höheren Fachschulen im nationalen Bildungsangebot von 1990<sup>10</sup>**

(Auszug)

Mitglieder der Arbeitsgruppe: Rudolf Natsch BIGA (Vorsitz), Moritz Arnet EDK, Edo Poglia SWR, Jean-François Daellenbach SWR, Caesar Menz BAK, Gerhard

<sup>10</sup> BIGA (1991), Die Stellung der Höheren Fachschulen im nationalen Bildungsangebot. Bern, BIGA

Schuwey BBW, Esther Garke BBW, Manuel Stalder BIGA, Andri Gieré BIGA, Thomas Baumeler BIGA (Redaktor Bericht)

### **Vorbemerkungen**

Ähnlich wie eine gutgehende Wirtschaft wenig Neigungen zeigt, sich auf Innovationen einzustellen, läuft ein funktionierendes Bildungssystem Gefahr, Neuerungen und Reformen zu vernachlässigen.“ (vgl. S. 104, OECD Länderexamen Bildungspolitik, Schweiz I der EDK)

Dieser reale Hintergrund begleitet unsere bildungspolitische Diskussion. Der Wunsch nach Kontinuität, das Festhalten an bewährten Einrichtungen und Ausbildungen tritt in Konkurrenz zum politischen, gesellschaftlichen und technologischen Wandel, der das heutige Zeitgeschehen bestimmt.

Eine verwaltungsinterne Arbeitsgruppe unter der Leitung des BIGA hat in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und den mitinteressierten Bundesämtern die Anliegen nach Reformen im nichtuniversitären Tertiärbereich aufgegriffen und im Rahmen von fünf Sitzungen den nachfolgenden Bericht erstellt. Der Bericht versucht, auf der Darlegung des Ist-Zustandes aufbauend, Problemkreise zu erfassen und auf veränderte Fragestellungen einzugehen. Ziel ist es, Stellung und Funktion der Höheren Fachschulen zu verdeutlichen und Lösungsvorschläge für eine gesetzliche Neuregelung auszuarbeiten.

Die Höheren Fachschulen sind im Berufsbildungsgesetz (BBG), das Ende der 70 er Jahre entstand, nur marginal behandelt (vgl. Art. 57 bis 61 BBG). Die politischen Gewichte lagen zu jener Zeit anders. Als Folge davon prägten im tertiären Sektor nicht politischer Konsens und breit abgestützte gesetzliche Regelungen, sondern föderalistische Vielfalt und Eigeninitiative von Trägern aus verschiedensten Lagern unsere Bildungslandschaft.

Im nicht-universitären Tertiärbereich bilden die Ingenieurschulen zahlenmässig mit 10'723 Studierenden (Schuljahr 1989/90) und 23 verschiedenen Fachrichtungen das Gros des Ausbildungsangebotes. Die übrigen Studiengänge weisen bedeutend geringere Studentenzahlen auf.

Der Grund der Vorreiterrolle der Ingenieurschulen liegt aber nicht allein in der zahlenmässigen Grösse. Vielmehr sind es die Entwicklung dieser Einrichtungen und die inhaltliche Ausgestaltung dieser Studiengänge, die das Bedürfnis nach Reformen hier in erster Dringlichkeit begründen. Viele Staaten haben zudem in den technischen Berufen die Berufsausübung reglementiert und an den Besitz entsprechender Diplome geknüpft. Dieser Umstand verlangt, dass unsere Ausbildungen nicht nur faktisch (auf dem nationalen Arbeitsmarkt), sondern auch gesetzlich den Status erhalten, der die Anerkennung der Diplome auf der Höhe vergleichbarer Ausbildungen im Ausland sichert.

Reformen sollen sich nicht auf die Ingenieurschulen beschränken, sondern alle höheren Ausbildungsgänge im Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes und des kantonalen Rechts erfassen. Die Neuordnung der höheren Ausbildungs-

gänge setzt dabei keine Neuverteilung der Zuständigkeiten zwischen Bund und Kantonen und damit keine neue Verfassungsgrundlage voraus, sondern lässt sich durchaus in Zusammenarbeit und Absprache der zuständigen Stellen realisieren.

Wer Patentrezepte erwartet, der wird enttäuscht. Wir sind aber überzeugt, dass der Bericht als Diskussionsgrundlage seine Dienste leisten und ein geeignetes Hilfsmittel für die vorgesehenen Hearings mit den interessierten Kreisen und die anstehenden Reformen bilden kann.

## **I. Aufgabenstellung**

Das Bildungsangebot im ausseruniversitären (tertiären) Bereich – jenes Angebot, das im allgemeinen der erwachsenen Bevölkerung nach Abschluss einer beruflichen Grundausbildung offensteht – zeichnet sich durch eine ausserordentliche Vielfalt bezüglich Inhalt, Anforderungen, Trägerschaft und Finanzierung aus. Diese Vielfalt beruht einerseits auf der föderalistischen Grundstruktur unseres Bildungswesens schlechthin; sie ist andererseits eine Folge der auch in diesem Bereich im demokratischen Staat grundsätzlich geltenden Gestaltungsfreiheit. Die Bildungsangebote der öffentlichen Hand wie insbesondere jene privater Anbieter sind anhand mehr oder weniger eindeutig formulierter Bedürfnisse zustande gekommen. Damit lassen sich zwar für die unterschiedlichsten Erwartungshaltungen geeignete Bildungsangebote ausmachen, ihre systematische Darstellung stösst aber auf Schwierigkeiten. Im Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 19. April 1978 (BBG) ist einzig die Grundausbildung in den Berufen der Industrie, des Handwerks, des Handels-, des Bank-, Versicherungs-, Transport- und des Gastgewerbes und anderer Dienstleistungsgewerbe gesamtschweizerisch (vgl. Art. 1 lit. B BBG) geregelt. Gestützt auf Art 59ff. BBG ist der Bund befugt, Mindestvorschriften bezüglich Zulassung, Lehrpläne, Prüfungen für die Höheren Technischen Lehranstalten (HTL), Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV), Technikerschulen (TS) und andere Höhere Fachschulen zu erlassen. In den übrigen Berufsbereichen fehlen vielfach einheitliche Regelungen für eine gemeinsame Ausgestaltung der Bildungseinrichtungen.

Ziel der Arbeitsgruppe ist es,

- a) Einen Überblick über die bestehenden Einrichtungen bzw. die Ausbildungen zu vermitteln, die im Gesetz als Höhere Fachschulen bezeichnet werden oder vergleichbare Einrichtungen darstellen. Als relevante Kriterien gelten die Vorbildung der Schüler, die Ausbildungsinhalte der Schulen, die Dauer bzw. die Stundenzahl der Ausbildungen;
- b) Einen Problemkatalog und Lösungsvorschläge als Diskussionsgrundlage zu erstellen;
- c) Ein Konzept für eine gesamtheitliche Erfassung der höheren Bildungseinrichtungen zu erarbeiten.

## **II. Der Begriff der Höheren Fachschule im Gesetz**

Die Höheren Fachschulen werden dem ausseruniversitären höheren Bildungsbereich, dem sog. Tertiärbereich im Bildungssystem zugerechnet.

Im Bundesrecht ist der Begriff der Höheren Fachschule nicht definiert. In der Verfassung sind als höhere Bildungseinrichtungen die polytechnische Schule, die Universitäten und andere höhere Unterrichtsanstalten erwähnt (vgl. Art. 27 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874, BV). Für den Entscheid, ob eine höhere Unterrichtsanstalt vorliegt, verweist die Lehre auf das wissenschaftliche Niveau des Unterrichts und nicht auf die Lehrgebote einer Schule. (...)

## **III. Eine Zusammenstellung der höheren Bildungseinrichtungen**

(Unter diesem Titel werden verschiedene Ausbildungen dargestellt nach dem Raster

- a) Rechtsgrundlagen
- b) Zulassungsvoraussetzungen
- c) Ausbildungsinhalt und Dauer
- d) Kommentar

Im Bericht (S. 3 – 24) dargestellt werden:

- 1. Sportlehrerausbildung
- 2. Höhere Technische Lehranstalten (HTL)
- 3. Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV)
- 4. Höhere Hauswirtschaftliche Fachschulen (HHF)
- 5. Höhere Fachschulen für Gestaltung (HFG)
- 6. Technikerschulen (TS)
- 7. Höhere Fachschulen für Tourismus
- 8. Höhere Gastgewerbliche Fachschulen
- 9. Höhere Kaufmännische Gesamtschulen
- 10. Stiftung der Schweizerischen Register der Ingenieure, der Architekten und Techniker (REG)
- 11. Ausbildung als Berufsberater/in
- 12. Höhere Fachschulen im Sozialbereich
- 13. Höhere Fachschulen für bildende Kunst
- 14. Ausbildungsgänge im Bereich des Gesundheitswesens
- 15. Ausbildung als Primare- oder Sekundarlehrer/in
- 16. Konservatorien
- 17. Ausbildung als Dolmetscher/in oder Übersetzer/in
- 18. Ausbildung als Journalist/in
- 19. Ausbildung als Logopäd/in
- 20. Ausbildung als Bibliothekar/in

21. Weitere Ausbildungsstätten bei Swissair, PTT, SBB und Zoll wie namentlich Ausbildung zum Piloten, zum Flugverkehrsleiter und zum Lokomotivführer.

Für die drei in dieser Arbeit konkreter dargestellten Ausbildungen seien die Bemerkungen im Bericht hier zitiert:)

Kommentar zu den Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) (S. 5f)

An den 27 Ingenieurschulen haben 1989/90 10'723 Schüler studiert, 2'939 davon auf Teilzeitbasis. Auf die Fachrichtung Landwirtschaft entfallen 4 Schulen und 361 Schüler. Der überwiegende Teil der Schulen befindet sich in öffentlicher Hand. (...)

Die Absolventen sind gemäss Art. 59 Abs. 3 BBG nach Abschluss der Studien berechtigt, den Titel „Ingenieur HTL“ zu tragen. (...) Der Bundesrat erachtet die Führung des Titels „dipl. Ingenieur HTL“ als mit den gesetzlichen Vorschriften vereinbar. Er begründet dies u.a. mit dem Inhalt und Abschluss des Studienganges und weist diesbezüglich auch auf die Überschrift „Diplomprüfung“ im Abschnitt 5 der Mindestvorschriften HTL.

Dieser Beurteilung steht ein Entscheid des Bezirksgerichts Uster aus dem Jahre 1987 und des Obergerichts des Kantons Zürich entgegen. Beide Instanzen sahen in der zusätzlichen Verwendung des Kürzels „dipl.“ einen Verstoss gegen die Vorschriften über den unlauteren Wettbewerb. Der Gesetzgeber wird die Titelfrage im Rahmen einer zukünftigen Revision aufnehmen müssen. Eine klare Aussage wird auch mit Blick auf die EG-Richtlinie 89/48/EWF über die gegenseitige Anerkennung der Diplome erwartet. Bei den Verhandlungen EG/EFTA über einen EWR konnte die Zusicherung der EG-Experten erwirkt werden, dass eine Anerkennung der HTL-Diplome als Hochschuldiplome im Sinne der erwähnten Richtlinie grundsätzlich nichts im Wege steht. Dieses Verhandlungsergebnis würde allerdings bei einer innerstaatlichen Lösung, die den Absolventen das Führen eines entsprechenden Titels verbietet, zumindest kritische Fragen aufwerfen.

Die Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen der Schweiz (DIS) hat an ihrer Konferenz vom 8. März 1990 6 Thesen mit dem Thema „Die Ingenieurschulen im Schweizerischen Bildungssystem“ verabschiedet.

Allgemein ist erkannt, dass die Vorbildung der HTL-Absolventen verbessert werden muss. Der Ausbau der Berufsschule, die Möglichkeit im Rahmen der Grundausbildung die HTL-Reife, die Fachstudienreife oder eine sog. Berufsmatura (Fachmatura) zu erreichen, wird angestrebt. Verschiedene Modelle einer neuen inhaltlichen Ausgestaltung der Berufsmittelschule (BMS), die diese Postulate aufgreifen, liegen vor. Der Ausbau würde der Forderung nach verbesserter Vorbildung nachkommen. Eine Aufwertung würde allerdings bedingen, dass den Absolventen ein prüfungsfreier Übertritt und damit ein Studienplatz auch tatsäch-

lich offensteht, was wiederum an einzelnen Schulen und in einzelnen Fachrichtungen nach einer Erhöhung der Ausbildungskapazitäten ruft.

Die Nahtstelle zwischen der Berufslehre und der Ingenieurschule muss geschlossen werden. Die Aufnahmebedingungen einzelner Schulen bzw. die Vereinbarung zwischen den Regierungen mehrerer Kantone und den HTL bedürfen einer Überprüfung. Es gilt auch in der Frage der Zulassung objektive und nicht „lokale“ Kriterien einzuführen und eine Lösung anzustreben, die die gesamtschweizerische Mobilität der Studierenden gewährleistet.

Die Anzahl der Bewerber auf der einen und der Ruf nach Fachkräften vonseiten der Wirtschaft auf der anderen Seite zeigen, dass die Aufnahmekapazitäten der Schulen zu gering sind. Der so produzierte „numerus clausus“ ist bei dieser Sachlage letztlich nicht nur aus bildungspolitischer Sicht, sondern auch aus wirtschaftlicher Sicht korrekturbedürftig. Die zeitgemässe Wahrnehmung der Aufgaben verlangt zusätzliche Anstrengungen im Bereich der Ausstattung mit Personal, Räumen und Sachmitteln.

Die Lehrverpflichtung der Dozenten (20 bis 24 Wochenlektionen) muss überdacht werden. Es ist ausserordentlich wichtig, gute, qualifizierte Lehrkräfte für den Unterricht an Höheren Fachschulen zu gewinnen. Eine Reduzierung der Stundenzahlen würde zudem den nötigen Freiraum für Aktivitäten im Bereich der Forschung oder Weiterbildung schaffen. Die berufsorientierte Lehre verlangt zur Unterstützung der Lehrkräfte und zur Durchführung anwendungsbezogener Forschungs- und Entwicklungsarbeiten den Einsatz von wissenschaftlichen Mitarbeitern und Assistenten.

Bei allen strukturellen Erneuerungen an den Ingenieurschulen ist am heutigen Berufsbild des Ingenieurs festzuhalten, d.h. von einer Akademisierung ist abzusehen. Zielrichtung und Qualität der berufsorientierten Ausbildung sind nicht bestritten. Vom Ausbildungsinhalt und -niveau her dürfen wir unsere HTL-Ausbildungsgänge durchaus mit denjenigen an den deutschen Fachhochschulen vergleichen. Was die formelle Anerkennung der Studien betrifft, bestehen de lege lata gewisse Schwierigkeiten. Die Forderung nach einem Status, der den gesteigerten Ansprüchen der Ausbildung Rechnung trägt, verdient auch aus diesem Grund Unterstützung.

Die Regelstudienzeit von 3 Jahren soll beibehalten werden. Anzustreben ist eine Erweiterung der Angebote an Nachdiplomstudien in den verschiedenen Studienrichtungen.

Das HTL-Studium hat einen eigenständigen Bildungsauftrag. Der Übertritt an die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) soll nicht zur Regel werden. Trotzdem ist die Durchlässigkeit zwischen den HTL-Studien einerseits, der ETH und den Universitäten andererseits zu verbessern. Insbesondere die Studienzeiten



und Prüfungen sind grosszügig anzurechnen. Auf diese Weise können unnötige Studienverlängerungen vermieden werden.

#### Kommentar zu den Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV) (S. 7f)

An 11 Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen haben sich 1989/90 1'679 Schüler eingeschrieben, wovon 208 Studierende die Ausbildung als Teilzeitstudium absolvierten. Die meisten Schulen befinden sich in öffentlicher Hand. Die Absolventen der HWV sind berechtigt, den Titel „Betriebsökonom HWV“ zu führen.

Die Wirtschafts- und Höheren Fachschulen bilden auf dem kaufmännischen Sektor gleichsam das Gegenstück zu den Höheren Technischen Lehranstalten. Dies betrifft auch die anstehenden Fragen und Probleme, die auf eine Lösung warten.

Die Ausbildungen zum Betriebsökonom HWV bereitet auf berufliche Tätigkeiten vor, deren Ausübung in der Regel weder in der Schweiz noch in den Mitgliedstaaten eines künftigen EWR einer Bewilligung bedarf (im Unterschied etwa zur Tätigkeit von Ingenieuren, Architekten und Medizinalpersonen in zahlreichen Staaten). So betrachtet kommt bei diesen beruflichen Tätigkeiten der Frage der gegenseitigen Anerkennung der Diplome (...) hinsichtlich des Berufszugangs keine grosse Bedeutung zu.

#### Kommentar zu den Höheren Fachschulen im Sozialbereich (S. 16f)

An den 28 Höheren Fachschulen im Sozialbereich (10 Höhere Fachschulen für Sozialarbeit, 14 Höhere Fachschulen für Sozialpädagogik, 4 Höhere Fachschulen für sozio-kulturelle Animation) haben im Jahre 1989/90 ca. 1'980 Schüler studiert. Nicht erfasst sind dabei die Schüler der Höheren Fachschulen für sozio-kulturelle Animation.

Die Zahl der Vollzeit und berufsbegleitenden Ausbildungsgänge hält sich die Waage.

Absolventen erhalten ein kantonales Diplom mit Angabe der Berufsbezeichnung und dem Zusatz (HFS).

Die einzelnen Schulen bieten zudem verschiedene Nachdiplomstudien/Kurse an und es bestehen Möglichkeiten, Kurse an der Universität zu besuchen.

Der Bund leistet seit den zwanziger Jahren Beiträge an die Höheren Fachschulen im Sozialbereich; seit 1952 auf der Grundlage befristeter Bundesbeschlüsse. Die Unterstützung des Bundes stellt eine reine Finanzhilfe dar und ist an keinerlei inhaltliche Regelung der Ausbildung gebunden. Ein Bundesbeitrag kann nur Schulen gewährt werden, die von den Kantonen und Gemeinden ebenfalls einen finanziellen Beitrag erhalten. Zudem bedürfen die Bundesbeiträge diejenigen der Kan-

tone zusammen nicht übersteigen und nicht höher sein als die ungedeckten Betriebsausgaben des Rechnungsjahres. Durch die Unterstützung soll der Bund sicherstellen, dass genügend qualifizierte Fachkräfte im Sozialbereich zur Verfügung stehen.

Ziel der neuen gesetzlichen Regelung – die Vernehmlassung ist abgeschlossen – ist eine feste Verankerung der finanziellen Unterstützung des Bundes an die höheren Ausbildungsgänge im Sozialbereich.

Die Universitäten in Freiburg und Lausanne bieten Studiengänge in Sozialarbeit an. An der Universität Zürich kann ein akademisches Studium in Sozialpädagogik abgeschlossen werden.

#### **IV. Die Finanzierung der Höheren Fachschulen durch den Bund**

(...)

Betriebsausgaben und Bundesbeiträge 1989

	Betriebsausgaben	Bundesbeiträge
HTL	245'149'258	48'420'047
HWV	20'791'378	4'269'303
HHF	3'010'133	456'429
HTL'L	11'682'717	6'183'111
HFS		6'673'165

#### **V. Gedanken zur Schaffung einer schweizerischen Berufsmaturität**

##### 1. Zweck

Höhere Fachschulen der Stufe HTL / HWV bilden Studierende in relativ kurzen, stark schulisch strukturierten Studiengängen, in der Regel im Anschluss an eine berufliche Grundausbildung, zu Fachleuten aus, die in der Wirtschaft und im öffentlichen Dienst Aufgaben übernehmen, die in hohem Masse die Anwendung wissenschaftlicher Methoden und fächerübergreifendes Denken bei der Lösung praktischer Probleme erfordern.

Soll dieses Ausbildungsziel in der kurzen verfügbaren Zeit erreicht werden, so müssen die Studierenden schon zu Beginn über intellektuell – allgemeinbildende Qualifikationen verfügen, die weitergehen als das im obligatorischen Berufsschulunterricht während der Lehrzeit vermittelte Theoriewissen.

An der soliden beruflichen Grundausbildung ist aber festzuhalten. Es stellt sich somit die Aufgabe, mit dieser eine erweiterte schulische Ausbildung sinnvoll zu verbinden, die die Absolventen befähigt, ein einschlägiges Studium an einer Höheren Fachschule mit Aussicht auf Erfolg aufzunehmen.

Es rechtfertigt sich, die damit erreichte Ausbildungsstufe als Berufsmaturität oder – im Falle einer entsprechenden Umbenennung der Höheren Fachschulen – als Fachhochschulreife zu bezeichnen, in der Annahme, dass der Grossteil der Absolventen sich einer solchen Schule zuwenden wird. Die Berufsmaturität soll aber auch einen Bildungswert an sich zum Ausdruck bringen und auch andere Weiterbildungsmöglichkeiten erschliessen oder erleichtern. (...)

## 2. Inhalt

Integrierender Bestandteil der Berufsmaturität ist die abgeschlossene Berufslehre. Unbestritten als wichtig anerkannte, wenn auch examensmässig nicht erfassbare Bildungswerte wie Soziales Lernen, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Belastbarkeit, Organisationsgeschick und Denken in Zusammenhängen werden nirgends wirksamer vermittelt als in der praxisbezogenen Grundausbildung.

Dazu kommt die allgemeinbildende, schulisch vermittelte, aber am Erfahrungshorizont der Lehrlinge ausgerichtete Ergänzung in sprachlicher, mathematisch-naturwissenschaftlicher und historisch-gesellschaftskundlicher Hinsicht.

(Weitere Ausführungen zur Berufsmaturität im Bericht betreffen:

3. Vermittlung, 4. Prüfung, 5. Oberaufsicht, 6. Finanzierung und 7. Rechtsetzungsbedarf.)

## **VI. Problemkatalog**

(...)

### 1. De lege lata

- Die Einflussnahme des Bundes auf die Organisation und Ausgestaltung höherer Studiengänge ist beschränkt. (...)
- Auf Gesetzesstufe begnügt sich der Bund im Bereich der Berufsbildung mit einem Grundsatzentscheid, die Höheren Fachschulen zu fördern und einer Verordnungskompetenz, die es ihm erlaubt, Mindestvorschriften für die Anerkennung der einzelnen Höheren Fachschulen zu erlassen. (...) Mit dem Erlass von Mindestvorschriften auf Verordnungsebene kann der Bund die fehlenden Leitlinien nicht ersetzen. Dieser Umstand bildet eine Hauptursache für die herrschende Unsicherheit und die fehlende Systematik im Bereich der höheren Bildungseinrichtungen. Die Folge ist, dass zwischen einzelnen Studiengängen, die im BBG unter dem Begriff „Andere Höhere Fachschulen“ geregelt sind, erhebliche Unterschiede im Anspruchsniveau der Ausbildung bestehen.
- Der Bund besitzt keine weiteren Kompetenzen im ausseruniversitären Bildungsbereich. Den Kantonen steht es somit frei, vorbehaltlich der übrigen Verfassungsbestimmungen, den Rahmen und Umfang zu bestimmen, in welchem das Bildungswesen gesetzlich geregelt und/oder Bildungseinrichtungen unterstützt werden sollen. (...)

- Der Begriff der Höheren Fachschule ist heute wenig aussagekräftig und in der vorliegenden Form mit Blick auf die internationale Anerkennung ungeklärt.
- (...)

## 2. De lege ferenda

### a) Allgemeine Bemerkungen

- Gegenstand der Diskussion sind der Leistungsauftrag (Lehre, Forschung und Entwicklung, Dienstleistungen) der einzelnen Ausbildungsgänge und die damit zusammenhängende Statusfrage, die Zulassungsvoraussetzungen, die Dauer, der Bildungsgang, die Lehrkörper, die Titel und die Übertrittsmöglichkeiten, die sich mit dem Abschluss des Studiums an einer höheren Bildungseinrichtung ergeben. Als nicht weniger aktuell erweist sich neben der inhaltlichen Ausgestaltung der Studiengänge deren Finanzierung.
- (...) Träger der einzelnen Schulen sind Kantone, Gemeinden und private Rechtsinstitute (Verein, Stiftung, Genossenschaft). Dieser Sachverhalt schliesst zentralistische Lösungen aus. Die hoheitliche Regelung hat sich auf die Bereiche zu beschränken, die für die Sicherung der Qualität und die Anerkennung der einzelnen Ausbildungsgänge unentbehrlich sind.
- Die einzelnen Ausbildungsgänge sind nicht nur im Hinblick auf Europa, sondern auch im Interesse einer gleichmässigen Ausgestaltung unserer höheren Bildungseinrichtungen neu zu definieren. Hierbei ist es nicht notwendig, föderalistische Strukturen aufzuweichen. (...)
- Der Status einer Fachhochschule darf nicht leichtfertig vergeben werden. Die Anforderungen an die Studiengänge und die einzelnen Ausbildungsstätten sowie die hierfür gewählten Anerkennungsverfahren sind gesetzlich festzuschreiben.
- Der Bund wird seine finanzielle Beteiligung im Lichte der veränderten Aufgabenstellung der Ausbildungsgänge überdenken müssen.

Unbestritten ist, dass die anstehenden Reformen der Höheren Fachschulen erheblich finanzielle Anstrengungen erfordern. (...)

Heute vertreten verschiedene Kommissionen und Konferenzen die Interessen einzelner Fachrichtungen oder Organisationen. Bei der Einführung von Fachhochschulen stellt sich die Frage, ob die bestehenden Institutionen genügen oder ob neue Strukturen und Führungsinstrumente (Fachhochschulrat) geschaffen werden müssen.

(...)

### b) Konzept einer Fachhochschule

An der EDK/VDK Tagung vom 21. Februar 1991 stiess die Idee, fachlich hochwertige Studiengänge an Fachhochschulen zu unterrichten, grundsätzlich auf Zustimmung.

Die Arbeitsgruppe hat folgende Kriterien für das Anspruchsniveau einer Fachhochschule in Erwägung gezogen.

- a) **Vorbildung:** Der ordentliche Zugang erfolgt über eine qualifizierte 4-jährige Grundausbildung (Berufsmatura), aufbauend auf der obligatorischen Schulpflicht.
- b) **Bildungsgang:** Die Mindestlektionenzahl des Studiengangs beträgt 3'000 Lektionen, wobei die Dauer der Ausbildung im Rahmen einer Vollzeitschule in Übereinstimmung mit den EG-Normen nicht unter 3 Jahren liegen darf.
- c) **Forschung und Entwicklung:** Die anwendungsorientierte Forschung ist Bestandteil des Leistungsauftrages der Schulen. Es sind die personellen und infrastrukturellen Voraussetzungen zu schaffen.
- d) **Lehrkörper:** Der Abschluss eines Hochschulstudiums bildet die Voraussetzung für die Aufnahme einer Lehrtätigkeit. Das Lehrpersonal muss wissenschaftlich geschult und pädagogisch qualifiziert sein. Als Ergänzung können ausgewiesene Fachleute aus der Praxis und wissenschaftliche Mitarbeiter beigezogen werden.
- e) **Nachdiplomstudien:** Nachdiplomstudien bilden Bestandteil des Studienangebots an Fachhochschulen.

Danach liessen sich die einzelnen Ausbildungsgänge und -stätten einordnen und verschiedene Kategorien höherer Bildungseinrichtungen schaffen. Zugleich mit der Statusfrage würde die Abstufung Höhere Fachschule/Fachhochschule im tertiären Bildungssektor die Einführung einer einheitlichen Terminologie erleichtern,

Das Modell baut auf den besonderen Gegebenheiten unseres Bildungssystems auf oder lässt sich mit diesem vereinbaren (...), trägt dem Bedarf nach Klärung der Begriffe Rechnung – die Terminologie hilft das Anspruchsniveau der Schulen gegen aussen zu definieren – und schafft Voraussetzungen, dass unsere Einrichtungen und die in diesen erworbenen Abschlüsse die Anerkennung erhalten, die in einem künftigen europäischen Wirtschaftsraum nicht nur aus wirtschaftlicher, sondern auch aus gesellschaftlicher und bildungspolitischer Sicht eine *conditio sine qua non* darstellt.

(...)

### 3. Einzelfragen

a) Die Berufs- und Höhere Fachprüfung

(...)

b) Die Ausbildungsgänge an der Universität ohne akademischen Grad

(...)

- c) Fachhochschule als blosser Begriff für einen Ausbildungsgang und als Institution mit einem eigenständigen Bildungsauftrag  
(...)

Der Begriff Fachhochschule ist bisher einzig über die Qualität des Ausbildungsgangs bestimmt. Zu diskutieren wäre, ob an die Fachhochschule als organisatorische Einheit nicht noch weitere Anforderungen und Aufgaben im Bereich der Lehre, Forschung, Nachdiplomstudien, Öffentlichkeitsarbeit, Autonomie, Grösse, europäische Zusammenarbeit, Breite des Studienangebots etc. gestellt werden müssen.

#### 4. Welche gesetzgeberischen Möglichkeiten bieten sich an?

(Im Bericht werden fünf Varianten diskutiert:

- a) Die Revision einzelner Bestimmungen im BBG
- b) Die Schaffung eines Fachhochschulgesetzes
- c) Die Schaffung eines Fachhochschulgesetzes für die zur Zeit im BBG geregelten Schulen, die den Anforderungen genügen (HTL, HWV, HFG)
- d) Ein Finanzhilfegesetz oder verschiedene Finanzhilfegesetze für die einzelnen Ausbildungsgänge im „Nicht-BIGA-Bereich“
- e) Ein Hochschulrahmengesetz nach deutschem Vorbild.)

### **VII. Vorläufiges Fazit**

Der Bericht will aufzeigen, dass im Bereich der Höheren Fachschulen Handlungsbedarf vorliegt. Die Arbeitsgruppe kommt zum Schluss, dass die geltenden Rechtsgrundlagen auf Gesetzesstufe den veränderten Rahmenbedingungen im In- und Ausland nicht mehr ausreichend Rechnung tragen und die politischen, gesellschaftlichen und technologischen Herausforderungen der Zukunft nach neuen gesetzlichen Regelungen im höheren Bildungswesen verlangen.

Der Bericht versteht sich als Informationspapier und Diskussionsgrundlage. Die darin enthaltenen Kommentare und Vorschläge sind nicht abschliessend, sondern werden vor Inangriffnahme der Gesetzgebungsarbeiten in Hearings mit den interessierten Kreisen ergänzt und einer kritischen Durchsicht unterzogen.

Zum Thema der Fachhochschule lassen sich zusammengefasst folgende Kernaussagen festhalten:

1. Die Arbeitsgruppe befürwortet die Einführung von Fachhochschulen. Sie ist überzeugt, dass verschiedene Ausbildungsgänge das Anforderungsprofil erfüllen und die Eignung für einen solchen Studiengang mitbringen. (...)
2. Die Arbeitsgruppe sieht keine sachliche Notwendigkeit für eine andere Kompetenzzuweisung oder Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen. (...)

3. Das duale System der Berufsbildung hat sich bewährt. Die Berufslehre darf nicht in einer Sackgasse enden, sondern muss auch in Zukunft der ordentliche Weg zum Studium an einer Fachhochschule bleiben. (...)
4. Die Struktur des Studiums baut, was die Mindestdauer (3 Jahre), den Unterrichtsstil und das Anspruchsniveau anbetrifft, auf den Vorgängereinrichtungen auf. (...)
5. Es besteht kein Anlass, die Ausbildung universitären Studiengängen anzugleichen. Gefragt sind Studien mit eigenem Bildungs- und Leistungsauftrag. (...)
6. Bei der Einführung von Fachhochschulen ist der Bedarf an personeller und sachlicher Infrastruktur abzuklären. (...)
7. Die Fachhochschule verleiht keine akademischen Grade hingegen ist ihren Absolventen die Möglichkeit zu weiterführenden Studien an den Universitäten und an den Eidg. Technischen Hochschulen einzuräumen. (...)
8. Die Errichtung von Fachhochschulen verlangt ein neues Finanzierungskonzept. Mit den zusätzlichen Aufgaben, die auf die Fachhochschulen zukommen, wird sich zweifelsohne die Frage nach der Höhe und der Art der finanziellen Beteiligung des Bundes neu stellen. (...)
9. Die Vorschläge der Arbeitsgruppe ziehen folgende gesetzgeberischen Arbeiten nach sich:
  - Ausarbeitung eines Fachhochschulgesetzes im Geltungsbereich des Art. 34 ter Abs. 1 lit. g BV und entsprechender Verordnungen über die Studiengänge, die den Fachhochschulstatus erhalten sollen.
  - Die Regelung der übrigen Studiengänge mit Fachhochschulstatus obliegt den Kantonen.
  - Eventuell: Ein Finanzhilfegesetz des Bundes für Fachhochschulen im Zuständigkeitsbereich der Kantone

Die anstehenden Gesetzgebungsarbeiten sind zwischen Bund und Kantonen abzustimmen.

### **7.5.9 Empfehlungen des deutschen Wissenschaftsrates zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren von 1991<sup>11</sup>**

(Auszug)

Mit der Formel ‘andersartig, aber gleichwertig’ hat der Wissenschaftsrat 1981 für die Fachhochschulen ein Profil gefordert, das für die Entwicklung dieser Hochschulen bestimmend war und auch weiterhin sein wird. Die Fachhochschulen sind Bestandteil eines horizontal gegliederten, differenzierten Hochschulsystems, in dem die Universitäten und die Fachhochschulen ihre jeweils eigenen Profile und Aufgaben haben. Der eigenständige Bildungs- und Ausbildungsauftrag der Fachhochschule folgt aus den Funktionen dieser Hochschule für das Bildungs- und Beschäftigungssystem. Die Fachhochschule soll Studiengänge anbieten, die

- auf der Grundlage der für alle Hochschulen geltenden Aufgabe der wissenschaftlichen Berufsvorbereitung den Anwendungsbezug in besonderer Weise berücksichtigen,
- sich in ihren Inhalten und Ausbildungsziele an der Berufspraxis orientieren,
- in einer Regelstudienzeit von maximal acht Semestern (einschliesslich Praxissemester und Zeiten für Diplomarbeit und Prüfungen) zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen,
- so strukturiert und für die Studenten überschaubar organisiert sind, dass die Mehrheit der Studenten das Studium in der Regelstudienzeit abschliesst.

Die Fachhochschulen bieten damit eine Alternative zu den Universitäten. Ihre Zielgruppe sind Studenten, die sich besonders für die Anwendung wissenschaftlich-technischer Erkenntnisse und für die Lösung praktischer Probleme interessieren.

Das Bildungsziel der Universität ist in Anlehnung an die Vorstellungen von Wilhelm von Humboldt die theoretisch-analytische und deswegen auf die wissenschaftliche Fachdisziplin ausgerichtete Lehre, die sich an den aktuellen Forschungsinhalten der wissenschaftlichen Disziplinen orientiert. Für die Entstehung der Fachhochschulen war diese Humboldtsche Universitätsidee nicht massgebend. Ihr Studienangebot betont die Problemstellungen der beruflichen Praxis und die für berufliche Aufgaben erforderlichen Erfahrungen, wissenschaftlichen Erkenntnisse, Methoden und konstruktiven Ansätze. Das Fachhochschulstudium ist mehr fächerübergreifend und problemlösungsorientiert und weniger disziplinär und analytisch.

Das bildungspolitische Interesse an einem eigenständigen Hochschultyp Fachhochschule findet seine Entsprechung im Bedarf des Beschäftigungssystems an einer wachsenden Zahl entsprechend berufsbezogen und praxiserfahren ausge-

---

<sup>11</sup> Wissenschaftsrat (1991), Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren. Köln, Wissenschaftsrat



bildeter Absolventen, die ohne längere Lehr- und Einarbeitungsphasen im Beruf eingesetzt werden können, zugleich aber über ein breites Fundament an Methoden und Erkenntnissen verfügen, das es ihnen erlaubt, den technischen Fortschritt und den sozialen Wandel aktiv mitzugestalten. Diese Eigenständigkeit des Bildungs- und Ausbildungsauftrags gibt den Fachhochschulen eine starke Stellung neben dem traditionellen Studienangebot der Universitäten.

(...)

Zu Beginn der 90er Jahre ist die Ausgangslage für die Fachhochschulen also dadurch gekennzeichnet, dass das bildungspolitische Interesse an der Ausweitung der Studienplätze mit der Nachfrage des Beschäftigungssystems weitgehend übereinstimmt. Der Wissenschaftsrat empfiehlt daher,

1. die Fachhochschule rasch auszubauen,
2. ihr Fächerspektrum unter Orientierung an den beruflichen Qualifikationsanforderungen auszuweiten und auch neue Studiengangmodelle zu entwickeln,
3. das Profil als Hochschule mit dem Schwerpunkt in der Lehre und einer eigenständigen, an den Anforderungen an der Praxis orientierten Bildungs- und Ausbildungsidee nachhaltig zu sichern,
4. die Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten zu verbessern,
5. den Fachhochschulen mehr Möglichkeiten zu eröffnen, sich in der Weiterbildung zu engagieren,
6. die gesetzlichen und materiellen Bedingungen für Forschungs- und Entwicklungsarbeiten an Fragestellungen der Praxis zu verbessern und
7. das Potential für den Wissens- und Technologietransfer aus den Fachhochschulen in die Wirtschaft zu stärken.

## **7.5.10 Bundesgesetz über die Fachhochschulen von 1995<sup>12</sup>**

(Auszug)

### **1. Abschnitt: Grundsatz**

#### **Art. 1**

1 Der Bund fördert den Aufbau und die Entwicklung von Fachhochschulen in den Bereichen der Industrie und des Gewerbes, der Dienstleistungen sowie der Land- und Forstwirtschaft (Fachhochschulen), indem er namentlich ihre Aufgaben regelt, ihre Diplome anerkennt und finanzielle Unterstützung leistet.

2 Er strebt gemeinsam mit den Kantonen die gesamtschweizerische und regionale Aufgabenteilung und Zusammenarbeit im gesamten Hochschulbereich an und berücksichtigt dabei die internationale Zusammenarbeit.

<sup>12</sup> Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 6. Oktober 1995

3 Er kann Einrichtungen fördern, die Fachhochschulstudiengänge in weiteren Bereichen anbieten.

4 Er kann im Rahmen der gesamtschweizerischen Zusammenarbeit sowie im Hinblick auf die internationale Anerkennung der Diplome auch eigene Fachhochschulstudiengänge führen.

## **2. Abschnitt: Fachhochschulen**

### **Art. 2 Stellung**

Fachhochschulen sind Ausbildungsstätten der Hochschulstufe, die grundsätzlich auf einer beruflichen Grundbildung aufbauen.

### **Art. 3 Aufgaben**

1 Die Fachhochschulen bereiten durch praxisorientierte Diplomstudien auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden fordern.

2 Sie ergänzen die Diplomstudien durch ein Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen.

3 In ihrem Tätigkeitsbereich führen sie anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durch und erbringen Dienstleistungen für Dritte.

4 Die Fachhochschulen arbeiten mit anderen in- und ausländischen Ausbildungs- und Forschungseinrichtungen zusammen.

### **Art. 4 Diplomstudien**

Die Fachhochschulen vermitteln den Studierenden Allgemeinbildung und grundlegendes Wissen und befähigen sie insbesondere:

- a. in ihrer beruflichen Tätigkeit selbständig oder innerhalb einer Gruppe Methoden zur Problemlösung zu entwickeln und anzuwenden;
- b. die berufliche Tätigkeit nach den neusten Erkenntnissen von Wissenschaft, Technik und Wirtschaft auszuüben;
- c. Führungsaufgaben und soziale Verantwortung wahrzunehmen sowie sich erfolgreich zu verständigen;
- d. Ganzheitlich und fächerübergreifend zu denken und zu handeln;
- e. Verantwortung für die Erhaltung der Umwelt und der Lebensgrundlagen des Menschen zu übernehmen.

### **Art. 5 Zulassung**

1 Die Zulassung zum Fachhochschulstudium setzt eine Grundausbildung in einem der Studienrichtung verwandten Beruf voraus. Inhaberinnen und Inhaber einer eidgenössisch anerkannten Berufsmaturität werden prüfungsfrei in das erste Semester einer Fachhochschule aufgenommen.

2 Inhaberinnen und Inhaber eines eidgenössisch anerkannten Maturitätszeugnisses werden prüfungsfrei in das erste Semester einer Fachhochschule aufgenommen,

sofern sie über eine mindestens einjährige geregelte Berufserfahrung auf dem Gebiet der gewählten Studienrichtung verfügen.

(...)

Art. 6 Studienformen und Dauer

(...)

Art. 7 Abschlussprüfungen, Diplome und Titel

(...)

Art. 8 Weiterbildung

1 Weiterbildungsveranstaltungen ermöglichen den Studierenden, sich in ein Spezialgebiet zu vertiefen und sich gezielt Wissen auf neuen Gebieten anzueignen.

2 Das zuständige Departement anerkennt Ausweise von Nachdiplomstudien, sofern sie den Vorschriften des Bundes entsprechen.

(...)

Art. 9 Forschung und Entwicklung

1 Die Fachhochschulen betreiben anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung und sichern damit die Verbindung von Wissenschaft und Wirtschaft. Sie integrieren die Ergebnisse in den Unterricht.

(...)

Art. 10 Dienstleistungen

Durch Dienstleistungen für Dritte gewährleisten die Fachhochschulen den Bezug zu Praxis und Wirtschaft.

Art. 11 Wettbewerb

(...)

Art. 12 Anforderungen an die Lehrkräfte

(...)

Art. 13 Beizug von weiterem Personal

(...)

Art. 14 Errichtung und Führung

1 Die Errichtung und die Führung einer Fachhochschule bedürfen der Genehmigung des Bundesrates. Die Genehmigung wird erteilt, sofern der Nachweis erbracht wird, dass die Fachhochschule:

- a. Die in diesem Gesetz genannten Aufgaben erfüllt,
- b. Zweckmässig organisiert ist und über ausreichende finanzielle Mittel verfügt,
- c. Gewähr für einen langfristigen Bestand bietet,
- d. Studiengänge anbietet, die einem Bedürfnis entsprechen,

- e. Die Arbeitsteilung und Zusammenarbeit unter den Fachhochschulen und universitären Hochschulen gesamtschweizerisch und regional gewährleistet,
- f. Die Qualitätskontrolle und die interne Evaluation sicherstellt,
- g. Allen Fachhochschulangehörigen in angemessener Weise Mitwirkungsrechte einräumt.

2 Mit der Genehmigung erwirbt die Schule das Recht, sich als Fachhochschule zu bezeichnen.

(...)

Art. 15 Verfahren für die Errichtung

(...)

### **3. Abschnitt: Planung und Koordination von Fachhochschulen**

Art. 16 Zielvorgaben des Bundes, Fachrichtungen

1 Der Bundesrat erlässt nach Anhörung der hochschul- und forschungspolitischen Organe des Bundes und der Kantone sowie der Wirtschaft Zielvorgaben für die Fachhochschulen.

2 Er entscheidet, für welche Fachrichtungen Studiengänge eingerichtet werden, und legt deren Bezeichnung fest.

Art. 17 Entwicklungspläne

(...)

### **4. Abschnitt: Bundesbeiträge**

Art. 18 – 21

(...)

### **5. Abschnitt: Strafbestimmungen**

Art. 22

(...)

### **6. Abschnitt: Vollzug**

Art. 23 Bundesrat

(...)

Art. 24 Eidgenössische Fachhochschulkommission

1 Zur Beratung beim Vollzug dieses Gesetzes setzt der Bundesrat eine Eidgenössische Fachhochschulkommission ein.

2 Der Fachhochschulkommission obliegen insbesondere folgende Aufgaben:

- a. Sie beurteilt Gesuche um Errichtung und Führung einer Fachhochschule.
- b. Sie beurteilt die Gesuche um Gewährung von Bundesbeiträgen.
- c. Sie beurteilt periodisch, ob die Voraussetzungen für die Führung der einzelnen Fachhochschulen erfüllt sind.
- d. Sie beurteilt Anträge auf Anerkennung der Diplome der einzelnen Fachhochschulen.
- e. Sie berät den Bundesrat bei der Einrichtung und Aufhebung von Fachhochschulstudiengängen sowie bei der Festlegung der Titel.
- f. Sie berät den Bundesrat bei der Formulierung von Zielvorgaben des Bundes für die Entwicklung von Fachhochschulen.
- g. Sie nimmt zuhänden des zuständigen Departementes Stellung zu den Entwicklungsplänen der einzelnen Fachhochschulen.
- h. Sie berät das zuständige Departement bei der Regelung der Zulassungsvoraussetzungen.

(...)

## **7. Abschnitt: Schlussbestimmungen**

Art. 25 – 26

(...)

### **7.5.11 Zielvorgaben des Bundes für die Aufbauphase (1996-2003)<sup>13</sup>**

- 1 In der Schweiz werden ungefähr zehn Fachhochschulen geschaffen, die Studiengänge in den Bereichen Ingenieurwesen, Architektur und Raumplanung, Chemie, Landwirtschaft, Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Gestaltung anbieten.
- 2 Fachhochschulen werden zur Hauptsache durch Anpassung eidgenössisch anerkannter Höherer Fachschulen an die neuen Anforderungen errichtet.
- 3 Bestehende Angebote sind regional und überregional zusammenzufassen.
- 4 Bei der Bestimmung der Ausbildungs- und Forschungsschwerpunkte ist dafür zu sorgen, dass in allen Sprachregionen und Landesteilen ein ausgewogenes Ausbildungsangebot besteht.
- 5 Die Trägerschaften treffen Vereinbarungen über Aufgabenteilung und Zusammenarbeit zwischen Fachhochschulen und universitären Hochschulen.
- 6 Bis ins Jahr 2003 wird insbesondere in folgenden Bereichen ein Ausbildungs- und Forschungsangebot aus- beziehungsweise neu aufgebaut:

---

<sup>13</sup> Anhang zur Verordnung über Aufbau und Führung von Fachhochschulen vom 11. September 1996

- a. In Ingenieurwesen und Chemie unter anderem Mikroelektronik, Mikrosystemtechnik, Biotechnologie, Werkstoffe, Verfahrenstechnik mit Konstruktionsmethodik und Reverse Engineering sowie Werkzeugmaschineninformatik;
  - b. Wirtschaft und Dienstleistungen allgemein und als Teilbereiche unter anderem öffentliche Verwaltung / service public, Finanzwissenschaften sowie Produktions- und Managementkonzepte (inkl. umweltgerechte Produktion, Bauprozesse und Rahmenbedingungen);
  - c. Gestaltung allgemein und als Teilbereich unter anderem Industriedesign;
  - d. Kommunikation.
- 7 Die Studienplätze in den Ausbildungsbereichen nach Ziffer 6 werden durch den Abbau des Überangebotes in einzelnen Studienrichtungen geschaffen.
  - 8 Die Konkretisierung der Schwerpunktbildung erfolgt unter Berücksichtigung der Ziele der Hochschul- und Forschungspolitik des Bundes für die Periode 2000 – 2003.
  - 9 Das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen (Nachdiplomkurse und Nachdiplomstudien) wird weiter ausgebaut.
  - 10 Die Fachhochschulen bauen Transferzentren auf, die der Wirtschaft mit Dienstleistungen und Beratung als Anlaufstelle dienen. Die Trägerschaften sorgen für günstige Rahmenbedingungen zur Abwicklung von Vertragsverhandlungen.
  - 11 Die Fachhochschulen ergreifen Massnahmen, um die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern und den Anteil der Frauen zu erhöhen.

### **7.5.12 Konkordat der EDK über die Schulkoordination von 1970<sup>14</sup>**

#### **Art. 1 Zweck**

Die Konkordatskantone bilden eine interkantonale öffentlich-rechtliche Einrichtung zur Förderung des Schulwesens und zur Harmonisierung des entsprechenden kantonalen Rechts.

#### **A. Materielle Vorschriften**

##### **Art. 2 Verpflichtungen**

Die Konkordatskantone verpflichten sich, ihre Schulgesetzgebung in den folgenden Punkten anzugleichen:

---

<sup>14</sup> EDK (1970), Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970

- a. Das Schuleintrittsalter wird auf das vollendete 6. Altersjahr festgelegt. Stichtag ist der 30. Juni. Abweichungen im kantonalen Recht bis zu 4 Monaten vor und nach diesem Datum sind zulässig.
- b. Die Schulpflicht für Knaben und Mädchen dauert bei mindestens 38 Schulwochen mindestens 9 Jahre.
- c. Die ordentliche Ausbildungszeit vom Eintritt in die Schulpflicht bis zur Maturitätsprüfung dauert mindestens 12, höchstens 13 Jahre.
- d. Das Schuljahr beginnt zwischen Mitte August und Mitte Oktober.

### Art. 3 Empfehlungen

Die Konkordatskantone arbeiten zuhanden aller Kantone Empfehlungen aus, insbesondere für folgende Bereiche:

- a. Rahmenlehrpläne,
- b. gemeinsame Lehrmittel,
- c. Sicherstellung des freien Übertritts zwischen gleichwertigen Schulen,
- d. Übertritt in die aufgegliederten Oberstufen,
- e. Anerkennung von Examensabschlüssen und Diplomen, die in gleichwertigen Ausbildungsgängen erworben wurden,
- f. einheitliche Bezeichnung der gleichen Schulstufen und gleichen Schultypen,
- g. gleichwertige Lehrerausbildung.

Die Konferenz schweizerischer Lehrerorganisationen ist bei der Ausarbeitung dieser Empfehlungen anzuhören.

### Art. 4 Zusammenarbeit

Die Konkordatskantone arbeiten im Bereich der Bildungsplanung und -forschung sowie der Schulstatistik unter sich und mit dem Bund zusammen. Zu diesem Zweck werden:

- a. für diese Zusammenarbeit notwendige Institutionen gefördert und unterstützt;
- b. Richtlinien für jährliche oder periodische schweizerische Schulstatistiken ausgearbeitet.

## **B. Organisatorische Vorkehrungen**

### Art. 5 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Die Konkordatskantone übertragen der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren die Durchführung der unter Art. 2 bis Art. 4 festgelegten Aufgaben. Kompetenzen und Arbeitsweise werden in einem Geschäftsreglement niedergelegt. Die Kosten der Konkordats-tätigkeit werden nach Massgabe der Einwohnerzahl unter die Kantone verteilt. Nicht-Konkordatskantone haben in Konkordatsgeschäften beratende Stimme.

## Art. 6 Regionalkonferenzen

Zur Erleichterung und Förderung der Zusammenarbeit schliessen sich die Kantone zu vier Regionalkonferenzen zusammen (Westschweiz und Tessin, Nordwestschweiz, Innerschweiz, Ostschweiz). Über den Beitritt zu einer Regionalkonferenz entscheidet jeder Kanton selbst. Die Regionalkonferenzen beraten die Geschäfte der Plenarkonferenz vor.

(Art. 7 – 11 betreffen: Rechtsschutz, Fristen, Beitritt, Austritt, Inkrafttreten)

### **7.5.13 OECD Bericht zur Bildungspolitik in der Schweiz von 1990<sup>15</sup>**

(Auszug)

#### Experten

Prof. D. Wolfgang Knies, ehem. Unterrichts- und Kultusminister des Saarlandes und von Niedersachsen, Universität Saarbrücken (Vorsitz)

Prof. Dr. Werner Clement, Institut für Volkswirtschaftstheorie und Politik, Universität Wien

Prof. Mauro Laeng, Università la Sapienza, Rom

Prof. Jean-Jacques Silvestre, Direktor des 'Laboratoire de recherche du Centre National de la Recherche Scientifique : Economie et Sociologie du Travail', Aix en Provence (Berichterstatter)

Die Expertengruppe fokussierte sich auf Fragen der Steuerung des Bildungssystems sowie auf die Volksschulstufe, die Berufsbildung sowie die Lehrkräfteausbildung. Nur am Rande werden das Gymnasium und die universitäre Bildungsstufe einbezogen. Es sind hier einige Abschnitte aus dem OECD Bericht wiedergegeben, die sich auf das Berufsbildungssystem und die ausseruniversitäre Tertiärstufe beziehen.

## **Kapitel 1: Umfeld des Länderexamens**

### **1.1 Die bisherigen Beziehungen der Schweiz zur OECD**

(...)

---

<sup>15</sup> OECD (1990), Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD. Bern, EDK, Studien und Berichte 5



## 1.2 Das Umfeld des vorliegenden Berichts: das neue Vorgehen der Schweiz

21. Die schweizerischen Behörden beteiligen sich ausgiebig an der internationalen wissenschaftlichen, technologischen und kulturellen Zusammenarbeit (...). In einer Welt, in der, wie insbesondere in Europa, die Interdependenz ständig zunimmt, zieht die Schweiz einen grossen Nutzen aus dieser Zusammenarbeit und wünscht deshalb, diese in den kommenden Jahren nicht nur fortzuführen, sondern sogar noch zu verstärken. (...)

23. Selbst wenn man sich nur auf die europäische Ebene beschränkt (auf die Europäische Gemeinschaft und die EFTA-Länder), so schliesst die Mobilität der Arbeitskräfte, welche entweder durch die Verträge oder durch automatischen Folgen des wirtschaftlichen und technischen, ja sogar kulturellen Austausches ausgelöst werden, beinahe notwendigerweise drei Elemente der Zusammenarbeit mit ein:

1) eine vertiefte Kenntnis quantitativen und qualitativen Charakters der 'Produktion' der verschiedenen Qualifikationen in all ihren möglichen standardisierten Formen;

2) darauf aufbauend eine möglichst gemeinsame prospektive Analyse der notwendigen Entwicklung dieser Qualifikationen aufgrund der langfristigen gesellschaftlichen Bedürfnisse sowie der Politik, der Strategien und der Mittel, die es erlauben, diese Qualifikationen im Rahmen verschiedener nationaler Umfelder zu erreichen;

3) das Bereitstellen – soweit nötig – von konkreten Massnahmen für die multilaterale Zusammenarbeit, um diese in bestimmten prioritären Bereichen zu fördern, und zwar einschliesslich im Bereich der gegenseitigen Anerkennung von Diplomen und beruflichen Fähigkeitsausweisen.

24. Die Perspektive einer nach 1992 verstärkten europäischen Integration sowie die Notwendigkeit, von diesem Pol der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung nicht abgekapselt zu werden, hat bei der kürzlichen Meinungsänderung der Behörden in Sachen internationale Zusammenarbeit im Bildungsbereich sicher eine wesentliche Rolle gespielt. So steht heute nicht nur aufs Neue die Frage der Unterzeichnung der Europarats-Konventionen auf der Tagesordnung, sondern die schweizerischen Behörden haben darüber hinaus auch eingewilligt, dass durch die OECD 'ein Blick von aussen' auf ihr Bildungssystem geworfen werden. (...) Trotz der weit verbreiteten Zurückhaltung, die Existenz eines schweizerischen Aus- und Berufsbildungssystem anzuerkennen, sahen sich die für die Bildung zuständigen Behörden auf den verschiedenen (nationalen, interkantonalen und kantonalen) Ebenen doch gezwungen, im Rahmen der notwendigen Einfügung der Schweiz in den europäischen Rahmen diese Realität anzunehmen. Das Konzept eines überkantonalen Bildungssystems hat so über den Umweg der internationalen Zusammenarbeit begonnen, Form anzunehmen.

### **1.3 Die kantonalen Hoheitsgebiete**

(...)

### **Kapitel 2: Wirtschaftlicher Rahmen, soziales Umfeld, Arbeitsmarkt**

(...)

### **Kapitel 3: Die Zuständigkeiten im schweizerischen Bildungswesen und ihre Verflechtung**

#### **3.1 Das Bildungswesen im Rahmen eines föderalistischen Systems**

(...)

#### **3.2 Bildungssystem und Föderalismus**

(...)

##### 3.2.2 Die Beziehungen zwischen den Kantonen und dem Bund

192. Das Bildungswesen ist einer der wichtigsten Bereiche kantonaler Zuständigkeiten. Viele Probleme drängen aber zum Handeln auf nationaler Ebene. Die Spannung ist real. (...)

193. (...) Entscheide im Bildungsbereich sind, namentlich wegen der kantonalen Autonomie, langsam, zurückhaltend und auf Einstimmigkeit ausgerichtet. In Wissenschaft und Ethik müssen die Schlüsse, die gesellschaftsbezogenen Charakter haben, energisch und fordernd erfolgen. (...)

194. Von da her kann man die Szenarien für die Beziehungen zwischen kantonaler und nationaler Ebene entwerfen.

195. Die erste Möglichkeit ist die, dass die nationale Ebene im Bestreben nach Koordination, nach Führung und Einheitlichkeit im Umfeld eines entstehenden dynamischen Europas zunehmend die Kantone überspielt, deren Kraft nicht ausreicht, die Probleme zu lösen. In diesem Fall stellen sich für die Kantone und für die interkantonale Zusammenarbeit Probleme des technischen Vollzugs einer Dynamik, die von anderswo herkommt. Interkantonale Zusammenarbeit wird administrativ und technisch notwendig: als Problemlösung unter Verwaltungseinheiten, die eigentliche 'Gesellschaften' sind.

196. Die zweite Hypothese ist die einer dominierenden kantonalen Dynamik. In diesem Fall funktionieren die Kantone aufgrund ihrer kulturellen Traditionen, ihrer Sprache, ihrer sozio-demographischen Zusammensetzung (z.B. Stadt/Land) als Mikrogesellschaften, deren Auseinandersetzung die schweizerische Realität bildet. Soweit die schweizerischen Bildungssysteme gesellschaftlich bedingt sind, schöpfen sie ihre Kraft aus diesen lokalen Gegebenheiten. Die nationale Ebene schaut der Koordination dieser Bildungssystem zu und versucht allenfalls, sie

dadurch zu fördern, dass erfolgsversprechende und andern zugängliche Experimente in einem Kanton unterstützt werden. (...)

197. Die dritte und anspruchsvollere Hypothese ist die, dass die Kantone, je in ihrer Eigenart, kraftvolle und energische Impulse von der nationalen Ebene aufnehmen und sich zu eigen machen; dies im Bewusstsein, dass wir in einer Welt leben, in der Überliefertes Neuem Platz machen muss. In diesem Fall entwickelt sich das schweizerische Bildungswesen, indem die Kantone zwar ihre Eigenart behalten, aber jene Herausforderungen aufnehmen, die man als nationale bezeichnen könnte: etwa die Tertiärisierung der Gesellschaft, die Modernisierung der Industrie, die Schaffung günstiger Voraussetzungen für die Forschung. (...)

198. Das schweizerische Bildungswesen, wie wir es erfahren konnten, bietet zweifellos Ansätze für jedes der drei Szenarien. (...) Wie uns scheint, dominiert nach wie vor ein Anpassungsprozess, der auf Anstösse reagiert, die zudem häufig von aussen kommen. (...)

199. Man muss sich dennoch fragen, ob eine solche ‘Dynamik durch Reaktion’ nicht besser gelenkt werden könnte, indem die Früherkennung und vorausschauendes Denken entwickelt würden, also durch ein analytisches und systematisches Erfassen dessen, was in der Gesellschaft und in ihrem Bildungswesen vor sich geht. (...)

215. Wir haben schon vielfach unterstrichen, wie sehr das schweizerische Bildungswesen konservierend wirkt und wie der status quo grundsätzlich als optimal gilt. Man kann sich fragen – auch wenn die Wirtschaftskreise in der Schweiz dem energisch widersprechen – ob die Quote von 85% Lehrlingen pro Altersjahrgang in einzelnen Kantonen einer modernen Wirtschaft und ihren Herausforderungen noch entsprechen. (...) Dass über 300 Lehrberufe beibehalten werden, und von Berufsverbänden und Interessengruppen in ihrem Bestand verteidigt werden, spricht nicht gerade für einen Erneuerungswillen. Den Behörden muss zum Vorwurf gemacht werden, zu sehr Rücksicht auf überholte Berufe und ihre Vertreter zu nehmen. (...)

## **Kapitel 4: Die interne Dynamik des Bildungssystems**

### **4.1 Organisation und Reorganisation**

(...)

#### **4.1.4 Duales System und Tertiärstufe**

302. Man kann also zunächst fragen, was Familien und Schüler wünschen, aber es muss auch gefragt werden, wie weit das bestehende Schulwesen durch die

Schüler, die es ausbildet, den Bedürfnissen der Wirtschaft und Unternehmen entspricht. Das System der Berufslehren antwortet damit direkt auf die Anforderungen der Betriebe und der Personen, die für die Arbeit in diesen Betrieben ausgebildet werden. (...)

303. Es fragt sich nun aber, ob im Grundsatz 'Ausbildung in einem bestimmten Beruf' nicht eine negative Logik steckt. Die eine Seite ist die Logik der Spezialisierung. Die Berufsverbände üben ihren Einfluss über das ganze Land aus und wachen aufmerksam über Ausbildungsnormen und -formen. Ebenso sind die Lehrmeister Fachleute im Betrieb, die nach der eigenen Logik eines Berufsspezialisten arbeiten. (...) Die Berufsschulen ihrerseits bemühen sich kaum, diese Spezialisierung im Unterricht und vor allem in den Einführungskursen einzuschränken. (...)

304. Das duale Berufsbildungssystem ist nicht nur mit der Frage konfrontiert, wie die berufsbezogene Ausbildung auf die künftige Organisation der Betriebe abgestimmt werden kann. Es muss auch das Problem der Kaderausbildung – der Techniker und nicht universitären Ingenieure etc. – angehen, die die moderne Wirtschaft immer dringlicher benötigt. (...)

305. Es ist also äusserst wichtig, dass das duale Berufsbildungssystem, welches dank seines quantitativen Gewichts notwendigerweise auch sehr gute Schüler aufnimmt, diesen die besten Weiterbildungsmöglichkeiten anbietet. Hier wäre auf zwei Dinge Gewicht zu legen. Zuerst muss dem dualen System durchaus Stärke und Solidität zuerkannt werden. Zweitens muss man sich bewusst sein, dass die Lehrlingsausbildung – also die Ausbildung von qualifizierten Arbeitskräften – auf weiterführende Ausbildungen angelegt ist, was dem ganzen System einen erhöhten Wert gibt. Die Zukunft des dualen Systems hängt davon ab, ob auch weiterhin sehr gute Schüler, denen der Aufstieg in den technischen Tertiärbereich offensteht, diesen Weg beschreiten. (...)

306. Es war für uns interessant, zu untersuchen, wie, ausgehend von der Berufslehre, die Ausbildung zum hochqualifizierten Techniker erfolgt. Als erste sind die Berufsmittelschulen (BMS) zu erwähnen, die parallel zur Berufsschul-Grundausbildung besonders motivierten Schülern offensteht und ein vertieftes Programm anbietet. (...) Ausserdem könnte der Zugang zu diesen weiterführenden Ausbildungswegen auch von Vollzeit-Berufsschulen mit bestimmter Zielrichtung her erfolgen. (...)

## Kapitel 5: Innovationen

(...)

### 5.3 Das duale System und sein Reformpotential

352. (...) Eine der wichtigsten Neuerungen der letzten Jahre, die Einführungskurse, machten aus dem dualen System sozusagen ein triales, womit es sich von jenem Deutschlands und Österreichs unterscheidet. Zu erwähnen sind auch der dem technischen Fortschritt angepasste Fachunterricht und die Massnahmen für Anfänger mit Einstiegsschwierigkeiten. Wir haben schon hervorgehoben, wie sehr Unternehmer und Bevölkerung an der Berufsausbildung im Betrieb hängen; was grundlegende Reformen oder die allgemeine Einführung von hier und dort erprobten einzelnen Neuerungen nicht ausschliesst. Das Lehrlingswesen ist also gleichzeitig stabil und flexibel, und es gelang auch, neue Ausbildungswege zu integrieren.

(...)

### 5.4 Das nicht universitäre Tertiärsystem

359. (...) Die eigentliche Frage ist jedoch, ob sie [Schulen der Tertiärstufe] neben den Universitäten und Hochschulen auch wirklich attraktiv genug sind, und ob ihr Qualifikationsangebot den Erwartungen der Wirtschaft und den Bedürfnissen der Gesellschaft ganz allgemein entspricht.

360. Dies scheint im besonderen der Fall zu sein für die HTL, welche Ingenieure, Architekten, Chemiker u.a. ausbilden. Sie sind vom Bund anerkannt und werden von diesem subventioniert (15 Tages-, 10 Abend-HTL). Die Ganztageschulen werden vom Kanton oder von mehreren Kantonen gemeinsam getragen, die Abend-HTL, die noch ausgeprägter auf die Betriebe ausgerichtet sind, sind oft Gründungen von kantonalen und regionalen Berufsverbänden.

363. Der enge Kontakt der höheren Fachschulen mit den mittleren und kleinen Unternehmen, für die sie hinsichtlich der angewandten Forschung geradezu der beste Partner sind, ist wichtig. Nicht alle HTL scheinen aber diesen Faktor genügend zu beachten. Viele beschränken sich auf die Ausbildung von Ingenieuren für die Produktion und versuchen kaum, die Entwicklungen – die auch mittelgrosse Betriebe durchmachen – vorwegzunehmen und zu erforschen.

364. (...) Wir haben öfters gehört, die Ingenieurausbildung sei in den siebziger Jahren vernachlässigt worden und die Reform jetzt wie in andern Industriestaaten fällig. Neugründungen von HTL und anderen höheren Fachausbildungen sind in verschiedenen Kantonen geplant. (...) Es wäre wichtig zu wissen, in welchem Masse das schweizerische föderalistische System in der Lage ist, eine koordinierte und wirksame Entwicklungspolitik für diese Schulen zu führen und ihnen ange-

sichts der Bedürfnisse der Betriebe das zu vermitteln, was man eine ‘dynamische Identität’ nennen könnte.

Wir hätten dann ein hochqualifiziertes ausseruniversitäres Bildungsangebot, als Gegengewicht zur Hochschule, das den Besten unter jenen, die nicht den Maturitätsweg gewählt haben – und sie sind die weitaus zahlreichsten – reelle Aufstiegsmöglichkeiten eröffnet.

## **Kapitel 6: Die Lehrer und die Forschung und Entwicklung (F+E)** (...)

## **Kapitel 7: Mögliche Folgerungen im institutionellen Bereich**

440. In der Tat halten wir es für unerlässlich, dass sich die kantonale Bildungs- und Ausbildungstätigkeit, im Rahmen ihrer Traditionen und Eigeninitiativen, künftig stärker und systematischer an Leitideen von nationaler Tragweite orientiert. Dies gilt für den inneren Ausbau des ‘Bildungswesens in der Schweiz’ wie für seine Beziehungen zu anderen Bereichen der Gesellschaft und zur europäischen Umwelt. Solche Leitideen, welche die für alle erwünschte längerfristige Entwicklung aufzeigen sollten, könnten dann allmählich zu einem Gebilde führen, das man als ‘schweizerisches Bildungs- und Ausbildungssystem’ bezeichnen könnte.  
(...)

### **7.1 Die Fragestellung**

443. Dem ausländischen Beobachter fällt sofort die grosse Kluft zwischen dem geradezu erobernden internationalen (gar multinationalen) wirtschaftlichen Schwung der Schweiz und der Bewegungslosigkeit des Bildungssystems auf. Gewiss baut die wirtschaftliche Dynamik auf der gesellschaftlichen Stabilität auf, an der das Bildungswesen teilhat. Während aber viele Unternehmen ihre Entwicklung auf Forschung, Vorausschau und eine mehr oder weniger langfristige qualitative und quantitative Planung abstützen, macht das Bildungswesen den Eindruck, es sei nur auf kurze Frist geführt: pragmatisch (was durchaus seinen Wert haben kann), aber manchmal unter Zwang, mehr geschoben als gelenkt und vielfach ohne genügende Grundlagen und theoretischen Rahmen. (...)

446. Irgendwann reichen die persönlichen Beziehungen nicht mehr aus, um notwendige strukturelle Änderungen ersetzen zu können (...)

Als Beispiel können hier die Probleme aufgeführt werden, denen sich die Schweiz angesichts der verschiedenen Integrationsvorgänge in Europa ausgesetzt sieht. Im Kapitel I haben wir darauf hingewiesen, dass diese Probleme eine gewis-

se Öffnung der Schweiz Richtung Europa fördern. Es war nicht Aufgabe der Experten, den Einfluss der europäischen Einigung auf die Tauglichkeit der schweizerischen Institutionen näher zu prüfen. Die Examinatoren konnten immerhin zwei Feststellungen machen: Einmal, dass die Grenzkantone mit Nachbarregionen von EG-Mitgliedländern vermehrt Kontakte knüpfen, dann aber auch, dass die Gefahr des Auseinanderstrebens besteht, wenn der Bund und die Kantone keinen Rahmen für diese internationale Zusammenarbeit, namentlich für Bildung und Erziehung, schaffen. (...)

## **7.2 Besteht Bedarf nach neuen Institutionen?**

448. (...) Die beiden bedeutendsten Partner, die sich – mit sehr verschiedenen Zuständigkeiten – mit der Zukunft des schweizerischen Bildungswesens befassen müssen, die EDK und der Bund, verfügen über keine gemeinsame Institution zur Analyse, Diskussion und Festlegung von Leitlinien, in die sich dann die konkreten und detaillierten Anordnungen der Kantone einfügen könnten.

449. Als entsprechendes Beispiel können wir die Schaffung der Schweizerischen Hochschulkonferenz beziehen. Die SHK ist die Begegnungsplattform des Bundes und der Kantone sowie anderer betroffene Kreise für den Hochschulbereich. (...)

450. Wir sind indes überzeugt, dass sich ein Versuch lohnt, vor allem dann, wenn weitere Mitträger einer solchen Institution so ausgewählt sind, dass sie die verschiedenen gesellschaftlichen Interessen kompetent vertreten. Was wir, sehr vorläufig, als 'Bildungsrat' bezeichnen, müsste jedenfalls die Aufgabe haben, über die Zukunft des gesamten Bildungswesens (ohne die Hochschulen) nachzudenken, unter Einschluss jener Stellen, die in nächster Zeit Konzeptarbeit für die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung zu besorgen haben. (...)

## **7.4.14 Thesen der EDK zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten von 1993<sup>16</sup>**

(Auszug)

### **1. Ausbau der höheren Bildung: fachbezogene Hochschulen**

Um dem steigenden Qualifikationsbedarf zu entsprechen und die Anerkennung der Abschlussdiplome sicherzustellen, sind höhere Fachschulen, höhere Kunsthochschulen und höhere Lehrerbildungsstätten auszubauen und als Fachhochschulen zu führen.

Die neuen fach- oder berufsfeldbezogenen Hochschulen treten neben die bestehenden wissenschaftlichen Hochschulen. Der Hochschulbereich umfasst künftig

- Die Universitäten (inkl. Eidgenössisch Technische Hochschulen)
- Die Fachhochschulen

### **2. Kategorien**

Fachhochschulen sind:

- die Fachhochschulen für Technik, Architektur, Landwirtschaft, Wirtschaft, Verwaltung, Soziales, Gesundheitsberufe usw.
- die Pädagogischen Hochschulen
- die Kunsthochschulen (für Musik, bildende Kunst usw.)

### **3. Auftrag**

Gemeinsamer Bildungsauftrag dieser Schulen ist

- die Vermittlung einer praxisorientierten, wissenschaftlich fundierten Ausbildung,
- die Qualifizierung der Studierenden für ein berufliches (bzw. künstlerisches) Aufgabenfeld, das hohe fachwissenschaftliche und berufliche Fertigkeiten erfordert,
- die anwendungsbezogene Forschung sowie die Förderung des Wissens- und Technologietransfers.

Die Schulen verleihen anerkannte Studienabschlüsse, jedoch keine Lizentiate, Promotionen und Habilitationen.

---

<sup>16</sup> EDK (1993), Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten vom 18. Februar 1993



#### 4. Strukturen

Gemeinsame Strukturelemente dieser Schulen sind:

- In der Regel dreijähriger Vollzeit-Ausbildungsgang oder ein entsprechender Teilzeit-Ausbildungsgang.
- Aufnahme von Studierenden, die sich in der Regel aufgrund einer abgeschlossenen Ausbildung der Sekundarstufe II über die entsprechende Reife ('Fachhochschulreife') ausweisen.
- Strukturiertes Studium mit systematischem Aufbau.
- Die Hauptlehrkräfte (Professorinnen und Professoren) müssen sich in der Regel über einen wissenschaftlichen Abschluss und über besondere Leistungen im Beruf sowie über die pädagogisch-didaktische Eignung ausweisen. Die Schulen verfügen zudem über Lehrbeauftragte aus der Praxis sowie über wissenschaftliche Hilfskräfte.
- Die Studierenden sind an Entwicklungsarbeiten und an Arbeiten der angewandten Forschung zu beteiligen.
- Die Schulen vermitteln ein Angebot an Nachdiplom- und anderen Weiterbildungsstudien.
- Die Anzahl der ordentlichen Studierenden soll mindestens 150 betragen.

Für Schulen mit besonderen Angeboten (Fernunterricht, späterer Einstieg) gelten diese Elemente sinngemäss.

#### 5. Zugangsvoraussetzungen (Fachhochschulreife)

- In den Fachbereichen, in denen eine berufliche Grundausbildung besteht (Berufslehre nach BBG oder Landwirtschaftsgesetz), erfolgt der Fachhochschulzugang in der Regel über die abgeschlossene Berufslehre und eine zusätzliche Allgemeinbildung; als Ausweis gilt die Berufsmatura (These 6). Inhaber und Inhaberinnen von gymnasialen Maturitäten und von anerkannten Diplomen von Diplommittelschulen werden zugelassen, wenn sie sich über spezifische Praktika von der Dauer mindestens eines Jahres ausweisen; (...)
- In den Fachbereichen, in denen keine entsprechende berufliche Grundausbildung besteht, erfolgt der Fachhochschulzugang über eine Berufsmatura, eine gymnasiale Maturität oder ein anerkanntes DMS-Diplom. Es können ergänzende Praktika oder Eignungsabklärungen vorgesehen werden.
- Für die Pädagogischen Hochschulen werden besondere Zulassungsbedingungen festgelegt.
- Der Zugang zu den Kunsthochschulen erfolgt über eine abgeschlossene Ausbildung der Sekundarstufe II von mindestens drei Jahren Dauer und den Ausweis künstlerischer Eignung.

#### 6. Berufsmatura

Im Bereich der vom BBG und vom Landwirtschaftsgesetz geregelten Berufsbildung wird als Ausweis der Fachhochschulreife die Berufsmatura eingeführt. Die

Berufsmatura kann erwerben, wer eine mindestens dreijährige Berufslehre erfolgreich abschliesst und sich zusätzlich über eine breite Allgemeinbildung ausweist. Erfolgt die Ausbildung in einem schulischen Lehrgang (z.B. Handelsmittelschule nach BBG), muss ein berufliches Praktikum von einem Jahr Dauer nachgewiesen werden.

Die Allgemeinbildung muss mindestens 1400 Lektionen umfassen; sie soll für alle Formen der Berufsmatura möglichst einheitlich sein.

Die Hauptformen der Berufsmatura sind:

- a. die technische Berufsmatura (Fachhochschulreife für die technikbezogenen Fachhochschulen)
- b. die gestalterische Berufsmatura (Fachhochschulreife für die Hochschulen für bildende Kunst; vorbehaltlich künstlerischer Eignung)
- c. die kaufmännische Berufsmatura (Fachhochschulreife für die wirtschaftsbezogenen Fachhochschulen)
- d. die landwirtschaftliche Berufsmatura (Fachhochschulreife für die landwirtschaftlichen Fachhochschulen)
- e. die gewerbliche Berufsmatura (Reife für gewerbliche Weiterbildungen)

Soweit ausserhalb des BBG und des Landwirtschaftsgesetzes berufliche Grundausbildungen bestehen, können in diesen Bereichen ebenfalls Berufsmaturitäten entwickelt werden.

(7.– 12. betreffen die Koordination / Konzeptarbeiten, Gesetzgebung / Verwaltung, Finanzielles, Realisierung, Andere Fachausbildungen sowie Gesamtkonzept höhere Ausbildung)

### **7.5.15 Profil des Fachhochschulbereichs Angewandte Psychologie (FH-AP) von 1999<sup>17</sup>**

#### **1. Status**

Der Fachhochschulbereich Angewandte Psychologie (FH-AP) wird als Abteilung oder selbstständige Teilschule einer Fachhochschule geführt. Er untersteht der jeweiligen kantonalen Gesetzgebung. FH-AP sind staatliche oder private Einrichtungen; im letzteren Fall müssen sie kantonal anerkannt sein.

Wird der FH-AP an einer Institution geführt, die auch Ausbildungen anderer Stufen anbietet, müssen die Fachhochschul-Studiengänge gegenüber den Nicht-fachhochschul-Studiengängen klar abgegrenzt sein.

Der FH-AP verfügt über die einer Hochschulabteilung angemessene operative Autonomie.

---

<sup>17</sup> Profil des Fachhochschulbereichs Angewandte Psychologie (FH-AP) vom 10. Juni 1999 (mit \* Änderungen vom 28./29. Oktober 2004), Bern, EDK

## 2. Leistungsauftrag

- *Diplomausbildung*: Der FH-AP bereitet durch praxisorientierte Diplomstudien auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern.
- *Weiterbildung*: Der FH-AP bietet Nachdiplomstudien sowie Nachdiplom- und andere Weiterbildungskurse an.
- *Anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung, Wissenstransfer und Dienstleistungen für Dritte*.

Der FH-AP ist

- Partner für Aktivitäten im Rahmen von Forschungsprojekten und Wissens- und Technologietransfermassnahmen und
- Anbieter, Initiator, Organisator oder Partner in Projekten z.B. aus den Bereichen der Berufsbildung, des Personalmanagements und der Organisationsentwicklung.

## 3. Mindestvoraussetzungen betreffend Grösse, Umfeld und Infrastruktur

Der FH-AP verfügt über eine dem Leistungsauftrag angemessene Grösse, insbesondere über eine entsprechende Zahl von Dozierenden, Forschenden und Studierenden.

Ein wissenschaftliches und berufliches Umfeld sowie ein genügend grosses Einzugsgebiet sind nötig, um Synergien herstellen zu können, insbesondere um in den Bereichen Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen Kompetenz heranzubilden.

Der FH-AP verfügt zudem über eine dem Leistungsauftrag angemessene Infrastruktur in personeller, räumlicher und technischer Hinsicht.

## 4. Diplomausbildung

### 4.1 Studiengang, Schwerpunkte

Das Fachhochschul-Diplomstudium in Angewandter Psychologie umfasst

- ein Grundstudium zum Erwerb umfassender allgemeiner Kenntnisse in Psychologie und
- Vertiefungsoptionen in mindestens drei Spezialgebieten wie z.B.:
  - psychologische Diagnostik und Beratung,
  - Berufs- und Bildungsberatung oder
  - Arbeits- und Organisationspsychologie.

### 4.2. Ausbildungsziele und Qualifikationen

Die Studien des FH-AP qualifizieren mittels praxis- und berufsfeldorientierter Lehre auf wissenschaftlicher Grundlage zur Ausübung einer anspruchsvollen

Tätigkeit und zur Beteiligung an angewandter Forschung und Entwicklung in einem spezifischen Fach- oder Tätigkeitsbereich.

Die Ausbildung vermittelt die dazu notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen und das erforderliche Handlungswissen. Sie fördert vernetztes, interdisziplinäres Denken bezüglich Verhaltensmustern und sozialer Verhältnisse und Probleme sowie die nötigen berufsrelevanten personalen und sozialen Kompetenzen wie Kommunikations- und Entscheidungsfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Diplomierte in Angewandter Psychologie sind namentlich fähig,

- komplexe Verhaltensweisen zu erkennen und zu analysieren,
- beratend Einsichten zu vermitteln und Verhaltensänderungen zu initiieren,
- Ressourcen zur Überwindung schwieriger Situationen zu mobilisieren und Massnahmen zur Lösung von Problemen vorzuschlagen, welche sich u.a. in Schule, Ausbildung, Personalführung und Organisationsentwicklung ergeben und
- ihr eigenes Verhalten kritisch zu bewerten, ihren Kommunikationsstil partner- und situationsbezogen anzupassen.

#### 4.3. Aufbau und Organisation

Der Studiengang Angewandte Psychologie ist ein Vollzeitstudium, das neben einem breit angelegten Grundlagenstudium Vertiefungen in Spezialgebieten anbietet.

Die Studienleistungen werden durch Zwischen- und Vordiplomprüfungen laufend evaluiert.

Fachhochschulen oder Institute, welche einen FH-AP führen, koordinieren ihre Studienpläne unter sich so, dass die einzelnen Ausbildungselemente Lernmodule bilden, die aufeinander abgestimmt sind. Dies ermöglicht es, Grundlagenstudien mit Schwerpunktbildungen zu verbinden und Studienleistungen gegenseitig anzuerkennen (siehe auch 4.5.).

Die Einführung der zweistufigen Studienstruktur gemäss der Bologna-Deklaration hat auf der Grundlage des revidierten Fachhochschulgesetzes zu erfolgen. \*

#### 4.4. Zulassungsbedingungen

Zugelassen werden Kandidatinnen und Kandidaten mit folgenden Qualifikationen:

- a. eine anerkannte Berufsmaturität,
- b. eine anerkannte Fachmaturität für das Berufsfeld Angewandte Psychologie,
- c. eine anerkannte gymnasiale Maturität oder
- d. der Abschluss einer anerkannten dreijährigen Handelsmittelschule und – für eine Übergangsfrist von zehn Jahren ab In-Kraft-Treten dieser Änderung – einer anerkannten dreijährigen Diplommittelschule.

Zugelassen werden können auch Kandidatinnen und Kandidaten mit folgenden Qualifikationen:

- e. das Diplom einer Höheren Fachschule,

- f. ein bestandenes Zulassungsstudium oder bestandene auf die Allgemeinbildung bezogene Aufnahmeprüfung oder
- g. der Nachweis einer anderweitig erworbenen, gleichwertigen allgemeinbildenden Ausbildung.

In den Fällen gemäss lit. e, f und g stellen die FH-AP sicher, dass die Allgemeinbildung der Kandidatinnen und Kandidaten der im Rahmen einer Berufsmaturität erworbenen Allgemeinbildung gleichwertig ist, gegebenenfalls sind Zusatzausbildungen zu verlangen.

Ferner müssen alle Kandidatinnen und Kandidaten

- den Nachweis einer mindestens einjährigen qualifizierten Arbeitspraxis erbringen und
- sich einer psychologischen Eignungsabklärung unterziehen.

#### 4.5. Dauer

Das Diplomstudium dauert in der Regel vier Jahre (inkl. Praxis und Prüfungssemester).

Die Einführung der zweistufigen Studienstruktur gemäss der Bologna-Deklaration hat auf der Grundlage des revidierten Fachhochschulgesetzes zu erfolgen.\*

Für die Anrechnung bereits absolvierter Studienleistungen gelten die Bestimmungen der "Vereinbarung zwischen den Fachhochschulen der Schweiz über die gegenseitige Anerkennung der während des Studiums an einer Fachhochschule erbrachten Studienleistungen" vom 11. Dezember 1997.

#### 4.6. Qualifikation der Lehrpersonen

Die Dozentinnen und die Dozenten verfügen über einen Hochschulabschluss oder eine gleichwertige Qualifikation.

Sie verfügen zudem über die für den Unterricht an einer Fachhochschule notwendige methodisch-didaktische Ausbildung.

Für eine Übergangszeit können Ausnahmen zugelassen werden; die Schulen legen in diesem Fall in einem Personalentwicklungsplan fest, wie der Sollzustand schrittweise erreicht wird.

Je nach Funktion weisen sich die Lehrpersonen über eine berufspraktische Erfahrung aus.

Der FH-AP ist verantwortlich für die fachliche und didaktische Fortbildung seines Lehrkörpers

### **5. Weiterbildung**

Ziele der Weiterbildung sind u.a.:

- der Erwerb neuer resp. die Konsolidierung vorhandener Kompetenzen,
- die Weiterbildung der Beratungs- und Führungskompetenz auf Grund aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse,
- das Kennenlernen neuer relevanter Ansätze aus der Grundlagenforschung und

- die Weiterentwicklung der Professionalität und des Berufes.

Diese Weiterbildung wird vermittelt durch:

#### *Nachdiplomstudien*

FH-AP bieten Nachdiplomstudiengänge an, welche mindestens zwei berufsbegleitenden Studienjahren entsprechen und für die ein Zusatz- oder Aufbaudiplom erteilt wird.

#### *Weiterbildungskurse*

Sie bieten auch Fortbildungskurse, Seminare und Veranstaltungen an, die dem Wissenstransfer dienen.

## **6. Angewandte Forschung und Entwicklung**

Der FH-AP verfügt über

- ein Forschungs-, Entwicklungs- und Wissenstransferkonzept, das namentlich Angaben enthält zu den Forschungszielen und -schwerpunkten, zur personellen und finanziellen Planung, zur Infrastruktur sowie zur Zusammenarbeit und Arbeitsteilung mit andern Fachhochschulbereichen und den Hochschulen und
- Dozierende, die für die Forschung und Entwicklung in den betroffenen Bereichen qualifiziert sind und die die Beteiligung an Projekten organisieren können.

Zwischen der Forschung und Entwicklung und der Lehre bestehen wechselseitige Beziehungen.

Die Studierenden der Diplomstufe werden in die Methoden der Forschung und Entwicklung eingeführt und angemessen an den entsprechenden Projekten beteiligt.

## **7. Dienstleistungen**

Der FH-AP oder seine angegliederten Institute erbringen Dienstleistungen in den Bereichen psychologische Beratung, Schulung und Diagnostik.

Auftraggeber und Projektpartner für Dienstleistungen sind gleichzeitig die Hauptabnehmer der Absolventinnen und Absolventen. Es handelt sich vor allem um:

- Öffentliche Dienste, Verwaltungen (Schulen, Sonderschulen, Berufsbildung, Sozial- und Justizverwaltungen),
- Beratungsstellen usw.,
- kleinere und mittlere privatwirtschaftliche Unternehmen und
- Non-Profit-Organisationen (Verbände, Vereinigungen, soziale Institutionen).

Die Studierenden sollen, soweit es sinnvoll ist, daran beteiligt werden, um praktische Erfahrungen zu erwerben.

## 8. Zusammenarbeit und Koordination

FH-AP pflegen eine institutionalisierte Zusammenarbeit

- mit den anderen Fachbereichen ihrer Fachhochschule,
- mit andern Fachhochschulen ihres Bereichs und mit den entsprechenden Universitätsinstituten im In- und Ausland,
- mit Institutionen der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung,
- mit Institutionen der Bildung, des Gesundheitswesens, der Justiz, der Sozialen Arbeit,
- mit den Berufsorganisationen ihres Bereichs im In- und Ausland und
- mit den kleineren und mittleren Unternehmen ihrer Region.

Diese Zusammenarbeit deckt alle Aufgaben eines Fachbereiches ab

- Diplomausbildung und Weiterbildung (Koordination, Abstimmung der Angebote, Bildung von Schwerpunkten) sowie
- Forschung und Dienstleistungen (Bildung von Schwerpunkten und Kompetenzzentren).

## 9. Qualitätsmanagement

FH-AP verfügen über ein Qualitätsmanagementsystem, das eine interne und externe Evaluation des ganzen Leistungsauftrags umfasst (insbesondere auch das Erreichen der Ausbildungsziele).

### 7.5.16 Sechs Thesen der Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen (DIS) zur schweizerischen Ingenieurschule von morgen von 1990<sup>18</sup>

(Thesen und Begründungen, ohne Erläuterungen)

#### 1. Zweck des Berichts

An den schweizerischen Ingenieurschulen ist in jüngster Zeit ein gewisses Unbehagen festzustellen.

Zwar

- bestätigen der Bund, die Kantone und vor allem auch die Wirtschaft die hohe Ausbildungsqualität an den schweizerischen Ingenieurschulen,
- wird dies auch im Vergleich zu ähnlichen Schulen des Auslandes festgestellt (z.B. Fachhochschulen, Engineering Colleges),
- bilden Ingenieurschulen mehr als doppelt soviele Ingenieure, Chemiker, und Architekten aus wie die beiden ETHs zusammen,

---

<sup>18</sup> Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen DIS (1990), Die Ingenieurschulen im Schweizerischen Bildungssystem: Sechs Thesen. Winterthur, TWI

- ist die Ingenieurausbildung an den Ingenieurschulen deutlich kostengünstiger als an den Hochschulen,
- werden – trotz wissenschaftlicher Fundierung des Unterrichts – die Praxisbezogenheit und die Effizienz des Unterrichts als positive Charakteristika gelobt.

Dennoch ist nicht zu übersehen, dass sich die Ingenieurschulen in einem unsicheren Rahmen und auf nicht klar definierten Wegen innerhalb der schweizerischen Bildungslandschaft bewegen. Dies führt unter anderem dazu, dass

- die Ingenieurschulen im schweizerischen Bildungssystem unter ihrem Wert eingestuft sind,
- demzufolge auch die niveaugerechte internationale Anerkennung des HTL-Diploms nicht existiert und auch für die Zukunft in Frage gestellt ist,
- behördliche Massnahmen in der Regel nur punktuell ansetzen,
- erkannte Schwächen in der Vorbildung, aber auch strukturelle Mängel in der Ausbildung einer Lösung harren,
- in Zukunft die Ausbildung an den Ingenieurschulen von schweizerischen und internationalen Entwicklungen abgekoppelt werden könnte.

Die Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen der Schweiz (DIS) hat diese Gefahren erkannt und nimmt in diesem Bericht eine Analyse und Beschreibung der Situation der Ingenieurschulen im schweizerischen Bildungssystem vor. In sechs Thesen werden schliesslich Forderungen postuliert und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Aufgabe der DIS wird es sein, künftig eine aktivere Rolle in der Bildungspolitik wahrzunehmen. Bisher haben sich die Direktoren der Ingenieurschulen vor ab auf Fragen ihrer eigenen Schulen konzentriert und für allgemeine bildungspolitische Probleme auf Anstösse des Bundes gewartet. Diese reaktive Rolle sollte verlassen werden.

Aspekte aus der Sicht der Ingenieurschulen selbst sind bisher wenig und höchstens punktuell in die bildungspolitischen Diskussionen eingebracht worden. Gestützt auf Leitvorstellungen der DIS müssen von ihr Impulse zur Lösung anstehender Probleme und für die zu wählende künftige Wegrichtung ausgehen.

Die unterschiedlichen rechtlichen und organisatorischen Grundlagen auf eidgenössischer und auf Träger-Ebene bieten wenig Gewähr für eine kohärente Ingenieur-Politik in der Schweiz. Eine Stärkung der Direktorenkonferenz würde diese Lücke schliessen. Ausserdem wäre sie verträglich mit den föderalistischen Strukturen unseres Bildungssystems.

## **2. Die heutige Situation der Ingenieurschulen: Fakten und Ansprüche** (...)



### **3. Sechs Thesen zur schweizerischen Ingenieurschule von morgen**

#### **Die Stellung der Ingenieurschulen im schweizerischen Bildungssystem muss neu definiert werden.**

##### **These 1:**

Die geltenden Rechtsgrundlagen für die Ingenieurschulen tragen ihrem Bildungsauftrag und den heutigen und künftigen Bedürfnissen von Wirtschaft und Gesellschaft nicht genügend Rechnung.

Zudem ist der Auftrag für die Ingenieurschulen zu eng gefasst. Es fehlen wichtige Bereiche, wie die Zusammenarbeit mit Dritten (Entwicklung, angewandte Forschung, Technologie-Transfer) und die Weiterbildung.

Andere Lösungen müssen gesucht werden. Gleichzeitig ist zu überprüfen, ob die organisatorische Aufspaltung des Bildungswesens auf Bundesebene den heutigen und insbesondere den künftigen Anforderungen gerecht wird.

#### **Die Vorbildung muss verbessert werden.**

##### **These 2**

Im vierten Lehrjahr ist eine verstärkte schulische Ausbildung als Alternative zur bestehenden praktischen Ausbildung anzubieten.

Nach drei Jahren überwiegend praktischer Berufsausbildung ist im vierten Lehrjahr der Zusatznutzen aus theoretischem und allgemeinbildendem Unterricht höher zu veranschlagen, als aus weiterer praktischer Berufsausbildung.

Dies gilt sowohl für eine anschließende praktische Tätigkeit wie auch für ein nachfolgendes Studium an einer Ingenieurschule.

#### **Die Studiendauer muss sich in Grenzen halten.**

##### **These 3:**

Die gesamte Ausbildung (Berufslehre plus Ingenieurschule) zum Ingenieur soll nicht länger als die heute üblichen, längsten Studiengänge dauern.

Es ist möglich, die nötigen strukturellen Anpassungen in der Vorbildung und der Ingenieur-Ausbildung ohne Verlängerung der totalen Ausbildungszeit vorzunehmen.

Für eine EG-Anerkennung ist ein mehr als dreijähriges Studium auf Hochschulstufe nicht erforderlich.

### **Strukturelle Schwachstellen<sup>19</sup> an den Ingenieurschulen sind zu beheben.**

#### **These 4:**

Die Kantone als Träger oder Subventionsgeber orientieren sich gelegentlich stärker an

- den geschichtlichen Gegebenheiten der Ingenieurschulen,
  - Vergleichen mit Schulen auf der Sekundarstufe II (Berufsschulen, Gymnasien),
  - ihren eigenen finanziellen Auflagen und an
  - verwaltungstechnischen Erfordernissen
- als am eigentlichen Bildungsauftrag der Ingenieurschulen und an massgeblichen Ausbildungsfragen der Gegenwart und der Zukunft.

Strukturelle Schwachstellen werden dadurch zu wenig erkannt und folglich auch nicht abgebaut.

### **Mit den Reformen müssen Umbenennungen einhergehen.**

#### **These 5:**

Sowohl der heutige Titel für die Absolventen – ‘Ingenieur HTL’ – wie auch die Bezeichnung ‘Höhere Technische Lehranstalt HTL’ wirken diskriminierend. Sie stimmen nicht mehr mit den heutigen Realitäten überein.

Der Name der Schulen soll in Zukunft treffender den Inhalt ihrer Ausbildung wiedergeben. Dabei ist darauf zu achten, dass eine klare Unterscheidung zu den Eidgenössischen Technischen Hochschulen zum Ausdruck kommt. Des Weiteren ist ein Name zu wählen, der im europäischen Raum bereits geläufig und leicht identifizierbar ist.

Im Titel des Absolventen soll zum Ausdruck kommen, dass auch der Ingenieurschul-Absolvent ein Diplom-Ingenieur ist.

### **Der Weg zur Europafähigkeit führt über ein zeitgemässes schweizerisches Bildungssystem.**

#### **These 6:**

Die Schweiz darf sich echte Verhandlungschancen mit der EG für eine Anerkennung der Diplome nur ausrechnen, wenn sie über klare Strukturen in einem zur EG vergleichbaren Bildungssystem verfügt.

Die Ausbildungsstätten müssen ihrem Niveau entsprechend ausgestattet und eingegliedert sein.

---

<sup>19</sup> Als solche werden im erläuternden Textteil aufgeführt: 1) Ungenügende Anstellungsbedingungen und Weiterbildungsmöglichkeiten der Dozenten, 2) oft zu enger finanzieller Rahmen für den Ausbau des Mittelbaus, der Laboreinrichtungen und der Gebäulichkeiten, 3) zu hohes Unterrichtspensum der Dozenten mit 20 – 24 Wochenlektionen bei 40 Unterrichtswochen, 4) zu hohe Unterrichtsbelastung der Studierenden mit 36 – 40 Wochenlektionen und 5) zu wenig ausgebildete Autonomie der Ingenieurschulen.

## **7.5.17 Zehn Empfehlungen und ein Konzeptvorschlag der Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen der Schweiz (DIS) zu den technischen Fachhochschulen von 1993<sup>20</sup>**

### **1 Zum vorliegenden Bericht**

Am 8. März 1990 legte die Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen der Schweiz (DIS) ihren Bericht 'Die Ingenieurschulen im Schweizerischen Bildungssystem: Sechs Thesen' vor.

(...)

Vieles hat sich seitdem getan in der schweizerischen Bildungspolitik. Der Bund und die Kantone haben den Handlungsbedarf erkannt. (...)

In der Zwischenzeit sind die Vorbereitungen für ein eidgenössisches Fachhochschulgesetz sowie für eine eidgenössische Berufsmaturitätsverordnung deutlich vorangeschritten. Für die heutigen Ingenieurschulen und künftigen Fachhochschulen ändern sich damit wesentliche Eckdaten ihrer Aktivitäten.

Mit diesem Bericht stellt die DIS den Direktoren der künftigen Fachhochschulen der Schweiz ein Arbeitsdokument zur Verfügung. Er soll auch dem Bund und den Kantonen als materielle Grundlage bei ihrer legislatorischen Arbeit dienen.

Aufgrund der veränderten Situation sind Schulstrukturen und Schulabläufe, Studienpläne und Lehrformen, Lehrkörper und Lehrmittel den neuen Verhältnissen anzupassen. Ziel dieser Bestrebungen muss es sein, die Qualität der Ausbildung zum diplomierten Ingenieur zu erhalten und womöglich zu steigern und die Schulen europakompatibel zu machen.

Die künftigen Fachhochschulen werden selbstverständlich noch andere Schulen umfassen als nur die heutigen Ingenieurschulen. Das ist dringend geboten. In diesem Bericht ist aber nur von den künftigen Fachhochschulen für Technik und Architektur die Rede.

### **2 Die zehn Empfehlungen der DIS**

#### **Empfehlungen an eidgenössische und kantonale Behörden**

##### **1. Status der Fachhochschulen**

Universitäten und Fachhochschulen sind Hochschulen mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Aufgaben. Ihre Führung, Entwicklung und Koordination werden über die Hochschulplanung und über mehrjährige Rahmenkredite (Verpflichtungskredite) der Träger sichergestellt. Die Hochschulen sind rechtlich zu verselb-

---

<sup>20</sup> DIS (Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen) (1993), Zehn Empfehlungen und ein Konzeptvorschlag. Winterthur, TWI

ständigen, und ihre Autonomie ist sicherzustellen. Die Aufgabe der Ausbildung wird im Rahmen übergeordneter Vorgaben in ihrer Gesamtheit an die Hochschulen delegiert.

## **2. Aufsicht über die Fachhochschulen**

Die Kantone sichern sich ein Aufsichtsrecht und haben eine Aufsichtspflicht. Diese beziehen sich auf die grundsätzlichen Aufgaben, Ziele und Strukturen der Hochschulen. Der Bund überwacht die Einhaltung seiner Subventionsbedingungen. Bund und Kantone sorgen für eine angemessene Koordination unter den Schulen. Eine unabhängige Aufsichtsbehörde mit Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ist sicherzustellen.

## **3. Lehrverpflichtung, Mittelbau, Ausstattung**

Die Fachhochschulen weisen ihren Dozentinnen und Dozenten deren Aufgaben im Bereich der Lehre, der angewandten Forschung und Entwicklung, der Dienstleistungen sowie des Technologie-Transfers zu. Auf ausschliessliche Lehrtätigkeit umgerechnet beträgt die Lehrverpflichtung im Durchschnitt der Schule höchstens 16 Lektionen pro Woche. Die Fachhochschulen sind zu verpflichten, bei der Festlegung der individuellen Pensen die fachlichen Anforderungen der Lehre und die Belastungen aus Entwicklungsarbeiten angemessen zu berücksichtigen. Der Bund legt ferner Mindest-Richtwerte für die personelle Dotation des Mittelbaus fest. Schliesslich verpflichtet er die Träger der Schulen auf eine modern ausgestattete Infrastruktur. Entsprechend gestaltet der Bund seine Subventionen.

## **4. Finanzierung**

Gegenüber der heutigen Situation engagieren sich der Bund und die Nicht-Träger-Kantone wesentlich stärker an den Betriebskosten der Hochschulen.

## **Empfehlungen an die Fachhochschulen**

### **5. Allgemeine Zielsetzung der Fachhochschulen**

Hauptaufgabe der Fachhochschulen ist die anwendungsorientierte Lehre auf wissenschaftlichen Grundlagen. Neben der Vermittlung von theoretischen und praktischen Kenntnissen, soll auch dem Erarbeiten von Fähigkeiten und Lösungsmethoden innerhalb der Fachhochschulausbildung genügend Gewicht beigemessen werden.

Angewandte Forschung und Entwicklung sind eine notwendige Ergänzung zur anwendungsorientierten Lehre. Mit ihr soll der Transfer von Know how zwischen Fachhochschule und Praxis in beide Richtungen fliessen. Die Gründung von Fachhochschul-Instituten ist zu diesem Zweck anzustreben.

## **6. Führungsstrukturen**

Die Fachhochschulen geben sich direktoriale Führungsstrukturen. Sie erleichtern damit ihre koordinierte, effiziente Führung und Entwicklung. Die Mitwirkung von Lehrkörper, Mittelbau, Studierenden und Verwaltungsmitarbeitern ist angemessen sicherzustellen.

## **7. Anforderungen an die Dozenten**

Die hauptamtlichen Dozenten, dh. die Professoren, müssen sich über einen Hochschulabschluss (in der Regel Universitäts-Abschluss) ausweisen. Dozenten der technischen Fächer müssen ausserdem über hinreichende berufliche Praxis ausserhalb der Schulen verfügen. Alle Dozenten haben sich über ihre didaktische Eignung auszuweisen. Die Fachhochschulen sind verantwortlich für die didaktische Ausbildung ihrer Dozentinnen und Dozenten und koordinieren diese untereinander. Die Fachhochschulen sorgen für ein ausgebautes Weiterbildungsangebot wie Weiterbildungsurlaube, Kursbesuche, Kontakte zu anderen Hochschulen und zur Wirtschaft usw.

## **8. Zulassung zu den Fachhochschulen**

Der Regelzugang zum Studium an einer Fachhochschule führt über die Fachhochschulreife in Form der Berufsmaturität. Sie berechtigt grundsätzlich zum prüfungsfreien Zutritt an eine Fachhochschule, sofern die absolvierte Berufslehre oder eine gleichwertige Ausbildung mit der gewünschten Studienrichtung korrespondiert. Die Fachhochschulen ordnen die Berufe den Studienrichtungen zu und schaffen ein flexibles Zulassungssystem für andere Studienbewerber. Ein interkantonales Organ besorgt bei Überbelegung einzelner Schulen die Zuteilung der Studienberechtigten zu den Fachhochschulen.

## **9. Flexible Ausbildung**

Das durchstrukturierte Diplomstudium an den Fachhochschulen umfasst total 3'000 bis 3'600 Lektionen. Es verteilt sich in der Regel bei Tagesschulen auf drei Jahre und bei berufsbegleitenden Schulen auf vier Jahre. Bei den letzteren wird ein Praxisanteil angerechnet. Das Diplomstudium konzentriert sich auf die Vermittlung von soliden Grundlagen-Kenntnissen. Über 3'000 bis 3'600 Lektionen hinaus werden diese durch zusätzliche, geführte individuelle Arbeiten vermittelt und vertieft.

Vorlesungen, Klassenunterricht, Seminare, Laborübungen und individuelle Arbeiten sind die Lehrformen an den Fachhochschulen. Das Studium ist prüfungsbegleitet. Die Vordiplom- und Diplomprüfungen müssen bestanden werden. Die Diplomarbeit findet üblicherweise im Anschluss an das Studium statt und dauert bei einem Vollzeitstudium in der Regel zwischen sechs und zwölf Wochen.

## **Empfehlungen an die Universitäten**

### **10. Weiterbildung**

Das Diplomstudium an einer Fachhochschule stellt eine abschliessende Ausbildung dar. Wer zusätzlich dennoch Bildungsinhalte und Diplome an einer Universität (kantonale Universität oder ETH) erwerben möchte, soll dies ohne besondere Schwierigkeiten tun können. Credit-Systeme erlauben es, angemessene Übertrittsbedingungen festzulegen.

Die Fachhochschulen selbst bieten Hochschul-Absolventen wie auch Personen mit entsprechenden beruflichen Kenntnissen und Erfahrungen berufliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten an. Diese können sein:

Seminare, Laborkurse, Fortbildung durch Assistententätigkeit, Vorlesungsreihen oder Nachdiplomstudien nach den Richtlinien der DIS resp. nach den Vorschriften des künftigen Bundes-Fachhochschulgesetzes.

### **3 Das Umfeld und die Leitlinien der Fachhochschulen**

(...)

### **4 Die Strukturelemente der Fachhochschulen**

(...)

## **7.5.18 SATW Studie zum Ausbau der Ingenieurschulen von 1989<sup>21</sup>**

Arbeitsgruppe der Schweizerischen Akademie der Technischen Wissenschaften SATW: Manfred Zellweger IS Burgdorf und Vorstand SATW (Vorsitz), Josef Braun IS Buchs, François Hemmer El Fribourg, Arnold Jeschko ASCOM und Vorstand SATW, Hansjörg Schoch IS Beider Basel

### **1. Absicht und Zielsetzung**

Die schweizerische Wirtschaft leidet zur Zeit an einem erheblichen Ingenieurmangel. Es zeichnet sich zudem ab, dass auch längerfristig in unserer stark technikabhängigen Zivilisation der Bedarf an Ingenieuren zunehmen wird. Hauptlieferanten von Ingenieuren sind in der Schweiz die 29 Ingenieurschulen.

Es ist abzuklären, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, mit welchen finanziellen Aufwendungen zu rechnen und welcher Zeitrahmen ins Auge zu fassen wäre, um die Ausbildungskapazität der Ingenieurschulen namentlich im

---

<sup>21</sup> Schweizerische Akademie der Technischen Wissenschaften SATW (Hrsg.) (1989), Ausbau der Ingenieurschulen. Burgdorf, IS, SATW

Bereich der unterversorgten Ingenieurdisziplinen, sowohl in der Grund- als auch in der Weiterbildung, nachhaltig zu steigern.

## 2. Begriff und Umfeld der Ingenieurschulen

(...)

## 3. Zahlen der Ingenieurausbildung

(...)

## 4. Tendenzen, die sich auf die Ingenieurausbildung auswirken

(...)

## 5. Zielvorstellungen eines Kapazitätsausbaus an Ingenieurschulen

(...)

## 6. Ein Lösungsansatz

(...)

## 7. Wertung und Folgerungen

Um den jährlich zu erwartenden 80'000 16-jährigen Schulabgängern möglichst viele Studenten für die Ingenieurschulen zu gewinnen, sind entsprechend grosse Anstrengungen nötig. Eine eigentliche Grundwelle der Veränderung müsste die bisherigen Absichten der Jugend erfassen. Das Resultat davon müsste sein, dass **anstatt bisher 2.4%** (ca. 2300 Ingenieurdiplome auf ca. 95'000 Jugendliche), in **Zukunft 4%** (ca. 3200 Ingenieurdiplome auf ca. 80'000 Jugendliche) aller Jugendlichen ein Ingenieurdiplom erhalten. **Dies entspricht einer relativen Zunahme der Ingenieurdiplome um 70%**. Daneben müssten die **Weiterbildungsleistungen** der Ingenieurschulen in einem Ausmass, das ca. **10% der gesamten Kapazität der Grundausbildung** entspricht, erweitert werden. Gerade, weil es aufgrund dieser Gegebenheiten sehr schwierig sein wird, eine absolute Steigerung der Ingenieurausbildung von 50% kurzfristig herbeizuführen, **gilt es vordringlich das Mögliche zu tun**. In diesem Sinne sei in erster Linie an die Bereitstellung eines Ingenieurschul-Umfeldes gedacht, das für die Kapazitätserweiterung aufnahmefähig ist. Dabei stehen folgende Schritte im Vordergrund:

- Es sind die **schlafenden Reserven zu wecken**, durch eine bessere Frühinformation der Jugend – insbesondere auch der weiblichen Jugend!
- Die **Nahtstelle zwischen Berufslehre oder auch des Gymnasiums und der Ingenieurschule** muss so geschlossen werden, dass sie den Weg zur Ingenieurschule unmittelbar freigibt.
- Am Klassenunterricht soll zwar grundsätzlich festgehalten werden. Durch die **sektorielle Einführung eines Vorlesungsbetriebes**, überall dort, wo es sich als sinnvoll erweist, soll die Flexibilität der Unterrichtskapazität vergrössert werden.

- Die **Kapazitätserweiterung** der Ingenieurausbildung muss **primär** durch den Ausbau bestehender, **sekundär** durch die Gründung neuer Schulen geschaffen werden.
- Die **Stellung des HTL-Ingenieurs** muss durch die Bereinigung der Titelfrage und durch die Erwirkung internationaler Anerkennung entscheidend verbessert werden. Denn Berufe, die von der Gesellschaft nicht ihrer Bedeutung entsprechend anerkannt werden, wirken auf die fähige Jugend nicht attraktiv.
- Die **Stellung der HTL-Dozenten** muss wesentlich gehoben werden, um überhaupt einen qualifizierten Lehrkörper für eine erweiterte Ingenieurausbildung aufbauen zu können. Konkret heisst das: Die Lehrverpflichtung muss reduziert, die Lohnsituation verbessert werden.
- Von **eigenössischer Seite müssen Impulse finanzieller Art ausgehen** (100-Mio Beträge!), da kaum damit zu rechnen ist, dass die bisherigen Trägerschaften den notwendigen Kapazitätsausbau aus eigener Substanz verkraften können.
- Entscheidend für einen Kapazitätsausbau der beschriebenen Art ist das **koordinierte Vorgehen auf schweizerischer Ebene**. Das Problem der Ingenieurausbildung muss gesamthaft – also von Ingenieurschulen und Hochschulen umfassend – angegangen werden. Das Instrumentarium für die Lenkung des Kapazitätsausbaus in der Ingenieurausbildung muss demnach einer einzigen Stelle innerhalb der Bundesverwaltung zugewiesen werden.
- Damit die brachliegenden Möglichkeiten der Ingenieurausbildung besser genutzt werden können, ist den einzelnen Institutionen, **den Ingenieurschulen, eine grösstmögliche Entwicklungsautonomie** im Vergleich klar definierter Grenzen zu gewähren.
- In Anbetracht der Schwierigkeiten, genügend Studenten für die Ingenieurausbildung zu gewinnen (sinkende Jahrgänge) wird zu überprüfen sein, in welchen Studienrichtungen **vermehrt Maturanden** (mit berufsspezifischer Vorstudienpraxis) für das HTL-Studium zugelassen werden sollten.

**Bei allen Strukturanpassungen an den Ingenieurschulen sind charakteristische Wesenszüge der bisherigen Ingenieurausbildung zu berücksichtigen:**

1. Die **föderalistisch geleitete Ausbildung zum HTL-Ingenieur, Chemiker und Architekten bringt es mit sich, dass der Anpassungsbedarf der einzelnen Schulen recht unterschiedlich ist. Einige Schulen haben die oben postulierten Schritte bereits eingeleitet.**
2. **Bei allen strukturellen Erneuerungen an den Ingenieurschulen ist davon auszugehen, dass der Werdegang und das Berufsfeld der heutigen HTL-Ingenieure im wesentlichen unverändert bleiben, also insbesondere auch von einer Akademisierung der Ingenieurschulen abgesehen wird.**



## 7.5.19 Thesen der HWV Direktorenkonferenz zur Anerkennung der HWV als Fachhochschulen von 1991<sup>22</sup>

### These 1:

**Die Stellung der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen muss parallel zu den Ingenieurschulen neu definiert werden.**

- Die geltenden Rechtsgrundlagen für die Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen berücksichtigen die heutigen und künftigen Bedürfnisse von Wirtschaft und Gesellschaft nicht mehr genügend. Gerade die für den Praxisbezug unserer Institutionen so wichtige Zusammenarbeit mit Dritten (Beratung, angewandte Forschung) und die Weiterbildung in Form von Nachdiplomstudien sind gesetzlich zu fördern.
- Die Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen erfüllen heute gemäss Art. 60 des Berufsbildungsgesetzes als Höhere Fachhochschulen den Auftrag, den Studierenden die wirtschaftswissenschaftlichen Grundkenntnisse zu vermitteln. Damit wird die HWV-Stufe inhaltlich eindeutig dem tertiären Bildungsbereich zugewiesen.
- Die formale und organisatorische Einbettung der HWV-Schulen in den sekundären Ausbildungsbereich aber verunmöglicht ihren Absolventen häufig – trotz der materiellen Voraussetzungen – eine Weiterbildung zum Master's Degree in den angelsächsischen Ländern.  
Ebenso unbefriedigend ist die abwartende bis ablehnende Haltung vieler Hochschulen, indem für wirklich an wissenschaftlichen Arbeiten interessierte 'Betriebsökonominnen HWV' das Prinzip der Durchlässigkeit keine Gültigkeit hat. Dadurch bleibt aus formalen Gründen ein wertvolles Potential ungenutzt.

### These 2:

**Die Vorbildung muss verbessert werden.**

- Um den Praxisbezug im Unterricht bereits von Beginn weg intensiver einfließen zu lassen, ist die theoretische Ausbildung derangehenden HWV-Studenten zu verbessern. Dies ist deshalb sinnvoll, da alle neueintretenden HWV-Studenten (neben der Lehrzeit) über mindestens zwei Jahre Berufserfahrung als Angestellte verfügen. Ein Vorteil, den in der Schweiz, in Deutschland und in Frankreich keine vergleichbare Schule vorweisen kann. In den Fächern Muttersprache, Englisch, Mathematik, Rechnungswesen und Informatik ist nach der Lehre eine berufsbegleitende Zusatzausbildung denk-

<sup>22</sup> HWV-Direktorenkonferenz (1991), HWV – Anerkennung als Fachhochschulen: Die Thesen der HWV – Direktorenkonferenz. Olten, Sekretariat HWV-DK

bar, welche zu einer Fachmatura führt. Möglich ist auch eine entsprechende Aufwertung der Berufsmittelschule.

### **These 3:**

#### **Die Studiendauer muss sich in Grenzen halten.**

- Die gesamte Ausbildung (Berufslehre, Berufspraxis plus HWV-Ausbildung) zum 'Betriebsökonom HWV' soll nicht länger als heute üblich dauern.
- Vergleichbare Fachhochschulen in den beiden Nachbarstaaten Deutschland und Frankreich integrieren das/die Praxissemester in ihr Studium und/oder verteilen ihre nicht höhere Anzahl Lektionen auf vier Jahre.
- Eine auf drei Jahre begrenzte HWV-Studiendauer nach einer mindestens zwei Jahre dauernden Praxis, scheint uns nicht nur wegen der begrenzten menschlichen und materiellen Ressourcen sinnvoll, sondern auch um initiative, kreative, durchsetzungsfähige Bewerber im Alter von 25-30 Jahren nicht durch eine zu lange Studiendauer abzuschrecken. Eine Begrenzung auf 3 Jahre entspricht durch eher dem Grundsatz des lebenslangen Lernens, wie er im 'Bichmo'-Bericht der eidgenössischen Erziehungs-Direktoren-Vergleich aufgestellt wurde.

### **These 4**

#### **Strukturelle Schwachstellen an den HWV-Schulen sind zu beheben.**

- Jede HWV-Schule hat ihr eigenes Gesicht. Die zentralisierende Wirkung der Mindestvorschriften des Bundes ist zweckmässig. Die Individualität der Schulen kann sich in den Lehrplänen weitgehend entfalten und auf regionale Bedürfnisse der Wirtschaft und Gesellschaft eingehen. Diese Stärke soll erhalten bleiben. Aufgrund der gemeinsamen Geschichte und Harmonisierung durch die HWV-Direktorenkonferenz haben sich dennoch viele Gemeinsamkeiten an den verschiedenen HWV-Schulen eingebürgert.
- Einige dieser Gemeinsamkeiten haben sich zwischenzeitlich, wie bei den parallel laufenden Ingenieurschulen, als Schwachstellen entpuppt:
  - Die Anstellungsbedingungen und die Weiterbildungsmöglichkeiten der Dozenten sind für Spezialisten in der Regel ungenügend.
  - Der finanzielle Rahmen der HWV-Schulen ist oft zu eng, um u.a. Assistenten, Informatikbetreuer, Projektbearbeiter zu beschäftigen.
  - Das Unterrichtspensum der Dozenten ist mit bis zu 24 Wochenlektionen bei rund 40 Unterrichtswochen pro Jahr zu hoch und weit von jenem an den ausländischen Fachhochschulen entfernt.

**These 5:****Mit den Reformen müssen Umbenennungen einhergehen.**

- Der heutige Titel der Absolventen – ‘Betriebsökonominnen HWV’ – wirkt diskriminierend, da nicht zum Ausdruck kommt, dass auch ein HWV-Absolvent ein diplomierter Betriebswirt ist.  
Niemand bestreitet, dass die betriebswirtschaftliche Hochschul-Ausbildung gleiche Lerninhalte vermittelt wie die HWV-Schulen. Also ist es gerechtfertigt, vom ‘dipl. Betriebsökonom HWV’ zu sprechen.
- Bei einer neuen Bezeichnung für höhere Fachschulen sollte der Gesetzgeber sämtliche ausseruniversitären Ausbildungsstätten im Hochschulbereich – analog zum Ausland – als Fachhochschulen bezeichnen.

**These 6:****Der Weg zur Europafähigkeit führt über ein zeitgemässes Bildungssystem.**

Die schweizerischen HWV-Schulen bieten – darüber scheint auch in der Praxis Konsens zu herrschen – eine qualitativ gute betriebswirtschaftliche Ausbildung an.

- Der Praxisbezug ihrer Ausbildung, normalerweise die Berufslehre als Vorbildung, die anschliessende Berufspraxis, die konzentrierten Studien, die durchstrukturierten Lehrpläne, der Unterricht in Klassen, die Methode des Lehrgesprächs, die Ausbildung zum Generalisten sind ohne Zweifel Stärken, die auch im Vergleich mit dem Ausland wichtige Pluspunkte sind.
- Die Diplome der HWV-Schulen werden aber solange keine Chance auf eine niveaugerechte Anerkennung durch andere Länder oder die EG haben, als in der Schweiz selber klare bildungspolitische Aussagen zu den HWV-Schulen fehlen und strukturelle Mängel zu verzeichnen sind.
- Es darf nicht erwartet werden, dass die EG gegenüber Drittstaaten auf Grundsätze für die Anerkennung verzichtet, die sie bei ihren eigenen Mitgliedstaaten anwendet.  
Für die Anerkennung der HWV-Vergleich ist deshalb der EG-Grundsatz: ‘Vergleichbarkeit der Hochschulstudien’ von Bedeutung.  
Ein Vergleich, der ohne weiteres mit den Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland gemacht werden darf.

## **7.5.20 Thesen der SASSA zu Fachhochschulen für Sozialarbeit von 1993<sup>23</sup>**

(Auszug)

### **1. Bildungspolitische Einstufung**

Die Ausbildung in Sozialarbeit ist eine Ausbildung auf Fachhochschulniveau. Es ist keine Ausbildung auf tieferem Ausbildungsniveau vorzusehen.

### **2. Ausbau**

Die bestehenden Höheren Fachschulen für Sozialarbeit, die in der SASSA zusammengeschlossen sind, sind als Fachhochschulen zu führen.

Die bestehenden Ausbildungsstätten sind in der Lage, den Bedarf an ausgebildeten SozialarbeiterInnen in der deutschen und welschen Schweiz abzudecken.

### **3. Bezeichnung**

Die Ausbildung in Sozialarbeit kann erfolgen in:

- a. Fachhochschulen für Sozialarbeit
- b. Fachhochschulen für den Sozialbereich. (Diese bieten zusätzlich Ausbildungen an für die Bereiche Sozialpädagogik und/oder soziokulturelle Animation)
- c. Fachbereich Sozialarbeit (oder Sozialbereich) einer Fachhochschule mit verschiedenen Fachbereichen.

Die Fachhochschulen für Sozialarbeit erfüllen die entsprechenden gesetzlichen Bedingungen für Fachhochschulen.

### **4. Zusammenschlüsse, Kooperationen**

An Orten, Kantonen, Regionen, in denen mehrere Höhere Fachschulen für den Sozialbereich bestehen, sind Fusionen zu prüfen.

Ebenso sind organisatorische Zusammenschlüsse/Kooperationen mit andern Fachhochschulbereichen (z.B. HWV, Lehrerausbildung, Heilpädagogik, Berufsberatung, Erziehungsberatung) zu prüfen. Die inhaltliche Eigenständigkeit der Ausbildung in Sozialarbeit muss beibehalten werden.

### **5. Trägerschaft**

Als Träger für Fachhochschulen in Sozialarbeit kommen in Frage:

1. Die bisherigen privaten Träger der Höheren Fachschulen für Sozialarbeit
2. Öffentlich-rechtliche Institutionen: Kantone, Gemeinden, Stiftungen, Kirchen
3. Gemischte Träger.

---

<sup>23</sup> SASSA (1993), Thesen zu Fachhochschulen für Sozialarbeit. SASSA, Bern/Luzern

## 6. Auftrag

Die Fachhochschulen für Sozialarbeit haben folgenden Auftrag:

- a. **Ausbildung:** Die Fachhochschulen für Sozialarbeit bilden in einer wissenschaftlich fundierten, praxisbezogenen Ausbildung Fachleute aus, die zur selbständigen Lösung der berufsfeldspezifischen Aufgaben befähigt sind.
- b. **Weiterbildung:** Die Fachhochschulen für Sozialarbeit führen ein Angebot zur beruflichen Fortbildung und an Nachdiplomstudiengängen.
- c. **Forschung und Entwicklung:** Die Fachhochschulen für Sozialarbeit führen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben durch. Sie engagieren sich in der Theoriebildung für den Bereich Sozialarbeit und führen angewandte sozialwissenschaftliche Forschungen für den Sozialbereich durch. Die FH berücksichtigen dabei die Bedürfnisse ihrer Regionen.

## 7. Ausbildung

Die Fachhochschulen für Sozialarbeit erfüllen die Mindestvorschriften der SASSA für die Ausbildung in Sozialarbeit. Diese entsprechen im wesentlichen in Aufbau, Regelungsbereichen, -dichte und Anforderungsniveau den Mindestvorschriften für Fachhochschulen im BIGA-Bereich.

(...)

Die Mindestvorschriften des Bundes, die diejenigen der SASSA ablösen werden, sind ebenfalls auf die Anforderungen von Fachhochschulen auszurichten.

## 8. Praxisausbildungen

Der Praxisausbildung kommt in der Fachhochschulausbildung in Sozialarbeit ein besonderer Stellenwert zu. Sie ist in das Studium zu integrieren und erfolgt im Rahmen des Studienplanes unter Verantwortung der Fachhochschule.

## 9. Weiterbildung

Die Fachhochschulen für Sozialarbeit bieten Weiterbildungsangebote in Form von Angeboten zur beruflichen Fortbildung und von Nachdiplomstudiengängen (NDS) an.

Die Weiterbildungsangebote können auch von mehreren Fachhochschulen für Sozialarbeit gemeinsam durchgeführt werden.

Die Nachdiplomstudiengänge erfüllen die entsprechenden Strukturmerkmale der SASSA von 1992. Bei Vorliegen von allgemeinen Strukturmerkmalen für NDS für Fachhochschulen werden diese übernommen.

## 10. Forschung und Entwicklung

Die Fachhochschulen für Sozialarbeit erfüllen ihren Forschungs- und Entwicklungsauftrag durch Beiträge an die Theorieentwicklung im Bereich der Sozialar-

beit und durch praxisbezogene Forschungs- und Entwicklungsaufgaben für den Sozialbereich. Diese kann u.a. in Form von Auftragsforschung und Beteiligung an Nationalen Forschungsprogrammen erfolgen.

Im Forschungsbereich sind Kooperationen zwischen verschiedenen Fachhochschulen anzustreben. Eine Koordination unter den Fachhochschulen kann über die SASSA erfolgen.

Die Forschungstätigkeit ist v.a. von speziell interessierten und ausgebildeten DozentInnen wahrzunehmen. Die Studierenden können im Rahmen der Abschlussarbeiten für Forschungsaufträge eingesetzt werden. Sie sind im Rahmen des Studiums in die sozialwissenschaftliche Forschung (u.a. Methoden, Resultate) einzuführen.

### **11. DozentInnen**

Die hauptamtlichen DozentInnen an Fachhochschulen für Sozialarbeit verfügen über:

- a. Diplom einer HFS/FH in Sozialarbeit mit rollenspezifischer Zusatzausbildung sowie entsprechender Praxiserfahrung, oder
- b. Abschluss einer Universitätsausbildung mit rollenspezifischer Zusatzausbildung und entsprechender Praxiserfahrung.

Bei der Zusammenstellung des Stabes der hauptamtlichen DozentInnen ist zu achten auf:

- Ausgewogenes Verhältnis von Frauen und Männern,
- Ausgewogenes Verhältnis von DozentInnen mit Ausbildung und Berufserfahrung in Sozialarbeit und universitärer Ausbildung und entsprechender Praxiserfahrung,
- Ausgewogenes Verhältnis zwischen hauptamtlichen DozentInnen und Lehrbeauftragten.

Die Anstellungsbedingungen (Auftrag, Einstufung) entsprechen den Anstellungsbedingungen von DozentInnen anderer Fachhochschulen.

Bei nebenamtlichen DozentInnen ist auf eine dem Fach angemessene Ausbildung zu achten. Im Prinzip sind dieselben Qualifikationskriterien wie für hauptamtliche DozentInnen anzuwenden.

Die Praxisausbildung wird von Berufsleuten mit einer Ausbildung einer HFS/FH und mind. 2 Jahren Berufserfahrung betreut. Die Fachhochschulen bieten Fortbildungskurse für PraxisausbilderInnen an. Die Praxisausbildung erfolgt in der Verantwortung der Fachhochschule.

### **12. Organisation**

(...)

### **13. Zusammenarbeit mit Sozialdiensten**

(...)

### **14. Sparten**

Die Fachhochschulen bieten eine generalistische Ausbildung an, die zur Befähigung zur qualifizierten Arbeit in allen Bereichen der Sozialarbeit führt. Im Rahmen der Ausbildung können zudem Schwerpunkte für bestimmte Tätigkeitsfelder oder Interventionsformen gebildet werden.

Eine eigentliche Spezialisierung für bestimmte Arbeitsfelder, Methoden oder Funktionen erfolgt im Rahmen der Weiterbildung.

### **15. Ausbildungssystem**

(...)

### **16. Grösse der Fachhochschulen**

Die Fachhochschulen für Sozialarbeit streben eine Grösse von mind. 150 Studierenden an. Die Aufnahmekapazität/Jahr liegt pro Schule bei mind. 40 StudentInnen.

Als Berufsmatura werden alle Richtungen anerkannt, deren allgemeinbildender Teil ca. 800 Lektionen beträgt. Berufsmaturitätsausbildungen, die speziell für eine Aufnahme in Fachhochschulen für Sozialarbeit errichtet werden, haben ca. 800 Lektionen allgemeinbildenden Inhaltes aufzuweisen.

Bis zur ausreichenden Verankerung der Berufsmatura können auch Personen mit dem Ausweis einer mind. 3-jährigen Berufslehre und mit Berufserfahrung zur Eignungsprüfung zugelassen werden.

## **7.5.21 Empfehlungen der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaften im Sozialbereich für Fachhochschulen im Sozialbereich von 1993<sup>24</sup>**

### **Empfehlungen an die eidgenössischen und kantonalen Behörden**

#### **1. Status der Höheren Ausbildungen im Sozialbereich**

Die Tätigkeit in den Bereichen Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziokultureller Animation verlangt eine wissenschaftlich fundierte, praxisbezogene Ausbildung auf Fachhochschulniveau.

Die Ausbildung erfolgt an staatlichen oder privaten Fachhochschulen, die in die eidgenössische und kantonale Hochschulplanung integriert sind.

#### **2. Aufsicht über die Fachhochschulen**

Bei den Fachhochschulen im Sozialbereich (FHS) haben Bund und Kantone Aufsichtsfunktionen:

Aufgrund des „Bundesgesetzes über Finanzhilfen an die Höheren Fachschulen im Sozialbereich“ erlässt der Bund Mindestvorschriften und überwacht diese. Er hat zusätzlich einen Koordinationsauftrag.

Die Kantone beaufsichtigen die FHS im Rahmen ihrer Aufsichtsfunktion im Hochschulbereich.

#### **3. Personelle Dotierung, Infrastruktur**

Im Rahmen der allgemeinen Verpflichtung weisen die FHS ihren Dozent/innen die Aufgaben im Bereich der Lehre, der angewandten Forschung und Entwicklung, der Dienstleistungen, im Wissens-Transfer und in der Weiterbildung zu. Bei der Pensenzuteilung sind alle diese Aufgaben zu berücksichtigen.

Die Fachhochschulträger statten die FHS mit dem zur Erfüllung ihrer Aufgabe notwendigen Personal (Lehrkörper, Mittelbau, Verwaltungspersonal) aus.

Die FHS verfügen über eine modern ausgestattete Infrastruktur (Unterrichtsräume, Büroräume, Bibliothek, Mediathek, EDV etc.).

#### **4. Finanzierung**

Der Bund gewährleistet über das „Bundesgesetz über Finanzhilfen an die Höheren Fachschulen im Sozialbereich“ Beiträge an die FHS (Beitragsatz laut Gesetz bis 31.5%, zur Zeit: 28.35% des Betriebsaufwandes). Eine Erhöhung des Beitragsatzes ist für den Betrieb von FHS unabdingbar.

---

<sup>24</sup> SASSA, SAH, KOSSA (1993), Die Fachhochschulen im Sozialbereich: Empfehlungen der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaften der HFS. Luzern, SASSA



Die Kantone sichern durch Defizitgarantien den Betrieb der FHS. Die Nicht-Träger-Kantone sind durch geeignete Abkommen unter den Kantonen an die Finanzierung mitzubeteiligen.

Die Schulgelder sind für alle Fachhochschulen eines Kantons oder einer Region gleich hoch anzusetzen.

## **Empfehlungen an die Fachhochschulen**

### **5. Aufgaben der Fachhochschulen im Sozialbereich**

Hauptaufgabe der FHS ist die wissenschaftlich fundierte, praxisbezogene Ausbildung von Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagog/innen und soziokulturellen Animator/innen.

Forschung und Entwicklung sind notwendige Ergänzungen zur praxisorientierten Lehre auf Hochschulniveau. (...) Forschung und Entwicklung erfolgt in eigenen Abteilungen oder Instituten der FHS.

Die FHS engagieren sich in der Weiterbildung der Fachleute im Sozialbereich. Sie machen Angebote zur beruflichen Fortbildung (Kurzangebote, Seminare) und von Nachdiplomstudiengängen (längerdauernde Vertiefungsstudien, Erwerb von Zusatzqualifikationen).

### **6. Organisations- und Führungsstrukturen**

Die FHS verfügen über einfache, anpassungsfähige, flache Organisations- und Führungsstrukturen. Für die Aufgabenverteilung in der Schulleitung werden klare Zuständigkeits- und Verantwortungsbereiche geschaffen. Die Mitbestimmung des Lehrkörpers, des Mittelbaus, der Studierenden und der Verwaltungsmitarbeiter/innen wird sichergestellt.

Der FHS steht ein/e Direktor/in oder ein /e Rektor/in vor.

### **7. Anforderungen an die Dozent/innen**

Die Lehrkräfte gewährleisten einen wissenschaftlich fundierten, praxisorientierten Unterricht.

Die hauptamtlichen Dozent/innen verfügen über einen Hochschulabschluss (Universität, Fachhochschule) sowie eine fach- und rollenspezifische Zusatzausbildung und entsprechende Praxiserfahrung. Die Lehrkräfte weisen sich über methodisch-didaktische Qualifikationen aus. Die FHS ermöglichen und fördern die Weiterbildung ihrer Lehrkräfte.

Die Praxisausbilder/innen sind Berufsleute mit einer FHS-Ausbildung und mind. 2 Jahre Praxiserfahrung. Sie werden für ihre Aufgabe geschult.

## **8. Zulassung zu den Fachhochschulen im Sozialbereich**

Der Zugang zu den FHS führt über die Fachhochschulreife für höhere Ausbildungen im Sozialbereich. Diese besteht aus einem schulischen Abschluss (Matura, Diplom DMS oder Handelsschule, Berufsmatura, Abschluss der Zusatzausbildung) sowie Arbeitserfahrung. Alle Bewerber/innen haben eine Eignungsprüfung zu absolvieren.

## **9. Ausbildungsgestaltung**

Die Ausbildungen an FHS erfolgen in strukturierten, systematisch aufgebauten Studiengängen. Das Ausbildungspensum umfasst Theorieunterricht, Praxisausbildung und Supervision von insgesamt mind. 3'200 Lektionen. Es verteilt sich in der Regel bei Vollzeitausbildungen auf mind. 6 Semester, bei Teilzeit- oder berufs begleitenden Ausbildungen in der Regel auf 8 – 10 Semester.

Der Unterricht an FHS erfolgt in Form von Lehrvorträgen (Vorlesungen), Lehrgesprächen, Seminarunterricht, Gruppenarbeiten, Übungen. Der Unterricht wird ergänzt durch Supervision und Theorie-Praxis-Integrationsseminare.

Das Studium ist prüfungsbegleitet. Die Diplomierung erfolgt aufgrund der Prüfungsleistung im Rahmen des Studiums, der Diplomarbeit und einer Diplomprüfung.

Die Mobilität unter den FHS ist im Rahmen der Möglichkeiten der einzelnen Schulen gewährleistet. Die ausgewiesenen Studienteile, die an andern Ausbildungsstätten absolviert wurden, werden angerechnet.

## **Empfehlungen an die Universitäten**

### **10. Vertikale Durchlässigkeit**

Die Diplomausbildung an der FHS stellt eine abschliessende Ausbildung dar. Erfolgreichen Absolvent/innen von FHS ist der Übertritt an Studiengänge von Universitäten (insbesondere Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Recht) zu ermöglichen. Die bereits absolvierten ausgewiesenen Studienteile sind angemessen anzuerkennen.

Die Ausbildungen an FHS (Diplomausbildung, Nachdiplomstudiengänge und Angebote der beruflichen Fortbildung) stehen auch Universitätsabsolvent/innen offen. Ausgewiesene Studienteile werden anerkannt.

## **Empfehlungen an die Träger der bestehenden Ausbildungsstätten im Sozialbereich**

### **11. Planung und Etablierung von Fachhochschulen im Sozialbereich**

Die Planung für die Entwicklung der bestehenden Höheren Fachschulen im Sozialbereich zu FHS ist zügig voranzutreiben, sodass die Umwandlung 1997/98 erfolgen kann.

Die Kontakte zu den zuständigen Stellen der Kantone und des Bundes sind entsprechend zu etablieren.

In Kantonen mit mehreren Höheren Fachschulen im Sozialbereich sind Zusammenlegungen oder Verbundlösungen anzustreben.

### **7.5.22 Thesen der EDK Arbeitsgruppe Lehrerbildung zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen von 1993<sup>25</sup>**

(Auszug)

#### **Vorwort**

Die Schaffung von Fachhochschulen, die Reform der Maturitätsanerkennung und die Bestrebungen zur gesamtschweizerischen Anerkennung der Lehrdiplome, die einen wesentlichen Bestandteil der von der EDK am 18. Februar 1993 verabschiedeten Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen ausmachen, haben erneut Grundsatzfragen der Lehrerbildung in unserem Lande aufgeworfen, und zwar vornehmlich in struktureller und organisatorischer Hinsicht.

Auf Antrag der EDK-Arbeitsgruppe Fachhochschulen, die von Regierungsrat H.U. Stöckling präsiert wird, hat der Vorstand der EDK am 10. Dezember 1992 eine Arbeitsgruppe beauftragt, Thesen für den Bereich Lehrerbildung zu formulieren, d.h. möglichst ein konkretes Leitbild Pädagogische Hochschulen zu entwerfen. Die Arbeitsgruppe unter dem Präsidium von Prof. Dr. A. Hügli, Basel, der zugleich auch Präsident des Ausschusses Lehrerbildung (ALB) der EDK ist, setzte sich mehrheitlich aus Mitgliedern des ALB zusammen, ergänzt durch Vertreter von Lehrerbildungsinstitutionen einiger Kantone, die zurzeit an einer Reform arbeiten, und dem Chefredaktor der SLZ, Dr. A. Strittmatter.

In dem vom Vorstand der EDK verlangten zeitlichen Rahmen von sechs Monaten hat die Arbeitsgruppe das Leit- oder Robotbild Pädagogische Hochschulen entworfen. Die Vorschläge werden auf Interesse und wohl auch auf Kritik stossen. Wenn die Lehrerbildung in der Schweiz generell in den tertiären Bereich verlegt werden soll, wenn die Grenzen für ausserkantonale Lehrerdiplo-me geöff-

<sup>25</sup> EDK, Arbeitsgruppe Lehrerbildung (1993), Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern, EDK, Dossier 24

net werden sollen und wenn die Lehrerbildung mit der Ausbildung zu vergleichbaren Berufen gleichgestellt werden soll, bedingt dies eine intensive Auseinandersetzung aller an der Lehrerbildung interessierter Kreise, nämlich der Bildungspolitiker, der Fachleute in den Verwaltungen, der Lehrkräfte der Ausbildungsinstitutionen sowie des Lehrkörpers der Universitäten.

(...)

Sekretariat der EDK

## **1 Vorbemerkungen**

### **Was diese Thesen wollen – und nicht wollen**

In den "Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten" vom 18. Februar 1993 werden die Pädagogischen Hochschulen zwar miterwähnt, aber nicht eigens thematisiert. Mit den vorliegenden Thesen soll diese Konkretisierung vorgenommen werden.

Diese Thesen wollen insgesamt drei Leistungen erbringen:

1. Sie wollen ein möglichst konkretes Leitbild Pädagogischer Hochschulen entwerfen, um dadurch eine sachliche und differenzierte bildungspolitische Diskussion zu ermöglichen.
2. Sie wollen die möglichen Kriterien aufzeigen für die gegenseitige, interkantonale Anerkennung von Diplomabschlüssen an Pädagogischen Hochschulen.
3. Sie wollen auf die Ansprüche aufmerksam machen (und damit auf den zu leistenden Aufwand), denen die Träger Pädagogischer Hochschulen sich zu stellen haben, insbesondere auf den Gesichtspunkt der "kritischen Grösse" solcher Einrichtungen, damit die Kantone frühzeitig den allenfalls nötigen Verbund kleinerer Institutionen in die Wege leiten können.

Diese Thesen fordern hingegen nicht, dass sämtliche Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte in Pädagogische Hochschulen umzuwandeln seien. Für den Fall jedoch, dass ein Kanton sich zu dieser Umstellung entschliessen sollte, zeigen sie auf, welches die Merkmale einer Pädagogischen Hochschule sind und welchen Kriterien die von einer solchen Hochschule verliehenen Berufsabschlüsse gemäss internationaler Standards zu genügen hätten.

(...)

### **Pädagogische Hochschulen: worum es geht**

Die Hauptaufgabe Pädagogischer Hochschulen ist die Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Mit 'Lehrerinnen und Lehrern' sind in diesem Zusammenhang

- alle Lehrkräfte der obligatorischen Schulzeit und des Kindergartens sowie
- alle Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II gemeint.

Offen bleibt die Frage, wieweit auch die Fachlehrkräfte an Berufsschulen unter die hier angestellten Erwägungen und Thesen zu stellen sind.

Die Ausbildung von Lehrkräften ist jedoch nicht die einzige Funktion Pädagogischer Hochschulen. (...)

### **Euro-Verträglichkeit: Anlass, nicht Grund**

Der Anstoss zur Diskussion über den Ausbau des tertiären Bildungswesens kam von zwei Seiten her: zum einen ging es darum, in der Schweiz die längst fällige Anpassung an internationale oder zumindest intereuropäische Ausbildungsstandards und Abschlussbezeichnungen vorzunehmen, zum andern galt es, die oftmals als Sackgasse erscheinende Berufsausbildung auf höhere Bildungsgänge hin zu öffnen und die Durchlässigkeit zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulsystemen zu vergrössern.

Im Lehrerbildungsbereich ergab sich der Anpassungsdruck vor allem aus dem ersten Motiv, dem der internationalen Anerkennung der Lehrdiplome. (...)

Für eine allgemeine Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulniveau sprechen aber nicht nur bildungspolitische, sondern auch standespolitische Argumente, denen mehr als nur ein 'gewerkschaftliches' Gewicht zukommt: Der Lehrberuf steht heute in einem Konkurrenzverhältnis zu andern anspruchsvollen Berufen, deren Ansiedlung an Fachhochschulen bereits beschlossene Sache ist und die das prestigeträchtige Element der Wissenschaftlichkeit für sich ins Felde führen können. (...)

(...)

## **2 Auftrag, Struktur und Rechtsform Pädagogischer Hochschulen**

(Thesen werden hier ohne Kommentar wiedergegeben.)

### **These 1**

Die Pädagogischen Hochschulen erfüllen insbesondere folgende Aufgaben:

- Sie sind verantwortlich für die Grundausbildung mehrerer Lehrerinnen- oder Lehrerkategorien und bieten ihre Dienstleistung an für die Berufseinführung und die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften.
- Hauptziel der Ausbildung ist es, Lehrerinnen und Lehrern die Kompetenzen zu vermitteln, die sie befähigen, als Fachleute für Bildung und Erziehung einen wissenschaftlich abgestützten Unterricht zu erteilen und ihre zusätzlichen Berufsaufgaben der Beratung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Schulbehörden, der Schuladministration und der schulischen Innovation nach professionellen Gesichtspunkten wahrnehmen zu können.
- Sie betreiben berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung.
- Sie wirken mit bei der wissenschaftlichen Qualifikation und der Fort- und Weiterbildung der in ihrem Bereich tätigen Dozentinnen und Dozenten und weiterer Bildungsfachleute.

- Sie können auch Ausbildungsaufgaben für Berufe übernehmen, die dem Lehrberuf nahestehen, beispielsweise in den Bereichen der Heimerziehung, der Früherziehung und der Erwachsenenbildung.

### **These 2**

Pädagogische Hochschulen erfüllen ihren Auftrag als gleichwertige Partnerinnen von Universitäten (inklusive Eidgenössische Technische Hochschulen) und Fachhochschulen.

Pädagogische Hochschulen, die über die entsprechenden Forschungs- und Ausbildungsvoraussetzungen verfügen, können für akademische Studiengänge zur Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder und weiterer Bildungsfachleute auch das Promotions- und Habilitationsrecht erhalten.

Die Zusammenarbeit mit Universitäten und Fachhochschulen ist insbesondere in der Forschung und im Bereich der fachlich-fachwissenschaftlichen Ausbildung für Fach- und Fachgruppenlehrkräfte anzustreben.

### **These 3**

Pädagogische Hochschulen gibt es in dreifacher Organisationsform:

- als selbständige grössere Ausbildungsinstitutionen, die jeweils mehrere Aufgaben erfüllen;
- als Verbundsystem verschiedener, meist dezentraler und von der Aufgabe her unterschiedlich ausgerichteter und strukturierter Ausbildungsinstitutionen;
- als an Universitäten angegliederte selbständige Einheiten, die selber wiederum ein Verbundsystem dezentraler Einrichtungen darstellen können.

### **These 4**

Verbundsysteme Pädagogischer Hochschulen können kantonal, interkantonal oder sprachregional organisiert sein. Bei Verbundsystemen muss ein besonderes Augenmerk auf die Mitsprache und Mitbestimmung der Träger und der Verantwortlichen gelegt werden.

### **These 5**

Die rechtliche Stellung und die Grundsätze der Organisation Pädagogischer Hochschulen werden durch Bundesgesetze, kantonale Gesetze und interkantonale Vereinbarungen geregelt.

### **These 6**

Die Pädagogischen Hochschulen erfüllen ihre Aufgaben innerhalb der ihnen vom Bund und den Kantonen durch Gesetze und Verordnungen gesetzten Rahmenbedingungen selbständig und als eigene Rechtspersönlichkeit.

### **3 Ausbildungsqualität und Studienorganisation an Pädagogischen Hochschulen**

#### **These 7**

Die Ausbildungsqualität an einer Pädagogischen Hochschule ist zum einen durch die Grundsätze einer modernen, auf die Berufspraxis bezogenen Lehrerbildung bestimmt wie sie bereits im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (1975) und in weiteren wegweisenden Berichten (z.B. EDK-Berichte zur Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II) formuliert wurden. Zum andern kommt mit dem Anspruch "Hochschule" die spezifische Dimension "Wissenschaftlichkeit" hinzu.

#### **These 8**

Pädagogische Hochschulen sind dem Ethos der Wissenschaft als einer Grundhaltung verpflichtet. Diese Grundhaltung besteht in der Bereitschaft, sich in Bezug auf Denken und Handeln unter den Anspruch einer auf Objektivität abzielenden Begründung und Rechtfertigung zu stellen und Behauptungen und Lösungsvorschläge selbstkritisch einem methodisch-geregelten Überprüfungsverfahren zu unterwerfen.

#### **These 9**

Von den Pädagogischen Hochschulen angestrebt wird eine theoretisch fundierte, an der Berufspraxis orientierte, kritisch-reflektierte Berufsbildung, in der sich disziplinäres und interdisziplinäres Denken und Handeln verbinden. Ihre didaktische Qualität drückt sich aus in dem Bemühen um eine durch Prinzipien und Methoden der Erwachsenenbildung bestimmte Lernkultur.

#### **These 10**

Die Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich durch wechselseitigen Bezug zwischen Ausbildung und Forschung sowie Theorie und Praxis aus.

#### **These 11**

In der Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule hat die Dimension des Ästhetischen, Musischen und Künstlerischen einen besonderen Stellenwert.

#### **These 12**

Pädagogische Hochschulen streben eine Studienorganisation an, welche die Gemeinsamkeit und die Gleichwertigkeit der beruflichen Ansprüche an Lehrpersonen der verschiedenen Fächer und Stufen betont und den Studierenden zugleich ein grosses Mass an autonomem, selbstgesteuertem und selbstverantwortetem Lernen ermöglicht.

**These 13**

Die an einer Pädagogischen Hochschule tätigen Dozentinnen und Dozenten verfügen über einen wissenschaftlichen oder gleichwertigen Abschluss und eine Zusatzqualifikation als Lehrerbildnerinnen oder Lehrerbildner. Für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sind Lehrdiplom und Lehrerfahrung erwünscht, für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ist ein Lehrdiplom und erfolgreicher Unterricht auf der Zielstufe unabdingbar.

Die Forschungsstellen oder Forschungsabteilungen Pädagogischer Hochschulen stehen unter der Leitung besonders qualifizierter und wenn möglich habilitierter Dozentinnen und Dozenten.

Zu den Ausbilderinnen und Ausbildern Pädagogischer Hochschulen gehören auch Lehrkräfte aus der Praxis, die als Übungs- und Praktikumslehrerinnen oder -lehrer mitwirken. Diese Mitarbeiterkategorie verfügt über die Lehrberechtigung und Lehrerfahrung auf der Zielstufe und eine Zusatzqualifikation als Lehrerbildnerin bzw. als Lehrerbildner.

**4 Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsdauer, Stufenunterschiede****These 14**

Die Ausbildung zu den Lehrberufen aller Stufen basiert auf einer breiten Allgemeinbildung auf dem Niveau einer Maturität, die zum allgemeinen Hochschulzugang berechtigt. Zulassungsbedingung zu einer Pädagogischen Hochschule ist daher ein entsprechender allgemeinbildender Abschluss der Sekundarstufe II.

**These 15**

Allfällige Defizite von Inhaberinnen und Inhabern mit Maturitätszeugnissen sollen in beschränktem Umfang vor oder während der Ausbildungszeit behoben werden können.

**These 16**

Äquivalente Vorbildungen mit Maturitätsniveau können ebenfalls anerkannt werden. Die Pädagogische Hochschule klärt in diesen Fällen die Zugangsberechtigung ab.

Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität oder Absolventinnen und Absolventen einer Diplommittelschule können nach einer mindestens einjährigen Zusatzausbildung allgemeinbildender Art die allgemeine Hochschulreife erwerben und damit zur Ausbildung für Unterrichtsberufe zugelassen werden.

Für Personen mit anderen, gleichwertigen Vorbildungen muss der Zugang offengehalten werden. Das Hauptgewicht soll auf die Gleichwertigkeit der Vorbildung, nicht auf die Gleichartigkeit gelegt werden.



**These 17**

Für Berufsleute mit mehrjähriger Berufserfahrung werden individuelle Sonderregelungen angeboten.

**These 18**

Die Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule dauert für alle Lehrerinnen- und Lehrerkategorien mindestens drei Jahre.

Bei einer vierjährigen, das dreizehnte Schuljahr mitumfassenden Vorbildung auf der Sekundarstufe II, die Teile der Berufsausbildung im Umfang mindestens eines Jahres in den Ausbildungsgang integriert hat, dauert die Ausbildung zwei Jahre.

Wenn dem Eintritt in die Pädagogische Hochschule ein abgeschlossenes Fachstudium an einer Hochschule vorausgeht, dauert die Ausbildung weniger als drei Jahre.

**5 Koordination und Kooperation****These 19**

Jeder Kanton ist verantwortlich für die Ausbildung seiner Lehrkräfte. Wenn ein Kanton keine eigenen Ausbildungsstätten hat, beteiligt er sich als Mitträger an mindestens einem Verbundsystem Pädagogischer Hochschulen oder an anderen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

**These 20**

Für die Verbundsysteme Pädagogischer Hochschulen ist – unter Bewahrung einer möglichst grossen Autonomie der einzelnen Ausbildungsstätten – eine gemeinsame Leitung vorzusehen. Diese zentrale Leitung hat die Zusammenarbeit der im Verbundsystem zusammengeschlossenen Ausbildungsstätten, aber auch die Zusammenarbeit mit anderen Pädagogischen Hochschulen und mit Fachhochschulen und Universitäten sicherzustellen.

**These 21**

Die Grösse Pädagogischer Hochschulen hat sich nach drei Faktoren zu richten: der Sicherstellung des Forschungsauftrages (kritische Grösse), der Qualität der anzubietenden Lehrveranstaltungen (finanzielle Optimierung) und der Zahl der auszubildenden Lehrkräfte (quantitative Optimierung). Ein Angebot von 150 Studienplätzen dürfte dabei die unterste Grenze darstellen.

**These 22**

Jede EDK-Region setzt ein Koordinationsorgan "Pädagogische Hochschulen" ein, das die Zusammenarbeit innerhalb der Region optimiert und die allenfalls notwendige kantonsübergreifende Kooperation, aber auch die Mitsprache und Mitbestimmung sicherstellt.

### **These 23**

Die EDK legt die Rahmenbedingungen für die Einführung Pädagogischer Hochschulen fest und setzt ein Koordinationsorgan "Pädagogische Hochschulen" ein, das die Einhaltung der Rahmenbedingungen überprüft, die Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen unter sich, mit den Universitäten und mit den Fachhochschulen fördert sowie die Mitarbeit der von der Ausbildung von Lehrkräften betroffenen Bundesbehörden und anderer regierungsrätlicher Direktorenkonferenzen sichergestellt.

## **7.5.23 Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen von 1995<sup>26</sup>**

### **A Institutionen**

#### **1. Aufgaben der Institutionen**

Die Ausbildung der Lehrkräfte erfolgt in der Regel auf der Tertiärstufe, und zwar an Universitäten, an Fachhochschulen (Pädagogischen Hochschulen, Musik- und Kunsthochschulen) oder an besonderen Ausbildungsinstitutionen.

- a. Universitäten sorgen in der Regel für die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe II. Sie können auch für die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I sorgen.
- b. Pädagogische Hochschulen sorgen in der Regel für die Ausbildung der Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe sowie für die Ausbildung der Fach- und Fächergruppenlehrkräfte verschiedener Stufen. Sie können auch für die Ausbildung von Lehrkräften anderer Schulstufen sorgen, insbesondere für die Sekundarstufe I und für die Berufsbildung der Sekundarstufe II.
- c. Musik- und Kunsthochschulen sorgen für die entsprechende Fachausbildung der Lehrkräfte verschiedener Stufen.
- d. Besondere Ausbildungsinstitutionen können die Ausbildung von Lehrkräften der Vorschule und die Ausbildung von Fachlehrkräften besorgen.

#### **2. Trägerschaft und Finanzierung**

Die Festlegung der Trägerschaft und der Organisation sowie der Finanzierung der Lehrerbildung obliegt den Kantonen. Für die Ausbildung der Lehrkräfte für Berufsschulen sind die Bestimmungen des Bundes massgebend.

Für die Forschungsförderung wird auf das Forschungsgesetz verwiesen.

---

<sup>26</sup> EDK (1995), Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26.10.1995. Bern, EDK

### 3. Zulassungsmodalitäten

Die Zulassung an die Institutionen der Lehrerbildung unterliegt grundsätzlich keiner quantitativen Beschränkung. Allfällig notwendig werdende Zulassungsbeschränkungen (NC), namentlich bei Fehlen genügender Praktikumsplätze, sind zumindest regional abzusprechen.

### 4. Termin

Die Kantone beschliessen innert zehn Jahren über die Reorganisation der Lehrerbildung im Sinne der Empfehlungen A 1 - 3 und der Empfehlungen B 1 - 8.

## B Pädagogische Hochschulen

1. Pädagogische Hochschulen sind, entsprechend der Thesen der EDK vom 18. Februar 1993, Fachhochschulen.
2. Pädagogische Hochschulen übernehmen Aufgaben in der Grundausbildung, der Fort- und Weiterbildung sowie der berufsfeldbezogenen Entwicklung und Forschung. Sie können Aufgaben im Bereich der Berufseinführung und Aufträge zu Dienstleistungen übernehmen.
3. Pädagogische Hochschulen bilden Lehrkräfte der Primarstufe und der Vorschule sowie Fach- und Fächergruppenlehrkräfte verschiedener Stufen aus. Sie können auch
  - a. mit der Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I und mit der Berufsbildung der Sekundarstufe II beauftragt werden,
  - b. Ausbildungsaufgaben für Berufe übernehmen, die dem Lehrerberuf nahe stehen (z.B. Heim- und Früherziehung, Erwachsenenbildung).
4. Zulassungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I und II an Pädagogischen Hochschulen ist in der Regel die gymnasiale Maturität. Die Kantone entscheiden über die Zulassung anderer Abschlüsse der Sekundarstufe II, so insbesondere von Berufsmaturitäten und von Diplomen anerkannter Diplommittelschulen.  
 Zulassungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Vorschule und für Fachlehrkräfte der Volksschule ist das Diplom einer anerkannten Diplommittelschule, die Berufsmaturität oder die gymnasiale Maturität.  
 Die Zulassung von Berufsleuten mit mehrjähriger Berufserfahrung zu Pädagogischen Hochschulen wird durch individuell gehaltene Sonderregelungen, entsprechend den Vorschlägen des Berichts "Lehrerbildung für Berufsleute" (EDK-Dossier 28), ermöglicht.

5. Die Ausbildungsdauer an den Pädagogischen Hochschulen beträgt in der Regel drei Jahre. Eine kürzere Ausbildungszeit ist möglich, wenn der Ausbildung eine abgeschlossene Fachausbildung an einer Universität, an einer Musik- oder Kunsthochschule oder an einer andern Fachhochschule vorausgegangen ist.
6. Pädagogische Hochschulen bieten mindestens 300 Ausbildungsplätze an. Werden kleinere Ausbildungsinstitutionen innerkantonal oder interkantonal untereinander verbunden (Verbundsysteme), muss eine Führungsstruktur ausgewiesen werden.
7. Das Ausbildungsprogramm und das Prüfungssystem an den Pädagogischen Hochschulen haben den Anforderungen der interkantonalen Diplomvereinbarung und der entsprechenden Anerkennungsreglemente zu entsprechen.
8. Die Pädagogischen Hochschulen arbeiten untereinander und mit andern Lehrerbildungsinstitutionen zusammen. Die Zusammenarbeit bezieht sich insbesondere auch auf die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten. Die EDK unterstützt diese Zusammenarbeit und fördert die Koordination und die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Lehrerausbildungsinstitutionen.

(Die Empfehlungen enthalten auch einen Bericht, wie es zu diesen Empfehlungen kam und Erläuterungen zu den einzelnen Empfehlungen)