

Kapitel 2

Stärkung des Profils der höheren Berufsbildung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie erreicht werden kann, dass das, was wir etwas unbeholfen als „postsekundäre Berufsbildung“ bezeichnen, mehr Beachtung erhält. Dazu werden mehrere Vorschläge gemacht: Erstens wäre es besser, diesen Sektor als „höhere Berufsbildung“ zu bezeichnen, zweitens muss der Umfang des Sektors auf den Bedarf der einzelnen Länder zugeschnitten werden, was eine effektive institutionelle und finanzielle Struktur voraussetzt, und drittens sind bessere Daten erforderlich, um den Sektor messen, evaluieren und international vergleichen zu können.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Festlegung einer klaren internationalen Terminologie

In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass das unterschiedliche Vokabular, das zur Beschreibung der verschiedenen Programme und Institutionen der postsekundären Berufsbildung verwendet wird, erweitert und in einigen Fällen durch eine international akzeptierte Terminologie ersetzt werden sollte. Aufbauend auf der in der Schweiz verwendeten Terminologie sollte die Bezeichnung „höhere Berufsbildung“ („professional education and training“) verwendet werden. Diese gemeinsame Terminologie sollte darauf hinwirken, den Status der Bildungsgänge in diesem Sektor zu klären und zu stärken.

Fragen und Herausforderungen: Die Terminologie ist verwirrend

Marketingexperten wissen, dass ein guter Name für ein Produkt oder eine Dienstleistung von entscheidender Bedeutung ist. Die zur Beschreibung der postsekundären Berufsbildungsprogramme und -anbieter verwendete Terminologie ist jedoch verwirrend, insbesondere im internationalen Vergleich. Zu den Qualifikationen gehören Zertifikate, Zertifizierungen (oft gleichgesetzt mit Industriequalifikationen), Diplome, Associate Degrees und Foundation Degrees sowie „berufsorientierte“ und sonstige Bachelor-Abschlüsse. Zu den Institutionen zählen Colleges, Akademien, polytechnische Institute und Fachhochschulen. Weiter verkompliziert wird der Sachverhalt durch unterschiedliche Ausdrücke in verschiedenen Sprachen. Mit den lokalen Systemen vertraute Experten verstehen das Vokabular vielleicht, für Bildungsteilnehmer oder Arbeitgeber ist es jedoch oft unverständlich, was den Wert der Bildungsgänge beeinträchtigt, insbesondere über die nationalen Grenzen hinweg.

Erschwerend kommt hinzu, dass diese Programme sich häufig in einem Grenzbereich befinden: zwischen Hochschulbildung und anderen vermutlich niedrigeren Bildungswegen, zwischen dem akademischen und dem nichtakademischen Bereich, zwischen Bildung und Ausbildung, zwischen Studienabschlüssen und Qualifikationen mit einem niedrigeren Status, zwischen Tertiärbildung und Nichttertiärbildung (im postsekundären Bereich) sowie zwischen Hochschulen und anderen Institutionen. Diese Grenzen werden oft in Frage gestellt, nicht zuletzt, weil sie mit

Benachteiligungen verbunden sind. Da sich die postsekundäre Berufsbildung in diesem umstrittenen Grenzbereich befindet, ist ihr Umfang zwangsläufig schwer zu definieren.

Auf einem zunehmend globalisierten Arbeitsmarkt behindert diese verwirrende Nomenklatur die Einführung einer eindeutigen „Marke“, die mit anderen Abschlüssen wie z.B. den akademischen Bachelor-Abschlüssen, die auf internationaler Ebene klarer definiert und besser anerkannt sind, konkurrieren könnte. Dies hat den unbeabsichtigten und unerwünschten Effekt, einige hochwertige, aber weniger anerkannte Berufsbildungsprogramme und -qualifikationen abzuwerten. Die internationale Markenpositionierung ist nicht nur für die Personen wichtig, die ihre Qualifikationen in anderen Ländern nutzen wollen, sondern auch für internationale Unternehmen, in denen ausländische Führungskräfte mit den Nuancen nationaler Qualifikationen nicht vertraut sind.

Empfehlung: Den Begriff Höhere Berufsbildung verwenden

Die international akzeptierte Bezeichnung für umfangreiche postsekundäre Berufsbildungsgänge (mehr als sechs Monate Vollzeit) sollte „höhere Berufsbildung“ (*professional education and training*) lauten.

Erläuterung und Länderansätze: Entwicklung einer Terminologie auf der Basis der Ländererfahrungen

Ein guter Name würde das Profil und den Status des Sektors verbessern und länderübergreifende Vergleiche erleichtern. Es gibt nur wenige Länder, die eine klare Terminologie zur Beschreibung des Sektors insgesamt haben (im Gegensatz zu bestimmten Programmen und Qualifikationen). Eine Ausnahme ist die Schweiz, wo „höhere Berufsbildung“ sowohl Programme der Höheren Fachschulen als auch die Bildungsgänge umfasst, die zum Eidgenössischen Fachausweis und zum Eidgenössischen Diplom führen. Diese Bezeichnung hat sich also in der Schweiz bewährt, wobei es Übersetzungen¹ in das Englische, Französische und Italienische gibt. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Länder ihren Sprachgebrauch ändern werden – diese Terminologie würde aber zumindest bei grenzüberschreitenden Diskussionen einen gemeinsamen Bezugspunkt bieten, der die internationale Anerkennung nationaler beruflicher Qualifikationen unterstützt.

Kürzere Berufsbildungsprogramme (weniger als sechs Monate), die oft auf sehr spezifische Anforderungen der Arbeitgeber ausgerichtet sind, werden von dieser Bezeichnung nicht erfasst. Die Definition umfasst auch berufliche Bildungsgänge auf höherer Ebene, einschließlich der Bachelor-, Master- und Doktorebene.

Im Folgenden wird in diesem Bericht diese Terminologie verwendet. Der Ausdruck „kurze höhere Berufsbildungsgänge“ wird verwendet, um Berufsbildungsprogramme der ISCED-Stufe 5 und der EQR-Stufe 5 unterhalb des Bachelor-Niveaus zu beschreiben.

Stärkung der institutionellen und finanziellen Basis

Die Entwicklung der Berufsbildungsgänge hängt von starken Institutionen und effektiver Finanzierung ab. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass kurze Berufsbildungsgänge in nichtuniversitären Einrichtungen angesiedelt sein sollten, während berufsorientierte Bachelor-Programme manchmal sehr effektiv an spezialisierten Fachhochschulen oder technischen Universitäten entwickelt werden können. Die Finanzierungskriterien müssen so ausgestaltet sein, dass keine postsekundären Bildungsgänge benachteiligt werden.

Fragen und Herausforderungen: Angebotsseitige Hindernisse

Die institutionellen Rahmenbedingungen der höheren Berufsbildung variieren

Die Autonomie und die verschiedenen Aufgaben von Einrichtungen des postsekundären Bereichs sowie die manchmal zweckgebundenen Finanzierungsströme beeinflussen die Programmentwicklung. Berufsorientierte Bildungsgänge werden in unterschiedlichen institutionellen Rahmen angeboten, darunter:

- auf kurze Programme spezialisierte Bildungseinrichtungen – wie z.B. die Berufsakademien in Dänemark, ein großer Teil des Collegesystems in Kanada und den Vereinigten Staaten und die Höheren Fachschulen in der Schweiz;
- Institutionen, die sowohl Programme im Sekundarbereich II als auch im postsekundären Bereich anbieten – beispielsweise die „Further Education Colleges“ im Vereinigten Königreich, die postsekundären Berufsschulen in Rumänien und ähnliche Einrichtungen in Spanien;
- Spezialisierte universitätsähnliche Einrichtungen, die berufsorientierte und technische Bachelor-Abschlüsse bieten – beispielsweise Hogescholen in den Niederlanden, Fachhochschulen in Österreich und Deutschland, Berufshochschulen in Dänemark und Schweden sowie technische Universitäten (früher Technikons) in Südafrika;

- Universitäten, beispielsweise im Vereinigten Königreich, die berufsorientierte Bachelor-Abschlüsse und Kurzstudiengänge (wie z.B. Foundation Degrees) anbieten;
- am Arbeitsplatz – beispielsweise im Rahmen der postsekundären betrieblichen Ausbildungen in Frankreich;
- verschiedene Orte im Rahmen von Fortbildungsprüfungen ohne verbindliche Lernanforderungen – namentlich in den Vereinigten Staaten, Israel und Österreich.

Kurze höhere Berufsbildungsgänge werden nur selten an Universitäten oder ähnlichen Einrichtungen angeboten

Im Vereinigten Königreich boten die ehemaligen Polytechnics einen breiten Fächer von ein- und zweijährigen berufsorientierten Studiengängen (Higher National Certificate – HNC – und Higher National Diploma – HND), seit ihrer Umwandlung in Universitäten im Jahr 1992 ist das Angebot an diesen Bildungsgängen jedoch erheblich zurückgegangen, und das Foundation Degree, das sie ersetzen sollte, ist nach wie vor in seinem Umfang beschränkt (Parry et al., 2012; UKCES, 2013). In den Niederlanden bieten die Hogescholen (Einrichtungen, die sich auf berufsorientierte Bachelor-Abschlüsse spezialisieren) in einem Pilotprogramm zweijährige Studiengänge (Foundation Degrees) an. Obwohl es sich um ein Pilotprojekt handelt und die Teilnehmerzahl in letzter Zeit gestiegen ist, ist die Zahl der Einschreibungen bei Bachelor-Studiengängen auch nach mehreren Jahren noch etwa hundertmal höher als bei Foundation Degrees (Fazekas und Litjens, 2014). In Dänemark betrachteten die Sozialpartner die geplante Eingliederung von Berufsakademien in Berufshochschulen als Bedrohung für kurze Berufsbildungsgänge (Field et al., 2012). In Südafrika ging die Umwandlung der Technikons zu technischen Universitäten mit einem Rückgang der einjährigen Studienabschlüsse (Certificates) einher. Dies hat, wie in Abbildung 1.1 deutlich wird, zur Folge, dass das Angebot an kurzen Berufsbildungsgängen in Ländern wie dem Vereinigten Königreich und den Niederlanden, wo diese Programme von Universitäten oder universitätsähnlichen Einrichtungen abhängig sind, geringer ist.

Warum finden kurze Berufsbildungsgänge an Hochschulen so wenig Anklang? Ein Grund liegt darin, dass Einrichtungen, die längere und teurere Bildungsgänge anbieten, normalerweise kein Interesse daran haben, kürzere und kostengünstigere Programme anzubieten, die ihren Hauptmarkt unterwandern könnten. Statuseffekte spielen ebenfalls eine Rolle, und die Akademisierung führt dazu, dass Hochschulen

und ihr Personal den Schwerpunkt auf längere akademische Bildungs- und Forschungsprogramme legen und kürzeren stärker beruflich ausgerichteten Bildungsgängen, die in Partnerschaft mit der Wirtschaft vor Ort durchgeführt werden, weniger Beachtung schenken (Neave, 1979; Kyvik 2007, 2004). Dies wirkt sich wahrscheinlich positiv auf die akademische Leistung und einige Forschungsergebnisse aus, es ist jedoch schlecht für die Qualität der praktischen Ausbildung.

Empfehlung: Eine stärkere institutionelle Basis schaffen

Die höhere Berufsbildung benötigt eine institutionelle Basis, die Folgendes sicherstellt: a) kurze Berufsbildungsgänge in Institutionen, die sich von Universitäten unterscheiden, b) gegebenenfalls Nutzung des erfolgreichen Modells der Fachhochschulen, c) Konsolidierung der Bildungsanbieter zu Einrichtungen mit angemessener Größe und d) ein konsistentes Regelwerk für die öffentliche Finanzierung von höherer Berufsbildung, das Verzerrungen vermeidet und sich auf Qualitätssicherung stützt.

Erläuterung und Länderansätze: Maßnahmen zur Stärkung des Systems

Kurze höhere Berufsbildungsgänge erfordern nichtuniversitäre Einrichtungen

Angesichts der Hindernisse für die Durchführung von kurzen Berufsbildungsgängen an Hochschulen sind generell separate Einrichtungen erforderlich, um ein effektives Angebot zu entwickeln. Zu den Beispielen zählen berufsbildende höhere Schulen in Österreich, Fachschulen in Deutschland, höhere Fachschulen in der Schweiz und Community Colleges in den Vereinigten Staaten. Die beiden unterscheidenden Merkmale all dieser Einrichtungen sind erstens, dass ihre Ausbildungsziele sich eindeutig von denen der Universitäten unterscheiden, und zweitens, dass sie als höchsten Abschluss kurze Berufsbildungsgänge anbieten. Diese beiden Merkmale minimieren die Gefahr einer Akademisierung, durch die die beruflichen Bildungsgänge an den Rand gedrängt werden könnten.

Im Lichte dieser Ergebnisse und anderer Erwägungen wurde in der OECD-Studie zu Dänemark empfohlen, die geplante Eingliederung der Berufsakademien (die die meisten kurzen Berufsbildungsgänge anbieten) in Berufshochschulen nicht umzusetzen (Field et al., 2012). Hierfür wurde das Argument angeführt, dass ein derartiger Zusammenschluss mit der daraus folgenden Unterordnung unter einen Komplex von Hochschulen die Tragfähigkeit eines wichtigen Bildungssektors gefährden würde. Die dänische Regierung folgte dieser Empfehlung.

Viele Länder haben erfolgreich technisch und beruflich ausgerichtete Hochschulen eingeführt

In den letzten Jahrzehnten wurden neue Arten von Hochschuleinrichtungen für berufsbildende Bachelor-Abschlüsse in technischen Bereichen und verschiedenen Fachgebieten gegründet. Diese Institute, die manchmal unter dem Oberbegriff „Fachhochschulen“ zusammengefasst werden, umfassen die Fachhochschulen in Deutschland und Österreich, die Berufshochschulen in Dänemark und Schweden, die polytechnischen Hochschulen in Finnland sowie die Hogescholen in den Niederlanden. Diese oft sehr erfolgreichen Einrichtungen sind rasch gewachsen, wobei sie ihre Forschungsarbeit häufig auf anwendungsbezogene Bereiche konzentrieren und sich in ihrem Unterrichtsstil von den Universitäten unterscheiden (Kasten 2.1).

Kasten 2.1 Fachhochschulen in Österreich

Seit 1994/1995 haben sich die Abschlussquoten in Studiengängen des Tertiärbereichs A (eine Messgröße für den Anteil einer Bevölkerungskohorte, der einen Tertiärabschluss erwirbt) nahezu verdreifacht. Sie sind zwischen 1995 und 2009 von 10% auf 29% gestiegen, liegen aber immer noch weit unter dem OECD-Durchschnitt von 38%. Dieses Wachstum ist zum großen Teil auf die rasche Entwicklung der Fachhochschulen zurückzuführen, wo 2010/2011 37 030 Studierende eingeschrieben waren.

Die 21 Fachhochschulen bieten Bachelor- und Master-Abschlüsse. Von den 350 Bildungsgängen entfielen 2010/2011 knapp über 40% auf Technik und Ingenieurwesen, ein Drittel auf Wirtschaftswissenschaften und 14% auf den medizinischen Bereich. Die Bildungsgänge sind stärker „verschult“ als an Universitäten, und es gibt nur wenige Wahlfächer und strengere Stundenpläne. Die Studiengänge sind modular aufgebaut. Mehr als die Hälfte (56%) der Absolventen von Bachelor-Studiengängen setzen ihr Studium auf Master-Ebene fort. 2010/2011 gab es durchschnittlich drei Bewerber pro Studienplatz (acht Bewerber pro Studienplatz im Bereich Medizin).

Quelle: Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.

In vielen Ländern sind durch Zusammenschlüsse Institutionen mit effizienter Größe entstanden

In einigen Ländern werden Bildungseinrichtungen zusammengeschlossen, um sowohl die Qualität als auch die Effizienz zu verbessern. Auf lokaler Ebene oder bei einzelnen Berufsgruppen regt sich zwar manchmal Widerstand gegen den Verlust „ihrer“ Bildungseinrichtungen, die Erfahrung

hat jedoch gezeigt, dass Zusammenschlüsse erfolgreich gesteuert werden können, insbesondere wenn sie nicht zur Schließung von Standorten führen. Manchmal geht es um den Zusammenschluss von Bildungseinrichtungen, die sich auf bestimmte Berufe spezialisiert haben. Diese Zusammenschlüsse sind manchmal auf gestiegene oder standardisierte Erwartungen in Bezug auf das berufliche Qualifikationsniveau zurückzuführen, oder sie gehen damit einher, beispielsweise bei der Ausbildung von Krankenpflege- oder Lehrkräften. Die Länder geben häufig an, dass sich aus diesen Konsolidierungen Vorteile in der Form von Synergien oder Skaleneffekten ergeben.

Einige Beispiele:

- In **Nordirland** wurden 16 Colleges zu sechs Further Education Colleges zusammengeschlossen, die jeweils für eine Region zuständig sind. Diese Colleges haben ihr eigenes Personal und können gegebenenfalls Gebühren erheben (Álvarez-Galván, 2014).
- In **Ägypten** hat das Bildungsministerium mit Unterstützung der Weltbank die 45 Fachhochschulen, die zweijährige Studiengänge anbieten (Middle Technical Institutes) zu acht Technical Colleges zusammengeschlossen, die zusammen den größten Teil der höheren Berufsbildung in Ägypten abdecken (Álvarez-Galván, erscheint demnächst).
- In **Südafrika** wurden 152 Colleges, von denen viele noch aus der Zeit der Apartheid stammten, zu 50 größeren Berufsbildungseinrichtungen (TVET Colleges) fusioniert, die über 260 Standorte haben (DHET, 2013).
- In **Dänemark** führten Zusammenschlüsse von kleineren Einrichtungen zu sieben Berufshochschulen, die hauptsächlich für Berufe des öffentlichen Sektors wie beispielsweise Krankenpflege- und Lehrkräfte zuständig sind und berufsorientierte Bachelor-Abschlüsse vergeben, und neun Berufsakademien (Academies of Professional Higher Education), die kurze Studiengänge im technischen und kaufmännischen Bereich anbieten (Fields et al., 2012).

Die Finanzierung muss gleichmäßig zwischen Berufsbildungsgängen und anderen Optionen aufgeteilt werden

Die Finanzierung der höheren Berufsbildung ist häufig eine komplexe Mischung, die sowohl die Förderung von Teilnehmern und Einrichtungen (z.B. Stipendien für Teilnehmer und Direktfinanzierung für Colleges in Südafrika) als auch eine gemischte Unterstützung auf zentraler und regionaler Ebene (beispielsweise die Förderung durch den Bund und die

Kantone in der Schweiz) umfasst. Diese Regelungen sollten mit den sonstigen öffentlichen Fördermitteln für die postsekundäre Bildung – insbesondere im Tertiärbereich – in Einklang stehen, was jedoch nicht immer der Fall ist, häufig weil sich die Finanzierungsmodalitäten separat entwickelt haben. In Israel ist der Umfang der staatlichen Förderung je Teilnehmer bei praxisorientierten Ingenieurausbildungsgängen beispielsweise niedriger als bei vergleichbaren Ingenieurstudiengängen an Universitäten: In Colleges beläuft sich die staatliche Förderung bei Programmen unter der Aufsicht des Wirtschaftsministeriums jährlich auf durchschnittlich 8 500 NIS (1 780 Euro) je Teilnehmer und bei Bildungsgängen unter der Aufsicht des Bildungsministeriums auf 6 370 NIS (1 330 Euro), im Vergleich zu 27 500 NIS (5 750 Euro) bei akademischen Ingenieurstudiengängen an Universitäten (Musset, Kuczera und Field, 2014).

Die Finanzierung sollte folgende Grundsätze erfüllen:

- Sie sollte einheitlich sein, um verzerrende Anreize zu vermeiden (wenn Bildungsgänge oder Lernformen wegen der verfügbaren Fördermittel und nicht wegen der persönlichen Eignung ausgewählt werden).
- Es sollten sowohl Teilzeit- als auch Vollzeitprogramme unterstützt werden (dieses Thema wird in Kapitel 3 näher behandelt).
- Kurze höhere Berufsbildungsgänge und Bachelor-Abschlüsse sollten einheitlich gefördert werden.
- Die Rechenschaftspflicht sollte gewährleistet werden, indem die Fördermittel mit der Qualitätssicherung der Bildungseinrichtungen und -programme verknüpft werden (wegen des Beispiels der Vereinigten Staaten vgl. Kuczera und Field, 2013).

Private Anbieter können im Zusammenspiel mit einer effektiven Qualitätssicherung eine nützliche Rolle spielen

Private Anbieter (sowohl gewinnorientierte als auch gemeinnützige) besetzen sehr häufig eine bestimmte Nische, insbesondere wenn sie keine öffentlichen Fördermittel erhalten. Sie füllen manchmal eine Lücke in der staatlichen Versorgung – in den Niederlanden gibt es im öffentlichen Sektor beispielsweise Hindernisse für die Durchführung von Teilzeitprogrammen für Erwachsene, was dazu führt, dass die meisten dieser Kurse von privaten Anbietern durchgeführt werden (Fazekas und Litjens, 2014). In Deutschland, Österreich und der Schweiz werden viele Vorbereitungskurse für Fortbildungsprüfungen von privaten Anbietern durchgeführt. In Kanada und den Vereinigten Staaten gibt es einen starken privaten gewinnorientierten Ausbildungssektor (Career College). In den

Ländern, in denen private Anbieter Anspruch auf staatliche Unterstützung haben, wie z.B. in Israel oder Schweden, sind sie weiter verbreitet. Private Anbieter spielen zwar sehr oft eine nützliche Rolle, es stellen sich jedoch Fragen hinsichtlich der Qualitätssicherung. Qualitätssicherung ist im öffentlichen Sektor natürlich ebenfalls wichtig, aber während das Risiko im öffentlichen Sektor darin besteht, dass wenig motivierende Bildungsgänge im Interesse der Institutionen und Lehrkräfte durchgeführt werden, besteht das Risiko im privaten Sektor darin, dass die Bildungsanbieter ihre Energie und Innovationsfähigkeit zur Gewinnerzielung einsetzen – es ist also eine andere Art von Qualitätssicherung erforderlich.

Die Qualitätssicherung muss natürlich mit dem Niveau der öffentlichen Finanzierung verknüpft werden. Wenn öffentliche Mittel an private Anbieter fließen, sollte durch Rechenschaftssysteme gewährleistet werden, dass die durch öffentliche Gelder geförderten Dienstleistungen qualitativ hochwertig sind. In England überprüft die staatliche Aufsichtsbehörde *Ofsted* die durch öffentliche Mittel geförderten Programme unabhängig davon, ob sie durch private oder staatliche Bildungsanbieter oder einen Arbeitgeber durchgeführt werden (Musset und Field, 2013). Wenn keine öffentlichen Mittel betroffen sind, stellen sich die Qualitätssicherungsfragen anders, bleiben jedoch relevant, da die Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung oft nicht sichtbar ist. In den Studien zur Schweiz und zu Deutschland wurde empfohlen, die Qualitätssicherung der Vorbereitungskurse für Fortbildungsprüfungen zu verbessern, obwohl die staatliche Unterstützung für derartige Kurse relativ begrenzt ist (Fazekas und Field, 2013a; 2013b).

Die Fördermittel können Anbietern in Partnerschaft mit Arbeitgebern zugeteilt werden

Während die herkömmliche Vorgehensweise darin besteht, eine Reihe von Institutionen für die Durchführung der beruflichen Bildung zu definieren, wird in Schweden in der höheren Berufsbildung ein radikal anderer Ansatz verfolgt (vgl. Kasten 2.1). Eine nationale Agentur verteilt landesweit Fördermittel an Partnerschaften aus Bildungsanbietern und Arbeitgebern. Viele Länder führen ihre Schwierigkeiten bei der Einbindung von Arbeitgebern auf eine fehlende Tradition in diesem Bereich zurück. Die höhere Berufsbildung in Schweden könnte deshalb ein Modell sein, dass in derartigen Fällen anwendbar ist und möglicherweise besser exportiert werden kann als andere Modelle, deren Erfolg im nationalen Kontext stark von fest etablierten Erwartungen in Bezug auf die Rolle der Arbeitgeber abhängt (Kasten 2.2).

Kasten 2.2 **Das schwedische System der höheren Berufsbildung**

Die höhere Berufsbildung wurde 2001 eingeführt, und die Teilnehmerzahl erhöhte sich rasch auf 31 000 (im Vergleich zu 140 000 Einschreibungen in berufsorientierten Bachelor- und Master-Studiengängen). Die meisten Programme dauern sechs Monate bis zwei Jahre und werden in Vollzeit durchgeführt, wobei 70% der Bildungsgänge zwei Jahre dauern. Es gibt offensichtlich Nachfrage von Seiten der Teilnehmer, Unterstützung durch die Arbeitgeber und Interesse unter den Kursanbietern. 80-90% der Absolventen geben an, ein Jahr nach ihrem Abschluss erwerbstätig zu sein. Viele verschiedene Stellen können höhere Berufsbildung anbieten, wenn sie die festgelegten Anforderungen erfüllen. 2011 waren etwa die Hälfte der 242 Anbieter private Einrichtungen, während die übrigen zu lokalen und regionalen Behörden gehörten. Alle Programme der höheren Berufsbildung werden öffentlich gefördert, und es werden keine Teilnahmegebühren erhoben.

Das Modell fördert einen unternehmerischen Bottom-up-Ansatz innerhalb eines öffentlich finanzierten Rahmens. Die zweijährigen höheren Berufsbildungsgänge enthalten eine verbindliche innerbetriebliche Ausbildung, die ein Viertel der Programmdauer umfasst. Die Partnerschaft mit Arbeitgebern ist integraler Bestandteil des Systems, da ein Bildungsgang nur dann förderberechtigt ist, wenn bereits eine Partnerschaft mit Arbeitgebern besteht, die die innerbetriebliche Ausbildung anbieten. In den Bildungseinrichtungen gibt es für jeden höheren Berufsbildungsgang einen Lenkungsausschuss, dem Arbeitgeber angehören. Die Arbeitgeber bilden die Teilnehmer aus und fungieren als Berater hinsichtlich der Durchführung und des Inhalts der Bildungsgänge. Um ein Programm durchzuführen, muss ein Bildungsanbieter nachweisen, dass die in dem Bildungsgang vermittelten Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden und dass Arbeitgeber in das Programm einbezogen werden. Die nationale Behörde für höhere Berufsbildung (National Agency for Higher Vocational Education) ist für den Sektor zuständig, und die Sozialpartner sind in dem Rat vertreten, der die Behörde hinsichtlich der künftigen Entwicklung und Befriedigung der Kompetenznachfrage berät.

Quelle: Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf; Ministry of Education and Research of Sweden (2013), *Skills beyond School. OECD Review of Vocational Education and Training. Background Report from Sweden*, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf.

Sicherung der Kohärenz in einem vielfältigen System

Die Verwaltung der postsekundären bzw. höheren Berufsbildung wird häufig von einem komplexen Netz von Agenturen wahrgenommen, und die daraus resultierende Vielzahl von Programmen und Qualifikationen kann manchmal sowohl für die Bildungsteilnehmer als auch für die Arbeitgeber zu Verwirrung führen. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass Koordinierungsmechanismen erforderlich sind, um wichtige Akteure, darunter Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen, einzubinden und die Kohärenz des Systems zu gewährleisten.

Fragen und Herausforderungen: Gleichgewicht zwischen Kohärenz und Vielfalt

Die Ländersysteme benötigen sowohl Kohärenz als auch Vielfalt

Die Fragmentierung der höheren Berufsbildung in verschiedene Untersektoren ist häufig auf eine Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen verschiedenen Ministerien und Agenturen, die relative Autonomie von Einrichtungen des postsekundären Bereichs und die Rolle von privaten Anbietern, Arbeitgebern und Gewerkschaften bei der Umsetzung der Bildungsprogramme zurückzuführen (vgl. z.B. Musset et al., 2013, für Österreich; Kis und Park, 2012, für Korea; Musset, Kuczera und Field, 2014, für Israel). Eine dezentrale Verwaltung kann Vielfalt, Innovation und Wettbewerb fördern, hat jedoch den Nachteil, dass sie bei den Teilnehmern angesichts der Vielzahl von Berufsbildungsgängen und der unübersichtlichen Übergänge auch zu Verwirrung führen kann, während die Arbeitgeber ein Engagement in verschiedenen Kontexten als zu große Belastung empfinden. Darüber hinaus kann sie bei der Lehrplanentwicklung und der Qualitätssicherung zu Doppelarbeit führen.

Empfehlung: Bessere Regelwerke für die Koordinierung sichern

Es sollte ein institutioneller Rahmen zur Koordinierung der höheren Berufsbildung sichergestellt werden, der Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen einbindet, damit die Bildungsgänge und Qualifikationen für die wichtigsten Akteure verständlich und zugänglich sind.

Erläuterung und Länderansätze: Unterschiedliche Wege zur Konsolidierung des Systems

Einige Länder verfügen über starke Koordinierungsmechanismen

Eine für die Koordinierung zuständige Stelle kann die verschiedenen Sektoren des Systems miteinander verbinden und die Sozialpartner

einbinden, ohne die Innovation vor Ort zu beeinträchtigen. In Dänemark und der Schweiz beruht der dafür vorgesehene Rahmen auf einer starken Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehung. Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften sind seit langem in der Berufsbildung engagiert. Die von der Wirtschaft getragene UK Commission for Employment and Skills wurde dagegen erst vor kurzem gegründet, umfasst jedoch hochrangige Vertreter großer und kleinerer Unternehmen sowie Gewerkschaften und andere Interessenträger (Kasten 2.3).

Kasten 2.3 **Koordinierungsgremien: Nationale Herangehensweisen**

In der **Schweiz** ist die Beteiligung von Berufsorganisationen (Berufs- und Arbeitgeberverbände sowie Gewerkschaften) an Politikentscheidungen über die berufliche Bildung gesetzlich vorgeschrieben. Berufsorganisationen nehmen bei der Festlegung des Inhalts und im Prüfungsprozess sowohl im Sekundar- als auch im postsekundären Bereich die Führungsrolle ein. Darüber hinaus entwickeln sie den Kernlehrplan für die Bildungsgänge an Höheren Fachschulen, die anschließend von den schweizerischen Bundesbehörden genehmigt werden. Die nationalen Prüfungen zur Erlangung des Eidgenössischen Fachausweises werden ebenfalls von berufsständischen Organisationen geleitet, die sicherstellen, dass die Fachausweise für den Bedarf in den jeweiligen Berufen und am Arbeitsmarkt relevant sind. Die berufsständischen Organisationen erarbeiten die Prüfungsordnungen, die die Zulassungskriterien, die Berufsprofile, die zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen, die Qualifizierungsverfahren und die gesetzlich geschützten Berufsbezeichnungen umfassen. Darüber hinaus führen sie Prüfungen durch. Zu den Aufgaben der schweizerischen Bundesbehörden gehören die Genehmigung der Prüfungsordnungen, die Überwachung der Prüfungen und die Ausstellung der Fachausweise.

Im **Vereinigten Königreich** hat die im April 2008 gegründete UK Commission for Employment and Skills (UKCES) das Ziel, die Stimme der Arbeitgeber im Berufsbildungssystem des Vereinigten Königreichs zu stärken und Investitionen in Kompetenzen als Wachstumsmotor zu fördern. Sie wird von Vertretern großer und kleiner Unternehmen, der Gewerkschaften und des ehrenamtlichen Sektors geleitet. Darüber hinaus umfasst sie Vertreter von Fortbildungs- und Hochschuleinrichtungen in Nordirland, Schottland und Wales. Sie hat folgende strategische Ziele: Bereitstellung erstklassiger Arbeitsmarktinformationen, die Unternehmen und Einzelpersonen helfen, optimale Entscheidungen zu treffen, Zusammenarbeit mit einzelnen Sektoren und Führungskräften aus der Wirtschaft, um optimale Lösungen

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

für die Erhöhung der Arbeitgeberinvestitionen in Kompetenzen zu entwickeln und umzusetzen sowie Maximierung der Wirkung von Veränderungen in der Beschäftigungs- und Kompetenzpolitik und im Arbeitgeberverhalten zur Förderung von Beschäftigung, Wachstum und einer international wettbewerbsfähigen Kompetenzbasis.

Vgl. auch Kasten 4.2 wegen einer Beschreibung der Rolle des Rats für Berufsakademien und berufsorientierte Bachelor-Studiengänge in **Dänemark**.

Quelle: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2013), SBFI-Website, www.bbt.admin.ch, Zugriff im Januar 2013; UKCES (UK Commission for Employment and Skills) (2013), UKCES-Website, www.ukces.org.uk, Zugriff im Januar 2013; BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2011), *Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz*.

Die Politikgestaltung hängt von der Politikkoordination ab

Viele der in den einzelnen Kapiteln dieser Studie aufgeführten Empfehlungen (in Bezug auf ein einfaches Qualifizierungssystem, die Koordinierung zur Steuerung der Abstimmungsmaßnahmen und Übergänge, die Umsetzung des Lernens am Arbeitsplatz und die Vorbereitung der Berufsschullehrer) müssten auf nationaler Ebene in Konsultation mit den Sozialpartnern und anderen Interessenträgern erörtert, entwickelt und umgesetzt werden. Dazu sind zielführende Steuerungsmechanismen erforderlich.

Die höhere Berufsbildung muss mit anderen Bereichen der Kompetenzpolitik verknüpft werden

Die Koordinierung des Berufsbildungssystems muss außerdem mit den breiter gefassten Politikmaßnahmen, die Auswirkungen auf die Kompetenzen haben, und dem allgemeinen Kontext der wirtschaftlichen Entwicklung verknüpft werden. Die Skills Strategy der OECD (OECD, 2012) beschäftigt sich mit den Wechselbeziehungen verschiedener Politikmaßnahmen, die Auswirkungen auf die Kompetenzen in den Bildungssystemen sowie ihre Bewahrung und Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt haben. Da diese Politiken sehr oft bei verschiedenen staatlichen Stellen mit unterschiedlichen Zielen und Prioritäten angesiedelt sind, kann eine Koordinierung der Arbeit dieser verschiedenen Stellen für die Länder von Nutzen sein (Kasten 2.4).

**Kasten 2.4 Die Koordinierung mit den breiter
gefassten Elementen der Kompetenzstrategie:
Die Kompetenzstrategie Nordirlands**

Die Kompetenzstrategie Nordirlands entwirft eine Vision für die Kompetenzentwicklung in der Provinz, die sich auf folgende Schwerpunkte konzentriert: Personen, die ins Berufsleben eintreten, die Weiterqualifizierung der Erwerbsbevölkerung sowie Maßnahmen, die es den derzeit von der Erwerbsbevölkerung ausgeschlossenen Personen ermöglichen, die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, um eine Arbeitsstelle zu bekommen und zu halten. Sie zielt darauf ab, den Betroffenen den Zugang zur Kompetenzentwicklung zu ermöglichen, um das Kompetenzniveau der gesamten Erwerbsbevölkerung zu erhöhen, die Produktivität zu steigern, die soziale Inklusion durch die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der vom Arbeitsmarkt Ausgeschlossenen zu verbessern und Nordirlands Zukunft in einem globalen Markt zu sichern. Bis 2020 sollen folgende Ziele erreicht werden:

- Erhöhung des Anteils der Beschäftigten nach folgender Aufschlüsselung: Kompetenzstufe 2 und darüber auf 84-90%, Kompetenzstufe 3 und darüber auf 68-76% und Kompetenzstufe 4-8 und darüber auf 44-52% (die Stufen beziehen sich auf den Qualifikationsrahmen des Vereinigten Königreichs).
- Erhöhung des Anteils der Personen, die in Nordirland an einer Hochschuleinrichtung einen Erst- oder Postgraduiertenabschluss in Naturwissenschaften, Technik, Ingenieurwesen oder Mathematik erwerben, um 25-30%.

Quelle: Álvarez-Galván, J.-L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf.

Bessere Daten

Postsekundäre Berufsbildungsgänge können in den internationalen Daten derzeit nur schwer identifiziert werden. In diesem Abschnitt wird die Auffassung vertreten, dass dieses Problem durch die Einführung von ISCED 2011 grundsätzlich entschärft wird – vorausgesetzt, dass die Länder die Klassifikation einheitlich umsetzen. Eine bessere nationale Datenerhebung über Fortbildungsprüfungen ist ebenfalls wichtig.

Fragen und Herausforderungen: Schwächen des derzeitigen ISCED-Rahmens

In der ISCED-Klassifikation gibt es noch keine angemessene Einstufung der postsekundären Berufsbildungsgänge

Die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) legt eine Abfolge von Bildungsstufen fest, die einen länderübergreifenden Vergleich erleichtern – z.B. einen Vergleich der Schulabschlussquoten im Sekundarbereich II gemäß einheitlicher Definitionen. In den derzeitigen Kategorien (ISCED 1997) gibt es jedoch keine angemessene separate Einstufung der postsekundären Berufsbildungsgänge. Kürzere Berufsbildungsgänge werden manchmal als ISCED 4 (z.B. *Certificates* in den Vereinigten Staaten oder die Programme der berufsbildenden höheren Schulen in Österreich) und manchmal als ISCED 5B eingestuft (z.B. die Programme der Höheren Fachschulen in der Schweiz). Berufsorientierte Bachelor-Abschlüsse (z.B. die Abschlüsse der Höheren Berufsschulen (Hoger Beroepsonderwijs) in den Niederlanden oder der Berufshochschulen in Dänemark) werden normalerweise als ISCED 5A eingestuft und deshalb mit akademischen Bachelor-Abschlüssen gleichgesetzt. Das bedeutet, dass das rasche Wachstum der berufsorientierten Bachelor-Abschlüsse im internationalen Kontext nicht adäquat gemessen werden kann.

Darüber hinaus wird in ISCED 4 und ISCED 5B nicht ausreichend zwischen akademischen und berufsorientierten Bildungsgängen unterschieden. In Deutschland und Flandern (Belgien) beispielsweise nehmen einige Absolventen von Berufsausbildungen des Sekundarbereichs II zum Erwerb der Studienberechtigung an eindeutig akademisch ausgerichteten Fortbildungen teil, die allerdings ebenso wie eindeutig berufsorientierte Bildungsgänge, so beispielsweise die *Certificates* in den Vereinigten Staaten oder die Ausbildung von Krankenpflegekräften in Österreich, ISCED 4 zugerechnet werden. Desgleichen sind mehr als ein Drittel der in den Vereinigten Staaten erteilten *Associate Degrees* zwar akademisch ausgerichtet, werden aber ebenso wie viele berufsorientierte Abschlüsse in den Vereinigten Staaten und anderen Ländern als ISCED 5B eingestuft.

Empfehlung: Die internationalen und nationalen Daten verbessern

Es sollte sichergestellt werden, dass die Umsetzung von ISCED 2011 eine konsistente und zutreffende Klassifikation der Berufsbildungsgänge ermöglicht. Es sollten neue Indikatoren entwickelt werden, um die Effektivität der höheren Berufsbildung zu evaluieren. Die Erhebung von Daten zu den von der Wirtschaft organisierten Fortbildungsprüfungen sollte verbessert werden.

Erläuterung und Länderansätze: Reform der ISCED-Klassifikation und nationale Dateninitiativen

ISCED 2011 sollte bessere Daten über die höhere Berufsbildung liefern

Die neue ISCED-2011-Klassifikation, die ab 2014 eingeführt werden soll (Kasten 2.5), dürfte die Identifizierung von höheren Berufsbildungsgängen grundsätzlich verbessern. Dies hängt jedoch davon ab, ob die Länder ihre nationalen Bildungsgänge konsistent klassifizieren, wobei festzustellen ist, dass in einigen postsekundären Programmen nur schwer zwischen berufsorientierten und allgemeinen Bildungsgängen unterschieden werden kann.

ISCED 2011 bietet noch weitere Vorteile. Die Erkenntnis, dass der gesamte tertiäre Bildungsbereich bis zum Master-Abschluss berufsorientiert sein kann, kann dazu beitragen, den Status der höheren Berufsbildung zu verbessern. Bessere Definitionen bieten eine Möglichkeit, die Evaluierung von beruflichen Bildungsgängen und Qualifikationen in Zukunft zu verbessern, z.B. durch die Erhebung von Daten über das Ausmaß der innerbetrieblichen Ausbildung in diesen Programmen.

Kasten 2.5 ISCED 2011 und die Klassifikation der höheren Berufsbildung

Die neue ISCED-2011-Klassifikation (UNESCO Institute for Statistics, 2012) dürfte die Vergleichbarkeit von höheren Berufsbildungsgängen grundsätzlich verbessern. Sie bietet insbesondere ein Regelwerk, das bei den Bildungsgängen der Stufen 4, 5, 6 und 7 eine Unterscheidung zwischen berufsorientierten und allgemeinen bzw. akademischen Programmen ermöglicht. Die Stufen 5, 6 und 7 von ISECD 2011 entsprechen den Stufen 5A und 5B von ISCED 1997, und die Stufe 8 der neuen Klassifikation entspricht der Stufe 6 von ISCED 1997. Der postsekundäre nichttertiäre Bereich bleibt bei Stufe 4. In der neuen Klassifikation würde die Kategorie *höhere Berufsbildung* berufsorientierte Bildungsgänge auf folgenden Stufen umfassen:

- Der postsekundäre nichttertiäre Bereich der Stufe *ISCED 4* bereitet die Absolventen auf den Arbeitsmarkt sowie auf den Zugang zur Tertiärbildung vor. Der Inhalt ist nicht komplex genug, um als Tertiärbildung bezeichnet zu werden, obwohl er eindeutig im postsekundären Bereich liegt und Programme wie die *Certificates* in den Vereinigten Staaten und die kurzen Bildungsgänge der höheren Berufsbildung in Schweden umfasst.

(Fortsetzung nächste Seite)

(Fortsetzung)

- ISCED 5 bereitet die Absolventen normalerweise auf den Arbeitsmarkt und einige andere Bildungsgänge im Tertiärbereich vor. Die Programme haben eine Mindestdauer von zwei Jahren und sind generell kürzer als ein dreijähriges Vollzeitstudium. Sie können Fortbildung zum Techniker, berufliche Weiterqualifizierung und *Associate Degrees* umfassen.
- ISCED 6 vermittelt mittlere akademische und/oder berufsorientierte Kenntnisse, Qualifikationen und Kompetenzen und wird normalerweise von Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs angeboten.
- In der neuen Klassifikation entspricht ISCED 7 dem Master-Abschluss und ISCED 8 der Promotion.

In einigen Fällen sind bessere Daten zu Fortbildungsprüfungen erforderlich

Fortbildungsprüfungen können in den Qualifikationssystemen der Länder eine wichtige Rolle spielen, da sie jedoch normalerweise von der Wirtschaft organisiert werden und manchmal keiner staatlichen Regulierung unterliegen, werden sie im „offiziellen“ Qualifikationssystem nicht immer wahrgenommen. Kapitel 4 beschäftigt sich mit den daraus resultierenden politischen Grundsatzfragen. In einigen Ländern werden die von Wirtschaftsverbänden auf der Basis von Prüfungen vergebenen beruflichen Qualifikationen in den nationalen Bildungsstatistiken und folglich in internationalen Zählenden nicht erfasst. In Österreich, Deutschland, Israel und der Schweiz werden diese Fortbildungsprüfungen von den Bildungsbehörden innerhalb des nationalen Qualifikationssystems reguliert und anerkannt. In den Vereinigten Staaten bilden sie dagegen ein separates System, das von den nationalen Statistiken nicht erfasst wird (Kasten 2.6). Diese verschiedenen Herangehensweisen in Bezug auf Industriequalifikationen können vergleichende internationale Messgrößen für die Kompetenzen der erwachsenen Erwerbsbevölkerung verzerren.

Kasten 2.6 **Bessere Daten zu Fortbildungsprüfungen (Industriezertifizierungen) in den Vereinigten Staaten**

Trotz der wachsenden Bedeutung von Industriequalifikationen im Kompetenzsystem der Vereinigten Staaten liegen nur wenige verlässliche Daten vor. Es gibt keine nationalen Daten über die Zahl der Personen mit Industriezertifizierungen (*certifications*), der von Bundesstaaten und Gemeinden ausgestellten Zulassungen (*licences*) und der Personen, die Kurse besucht haben, in denen keine Leistungsnachweise erbracht werden.

Die auf Bundesebene angesiedelte *Interagency Working Group on Certificates and Certifications* wurde beauftragt, diese Datenlücken zu schließen und Messgrößen für die Häufigkeit der Fortbildungsabschlüsse *certification*, *licence* und *educational certificate* zu entwickeln. Dies führte zur *Adult Training and Education Survey (ATES) Pilot Study*, einer nationalen Haushaltserhebung über Erwachsene ab 18 Jahre, die nicht dauerhaft in Gemeinschaftsunterkünften leben. Der Studie zufolge haben rd. 30% der Arbeitskräfte der Vereinigten Staaten (65 Millionen Menschen) entweder eine Zulassung (*licence*) oder eine Industriequalifizierung (*certification*). Kleiner (2006) schätzt, dass rd. 20% der Arbeitskräfte der Vereinigten Staaten einen zulassungspflichtigen Beruf ausüben, was bedeutet, dass 10-30% der Erwachsenen in den Vereinigten Staaten eine Industriezertifizierung besitzen.

Quelle: Kleiner, M. (2006), *Licensing Occupations. Ensuring Quality or Restricting Competition?*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan; NCES (National Center for Education Statistics) (2012), *The Adult Training and Education Survey (ATES) Pilot Study. Technical Report*, NCES, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2013190>.

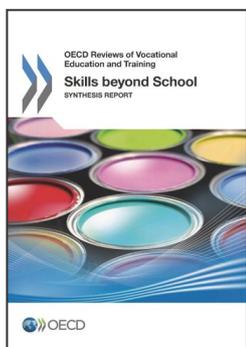
Anmerkungen

1. Professional education and training, formation professionnelle supérieure, formazione professionale superiore.

Literaturverzeichnis

- Álvarez-Galván, J.-L. (2014), *A Skills beyond School Commentary on Northern Ireland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnNorthernIreland.pdf.
- Álvarez-Galván, J.-L. (erscheint demnächst), *Skills beyond School Review of Egypt*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2011), *Berufsbildung in der Schweiz: Fakten und Zahlen 2011*.
- DEL (Northern Ireland Department for Employment and Learning) (2013), *Skills beyond School: OECD Review of Post-Secondary Vocational Education and Training. Background Report for Northern Ireland*. Northern Ireland Executive, www.delni.gov.uk/oecd-review-skills-beyond-school.
- DHET (Department of Higher Education and Training-Republic of South Africa) (2013), *White Paper for Post-School Education and Training*, Pretoria.
- Fazekas, M. und S. Field (2013a), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Fazekas, M. und S. Field (2013b), *Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland*, OECD-Studien zur Berufsbildung, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>.
- Fazekas, M. und I. Litjens (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Kis, V. und E. Park (2012), *A Skills beyond School Review of Korea*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179806-en>.
- Kleiner, M. (2006), *Licensing Occupations. Ensuring Quality or Restricting Competition?*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan.
- Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnSweden.pdf
- Kuczera, M. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.
- Kyvik, S. (2007), "Academic drift – A reinterpretation", in Enders J. und F.A. van Vught (Hrsg.) (2007), *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change: A Festschrift in Honour of Guy Neave*, Enschede, Center for Higher Education Policy Studies, S. 333–338, www.utwente.nl/mb/cheps/publications/publications%202008/festschrift.pdf
- Kyvik, S. (2004), "Structural changes in higher education systems in Western Europe", *Higher Education in Europe*, Vol. 29, N° 3.

- Ministry of Education and Research of Sweden (2013), *Skills beyond School. OECD Review of Vocational Education and Training. Background Report from Sweden*, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/SkillsBeyondSchoolSwedishBackgroundReport.pdf.
- Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- Musset, P. und S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of England*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en>.
- Musset, P., M. Kuczera und S. Field (2014), *A Skills beyond School Review of Israel*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264210769-en>.
- NCES (2012), *The Adult Training and Education Survey (ATES) Pilot Study. Technical Report*, NCES, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2013190>.
- Neave, G. (1979), "Academic drift: Some views from Europe", *Studies in Higher Education*, Vol. 4.
- OECD (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013b), *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- OECD (2012), *Bessere Kompetenzen, bessere Arbeitsplätze, ein besseres Leben: Ein strategisches Konzept für die Kompetenzpolitik*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179479-de>.
- Parry, G., et al. (2012), "Understanding higher education in further education colleges", *BIS Research Paper*, N° 69, Department for Business, Innovation and Skills.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2013), SBFI-Website, www.bbt.admin.ch, Zugriff im Januar 2013.
- UKCES (UK Commission for Employment and Skills) (2013), *OECD Review: Skills beyond School. Background Report for England. Briefing Paper February 2013*, UK Commission for Employment and Skills, www.ukces.org.uk/publications/oecd-skills-beyond-school-england.
- UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education ISCED 2011*, UNESCO, Montreal.



From:
Skills beyond School
Synthesis Report

Access the complete publication at:
<https://doi.org/10.1787/9789264214682-en>

Please cite this chapter as:

OECD (2015), "Stärkung des Profils der höheren Berufsbildung", in *Skills beyond School: Synthesis Report*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264227842-4-de>

This document, as well as any data and map included herein, are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area. Extracts from publications may be subject to additional disclaimers, which are set out in the complete version of the publication, available at the link provided.

The use of this work, whether digital or print, is governed by the Terms and Conditions to be found at <http://www.oecd.org/termsandconditions>.