

# Bildung in der Schweiz

Über 250 bildungspolitische Themen im nationalen Bildungsbericht

Der nationale Bildungsbericht Schweiz 2010 vereint Informationen aus der Bildungsstatistik, der Bildungsforschung und der Bildungsverwaltung in einer strukturierten Gesamtübersicht. Er behandelt über 250 bildungspolitische Themen, von welchen hier fünf Themen vorgestellt werden. Einleitend werden die Grundlagen des Bildungsberichts und dessen Aufbau beschrieben.

## WARUM EIN BILDUNGSBERICHT?

Bund und Kantone sind verfassungsrechtlich verpflichtet (Art. 61a Abs. 1 und 2 Bundesverfassung), gemeinsam im Rahmen ihrer jeweiligen Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz zu sorgen. Das von Bund und Kantonen gemeinsam initiierte und geführte Bildungsmonitoring Schweiz ist ein wichtiges Instrument, um diesem Auftrag nachzukommen. Das Bildungsmonitoring wird dabei als Prozess verstanden mit dem Ziel der systematischen, wissenschaftlich gestützten und auf Dauer angelegten Beschaffung, Aufbereitung und Auswertung von Informationen über das schweizerische Bildungssystem und dessen Umfeld. Der nun vorliegende erste nationale Bildungsbericht Schweiz 2010 der SKBF ist ein wichtiger Bestandteil dieses Prozesses.

## DER BILDUNGSBERICHT SCHWEIZ 2010

Nach dem Pilotbericht «Bildungsbericht Schweiz 2006» liegt nun der erste schweizeri-



**Stefanie Hof**

Schweizerische Koordinationsstelle  
für Bildungsforschung  
[www.skbf-csre.ch](http://www.skbf-csre.ch)

Stefanie Hof ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Die SKBF mit Sitz in Aarau ist eine Institution des Bundes und der Kantone (Erziehungsdirektorenkonferenz). Sie unterstützt seit 1971 die Kommunikation und Kooperation zwischen Institutionen und Fachleuten der Bildungsforschung, -praxis, -verwaltung und -politik. Zwölf Personen bilden das SKBF-Team. Sie dokumentieren und koordinieren die Bildungsforschung in der Schweiz, informieren über Forschungsprojekte und berichteten erstmals 2006 in einem Pilotbericht über Fakten und Wirkungen des gesamten schweizerischen Bildungssystems.

## DEFINITIONEN

### **Effektivität**

ist ein Mass für die Wirksamkeit einer Handlung oder Massnahme auf ein definiertes Ziel. Das Mass ist unabhängig vom dafür nötigen Aufwand. Die Frage, ob das System die gesetzten Ziele erfüllt und welche Leistungen es erbringt, ist für die Steuerung zentral.

*Beispiel: In der Schweiz besteht das Ziel, dass die Anzahl der Schüler und Schülerinnen mit geringen Lesekompetenzen von 17,5% (im Jahr 2000) auf 14% (im Jahr 2009) reduziert wird. Dieser Anteil hat sich bis im Jahr 2006 auf 15% verringert, was als erster Schritt in Richtung Zielerreichung gedeutet werden kann.*

### **Effizienz**

ist ein Mass für den haushälterischen Umgang mit knappen Ressourcen. Sie ist ein Ausdruck für die Relation zwischen Input (Mittleinsatz) und Output. Für Bildung werden eine Vielzahl von Inputs eingesetzt, monetäre und reale.

*Beispiel: In der beruflichen Grundbildung kosten Vollzeitausbildungen die öffentliche Hand deutlich mehr als Teilzeitausbildungen, bei denen die Lehrlinge den grössten Teil der Zeit im Betrieb lernen. Effizienzvergleiche zwischen den Kantonen können aber erst angestellt werden, wenn die Kosten an den Berufsschulen auch nach Lehrberuf gegliedert verfügbar sind.*

### **Equity (Chancengerechtigkeit):**

Leistungen und Bildungsmöglichkeiten sollten nicht durch Gruppenmerkmale wie Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund oder Nationalität eingeschränkt oder vorbestimmt werden.

*Beispiel: Wirtschaft- und Architekturstudierende an Fachhochschulen haben deutlich seltener Eltern mit einem Hochschulabschluss als Universitätsstudierende. Es stellt sich die Frage, ob dies ein Hinweis auf eine sozial ausgleichende Funktion der Fachhochschulen ist, da sie Personen aus bildungsfernem Elternhaus eher einen Abschluss auf Tertiärebene ermöglichen.*

sche Bildungsbericht vor. Am generellen Aufbau des Berichtes nach Bildungsstufen und -typen wurde festgehalten, welche anhand der drei Kriterien Effektivität, Effizienz und Equity (dazu *Kasten*) beurteilt werden. Dieser Aufbau hat für die Leserin und den Leser den Vorteil, dass sie Informationen zu einem Bildungstyp nicht verstreut über den ganzen Bericht suchen müssen, sondern ein möglichst kompaktes Bild zu den jeweiligen Bildungstypen erhalten. In diesem Artikel sollen die drei Kriterien jeweils mittels eines Beispiels aus dem Bildungsbericht verdeutlicht werden: Das Kriterium Effektivität wird anhand des Erfolgs der Hochschulabsolventen und -absolventinnen auf dem Arbeitsmarkt, das Kriterium Effizienz anhand der Übertrittsquoten aus der Berufsbildung in die Fachhochschulen und das Kriterium Equity in der Weiterbildung untersucht. Der Aufbau nach Bildungsstufen und -typen bringt aber neben diesen Vorteilen auch mehrere Nachteile mit sich: Erstens gibt es wichtige Informationen, die nicht nur einen Bildungstyp, sondern gleich mehrere betreffen und deshalb in einer vergleichenden Form an einem Ort dargestellt werden sollten. Aus diesem Grund gibt es zu den drei ersten Bildungsstufen (Volksschule, Sekundarstufe II und Tertiärstufe) jeweils ein einleitendes Kapitel, das einführende und vergleichende Informationen zur ganzen folgenden Bildungsstufe enthält. In diesem Artikel wird ein Beispiel aus der Tertiärstufe vorgestellt, das den Bildungsstand der Bevölkerung untersucht. Zweitens verhindert der Aufbau nach Bildungstypen die Darstellung von Bildungswirkungen, welche in der Regel nicht von der Bildung auf einer bestimmten Stufe, sondern von der kumulierten Bildung über die ganze Bildungskarriere einer Person abhängen. Um diesen zu Recht beklagten Nachteil zu beheben, wurde neu ein Kapitel in den Bildungsbericht eingefügt, das sich mit den kumulativen Effekten von Bildung beschäftigt. Es geht hier also vornehmlich um Wirkungen von Bildung auf andere Tatbestände (bspw. fiskalische Bildungsrendite), die sogenannten Outcomes von Bildung.



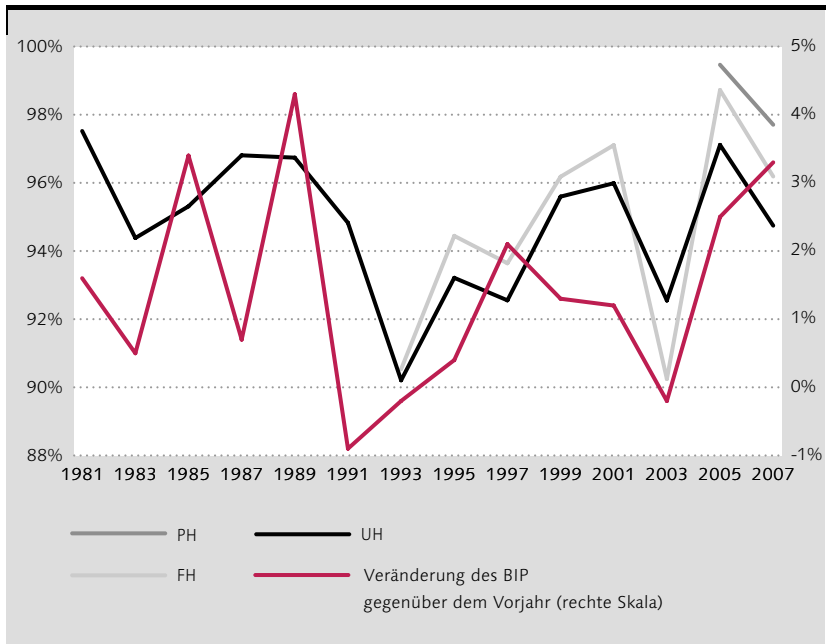
**EFFIZIENZ: WELCHEN ERFOLG ERZIELEN DIE HOCHSCHULABSOLVENTEN UND -ABSOLVENTINNEN AUF DEM ARBEITSMARKT?**

Die Investition in eine Ausbildung auf Hochschulstufe tätigt einerseits der oder die Studierende, der oder die für die Jahre des Studiums keiner oder nur einer eingeschränkten Erwerbstätigkeit nachgehen kann und die Studiengebühren bezahlt. Andererseits finanziert der Staat einen Grossteil der Hochschulausbildung. Es stellt sich die Frage, inwiefern sich eine Hochschulausbildung lohnt. Neben persönlicher Weiterentwicklung und Interessenbefriedigung gehören auch arbeitsmarktliche Vorteile zu den Erträgen eines Studiums. Diese Erträge fallen nicht nur auf der Seite der Absolventen und Absolventinnen an, sondern auch der Staat profitiert von einer hohen Arbeitsmarktbeteiligung und hohen

Löhnen, da damit die Steuererträge steigen (vgl. dazu den Abschnitt zu der fiskalischen Bildungsrendite).

Nicht nur sind tertiär ausgebildete Personen seltener erwerbslos, sie beteiligen sich auch deutlich häufiger am Arbeitsmarkt als Personen mit tieferem Ausbildungsstand. Die Erwerbsquote von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ein Jahr nach ihrem Abschluss liegt bei über 90% (Grafik 1). Sie ist aber deutlich von konjunkturellen Schwankungen abhängig und folgt grundsätzlich der Entwicklung des Bruttoinlandproduktes ziemlich nah. Die Erwerbsquote der Absolventen und Absolventinnen einer universitären Ausbildung liegt ein Jahr nach Abschluss in fast allen Jahren leicht unter derjenigen der Fachhochschulabsolventen und -absolventinnen. Dies mag daran liegen, dass die universitären Hochschulen keine eigentlichen Berufsausbil-

**Grafik 1:** Erwerbsquoten der Hochschulabsolventen und -absolventinnen ein Jahr nach Studienabschluss  
Als erwerbstätig gelten jene, die sich selber so bezeichnen. Daten BFS.



dungen anbieten und dass Universitätsstudierende normalerweise über deutlich weniger Berufserfahrung verfügen als Fachhochschulstudierende, was den Einstieg in den Arbeitsmarkt erschwert. Bei der leicht höheren Erwerbslosenquote der Universitätsabgänger und -abgängerinnen handelt es sich aber um ein Einstiegsproblem in den ersten Berufsjahren, da im späteren Erwerbsleben in den Erwerbslosenquoten kein Unterschied mehr festzustellen ist. Absolventinnen und Absolventen der höheren Berufsbildung weisen eine sehr tiefe Erwerbslosenquote und die höchste Erwerbsquote aller Gruppen aus.

Absolventinnen und Absolventen einer Hochschulausbildung verdienen ein Jahr nach Abschluss im Mittel 50 000 bis 80 000 Franken pro Jahr. Dabei erzielen Absolventen der Wirtschaftswissenschaften (an Fachhochschu-

## CHRYSTAL

### HOCHSCHULAUSBILDUNG LOHNT.»

len oder Universitäten) und Absolventen der pädagogischen Hochschulen die höchsten, Absolventinnen des Fachbereichs Design die tiefsten Einkommen. Was die Löhne anbelangt, scheint der Arbeitsmarkt kaum zwischen Fachhochschulen und universitären Hochschulen zu differenzieren, jedenfalls nicht in Fachbereichen, die an beiden Hochschultypen angeboten werden (Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften, Architektur). Dies mag auf den ersten Blick erstaunen, haben doch Universitätsabsolventen und -absolventinnen im Regelfall beim Einstieg ins Berufsleben ein zwei bis drei Jahre längeres Studium absolviert. Ein erklärender Faktor für die relativ hohen Löhne nach dem Fachhochschulstudium ist die Berufserfahrung, die Fachhochschulstudierende sowohl vor als oft auch während des Studiums sammeln (vgl. Bonassi und Wolter 2002). Dies gilt insbesondere für die «traditionellen» Fachhochschul-Fachbereiche Technik, Wirtschaft und Dienstleistungen.

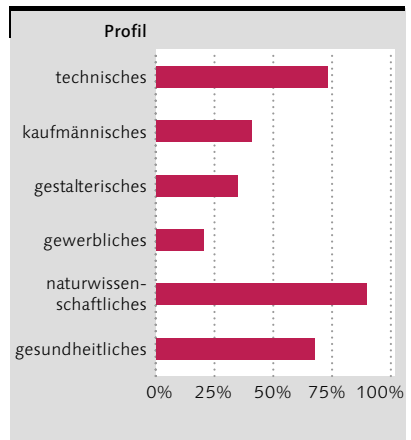
Über die langfristigen Einkommensverläufe der Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen Hochschultypen ist wenig bekannt, da in den entsprechenden Statistiken (LSE) nicht nach Art der Hochschulbildung unterschieden wird.

### EFFIZIENZ: HABEN WIR EINE ZU TIEFE ÜBERTRITTSQUOTE AUS DER BERUFSMATURITÄT IN DAS FACHHOCHSCHULSTUDIUM?

Seit der ersten Messung der Übertritte in ein Fachhochschulstudium nach einer Berufsmaturität sind die Übertrittsquoten für Männer um rund zehn Prozentpunkte (1998: 72%, 2004: 63.5%) gesunken, während sich diese bei den Frauen auf sehr tiefem Niveau leicht steigerten (von rund 28% auf 31%). Unklar ist jedoch, wie sich diese Zahlen erklären lassen (*Grafiken 2 und 3*), und ebenso unklar ist es, ob es sich dabei um ein Effizienzproblem handelt oder nicht.

Der Rückgang der Quote der Übertritte in die FH hängt bei Männern vor allem mit einem starken Absinken der Quote sofortiger

**Grafik 2:**  
Gesamtübertrittsquoten in die Fachhochschule der Maturitätskohorte 2003 nach Berufsmaturitätsprofil  
In Prozent aller Absolvierenden der Kohorte 2003. Daten: BFS.

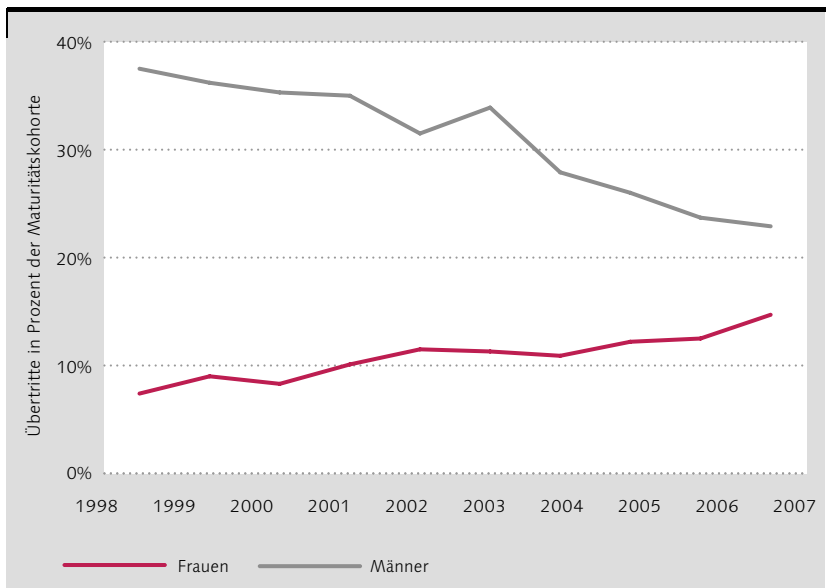


Übertritte zusammen, die nicht durch höhere Quoten späterer Übertritte kompensiert werden. Dieser Rückgang muss aber vor dem Hintergrund zweier Faktoren analysiert werden. Erstens ist auffällig, dass das Absinken nach 2003 eintritt, in einer Phase also, in der sich die Konjunktur deutlich zu erholen begann. Dies wird viele Berufsmaturanden dazu gebracht haben, aufgrund der guten Arbeitsmarktlage vorerst einmal in die Arbeitswelt einzusteigen. Trifft diese Hypothese zu, müssten ab 2009/10 wieder ansteigende Übertrittsquoten zu beobachten sein. Zweitens ist im Gegensatz zu einem universitären Studium ein rascher Übertritt in das Fachhochschulstudium auch nicht unbedingt die effizienteste Strategie. Untersuchungen haben gezeigt (Bonassi und Wolter 2002), dass Studierende, die in fortgeschrittenem Alter berufsbegleitend an den Fachhochschulen studieren, durch die Kombination von Berufserfahrung und Studium deutlich höhere Einstiegsgehälter

generieren können als jüngere Vollzeitstudierende. Tiefe Übertrittsquoten wären dann eindeutig als Effizienzproblem zu bezeichnen, wenn sich die Investitionen in die Berufsmaturität (die öffentlichen wie die privaten) nur dann rechtfertigen ließen, wenn man tatsächlich ein Fachhochschulstudium beginnt (und abschließt). Bei der Berufsmaturität sind jedoch (eher noch als bei der gymnasialen Maturität) auch andere Zwecke denkbar, wie bspw. eine Vorbereitung auf eine höhere Berufsbildung (wenngleich dort eine Berufsmaturität nicht vorausgesetzt ist). Da Letzterer aber erst nach ein paar Jahren der Berufserfahrung geschehen kann, ist es statistisch gesehen schwierig (ohne langfristige Verlaufsstudien), für Berufsmaturandinnen und -maturanden die genauen Übertrittsquoten festzustellen. Somit wird auch klar, dass man die über einen beschränkten zeitlichen Raum gemessenen Übertrittsquoten schwer als Effizienzmasse verwenden kann.



**Quote der Sofortübertritte in die Fachhochschulen nach der Berufsmaturität nach Geschlecht Kohorte 2003. Daten: BFS.**



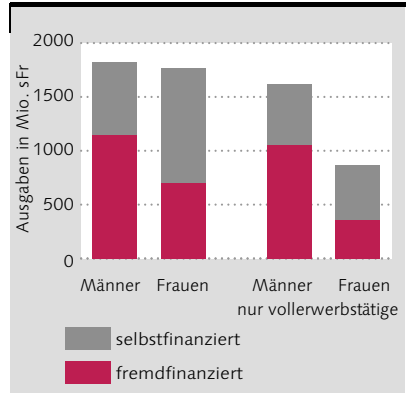
## EQUITY: DISKRIMINIERUNG IN DER WEITERBILDUNGSFINANZIERUNG?

Weiterbildung ist primär ein Phänomen hoch entwickelter Wissensgesellschaften. Die rasch fortschreitende technologische Entwicklung, die Globalisierung der Wirtschaft und die Internationalisierung der Arbeitsmärkte erfordern eine stetige Weiterentwicklung und Erneuerung des Wissens. Kompetenzen müssen aber nicht nur neu erworben, sondern auch erhalten werden, zeigt sich doch, dass sich Humankapital, unabhängig vom Niveau der einmal erworbenen Bildung, über den Lebenszyklus hinweg stark zurückbildet. Die Herausforderungen an den Erwerb und Erhalt der Kompetenzen und deren Weiterbildung stellen sich auf individueller, betrieblicher wie gesellschaftlicher Ebene. Insgesamt 5,3 Mrd. Franken werden pro Jahr in der Schweiz für Weiterbildung ausgegeben (Messner und Wolter 2009). Die Arbeitgeber beteiligen sich bei den Erwerbstätigen mit rund 50% an den Weiterbildungskosten; der Rest wird durch die Nachfragenden selbst getragen.

Deutlich weniger stark beteiligen sich die Arbeitgeber an den Kosten, wenn Frauen

**Grafik 4:**  
Total der Weiterbildungsausgaben nach Geschlecht, Erwerbsstatus und Finanzierung, 2007

Berechnungen: Forschungsstelle für Bildungsökonomie der Universität Bern. Daten: BFS.



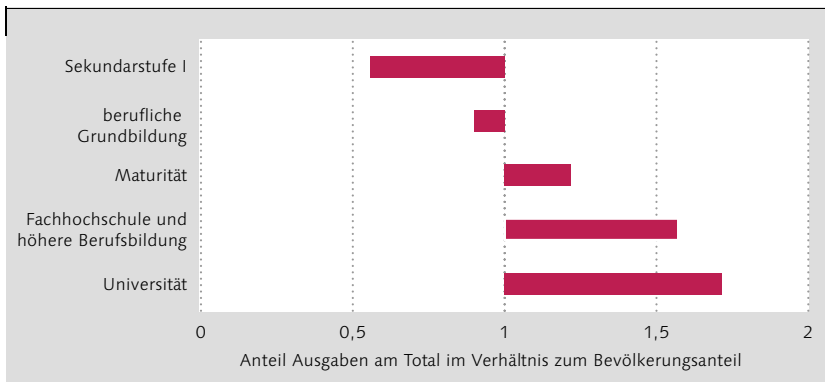
sich weiterbilden (Grafik 4). Würden die Frauen sich nur dann weiterbilden, wenn ihre Kurse durch den Arbeitgeber finanziert werden, so läge ihre Teilnahmequote an Weiterbildung deutlich tiefer als die der Männer.

**Grafik 5:**

### Relative Weiterbildungsausgaben nach Bildungsschicht, 2006

Fachhochschulabsolventen und -absolventinnen geben anderthalbmal so viel für Weiterbildung aus, als wie es ihrem Anteil in der Bildungsschicht entsprechen würde.

Berechnungen: Forschungsstelle für Bildungsökonomie der Universität Bern. Daten: BFS.



Die geschlechterbedingte Diskrepanz in der Beteiligung der Arbeitgeber lässt sich nur zu einem geringen Teil durch Unterschiede im Anstellungsverhältnis (rechte Seite Grafik 4), in der hierarchischen Position oder der Ausbildung erklären und weist deshalb auf eine Ungleichbehandlung von Frauen und Männern auf diesem Gebiet hin.

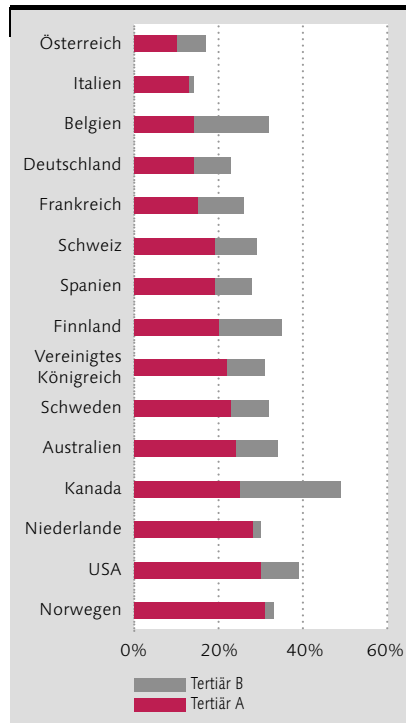
Neben dem Geschlechteraspekt sind auch die ungleichen Beteiligungsquoten an Weiterbildung zwischen Gruppen mit unterschiedlichem formalem Bildungsniveau ein Grund der Sorge für die Bildungspolitik (Grafik 5). Die unterschiedlichen Partizipationsraten führen derzeit dazu, dass das Weiterbildungssystem die Bildungsunterschiede aus dem formalen Bildungssystem nicht etwa ausgleicht, sondern weiter verschärft. Im internationalen Vergleich fällt dabei auf, dass die grossen Unterschiede in der Schweiz kaum von Unterschieden zwischen Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss und Personen mit einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II herrühren, sondern praktisch vollständig auf die sehr tiefen Beteiligungsquoten jener Personen zurückzuführen sind, die über keinen nachobligatorischen Abschluss verfügen.

Die Schweiz verfügt insgesamt über ein dynamisches und flexibles Weiterbildungssystem mit durchschnittlich hohen Partizipationsraten. Wie bei der höheren Berufsbildung begründet aber wohl die grosse Heterogenität der möglichen Abschlüsse, der Anbieter und der Inhalte die fast vollkommene Abwesenheit von empirisch abgestützten und generalisierbaren Aussagen über Wirksamkeit und Effizienz von Weiterbildungsmassnahmen. Ein solcher Mangel ist bei einem weitestgehend privat organisierten und finanzierten Teil des Bildungswesens vielleicht noch verständlich und vertretbar, würde aber ein grösseres Problem darstellen, wenn der Staat, wie bildungspolitisch gefordert, auch im Bereich der Weiterbildung regulierend und finanzierend eine wichtigere Rolle spielen sollte.

## ÜBERBLICKSKAPITEL TERTIÄRSTUFE: TERTIARISIERUNG DER BILDUNG?

Untersucht man den Anteil der Bevölkerung, der über eine Hochschulbildung (ISCED 5A) verfügt, schneidet die Schweiz im internationalen Vergleich schlecht ab. Gerade mal 18% der Schweizer Bevölkerung verfügen über einen akademischen Abschluss. Angelsächsische Länder weisen deutlich höhere Anteile von bis zu 30% aus (Grafik 6). Wird der Anteil tertiär gebildeter Menschen in den Ländern verglichen, muss jedoch klar definiert werden, welche Stufen einbezogen werden. Die Hochschulbildung (ISCED 5A) mit den universitären Hochschulen und Fachhochschulen ist Teil der tertiären Bildung, welche aber auch die höhere Berufsbildung (ISCED 5B) umfasst.

Grafik 6:  
Anteil 25- bis 64-Jähriger mit Tertiärbildung,  
2007  
Ausgewählte Länder der OECD. Daten: OECD.



Die Tertiärstufe bietet in der Schweiz eine breite Palette von inhaltlichen, aber auch institutionellen Studienalternativen. Für die Absolventinnen und Absolventen der beruflich orientierten Ausbildungen auf der Sekundarstufe II führen die Fachhochschulen und die höhere Berufsbildung direkte Anschlussmöglichkeiten, und Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden können nach der sogenannten «Passerelle Dubs» auch das Studium an einer Universität aufnehmen. Diese Möglichkeit der Fortsetzung der Bildungslaufbahn für Personen aus der beruflichen Bildung insbesondere in die höhere Berufsbildung erklärt, weshalb die Schweiz trotz einer im internationalen Vergleich relativ tiefen «Akademikerquote» im Mittelfeld rangiert, wenn auch die Abschlüsse auf der Stufe ISCED 5B gezählt werden (Grafik 6). Letzteres ist auch deshalb die richtige Zählart für einen internationalen Vergleich, weil die Definitionen der tertiären Bildung und ihrer Institutionen national geprägt sind, was dazu führt, dass gewisse Länder bspw. auch universitäre Abschlüsse nach zwei Jahren in ihre Akademikerquote einrechnen: In der Schweiz finden zahlreiche Berufsausbildungen auf der Sekundarstufe II statt, die in anderen Ländern auf Hochschulebene angesiedelt sind. Auch ist nicht klar, wie lange sich die Personen, die gemäss Selbstdenkleration über einen Hochschulabschluss verfügen, ausgebildet haben: Zweijährige Programme können ebenso angegeben werden wie fünfjährige oder längere.

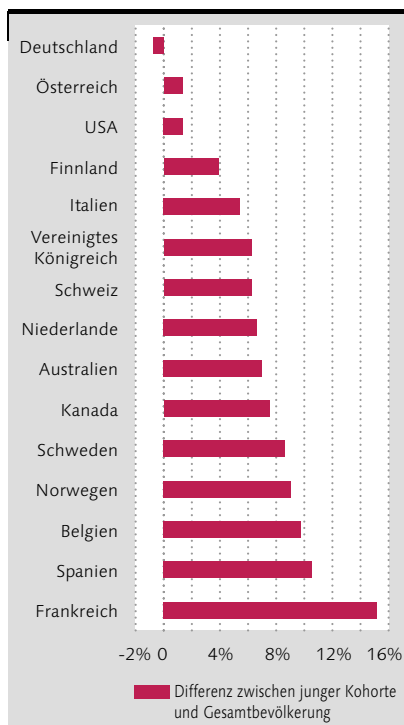
Zwar sind in der Schweiz im Vergleich zur Hochschulbildung Abschlüsse der höheren Berufsbildung weit verbreitet; gut 10% der Bevölkerung verfügen über einen solchen Abschluss. In der jungen Generation sind diese Abschlüsse jedoch seltener, mit der Schaffung der Fachhochschulen hat sich ein Trend hin zu akademischeren Titeln ergeben. Die Quote der hochschulgebildeten Personen in der Generation der 25- bis 34-Jährigen liegt rund 8 Prozentpunkte höher als in der Gesamtbevölkerung. Dies widerspiegelt einen internationalen Trend, der jedoch nicht in allen Län-

dem gleich stark ist. In Frankreich ist eine starke Tertiärisierung zu beobachten, in Österreich und Deutschland hingegen nicht (Grafik 7).

### KUMULATIVE EFFEKTE: DIE FISKALISCHE BILDUNGSRENDITE – PROFITIERT DER STAAT VON DER BILDUNG?

Die naheliegendste Form von sozialen Erträgen sind die fiskalischen Abgaben, welche Personen auf ihrem durch Bildung erzielten Einkommen abliefern müssen. Daraus lässt sich auch die fiskalische Bildungsrendite berechnen, die in ihrer simplen Form die Aufwendungen des Staates mit den Steuererträgen verrechnet, welche die Bildungsinvestiti-

Grafik 7:  
Differenz des Anteils tertiär Gebildeter in der jungen Bevölkerung und in der Gesamtbevölkerung, 2007  
Ausgewählte Länder der OECD. Daten: OECD.





onen über höhere Löhne bei den gebildeten Personen generiert haben. Rein statisch betrachtet sind drei Faktoren für die Höhe der fiskalischen Renditen auf Bildungsausgaben entscheidend: erstens die durch den Staat getragenen Ausgaben für das Bildungswesen, zweitens die relative Lohnsteigerung, welche durch die Bildung verursacht wird, und drittens die Steuerprogression. So berechnet, ergeben sich in der Schweiz (für Männer) fiskalische Renditen im Bereich von 4% (universitäre Ausbildung) bis 14% (höhere Berufsbildung) (*Grafik 8*). Für Frauen liegen die fiskalischen Renditen tiefer, weil die Steuererträge aufgrund der verbreiteten Teilzeitarbeit, der Nichterwerbstätigkeit und der generell tieferen Löhne bei Frauen viel niedriger ausfallen.

Aus der statischen Betrachtung wird ersichtlich, dass der Staat seine fiskalischen Renditen dadurch maximieren könnte, dass er die eigenen Ausgaben für Bildung reduziert und gleichzeitig die Steuerprogression anhebt (vgl. Weber 2003). Denkt man sich diese Möglichkeit zu Ende, werden auch gleich die Begrenztheit der statischen Betrachtungsweise und die Schwierigkeit bei der Berechnung der «wahren» fiskalischen Rendite deutlich.

Eigentlich dürften der fiskalischen Rendite nur jene Erträge zugerechnet werden, die kausal durch die Bildung verursacht werden: Wären die Löhne der gebildeten Personen aufgrund ihrer natürlichen Fähigkeiten auch dann hoch, wenn sie sich nicht bilden würden, dann würden nicht nur die privaten Bildungsrenditen überschätzt, sondern auch die fiskalischen.

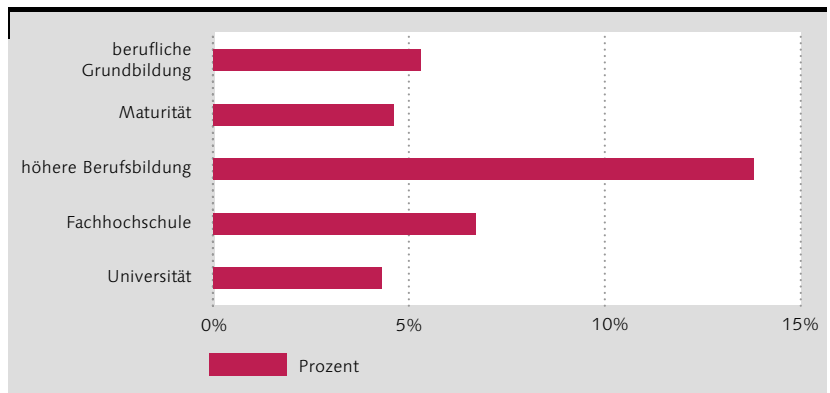
Weiter dürften der fiskalischen Rendite streng genommen nur jene Erträge zugerechnet werden, die anfallen, wenn sich der Staat an der Finanzierung der Bildung beteiligt. Mit anderen Worten: Es müsste bekannt sein, welche Individuen bei einem Wegfall der staatlichen Subventionierung der Bildung auf sie verzichten würden. Würden die Individuen selbst bei vollständiger privater Kostspflicht nicht auf Bildung verzichten, weil bspw. die privaten Renditen immer noch so hoch sind, dass sich eine Bildung auch zu Vollkosten lohnt, dann hatte der Staat bei einer eigenen Investition streng genommen keinen Ertrag generiert. Die Bedeutung dieser Überlegung zeigt sich in der hohen fiskalischen Rendite (statisch betrachtet), die der Staat heute auf Investitionen in die höhere Berufsbildung erzielen kann (*Grafik 8*). Diese

**Grafik 8:**

**Fiskalische Bildungsrendite in der Schweiz für Männer**

Renditen einzelner Bildungsgänge im Vergleich zum nächsttieferen Ausbildungsgang.

Daten: Wolter und Weber 2005.



Erträge kommen deshalb zustande, weil der Staat sich auf der einen Seite an den Ausbildungskosten weniger stark beteiligt als bei anderen tertiären Ausbildungen und auf der anderen Seite die höhere Berufsbildung relativ grosse Lohnfortschritte erzeugt (nähere Hinweise zur privaten Bildungsrendite im Bildungsbericht 2010). Letztere sind so hoch, dass anzunehmen ist, dass die wenigsten Bildungswilligen sich diese privaten Erträge entgehen lassen, nur weil sie an ihre Ausbildung mehr bezahlen müssen als Fachhochschulstudierende oder Studierende an den universitären Hochschulen. ■

#### Literaturverzeichnis

Bonassi, T. und Wolter, S.C. (2002): Measuring the Success of Transition: The Results of a Pre-Study in Switzerland, *Education and Training*, 4–5, 199–207. | Messer, D. und Wolter, S. C. (2009): Weiterbildungsausgaben in der Schweiz – eine Hochrechnung. *Die Volkswirtschaft*, 6, 41–44. | Glasl, F. (2002). *Selbsthilfe in Konflikten* (3. Aufl.). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. | Weber, B. (2003): Weiterbildungsfinanzierung und Bildungsrenditen, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3, 405–430. | Wolter, S.C. und Weber, B. (2005): Bildungsrendite – ein zentraler ökonomischer Indikator des Bildungswesens, *Die Volkswirtschaft*, 10, 38–42.



**INFORMATIONEN und BESTELLUNGEN**  
Der Bildungsbericht Schweiz 2010 ist am 4. Februar 2010 erschienen und für Fr. 60.– (inkl. MwSt., Porto und Verpackung) erhältlich bei:

Schweizerische Koordinationsstelle  
für Bildungsforschung  
Entfelderstrasse 61  
5000 Aarau  
062 835 23 90  
info@skbf-csre.ch oder  
www.bildungsbericht.ch

Weitere Informationen:  
Stefanie Hof, stefanie.hof@skbf-csre.ch

